

5A3Art²



UČESTVUJ!



STVARALAČKA
PARTICIPIJACIJA
U UMETNOSTI I
OBRAZOVANJU

NAUČNO-STRUČNA
KONFERENCIJA S
MEĐUNARODnim UČEŠĆEM
BEOGRAD,
12-14. MAJ 2017.

5A3Art²

UČESTVUJ!

Programski savet Konferencije:

Dragana Koruga, CIP centar, Beograd

Sanja Krsmanović Tasić, CEDEUM, Beograd

dr Aleksandra Joksimović, Fakultet likovnih umetnosti, Beograd

dr Milan Mađarev, VSSS Kikinda

Vesna Krnjačić Mitrović, Dečiji kulturni centar Beograd

Vedran Vučić, umetnik

dr Sunčica Milosavljević, BAZAART, Beograd

Nataša Milojević, BAZAART, Beograd

STVARALAČKA PARTICIPACIJA U UMETNOSTI I OBRAZOVANJU

ZBORNIK RADOVA SA TREĆE NACIONALNE
NAUČNO-STRUČNE KONFERENCIJE SA MEĐUNARODnim UČEŠĆEM

BEOGRAD, 12 - 14. MAJ 2017.



KNJIGA 12

Beograd 2021.

SADRŽAJ

Sadržaj

PREDGOVOR

UČESTVUJ!

7

I deo: POZDRAVNE REČI

POHOD U SVET DETETA

Goran Jevtić

11

KORAK U SVET KROZ KULTURU I UMETNOST

Danilo Grbović

13

'FLIP' IZMEĐU DVA SVETA

Jasminka Petrović

15

II deo: PLENARNA IZLAGANJA

UVOD U TEMU:

STVARALAČKA PARTICIPACIJA U UMETNOSTI I OBRAZOV

NJU KAO AKCIJA ZA DEMOKRATSU KULTURU I ZNANJE

Sunčica Milosavljević

19

METAMORFOZE: UČENJE KROZ STVARALAČKO ISKUSTVO
Živka Krnjaja

27

OD UMETNIČKOG DELA DO DRUŠVENOG DOGAĐAJA
– NASLEĐE PARTICIPATIVNOG POZORIŠTA

Vlatko Ilić

33

UČENJE ZA IGRU: IGRA ZA UČENJE – KAKO POZORIŠNI PROCESI
PODSTIĆU LIČNU I DRUŠTVENU PROMENU

Tim Prentki

39

LEARNING TO PLAY: PLAYING TO LEARN – HOW DO THEATRE PROCESSES INDUCE PERSONAL AND SOCIAL TRANSFORMATION?

Tim Prentki **45**

POZORIŠTE, DIJALEKTIKA I DEMOKRATIJA
Zlatko Paković **51**

III deo: OKRUGLI STOLOVI

I Okrugli sto: KREATIVNI DRAMSKI PROCES (DIVAJZING) – GRAĐENJE PREDSTAVE

UVOD U TEMU:
OTVORENA PITANJA „DIVAJZINGA“ KAO POSTUPKA U „GRAĐENJU PREDSTAVE“
Višnja Kačić Rogošić **57**

OD REŽIJE DO DIVAJZINGA – OSVAJANJE SLOBODE
Boris Liješević **63**

PROCES DIVAJZINGA U TEATRU ILI KAKO PRATITI SVOJ SAN
Dijana Milošević **65**

POSEBNOST KREATIVNOG DRAMSKOG POSTUPKA S MLADIM UČESNICIMA
Anđelka Nikolić **69**

Diskusija **71**

II Okrugli sto: GRAĐENJE ZNANJA

UVOD U TEMU:
NEZNANJE O ZNANJU – KA UKLJUČENOSTI
Bojana Škorc **77**

PRIČA O DVA BELA ZECA – KAKO UČIMO U STVARALAČKOM PROCESU

Nevena Mitranić **79**

OBRAZOVNA SITUACIJA – GRAĐENJE ODNOSA, STVARANJE KULTURE

Branka Tišma **83**

DRAMSKA PEDAGOGIJA U ŠKOLSKOJ NASTAVI – MOGUĆNOSTI I IZAZOVI

Vlado Krušić **87**

III Okrugli sto: RAZVIJANJE VREDNOSTI I OSNAŽIVANJE MLADIH KROZ POZORIŠNI RAD

UVOD U TEMU:
PARTICIPATIVNA DRAMA I POZORIŠTE – PITANJA I ODGOVORI
Hristina Muratidu **93**

POZORIŠTE KAO ALTERNATIVA U RAZVOJU MLADIH
Sanja Kršmanović Tasić **95**

MOĆ POZORIŠTA I MOĆ ZAJEDNICE
Petar Pejaković **97**

POZORIŠTE U OBRAZOVANJU – EVROPSKI PROJEKAT ARE YOU IN (R.U.In?)
Danijel Bodić i Njaraj Andraš **101**

INTERGENERACIJSKO POZORIŠTE – EVROPSKI PROJEKAT CARAVAN NEXT
Branka Bajić **103**

IV deo: PREDSTAVLJANJE ISTRAŽIVANJA

UVID U PRIMENJENO POZORIŠTE I DRAMU – PRAGMATIČNI PREDLOG KATEGORIZACIJE I TERMINOLOGIJE

Adam Čibolj (uređeni transkript) **109**

INSIGHT INTO APPLIED THEATRE AND DRAMA – A PRAGMATIC SUGGESTION FOR CATEGORIZATION AND TERMINOLOGY

Ádám Cziboly (edited transcription) **117**

PRILOG:

Agenda Konferencije **128**

KO JE KO na Konferenciji

UČESTVUJ!





Predgovor UČESTVUJ!

BAZAART

Tečaja po redu konferencija posvećena drami i pozorištu u obrazovanju održala se pod sloganom UČESTVUJ!, u želji da istakne značaj participacije u stvaralaštvu i učenju.

Tema participacije prirodno se izdvojila iz sadržaja prethodnih konferencija koje su, ispitujući obrazovne i vaspitne potencijale drame i pozorišta, prepoznavale i načine i mehanizme učenja i razvoja kroz kreativne procese i mapirale savremene tendencije razvoja kulture i obrazovanja.

U teoriji i praksi dramske i kreativne pedagogije participacija je istaknuta kao ona komponenta zahvaljujući kojoj se kroz dramsku i druge oblike kreativnosti ostvaruju učenje i razvoj. Participacija takođe predstavlja ključno obeležje kako savremenog obrazovanja tako i savremene kulture, naročito pozorišta.

Ali šta je suština participacije? Zašto je ona postala centralni pojam u savremenim obrazovnim i stvaralačkim praksama? Otkud to da se tako prominentno javlja u obe oblasti?

Da li je reč samo o tehnicima, čak i triku kojim se privlači izmenjeno interesovanje učenika i umetničkih recipijenata, ili je u pitanju korenito nov pristup koji ukazuje na promenu shvatanja umetnosti i obrazovanja?

Na koji način uključenost i aktivitet stope u vezi sa opštijim razvojnim tokovima misli, društva, pa i civilizacije? I kuda nas to vodi? Istražujući ova pitanja, konferencijski skup nastojao je da podrži savremene

pristupe u učenju i stvaralaštvu, ukaže na potrebe i mogućnosti njihovog povezivanja i afirmiše značaj koji participativne prakse u obe oblasti imaju za razvoj savremenog, demokratskog društva.

STVARALAČKA PARTICIPACIJA

U aktuelnim obrazovnim i stvaralačkim procesima mogu se naći raznovrsni oblici participacije od kojih svaki ima svoje mesto, svrhu i vrednost koja nije upitna. Ipak, ova se konferencija posebno fokusira na one oblike participacije koji učesnicima omogućuju kreativno uključivanje.

Naime, među brojnim pristupima i praksama koji se mogu okarakterisati kao participativni prepoznajemo različite stepene i oblike uključivanja učesnika – od simboličkih, koji učesnicima kroz male zadatke omogućuju doživljaj povezanosti sa obrazovnim ili kulturnim iskustvom, ali ne i uticaj na tokove procesa učenja ili stvaralaštva; preko jačih, didaktičkih, gde se podstiče slobodna aktivnost učesnika, ali u okvirima zadatih ishoda učenja i stvaralaštva; do punih, kreativnih, gde tok i rezultati procesa direktno proizilaze iz ideja i rešenja koja kreiraju učesnici.

Uzimajući u obzir sva iskustva, ova konferencija posebno ispituje stvaralačke oblike participacije, a pod tim pojmom podrazumeva takvu uključenost učesnika koja im omogućuje da, polazeći od određenih obrazovnih ili kulturnih podsticaja, samostalno i slobodno kreiraju sadržaje i na taj način stvaraju nova znanja i značenja.

PROGRAM KONFERENCIJE

U planiranju konferencijskog programa fokusirali smo se na tri oblasti u kojima stvaralačka participacija dovodi do upečatljive promene u obrazovanju i kulturi: na savremeno pozorište, formalno obrazovanje i slobodne aktivnosti dece i mladih, gde se oni kroz participativne prakse osnažuju za aktivan život u savremenom društву. U tematskom smislu, izdvojili su se građenje pozorišnog dela, građenje znanja i građenje vrednosnih sklopova. Ovim pitanjima bila su posvećena izlaganja u plenumu i na okruglim stolovima, gde su svoja iskustva takođe predstavili istaknuti praktičari u ovim oblastima.

U području savremenog pozorišnog izraza konferencijski program ispitivao je iskustva stvaralačke participacije u kontekstu profesionalnog i omladinskog rada, inače metodološki veoma sličnih, sa naglaskom na 'divajzingu' kao novom pristupu u pozorišnom stvaralaštvu koji ostvaruje uticaj na pozorišnu praksu i razvoj.

U polju formalnog obrazovanja u fokusu je bila promena načina sticanja znanja, kao i same definicije pojma znanja. Izlaganja su pokazala da konsekvence primene stvaralačke participacije u školi uistinu nadilaze domen krikularnog učenja i da pozivaju na promenu samog obrazovnog ustrojstva.

U oblasti neformalnog obrazovanja predstavljena su iskustva kreativnog participativnog rada sa decom, mladima i drugim osetljivim grupama, ukazujući na značajne ishode koje ova vrsta rada postiže, a koji najčešće, nažlost, nisu u fokusu škole.

S obzirom na to da je ova konferencija uvek okrenuta praktičarima u kulturi i obrazovanju, važan deo programa činile su brojne radionice koje su demonstrirale raznovrsne edukativne i stvaralačke prakse zasnovane na načelima kreativne participacije. Autori i voditelji radionica bili su nastavnici i umetnici.

Na konferenciji su takođe predstavljene nove knjige posvećene razumevanju primjenjenog pozorišta kao šire oblasti kojoj razvojna drama i pozorište pripadaju.

Program su, kao i uvek, pratile brojne predstave. Neke od njih razvijene su kreativnim metodologijama sa decom i mladima u školama i dramskim

grupama, kao i sa građanima u okviru Pozorišta zajednice; druge su pozorišni profesionalci dizajnirali s namerom da publiku aktivno uključe u dramsku naraciju i doživljaj.

UČESNICI KONFERENCIJE

Programski savet konferencije pozvao je širok krug vodećih stručnjaka i istaknutih praktičara i stvaralaca iz Srbije, Hrvatske, Crne Gore, Velike Britanije i Mađarske, koji su dali svoje viđenje o vezi između pozorišta, obrazovanja i društva. Njihova izlaganja i diskusije, predstave i prezentacije, radionice i drugi programi razmene doprineli su boljem razumevanju kreativnog participativnog pristupa i otvorili nova pitanja u ovoj oblasti.

I ovogodišnja konferencija bila je podjednako namenjena nastavnicima i umetnicima. U programima su učestvovali glumci, plesači, reditelji i koreografi, dramaturzi, pozorišni producenti, dramski pedagozi aktivni u neformalnom obrazovanju, nastavnici, pedagozi, psiholozi, omladinski i socijalni radnici i predstavnici drugih profesija.

I ove, kao i prethodnih godina, konferencija je bila akreditovana kod Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije.

ORGANIZATORI KONFERENCIJE

Partneri BAZAART-a u organizovanju ovogodišnjeg skupa bili su Dečji kulturni centar Beograd, Malo pozorište „Duško Radović”, Centar za dramu u edukaciji i umetnosti CEDEUM i Bitef teatar.

Izlaganja, diskusije, radionice i pojedine predstave odvijali su se u prostorima Dečjeg kulturnog centra Beograd, a pozorišni program izvođen je na scenama Malog pozorišta „Duško Radović” i Bitef teatra.

Nesmetano odvijanje konferencijskih programa omogućilo je angažovanje brojnih volontera koji su se odazvali na javne i interne pozive među udruženjima u Beogradu i Srbiji. Volonteri su u konferencijski događaj uneli marljiv i odgovoran rad, dragocena znanja i umenja i veliki entuzijazam i radost.

Ni ove godine konferencija nije dobila podršku Ministarstva kulture i informisanja Republike Srbije, kao ni Sekretarijata za kulturu grada Beograda.

Realizovana je u celosti volonterski, naporima koleginica i kolega iz BAZAART-a i partnerskih organizacija i ustanova. Mora se naglasiti da su učesnici iz inostranstva i drugih gradova u Srbiji sami pronašli sredstva kojima su finansirali svoj dolazak na konferenciju.

KONFERENCIJA I NJEN DRUŠTVENI KONTEKST

Činjenice o odsustvu finansiranja naglašene su jer imaju širi značaj: na navedenim konkursima za savremeno stvaralaštvo, nijedan konferencijski ili drugi naučnoistraživački projekat i publikacija nisu podržani. Taj podatak potvrđuje da u profesionalnoj javnosti – jer komisije koje odlučuju o podršci čine profesionalci u kulturi – i dalje ne postoji svest o značaju naučnoistraživačkog rada i edukacije za razvoj savremenog stvaralaštva, kao ni o značaju međuresorne saradnje. Ovo saznanje usmerilo je odabir tema za naredne konferencije ka jačem međuresornom i saradničkom fokusu.

Treba istaći i da je konferencija, kroz teme, sadržaje i dinamiku izlaganja i diskusija, na određen način anticipirala krizu demokratije, čiji se udar nedugo potom snažno osetio u više evropskih zemalja, u našoj ne ponajmanje. Svoju podršku demokratiji skup je dao kroz zaključke da je aktivna, demokratska participacija temelj razvoja savremene kulture i obrazovanja kao dva povezana i neodvojiva stožera napretka društva u savremenom svetu.



I deo: POZDRAVNE REČI

POHOD U SVET DETETA

Goran Jevtić, glumac

Udruženje dramskih umetnika Srbije

Dozvolite da na početku podelim s vama jednu za mene intimno važnu stvar: ja sam jedno od Donkine dece. Mislim da je ova sala koja nosi ime Donke Špiček najbolje mesto da pričamo o dramskoj umetnosti i obrazovanju, jer je Donka ceo život posvetila tome.

Kada govorimo o značaju učešća dramske umetnosti u obrazovanju, za šta se svi borimo, najvažnije je da ono bude zakonski prepoznato i upisano u neka zakonska akta preko kojih naše težnje mogu lakše da se sprovode i podrže ovu borbu.

Udruženje dramskih umetnika Srbije, koje okuplja i zastupa umetnike iz svih oblasti dramskih umetnosti, potrudilo se, između ostalog, da izmeni svoj Pravilnik o prijemu u status samostalnog umetnika i da taj pravilnik potom ugradи u donošenje krovnih dokumenata u Ministarstvu kulture. I ta su dokumenta sada zaista izmenjena. Uspeli smo u nameri da se dramskim umetnicima, kada ostvaruju zvanje samostalnog umetnika, kao profesionalni rad priznaju edukacija i podsticanje razvoja i dostupnosti dramske umetnosti.

To se, konkretno, odnosi na „dramski pedagoški rad sa decom, mladima i drugim grupama učesnika; autorski rad na razvoju publike – osmišljavanje, izvođenje interaktivnih obrazovno-vaspitnih, animacijskih i drugih razvojnih programa, kao i razvoj autorskih instrumenata za podsticanje razvoja i dostupnosti dramske umetnosti – osmišljavanje, kreiranje i uređivanje priručnika, udžbenika, zbirki, tematskih izdanja časopisa i slično u oblasti dramske umetnosti“.¹

¹ Službeni glasnik RS, 9/2017, p. 31

Time što su ovi poslovi upisani u zvanična dokumenta potvrđuje se da se njima ostvaruje javni interes u kulturi. Zvanično prepoznavanje omogućuje njihovu buduću vidljivost i moguće vrednovanje. To je ono što je najznačajnije i zbog toga je bilo veoma važno da ovi poslovi uđu u dokumenta Ministarstva – da društveno bude priznat značaj onoga čime se bavimo kako ne bismo i u budućnosti bili samo neka grupa entuzijasta koja se okuplja i pokušava da nešto radi. A i olakšano nam je: kada se pozivamo na značaj dramske umetnosti za razvoj obrazovanja – imamo određene kriterijume koji su vrlo jasni i precizni.

Udruženje dramskih umetnika nastavlja, naravno, da se bori i dopunjuje normativne uslove koji su se, zapravo, ispostavili kao nužnost, a koje možemo u hodu da menjamo.

A ja, kao umetnik, značaj dramskog vaspitanja u praksi poznajem iz ličnog iskustva. Godinama sam kao član „Asiteža“ i pozorišta „Boško Buha“ sarađivao sa gospodrom Beljanski i radio predstave koje su imale svoj ogroman društveni značaj a ticale su se obrazovanja. Svojevremeno smo napravili predstavu „Okamenjeni princ“ kao koprodukciju Srbije i Danske: Kraljevskog danskog pozorišta za decu i mlade „Theatre Lampe“ iz Kopenhagena i Malog pozorišta „Duško Radović“ i Pozorišta lutaka „Pinokio“ iz Beograda. Ta se predstava, zapravo, bavila integracijom jednog mladog čoveka koji je, zbog nefunkcionalne porodice, razvio psihičke probleme zbog kojih je kasnije proveo osam godina na psihijatrijskoj klinici. Tamo su se smenjivali razni lekari, sve dok jednog dana nije našao doktor koji je imao dobar pristup za njega i on je izlečen. Tekst je napisan po istinitoj priči čoveka – koji je kasnije završio psihologiju, danas piše dramske tekstove i knjige i vrlo je značajna osoba – o svom ozdravljenju.



Ta predstava je puno putovala po Srbiji. Igrali smo je u dogovoru sa školama i obrazovnim institucijama: odlazili smo u školu ili smo škole dovodili u pozorište, ali smo uvek imali pristup da posle predstave vodimo razgovore s publikom. A onda bismo pitali te mlađe ljude, kad ostanemo sami s njima, da li bi hteli da popune jedan anonimni upitnik koji je sadržavao veoma intimna pitanja. Neki su tada mislili da nije baš uputno tako raditi, ali mi smo verovali da to ima smisla. Dakle, mlađi bi popunjavali upitnik koji smo mi potom obrađivali i dolazili do podataka koje smo davali njihovim psihologima i profesorima – ljudima koji su kasnije mogli time da se bave. U nekim školama – recimo, od čak druge godine srednje škole – dobili smo podatke da je preko 40 posto mlađih devojaka imalo bar jedan abortus do druge godine srednje škole. To nije strašno, to je tako kako je; to je realnost.

Ali kad imate činjenično stanje, onda ste locirali problem; to je kao da ste izdvojili virus i sad možete da ga napadnete sa svih strana. Kad smo dobili takve i druge podatke, onda smo tačno znali šta su određeni problemi tih mlađih ljudi i mogli smo, u dogovoru s njihovim psihologima, profesorima i nastavnicima, dalje da vodimo razgovore koji se baziraju na tim problemima. Mladima je bilo lakše da ih otvore, bilo im je lakše da razgovaraju kasnije s roditeljima, tako da smo konkretno, na životnom primeru, videli značaj onoga što smo radili u smislu pomoći tim mlađim ljudima. Tako da ja znam koliko je važno i dobro kada se dramska umetnost uvede u obrazovni sistem i koliko može da postigne na društvenom i svakom drugom planu. I znam da je to moguće.

Udruženje dramskih umetnika sigurno će nastaviti da zastupa dramu i pozorište u obrazovanju, ali pozivam i sve vas koji radite u školama da još više i još jače budite kod dece potrebu i želju da se bave dramom: da rade kratke dramske prikaze iz svog ličnog iskustva, kroz improvizacije na razne teme koje se njih tiču i kojima bi oni voleli da se bave. I mislim da im uvek treba dati slobodu da zaista odaberu temu i način, a da svi mi koji radimo s njima budemo samo moderatori.

Koliko god se to nama danas ne dopadalo, moramo da budemo dovoljno jaki da priznamo da smo mi došljaci u njihov vek, da smo mi došljaci u njihovo vreme i da su zapravo oni naši vaspitači. Mi svojim iskustvom samo možemo malo da moderiramo, malo da koordiniramo, a sve ostalo mora biti njihova potreba, njihova želja i njihov rad.

Hvala vam u vašem istražavanju da se time svi zajedno bavimo!

KORAK U SVET KROZ KULTURU I UMETNOST

Danilo Grbović

Mreža organizacija za decu Srbije MODS

Poštovani prijatelji, kolege, roditelji, a tu je i po neko dete, veliko nam je zadovoljstvo što nas je naša organizacija članica BAZAART pozvala da predstavimo ono što radimo i učestvujemo u ovom svečanom otvaranju. Mreža organizacija za decu Srbije MODS okuplja više od 90 organizacija članica koje se na bilo koji način bave pravima dece u Srbiji. I to ne samo kroz dokumenta koja obezbeđuju dečja prava – zakone, pravilnike, smernice, već direktno i najviše kroz akcije, radionice i druge oblike edukacije.

U prethodnih nekoliko dana bili smo na više takvih događaja; na primer, Centar za pozitivni razvoj CEPORA organizovao je izložbu koju je kroz zanimljive radionice razvila zajedno sa decom iz Žvečanske. Zatim, bili smo sa organizacijom članicom „Vrdničak“ u Vrdniku, gde su obeležili Međunarodni dan porodice kroz brojne edukativne dramske, muzičke i likovne radionice. A evo, i danas ovde možemo videti toliko ljudi koji se bave decom kroz različite edukativne programe.

Smatramo da upravo kroz programe u oblasti kulture i umetnosti najviše možemo da utičemo na to da deca odrastaju lepo, da se druže i da pospešuju svoju maštu, da rade dobre stvari. Kako deca, tako i roditelji i svi oni koji se na bilo koji način bave decom i žele da ona odrastaju u što je moguće lepšem okruženju.

Iz tog razloga smo s velikim zadovoljstvom prihvatili poziv BAZAART-a da danas dođemo ovde, poželimo svima vama dobrodošlicu i da vam se zahvalimo još jednom što svojim učešćem podržavate ovu konferenciju.



'FLIP' IZMEĐU DVA SVETA

Jasminka Petrović

književnica

Dobar dan i pozdrav svima. Hvala što ste me zvali. Sve nas su ovde, u stvari, okupile dve stvari: kreativnost i deca. Razmišljala sam o kreativnosti mnogo, o tome postoje i mnoge teorije i knjige i definicije, ali ču vam ovde izneti svoje stanovište iz ugla mame bivšeg skejtera.

U skejtu postoji trik koji se zove „flip“. Objasniću vam šta znači, ako možda ne zname. Vozač je na skejt-dasci i vozi po podlozi... i u jednom trenutku – skače u vazduh! Za to vreme, daska se okreće za 360 stepeni, pada na zemlju, evo i vozač i onda zajedno nastavljaju. Za taj je trik potrebno mnogo rada, mnogo veštine, hrabrosti, upornosti...

I ja sam to onda – verovali ili ne – povezala s kreativnošću: ona je, dakle, upravo ta dobra mera između svetova realnosti i iluzija. Ako smo stalno na zemlji, onda smo neki dosadni matorci. Ako smo suviše u svetu ideja, onda smo neki čudaci. Ta razlika i ta mera – da smo i ovde i gore, i da sve što gore prikupimo dole posle prenesemo i u tome nađemo pravu meru – to je, po meni, kreativnost.

Da nastavim u duhu Goranove priče o nama kao došljacima u svet dece 21. veka i iznesem svoja zapažanja iz svakodnevnog rada i druženja sa decom. Kada je tehnologija u pitanju ili pomenuti novi alternativni sportovi, ona su uvek ispred nas. Ali deca nemaju dovoljno iskustva i zato je neophodno da ih dobro pratimo ali i da im budemo podrška. I to nije uvek ni lako ni jednostavno. Za to je, zapravo, potreban taj flip, odnosno to da smo svi „flipnuti“. Bez tog ‘flipnuća’ teško je raditi sa decom jer su njima neophodni – humor, radost, sreća. I mi odrasli pozajmimo ta osećanja, iako ih je nekako sve manje, ali deca tako funkcionišu, tu je njihova snaga, njihov pokretač.

Ja lično doživljavam da u radu s decom uvek mnogo više naučim od njih nego što im pružim. Prosto, deca su beskrajjan izvor.

Književnost je, po meni, osnova svega. Ne mislim to samo zato što se ja bavim pisanjem za decu, nego i u Bibliji tako piše: „Na početku beše reč“. Mislim da su dečje knjige dobra osnova za rad s decom u svim granama umetnosti. To nam u prvom redu omogućuje drama, zatim balet, muzika... Ključno u radu sa decom jeste – da oni pišu, da oni razmišljaju, da oni snimaju filmove.

Juče nas je napustio Igor Kolarov. On je moj drug i kolega, jedan mali princ naš, domaći... I on je sav bio sazdan od pene i oblaka, a takvi ljudi ne mogu dugo da ostanu ovde na našoj planeti, moraju da idu dalje. Ali nam je ostavio dovoljno materijala po kome možemo dalje da radimo sa decom.

I evo, pozivam vas da krenete od knjiga Igora Kolarova, možda moje omiljene knjige „Agi i Ema“, po kojoj je snimljen i film, i mislim da možete da odete veoma, veoma daleko, jedni druge dobro da zabavite, da se radujete, veselite i da putujete.

Želim vam uspešan rad i ovim proglašavam Konferenciju otvorenom.

UČESTVUJ!



II deo:

PLENARNA IZLAGANJA

STVARALAČKA PARTICIPACIJA U UMETNOSTI I OBRAZOVANJU KAO AKCIJA ZA DEMOKRATSku KULTURU I ZNANJE

Dr Sunčica Milosavljević

BAZAART, Beograd

suncica.bazaart@gmail.com

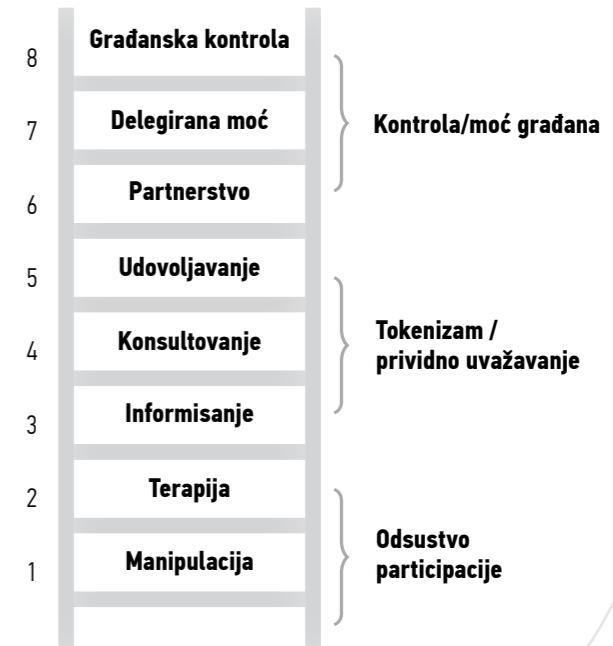
Participacija se vezuje uz pojam demokratije ne samo u politici već i u svim drugim aspektima društvenog života. Pod participacijom se podrazumeva učešće u donošenju odluka i aktivnostima vezanim za probleme koji su od vitalnog značaja za učesnike. Suština pak pitanja participacije u tome je ko u određenoj društvenoj situaciji ima stvarnu moć da donosi odluke – da li nosioci moći (ekonomski, politički, institucionalne...) ili sami građani.

GRAĐANSKA PARTICIPACIJA

Hart (Hart, 1992) definije participaciju kao „proces deljenja odgovornosti kroz učešće u donošenju odluka koje utiču na život građana i zajednice. Kroz građansku participaciju gradi se demokratija, a stepen demokratičnosti društva može se meriti stepenom uključenosti građana u procese donošenja odluka. Participacija je osnovno građansko pravo“ (str. 5).

Idealna demokratska projekcija u politici je participativna demokratija – način donošenja odluka koji uključuje široko učešće (participaciju) građana. U realnosti, to nije uvek tako.

Šeri Arnstein (Arnstein, 1969) prikazala je i analizirala stepen građanske participacije kroz sliku lestvice koja pokazuje različite nivoje realne moći građana da donose odluke koje se tiču društva u kom žive. U pitanju je, naravno, (re)distribucija moći sa elite na građane.



Šeri Arnstein (1969)
Lestvica građanske participacije

Ova lestvica sadrži osam stepenika participacije, podeljenih u tri grupe.

Prva grupa su oblici potpunog odsustva građanske participacije (*nonparticipation*), a čine je dva stepenika: 1. Manipulacija i 2. Terapija.

Manipulaciju karakteriše laganje ili prečekivanje istine u dijalogu s građanima. U ovu grupu spada i formalizovanje i instrumentalizovanje zakonom propisanih participatornih tela koja zapravo samo odobravaju planove donete 'odozgo'.

Terapija je ironični izraz kojim autorka opisuje pojave kada se izvrće odgovornost sistema i građana, pa se odgovornosti koje sistem treba da snosi prebacuju na građane. Nalazimo ih u slučajevima kada nosioci moći žele da izbegnu ispravljanje sistemskih loših rešenja i reagovanje na njih u praksi, već umesto toga organizuju participativne aktivnosti kroz koje se građani 'leče' od pogrešnih stavova. Tako npr. umesto da se donošenjem ili doslednim sprovođenjem zakonskih mera zaista spreče nasilje ili diskriminacija (npr. u borbi protiv kriminala i kriminalnih grupa, u inkluziji Roma itd.), organizuju se akcije 'prevaspitavanja' građana protiv nasilja ili diskriminacije, što je zapravo način da se građanima pripše određena patologija. U ovu kategoriju spada i reagovanje nosilaca moći na građanske proteste raznim oblicima sile, čime se legitimiše društvena disfunkcionalnost protesta.

Drugu grupu stepenica participacije autorka naziva *Tokenizmom*, odnosno *Prividnim uvažavanjem*, a čine je tri ubičajena oblika uključivanja građana: 3. Informisanje, 4. Konsultovanje i 5. Uдовoljavanje.

Informisanje građana o njihovim pravima, odgovornostima i opcijama preduslov je za istinsku građansku participaciju. U praksi se ubičajeno sprovodi kroz medijske kampanje, plakate, liflete, uključujući i sastanke službenika s građanima. Međutim, najčešće je ova komunikacija jednostrana, bez mogućnosti da se građani izjasne o donetim pravilima i utiču na njihovu promenu. Čest oblik manipulacije u informisanju građana je kasno obaveštavanje javnosti ili korišćenje nerazumljivog stručnog, npr. tehničkog žargona u razgovoru s građanima. Ovaj oblik isključivanja javnosti često se sreće u urbanom planiranju, gde se prednost daje interesima investitora nad interesima građana.

Konsultovanje je još jedan oblik kojim se građani suštinski mogu uključiti u donošenje odluka – npr. kroz ankete ili javne rasprave. Problem je, međutim, u tome što najčešće ne postoje instrumenti niti garancije da će prikupljeni stavovi građana zaista biti uključeni u donošenje ili sprovođenje odluka. Građani se u ovim postupcima tretiraju kao statistika, a njihovi odgovori se ipak ne uzimaju u obzir.

Uдовoljavanje podrazumeva da se građani uključe u tela koja donose odluke – upravne odbore, komitete i sl., ali retko u dovoljnem broju da bi mogli da nadglasaju stvarne nosioce moći, a takođe retko u ona tela koja imaju istinsku moć. Ipak, ovo je važan korak ka ostvarivanju uticaja građana u procesu odlučivanja, najpre o komunalnim pitanjima, a zatim i o socijalnim i političkim, jer omogućuje osnaživanje građana da pregovaraju o svojim interesima.

Treću grupu oblika participacije autorka označava kao *Moć građana*, a čine je tri stepenice: 6. Partnerstvo, 7. Delegirana moć i 8. Građanska kontrola.

Partnerstvo je takav oblik uključenosti građana u planiranje i donošenje odluka gde se moć redistribuiraju putem pregovaranja između građana i nosilaca moći. Obe strane saglasne su da se odgovornosti dele kroz mehanizme i tela koja se ne mogu menjati voljom jedne strane. Iskustva širom sveta pokazuju da ovakav oblik saradnje vrlo retko dolazi kao ponuda nosilaca moći, već je najčešće iznuđen od strane građana.

Delegirana moć podrazumeva da predstavnici građana drže većinu u upravnim telima i, shodno tome, većinu u odlučivanju. Da bi se ovaj oblik ostvario, potrebno je udruživanje građana u asocijacije ili kompanije koje preuzimaju odgovornost za planiranje i sprovođenje određenih poslova.

Kontrola građana je najviši oblik građanske participacije, gde je osigurano da građani direktno upravljaju odlukama i projektima. Ostvaruje se kroz upravne odbore škola, zajednica i sl. Redovno je povezana s direktnim upravljanjem fondovima, odnosno budžetom. U praksi se ostvaruje samo u projektima manjeg obima, dok u većim, finansijska kontrola i dalje pripada tradicionalnim nosiocima moći.

PARTICIPIJACIJA U OBRAZOVANJU

Poznavanje ove lestvice posebno je zanimljivo u svetu njene transpozicije na strukturu obrazovanja.

Rodžer Hart je u studiji koju je uradio za UNICEF Arnsttinu lestvicu građanske participacije preneo na obrazovanje, utvrdivši stepene participacije dece u procesu obrazovanja.

Na dnu je trijada koja se sastoji od 1. Manipulacije, 2. Dekoracije i 3. Simboličke upotrebe dece.

1. *Manipulaciju* nalazimo u školi kada su deca uključena u aktivnosti i manifestacije, ali im nije objašnjeno zašto. Odrasli zloupotrebljavaju decu za svoje ciljeve (npr. deca učestvuju u programima kojima odrasli ostvaruju određenu namjeru; angažuju ih u školskim takmičenjima koja više donose školi nego deci itd.).

2. *Dekorativna upotreba dece* nastaje kada deca opet ne odlučuju sama o svom učeštu, ne razumeju smisao onoga u čemu učestvuju, taj angažman im ne znači mnogo, ali doprinose dobrom imidžu škole ili odraslih.

3. *Simbolična upotreba dece* slična je dekorativnoj, a sastoji se u postavljanju deteta da pojavom ili izjavama figurira u određenoj situaciji u kojoj učestvuju odrasli, kao simbol koji treba da ih podseti na decu uopšte.

Iznad ova tri, zapaža se 5 nivoa *stvarne participacije dece*, gde ona učestvuju u aktivnostima važnim za njih same.

Dete participira ako je *obavešteno* o samoj aktivnosti i njenom toku, *uključeno u odlučivanje* o aktivnosti i svom dobrovoljnem učeštu u njoj, ako mu je omogućeno da *inicira* aktivnost i da *upravlja* njenim tokom.

4. Osnova za stvarnu participaciju deteta, dakle, jeste njegova *informisanost* o aktivnosti u kojoj učestvuje i razlozima za učestvovanje.

5. Sledeći, viši stepen je *konsultovanje* deteta oko aktivnosti, uz podrobno objašnjenje.

6. Još viši stepen odnosi se na situacije kada *odrasli inicira aktivnost*, ali *zajedno s decom donosi odluke* o njoj.

7. Naredni se odnosi na situaciju kada *deca iniciraju aktivnost* i *sami je izvode*, uz *nadzor odraslog*.

8. Najviši oblik participacije je kada *deca iniciraju aktivnost*, a *odgovornost ravnopravno dele s odraslima*. Kako obrazovni stručnjaci navode, oblici participacije koji se sastoje u podeljenim ulogama dece i odraslih stoje na vrhu lestvice zato što su bliski situacijama u realnom socijalnom životu – gde se traže rešenja za različite ideje, usaglašavaju stavovi i koordiniraju akcije a poslovi se obavljaju zajedno (Ivić i dr., 2001).

U svom priručniku „Aktivno učenje“ navedeni autori ističu da je pojam participacije „najvažniji u priči o aktivnoj školi“ (str. 44). Aktivno učenje je, vele autori, u stvari participativno učenje (str. 48). U samoj školi pak puniju participaciju nije lako ostvariti. Autori navode tri faktora koji otežavaju stvarno uključivanje dece pre svega u nastavne aktivnosti (46–7):

- Opšti tradicionalni obrasci postupanja prema deci i mладимa u našoj kulturi isključuju decu i mlade iz donošenja odluka, dezavuišu njihovu inicijativu, a favorizuju poslušnost i pasivnost.

- Opšta društvena klima obeshrabruje aktivno učešće i dece/mladih i odraslih.

- Opšta doktrina obrazovanja, najzad, još uvek se ne temelji odlučno i dovoljno na ohrabrivajući nastavnika da inovira svoj rad, kao ni učenicu da aktivno učestvuje u građenju znanja. Pedagoška interakcija je razbijena na dve odvojene aktivnosti – predavanje i učenje – koje se retko sreću.

Predočavanjem dimenzije realne moći u konceptu participacije, autori prenose temu na nov, viši nivo. Škola treba da obezbedi učenicima punu uključenost ne samo u nastavnim situacijama već i u procesu planiranja sadržaja, strukture učenja i aktivnosti. Time se paradigma škole iz korena menja. Od institucije koja obrazuje i enkulturniše (ili inkulturiše) učenike, škola postaje sociokulturalni kontekst koji priprema učenike za samooobrazovanje i učešće u društvenom – građanskom, političkom i

kulturnom životu. Omogućujući visoku participaciju učenika, osim znanja, ona razvija odgovornost, kapacitet za dejstvovanje (agensnost), autonomiju, osećaj pripadnosti grupi, zajednici i društvu i druge važne socijalne kvalitete kod svakog učenika; takva škola čini ideal aktivne škole (Ivić i dr., 2001).

Ako se uključenost učenika u odlučivanje o procesu učenja sproveđe do krajnosti, ona vodi do stvaranja integrisanog kurikuluma (Tanner & Tanner, 2007). Posebno u svom tzv. otvorenom vidu, integrirani kurikulum se namenski dizajnira oko odabranog problema, u odnosu na potrebe i interesovanja konkretnе grupe učenika. Učenici su uključeni u sve faze planiranja kurikuluma i odgovorni su za njegovu realizaciju.

Iako se u studijama koje smo konsultovali zapravo ne razmatra mehanizam donošenja odluka o obrazovnim programima, kao ni procesi odlučivanja unutar obrazovnih ustanova, mora se napomenuti da su ovi procesi sve osim nevažnih. Naime, logično se može pretpostaviti da je stepen participacije učenika u nastavi/učenju direktno uslovljen stepenom participacije obrazovnih profesionalaca, ali i roditelja, učenika i šire javnosti u procesima donošenja odluka na višim instancama. Ukoliko uključenost zainteresovanih strana izostane, a zameni je oštra distinkcija koja se povlači između stručnjaka i nestručnjaka za oblast obrazovanja, a unutar nje za različite discipline itd., to dovodi do alijenacije školskog programa od životnih tokova i potreba učenika u njima.

U vezi s navedenom dihotomijom ističe se drugi za našu temu važan pojam koji često izmiče razmatranju, a to je samoobrazovanje. Ovaj pojam, delimično uvažen u javnim politikama kroz koncept celoživotnog obrazovanja, koje se može odvijati i u neformalnim i informalnim kontekstima, važan je zato što – izведен do krajnje konsekvence – daje legitimitet participativnim praksama u kojima se uloga institucija zamenjuje odgovornošću i inicijativama pojedinaca i zajednica.

PARTICIPACIJA U KULTURI I UMETNOSTI

Slična načela kao u obrazovanju možemo prepoznati i u kulturi i umetnosti, a razlike koje se opažaju proizilaze iz razlika u sistemima obrazovanja i kulture, saobraženim njihovim društveno prihvaćenim ulogama koje, dalje, vode ka formiranju struktura ustanova koje ih sprovode.

Jedna od razlika između prosветe i kulture u društvu u tome je što je učešće u obrazovanju obavezno za sve građane, a učešće u kulturi nije. To što je prva oblast normirana, a druga ne ukazuje da je društvu za njegov (ekonomski) razvoj važniji opšti obrazovni nego opšti kulturni nivo stanovništva. Iz ovoga proizilazi i aksiom da obrazovanje treba da se sprovodi sistematski, a da se kultura može odvijati spontano. Navedene razlike očituju se u svim aspektima sistema prosветe i kulture, od usvojenih koncepcata (paradigmi), preko institucionalnih rešenja, do javnog finansiranja.

Kako su već uočili gorenavedeni autori, koncept obrazovanja deteta od „prazne posude“ u koju škola „sipa znanje“ do člana zajednice koji poseduje određena društveno poželjna znanja, može se posmatrati kao analogan konceptu kulture u koju se članovi zajednice „uvode“, odnosno enkulturnišu (ili inkulturnišu) u okviru procesa socijalizacije. Alternativna vizija škole kao sociokulturalnog konteksta u kom učenici, učestvovanjem u različitim obrazovnim situacijama, grade znanje, ali i socijalne odnose i kulturu, može se uporediti s viđenjem kulture kao sociorazvojnog konteksta u kom građani, aktivno učestvujući u kreativnom činu, grade značenja sveta oko sebe i tako uče, razvijaju se kao socijalna bića i stvaraju kulturu u kojoj žive (videti: Rasmussen, 2006).

I dok se škola još uvek bori za viši stepen autonomije i, u perspektivi, slobodu da menja tradicionalne koncepte, kultura se, reklo bi se, uglavnom već izborila za pravo da tradiciju i savremenost kritički promišlja, te da invenira postupke kojima to čini. Zapaža se, međutim, da, istovremeno, sistem i ustanove kulture nisu razvili način donošenja odluka drugačiji u odnosu na druge društvene sisteme i ustanove (npr. obrazovne), pa su samim tim mogućnosti participacije svih aktera u ovim sistemima ograničene, a navedena funkcija kulture relativizovana, jer će pitanje hoće li sistem ili neka ustanova kulture biti demokratični ili ne zavisiti od toga koja se ličnost nađe na njihovom čelu.

Pitanje participacije u **upravljanju** sistemom i ustanovama kulture kako u organizacionom, tako i u programskom smislu, odnosi se na uključivanja zainteresovanih grupa u donošenje odluka u dvojakom smislu: uključivanje profesionalaca u kulturi – na nivou sektora ili u ustanovi s jedne strane i uključivanje korisnika tj. publike, s druge. U oba smisla, retki su slučajevi da se bilo unutar sistema kulture ili ustanove kulture postiže viši stepen participacije. Ako, na primer, sistemsko postupanje razmatramo kroz

procese izrade i donošenja Strategije razvoja kulture Republike Srbije 2017. i 2020. godine, koje je sprovedlo Ministarstvo kulture i informisanja u saradnji s drugim republičkim telima i ustanovama, zaključićemo da oni pripadaju drugoj grupi stepenika na lestvici građanske participacije: *Prividno uvažavanje*, i to pre svega *Konsultovanje* (stavovi zainteresovanih strana se prikupljaju, ali se u vrlo ograničenom obimu uključuju u odluke). U ustanovama kulture pak nalazimo primere da neka rukovodstva iniciraju uključivanje predstavnika publike u donošenje programskih odluka (npr. Kolarčev narodni univerzitet, Beograd), čime se ostvaruju viši stepeni participacije građana, uključujući *Partnerstvo*; međutim, takvi su primeri u našoj sredini izrazito retki i mogu se posmatrati kao izuzeci koji potvrđuju suprotno pravilo. Dalje, osim javnih ustanova koje se bave kulturom i umetnošću, postoje i organizacije (udruženja) koje funkcionišu drugačije u odnosu na opisani model (npr. Kulturni centar Magacin u Kraljevića Marka, Beograd), gde se realna moć zaista distribuira, kroz manje ili više formalizovane protokole, te ovde možemo govoriti o dva najviša oblika participacije – *Delegirana moć*, pa i *Kontrola* od strane korisnika resursa. S obzirom na to da je reč ne samo o odlukama u planiranju i sprovođenju planiranog već i u upravljanju fondovima, ne iznenađuje činjenica što se ovake pojave najpre nalaze u onim delovima sistema kulture koji manje zavise od javnih institucija.

Iako je pitanje participacije u upravljanju kulturnim resursima važno, pojam participacije u kulturi i umetnosti se, svakako, najpre vezuje i odnosi na mogućnosti i načine **učestvovanja u kreativnim procesima**. U domenu stvaranja kulturne prakse ili umetničkog rada u grubim se crtama mogu prepoznati dva oblika participacije: u **produkциji** i u **izvođenju**. Tako možemo diferencirati dva vida uključivanja: tzv. kolektivno stvaranje umetničkog dela ili kulturne prakse, te učestvovanje publike u izvođenju dela ili prakse.¹ Unutar svakog od njih, moguće je gradirati nivo uključenosti profesionalaca i/ili neprofesionalaca u kulturi.

U procesu kreiranja ili pripreme određenog dela ili prakse *pre* njegovog susreta sa širim krugom ljudi, odnosno u **produkciji**, moguće je uslovno prepoznati više stepena stvaralačke participacije.

¹ Granice između njih takođe se u savremenoj kulturi i umetnosti neretko pomeraju ili brišu.

Najpre treba reći da bi u ovakvom razmatranju tzv. 'autorski' model ostao izvan naše pažnje. Naime, to je model gde preovlađuju dovršeni izrazi nastali kroz klasičan postupak razvoja ili produkcije umetničkog rada; a da bi se moglo govoriti o stvaralačkoj participaciji, autorstvo u nastanku dela ili prakse mora se podeliti.

S druge strane, participativni pristup nalazimo u različitim kreativnim aktivnostima – od edukativnih, preko primenjenih, do profesionalnih umetničkih praksi. Pokazuje se da je ogled njihovog razmatranja kroz prizmu lestvice građanske participacije sasvim moguće sprovesti i pronaći i niže i više stepene participacije unutar svake vrste aktivnosti.²

Među edukativnim programima koji predviđaju kreativnu participaciju ciljnih grupa, na primer, možemo, između ostalih, prepoznati i *Manipulaciju*, *Terapiju* i *Informisanje*. Reč bi bila o formalnoj participaciji, gde se učesnicima omogućuje da razviju kreativni rad, ali po zadatim obrascima, ili o učešću u kreativnim postupcima koji nemaju za cilj stvaranje novih vrednosti, već uviđanje i usvajanje onih koje se promovišu.

Viši stepeni stvaralačke participacije mogu se naći, na primer, među praksama kreativnog rada u zajednicama kao što su prakse 'primjenjenog pozorišta', gde se članovi zajednice na različite načine uključuju u kreativni tim. Zavisno od toga da li se od građana samo traže podaci (materijali) za umetnički proces, ili se građani uključuju i u njihovo ublaženje u umetnički rezultat, ove prakse mogu imati karakter *Konsultovanja* i *Udovoljavanja*, ali mogu prerasti i u najviše oblike participacije: *Partnerstvo*, *Delegiranu moć* i *Kontrolu građana*.

Najviša trijada se pak najčešće nalazi u divajziranim umetničkim praksama, koje se u savremenoj literaturi i nazivaju kolektivnim stvaralaštvo. Ova pojava je uglavnom vezana za kolektivne umetnosti kao što je na primer pozorište, ali nije isključeno da će se javiti i u drugim umetničkim disciplinama, kao na primer kada se planiraju ili rade murali, skulpture ili ambijentalne intervencije u urbanom okruženju, gde se u razvoju, pa i izvođenje rešenja mogu uključiti brojni umetnici ili građani. Kada

² Primeri koje ovde navodimo ne upućuju da se unutar određene vrste aktivnosti može naći samo određen stepen stvaralačke participacije.

je reč o pozorištu, uprkos tome što je proces produkcije pozorišnog dela visoko profilisan i diversifikovan i po tome nepogodan za dublju participaciju učesnika u procesu njegovog stvaranja, participativne prakse su se ipak rano javile i rezultovale nastankom divajziranog pozorišta, koje danas već ima pun umetnički legitimitet.³ U takvom, demokratizovanom, pozorišnom radu odstupa se od ubožijenog postupka produkcije pozorišnog dela, koji počinje uzimanjem gotovog dramskog teksta, obuhvata proces proba s jasno određenim funkcijama reditelja, glumaca, scenografa itd. i najčešće vodi ka tradicionalnim izvođačkim formama – u ime neposredne kreativnosti većeg broja učesnika u toku radnog procesa. Način na koji se to sprovodi, a to se mora naglasiti, nije jednoobrazan, već svaki takav slučaj treba posmatrati kao posebno iskustvo; tako se unutar divajziranog pozorišta mogu naći različiti oblici i stepeni stvaralačke participacije, od *Partnerstva do Kontrole*. Takođe treba napomenuti da se u procesima divajzinga uočava i distribucija moći u donošenju vanumetničkih odluka – koja može prethoditi umetničkom procesu ili ishoditi iz njega; kao i da se u njima očituje važnost samoobrazovanja kao opredeljenja i kontinuiranog naporu učesnika u procesu.

Na osnovu ovih primera moguće je zaključiti da je stepen stvaralačke participacije ekvivalentan slobodi participanata da stvaraju nove sadržaje: u edukativnim aktivnostima koje su ovde uzete kao primer sadržaji su najčešće unapred pripremljeni; u radu u zajednici članovi zajednice prilažu materijal, a umetničke odluke facilitiraju ili donose voditelji procesa, umetnici ili osobe u funkciji umetnika; u produkcijama koje nastaju kao rezultat samoorganizovanja umetnika, učesnici su u većoj ili manjoj meri ravnopravni u predlaganju, usvajanju i realizovanju umetničkih odluka.

Participacija u izvođenju ovde podrazumeva uključivanje publike, odnosno osoba koje nisu učestvovali u nastanku umetničkog dela ili kulturne prakse, u čin kojim se umetnički ili kulturni potencijal jednog dela postvaruje kroz interakciju sa širim krugom ljudi.

Ponovo, 'autorski' model ostaje izvan vidokruga analize, jer je u njemu publika aktivna kroz tradicionalne oblike recepcije zaokruženog umetničkog dela. Iako je takva recepcija aktivna, što znači da je prihvaćeno da se konačno

značenje umetničkog dela ostvaruje tek u doživljaju recipienta, ipak, da bi se moglo govoriti o stvaralačkoj participaciji publike, moraju biti stvoreni uslovi da publika nešto *učini* i time, da tako kažemo, postane sastavni deo umetničkog dela. Ovakvo očekivanje od publike često se sreće u umetnosti performansa, pozorištu i drugim scenskim umetnostima, konceptualnoj umetnosti i nekim tradicionalnijim oblicima vizuelnih umetnosti, te u različitim kulturnim praksama itd.

Ovim segmentom participacije istraživači su se više bavili, pa već postoje kategorizacije stepena učešća publike u činu izvođenja. Neke rane sistematizacije tiču se praksi pozorišta u obrazovanju, kao što je ona koju je još sedamdesetih godina prošlog veka izradio Džon O'Tul (*John O'Toole*).

Podelu koju je ponudio O'Tul izdvajamo zato što je bliska uglu iz kog ovde posmatramo participaciju publike. Ovaj autor prepoznaje tri nivoa uključivanja publike u razvoj priče pozorišta u obrazovanju:

- **Rubna participacija** podrazumeva da se publika poziva da reaguje na scensku radnju tako što će podražavati neke zvukove, pljeskati, upirati prstima ili ponekad intervenisati kao statista u predstavi. Česta u mnogim pozorištima za decu, koristi se da bi se deci bolje održala pažnja tokom trajanja predstave. Ovaj oblik participacije uvek je dobro kontrolisan od strane glumaca i ne utiče na tok radnje.
- **Periferna participacija** je ona gde se od publike traži da u određenim segmentima predstave zastupa likove čije stavove sama kreira. Stavovi publike se slušaju i o njima se diskutuje, ali oni ipak ne utiču na tok priče. Perifernoj participaciji pripadaju i razgovori pre i/ili nakon predstave i različiti oblici radionica s publikom, čije su teme povezane s radnjom predstave.
- **Potpuna participacija** bila bi ona gde publika ravnopravno učestvuje u predstavi i aktivno utiče na tokove radnje tako što može da ih menja. Publika zastupa likove u predstavi u trenucima koji su ključni za tokove radnje. O karakterima i postupcima likova diskutuje celu grupu u cilju pronađenja najbolje solucije za razrešenje dramske situacije.

U odnosu na lestvicu građanske participacije ova tri opisana oblika uključivanja publike možemo uporediti s tri grupe stepenika moći da se utiče

³ O participativnim praksama u pozorištu videti više u člancima sa okruglog stola koji je vodila dr Višnja Kačić Rogošić.

na odluke: formalna (neki autori bi rekli i 'lažna') participacija, gde publika 'ulazi' u radnju, ali ne može da utiče na njen tok; prividna participacija, gde publika reflektuje o problemima koje prepoznaje u pozorišnoj priči i tako se osnažuje za donošenje odluka u životu, ali ne utiče na tok pozorišne radnje; i prava participacija, gde publika preuzima odgovornost za tok radnje, usmerava njen razvoj i odlučuje o rešenjima problema.

U tom smislu, neki autori smatraju da se najviši stepen participacije publike u pozorištu postiže u forum teatru, gde se publika direktno uključuje u radnju kako bi rešila situaciju (Schonmann, 2011), što je u skladu sa svrhom 'pozorišta potlačenih' da se iskustvima akcije u pozorištu građanstvo osnažuje za akciju u društvu.

ZAKLJUČAK

Iz iznetih primera, kao i iz diskusija koje se već decenijama vode među praktičarima i naučnim istraživačima, možemo zaključiti da u fokusu participativnih praksi leže pojmovi akcije i iskustva, često spojeni u 'iskustvo akcije'. Nesporno je da se u savremenim praksama među faktorima koji utiču na odluku da se odabere participativni pristup ističe upravo aktivistička intencija inicijatora, pa i učesnika, da se obrazovna kao i kulturna ili umetnička praksa približe društvenoj stvarnosti, prožmu se s njom ili utiču na nju (videti: Rasmussen, 2006). Ovakva odluka može biti inspirisana nizom razloga – od onih koji nastaju u društvenoj, do onih koji leže u disciplinarnim sferama. U svakom slučaju, efekti participacije, odnosno iskustva delovanja u obrazovanju i kulturi, obuhvataju i osnaživanje učesnika da deluju i menjaju i društvene prakse i uistinu ostvare svoje građansko pravo na demokratsku participaciju.

Literatura:

Hart, R. (1992). *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre, Spedale degli Innocenti.

Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, Vol. 35(4), 216–224. DOI: [10.1080/01944366908977225](https://doi.org/10.1080/01944366908977225)

Ivić, I., Pešikan, A. & Antić, S. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju, MPS RS i MPN CG.

O'Toole, J. (1976). *Theatre in education : new objectives for theatre, new techniques in education*. London : Hodder and Stoughton

Tanner, D. & Tanner, L. (2007). *Curriculum development: Theory into Practice*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Merrill/Prentice Hall.

Schonmann, S. (ed.) (2011). *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Rasmussen, B. & Gürgens, G. R. (2006). Art as Part of Everyday Life: Understanding Applied Theatre practices through the Aesthetics of John Dewey and Hans Georg Gadamer. *Theatre research international*, Vol. 31(3), 235–244.



METAMORFOZE: UČENJE KROZ STVARALAČKO ISKUSTVO

Koliko malo dečjih snova ostvari odrastao čovek.
Publje Ovidije Nazon

Red. prof. dr Živka Krnjaja

Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu

zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs

Apstrakt. Podrška učenju kroz stvaralačko iskustvo pretpostavlja proces od nekoliko uzajamno zavisnih metamorfoza u obrazovanju: a) metamorfozu teorijskih polazišta u oblasti stvaralaštva i učenja; b) metamorfozu škole kao obrazovne i društvene ustanove; c) metamorfozu učešća nastavnika u podsticanju učenja kroz stvaralačko iskustvo.

Svaka od metamorfoza nastaje kroz prihvatanje novoizgrađenih polazišta i praksi, kroz napuštanje ritualizovanog procesa učenja i kroz stvaralačku integraciju postojeće dobre prakse i znanja sa novinom koju stvaramo.

Ključne reči: stvaralaštvo, obrazovanje, učenje, nastavnik.

METAMORFOZA: STVARANJE NOVOG I REDUKCIJA NESTVARA LAČKOG U OBRAZOVANJU

Promena je postala konstanta svega postojećeg. Da bismo razumeli svet stalnog kretanja i držali korak sa svetom koji se stalno menja, ne možemo ostati isti ili raditi stvari na isti način kao pre. Potrebno je da svetu pristupimo stvaralački, svesni da je to najbolji način postojanja i razvoja ljudskog društva. Zbog toga se danas na stvaralaštvo ne gleda kao na privilegiju pojedinaca, nego se stvaralaštvo razumeva kao način ljudskog postojanja u celini. Stvaralaštvo pretpostavlja da smo otvoreni prema neočekivanom, da smo

svesni sistema vrednosti koji je u osnovi ljudskog delanja, da zamišljamo i eksperimentišemo sa novim idejama i konceptima, da umemo da se nosimo sa teškoćama i prihvatom rizike, da slušamo i uvažavamo druge i radimo zajedno, da razumemo svoju i druge kulture i kritički se odnosimo prema sebi i svetu oko sebe. Razvijanje navedenih potencijala podstiče se učenjem kroz stvaralačko iskustvo, koje je zasnovano na „stvaralaštvu kao modalitetu kapaciteta fleksibilnosti“ (Marjanović 1987b, 88). Kapacitet fleksibilnosti je svojstven ljudskoj vrsti kao „kapacitet koji omogućava simboličku transformaciju iskustva“ (ibid.) i posebno je značajan za život u savremenom svetu stalnih promena.

Istraživanja u oblasti neuronauke pokazuju da stvaralačko iskustvo pojačava neuronske veze između leve i desne hemisfere mozga, intenzivira sinapse i aktivira neurone, te da se neuronske veze pojačavaju kroz ponavljajuća stvaralačka, kreativna iskustva (Vartanian, Bristol and Kaufman 2013). Dinamička teorija igre i stvaralaštva pokazala je, zahvaljujući istraživanjima u oblasti neuronauke, da se ljudski mozak, igra i stvaralaštvo, razvijaju prema identičnim principima kompleksnih dinamičkih sistema (Bergen 2013; Corazza 2016). Polazeći od ovih nalaza, gotovo sva istraživanja iz oblasti neuronauke ističu učenje kroz stvaralačko, kreativno iskustvo kao prioritet u obrazovanju (Vartanian et al. 2013).

Istraživanja u obrazovanju pak pokazuju da smo danas suočeni sa izdelenošću nastavnih disciplina, sa dekontekstualizovanim učenjem u formalnom obrazovanju, sa pristupom obrazovanju kao standardizovanom, tehnicičkom procesu (Bruner 2000; Eisner 2005; Miyazaki 2010; Miyazaki 2015). Za obrazovanje koje podstiče učenje kroz stvaralačko iskustvo, odnosno kapacitet fleksibilnosti, potrebna nam je promena u razumevanju stvaralaštva i učenja, (re)konceptualizacija i (re)konstrukcija obrazovnih institucija i promena položaja i uloge nastavnika. Ove su metamorfoze povezane i samo uskladenim preobražajem sva tri polja stvara se osnov za podršku učenju zasnovanom na stvaralačkom iskustvu.

METAMORFOZA PARADIGME U TEORIJAMA STVARALAŠTVA I UČENJA

Istorijski gledano, u razumevanju stvaralaštva dugo su dominirale dve paradigme. Prema prvoj, stvaralaštvo se tumači kao individualni fenomen, kao jedinstveni sklop karakteristika ličnosti (Glăveanu 2010). Prema drugoj, stvaralaštvo je uslovljeno društvenim faktorima – društvo kao spoljašnje okruženje utiče na stvaralaštvo pojedinaca preko skupa stimulacija koje olakšavaju ili ograničavaju stvaralaštvo; u ovakvom shvatanju funkcija društva svedena je na skup stimulacija, pa se društvo sagledava odvojeno ne samo od pojedinca nego i od društvenih korena, dinamike i funkcije stvaralaštva (ibid.). Promena teorijske paradigme stvaralaštva usledila je u poslednjim decenijama dvadesetog veka kada je akcenat stavljen na uzajamni odnos ličnog i kulturnog konteksta u stvaralačkom procesu. Razvijena je sistemska, ekološka paradigma prema kojoj društvo i pojedinac nisu izolovani entiteti, nego su uzajamno oblikovani i određeni međusobnim odnosima (Boden 2004). Stoga, fokus nije na dva odvojena entiteta, već na njihovim odnosima koji ih određuju i generišu simbolički svet (ibid.). Priroda stvaralaštva tumači se kao kontekstualna i generativna, što znači da se smatra ugrađenom unutar društvenog i istorijskog miljea i da svaki čin stvaranja mora početi i nadograđivati postojeće znanje u određenom domenu ljudskog delanja (Boden 2004; Boden 2010; Glăveanu 2010). Kulturni artefakti, značenja i simboli prenose se kroz vreme novim generacijama kao relativno stabilan simbolički sistem, ali istovremeno ostaju i otvoreni za transformaciju i (re)konceptualizaciju kroz kolektivne procese delovanja i komunikacije. Razumevanje stvaralaštva kao društveno-dijaloškog procesa koji se odvija u svakodnevним, a ne samo velikim delima, povezuje učenje tokom formalnog obrazovanja i stvaralaštvo. Time

se u okviru sistemske paradigmе otvaraju nove mogućnosti za kultivisanje stvaralaštva u obrazovanju.

Kratki letimični pregled promene shvatanja stvaralaštva trebalo bi da doprinese razumevanju sledećeg: da fokusiranje samo na stvaralački produkt ili samo na stvaralački potencijal pojednica ne može biti dovoljno, te da je stvaralaštvo neophodno sagledavati kao dinamičan, višeslojan i višoperspektivan proces (Glăveanu 2010; Herbert 2010). Prema dinamičkoj teoriji stvaralaštva, za koju se može reći da pripada sistemskoj paradigmē, za razumevanje stvaralaštva potrebitno je da razumemo pojedinca, proces, vreme, produkt i njegovo predstavljanje i prihvatanje u određenom kulturnom okruženju (Corazza 2016). Učenje bi, u skladu s tim, moralo biti zasnovano na fleksibilnosti kao okosnici, pri čemu prvenstveno mislimo na to kako variramo svoje doživljaje, zapažanja, ideje, u kakve kontekste ih postavljamo, iz kojih novih aspekata ih vidimo (Egan and Madej 2010; Marjanović 1987a). Poznato je da stvaralačko iskustvo predstavlja najmoćniji izvor pozitivnih emocija, da naš organizam tada proizvodi dopamin, hemijsku supstancu koja čini da se osećamo zadovoljno i ispunjeno. Učenje kroz stvaralačko iskustvo je: 1) integrisano (povezano smislenim iskustvom onog ko uči, povezano jedinstvom misli i akcije, jedinstvom doživljaja i onog što se radi); 2) zasnovano na istraživanju (za stvaralačko iskustvo potrebitno je mnogo pokušaja, eksperimentisanja, isprobavanja, zamišljanja i testiranja različitih pretpostavki).

Podsticanje učenja kroz stvaralačko iskustvo prepostavlja promenu ka integrisanom učenju, a ona predstavlja više od uspostavljanja izdvojene istraživačke procedure u određenim pojedinačnim nastavnim disciplinama ili pojedinim područjima obrazovanja.

METAMORFOZA ŠKOLE KAO OBRAZOVNE I DRUŠTVENE USTANOVE

Da li je stvaralaštvo danas vrednost koja se ističe i neguje u školi? Da li smo se upleli u mrežu sopstvenih zabluda time što pokušavamo da unesemo novine u podsticanje stvaralaštva u školi, držeći se jedne te iste organizacije škole od pre tri veka: razredno-časovnog sistema i izdvojenih nastavnih disciplina?

Aktuelni obrazovni programi pokazuju da se stvaralaštvo u našim školama

ograničava na umetničke predmetne discipline kao izdvojeno područje vaspitanja i obrazovanja (Krnjaja 2014). Potencijali učenja kroz stvaralačko iskustvo ograničavaju se isticanjem i merenjem postiguća i ishoda orijentisanih na kognitivni aspekt učenja. Postojeća obrazovna školska praksa favorizuje akademsko učenje koje se ne zasniva na načelima i vrednostima stvaralaštva. Ajnštajn je govorio da je intuitivni um dragocen dar ljudskom biću, a da je racionalni um veran sluga, ali da smo „stvorili društvo koje slavi slugu, a zaboravilo je dar“ (Goleman 2015, 44).

Iskustva praktičara u školi, postojeća orientacija na standardizaciju postignuća u obrazovanju, pokazuju nam da je učenje kroz stvaralačko iskustvo obesmišljeno, zbog toga što se ono smatra učenjem drugog reda ili „mekog znanja“, koje se ne može testirati i procenjivati postojećim procedurama (Apple 2014).

Čak i kada se bavimo stvaralaštvom dece u školi, ono je češće predmet ekspertske procene nastavnika za određeni nastavni predmet, a ređe predmet procene vršnjaka, roditelja, drugih nastavnika i članova iz različitih grupa i zajednica, koji bi iz svoje perspektive sagledali stvaralačke produkte i uključili se u stvaralački proces. Različite perspektive doprinele bi istovremenom fokusu stvaralaštva na realni životni kontekst i na bogate stvaralačke razmene između različitih aktera i različitih društvenih grupa, kao što bi doprinele i razumevanju i razvijanju stvaralaštva kao kulturnog i društvenog procesa. Dekontekstualizacija učenja kroz stvaralačko iskustvo odnosi se na nepovezivanje stvaralaštva sa životnim kontekstom dece i njihovim ličnim stvaralačkim iskustvom. Stvaralačko iskustvo dece koje je lično, autobiografsko, odrasli ne samo nedovoljno uvažavaju u školi nego i procenjuju kao estetski i intelektualno „nesavršeno“ (Thompson and Thompson 2008). Neke studije o svakodnevnom životnom iskustvu dece u zajednici pokazuju da se učenje kroz stvaralačko iskustvo ne prenosi u svakodnevni život dece i njihovih porodica i da se deca pitaju „šta će im učenje o tome“ (Thompson and Thompson 2008).

Statusu učenja kroz stvaralačko iskustvo šteti i preovlađujući način na koji se deca u školi susreću sa stvaralaštvom kroz upoznavanje i reprodukciju stvaralaštva i retrospektivu postojećih otkrića, umesto kroz kritički odnos, istraživanje različitih mogućnosti i otkrivanje različitih perspektiva (Thompson and Thompson 2008; Fettes 2010; Herbert 2010).

Povrh svega, dezintegracija učenja kroz stvaralačko iskustvo ogleda se u neprepoznavanju potencijala drugih nastavnih predmeta, izuzev umetničkih, za razvijanje etičkih vrednosti, sposobnosti analize i sinteze sofisticiranih stvaralačkih koncepta i razumevanje njihove svrhe, za izražavanje kritičkog odnosa prema sebi i društvu kao i za proširivanje naučnih koncepta kroz simboliku.

Nastojanje da se razmotre teškoće izazvane standardizacijom postignuća, dekontekstualizacijom i dezintegracijom učenja kroz stvaralačko iskustvo ima za cilj da ukaže na to kako stvaralaštvo pripada svim oblastima čovekovog delanja (nauci, tehnici, umetnosti, društvenim aktivnostima, vođenju domaćinstva, pripremanju hrane, gajenju bašt...), te da su one podjednako značajni izvori u učenju kroz stvaralačko iskustvo.

Škola bi morala da se suoči sa navedenim slabostima i da rekonceptualizuje pristup učenju kroz stvaralačko iskustvo kao integrисаном, smislenom učenju. To prepostavlja „otvoreni sistem razmene znanja između učenika i nastavnika i učenika međusobno“ (Marjanović, 1987b: 100). Takođe, škola bi morala da se transformiše ne samo kao obrazovna već i kao društvena ustanova, a to pre svega znači dekonstruisanje obrazaca moći – iz odnosa „nad“ u odnose „sa“, između učesnika u obrazovnom procesu, kao i u odnosima škole i njenog neposrednog društvenog okruženja. Učenje kroz stvaralačko iskustvo zahteva otvaranje škole prema zajednici: „jedino tako deca mogu da dobiju iskustvene i motivacione podsticaje za stvaralaštvo, jer ne može se biti stvaralac bez uverenja da ono što se čini ima smisla“ (ibid.). Prema kritičkoj pedagogiji, polaznu osnovu učenja kroz stvaralačko iskustvo predstavlja shvatanje da „ljudi ne postoje odvojeno od sveta i stvarnosti“, tako da obrazovanje mora započeti „odnosom između čoveka i sveta“ (Freire 2000, prema: Fettes 2013, 7). Ta polazna tačka „ovde i sada“ (ibid.) uvek predstavlja situaciju u kojoj učestvuju oni koji uče i koja određuje njihovo opažanje, doživljaj i razumevanje. Prema kritičkoj pedagogiji, situacija učenja je vredna ako je autentična i transformativna, ako omogućava da oni koji u njoj učestvuju svoje iskustvo razumeju kao izazovno za preispitivanje i promenu, a ne kao nešto jednokratno, statično i ograničeno. Obrazovanjem se podstiče iskustvo koje pokreće ljudе kao svesna bićа i uči ih „da shvate (svojу) situaciju kao istorijsku stvarnost podložnu transformaciji“ (Freire 2003, prema: Fettes 2013, 8). Međuzavisnost iskustva i maštе je u tome što ne možemo jasno videti, sagledati

i razumeti stvarnost bez zamišljanja kako bi to moglo biti drugačije, i povratno – buđenje maštice ne može postojati bez realnog iskustva, jer maštice ne nastaje iz prazne apstrakcije, nego iz svakodnevnih, proživljenih situacija. To znači da nam je u obrazovanju potreban integriran pristup, dijalog i višeperspektivnost – niko ne može autoritativno da govori u ime drugog iskustva, svako razumeva svet za sebe, ali i sluša i uči od drugih (Pavlović Bremeselović 2015). Maštice doprinosi da se razumeju sve strukture ličnog i društvenog iskustva ne samo u svakodnevnim situacijama nego i kroz dugoročne procese i kompleksne sisteme.

Promena ka učenju zasnovanom na stvaralačkom iskustvu odnosi se na promenu kulture škole i njenih vrednosnih postulata usmerenih na individualizam, vrednovanje merljivih postignuća i formalno vrednovanje stvaralaštva, ka zajednicima prakse u kojoj se gradi saradnja, visoko ceni istraživanje i stvaralački pristup „dell“ sa drugim učesnicima iz okruženja (Krnjaja 2010). Promena odnosa prema učenju kroz stvaralačko iskustvo uključuje promenu načela i vrednosti obrazovnih programa. Vrednosti programa zasnovanih na stvaralaštву oprečne su vrednostima programa usmerenih na standardizaciju postignuća, kao na primer, različitost vs. standardi postignuća; proces vs. ishodi; razumevanje vs. merenje; istraživanje vs. trening; sloboda vs. kontrola; raznolikost vs. recept; kontekstualnost vs. objektivnost; maštice vs. uniformnost. To ne znači da je u obrazovanju sve potrebno pretvarati u igru i umetnost, nego je potrebno sve druge aktivnosti zasnovati na „obrascu koji karakterišu elementi igre i stvaralaštva“ (Marjanović 1987b, 99), kao što su nepredvidljivost, dinamičnost, kompleksnost, inicijativnost, dobrovoljnost, promenljivost, kontrast, pregovaranje, iznenadenje. Učenje zasnovano na „obrascu koji karakterišu igru i stvaralaštvo“, prepostavlja školsku kulturu u kojoj se stvaralaštvo proslavlja, čini vidljivim i uvažava kao moćan put učenja. Davanje prioriteta učenju kroz stvaralačko iskustvo u školi podrazumeva stvaranje kulture ustanove koja podržava istraživanje, ispitivanje novih ideja, isprobavanje, preuzimanje rizika, pravljenje grešaka i radost u učenju.

Pokretanje promene škole kao obrazovne i društvene ustanove uključuje kritičko preispitivanje njene kulture i strukture i razvijanje oruđa promene, kao što su pokretanje različitih obrazovnih programa sa decom i učesnicima iz lokalnog okruženja, kreiranje različitih mogućnosti za istraživanje u školi, kao i razvijanje oblika i načina usavršavanja nastavnika i vaspitača kao „maštovitih učenika“ i istraživača.

METAMORFOZA UČEŠĆA NASTAVNIKA U PODSTICANJU UČENJA KROZ STVARALAČKO ISKUSTVO

Da bi gradili stvaralačko iskustvo u učenju, deci su potrebni zajednički rad i bogate razmene sa odraslima koji modeluju učenje kroz stvaralačko iskustvo (Marjanović 1987a; Miyazaki 2010). To značajno menja razumevanje načina učešća nastavnika u procesu učenja u odnosu na postojeću nastavnu praksu. Umesto da prezentuje sadržaj ili pak samo facilitira i podržava ideje dece (koristi savetovanje, ohrabrivanje, omogućuje deci da izraze svoja osećanja, interpretira alternativna rešenja koja daju deca), nastavnik učestvuje sa decom u procesu učenja kao istinski upitan istraživač koji nastoji da svaku temu ili nastavni sadržaj učini inspirativnim i provokativnim za zajedničko istraživanje. Princip „Poznato učini nepoznatim“, kojim su vođeni ovakvi nastavnici, usmerava ih da poznate sadržaje, procedure, pristupe, sagledaju iz druge perspektive, da ih postave u drugaćiji kontekst. To je nastavnik, kako ga vidi Saito pedagogija, koji omogućava isprobavanje, eksperimentisanje, podstiče oprečna mišljenja, pretpostavke, ideje, kako među decom i između dece i nastavnog sadržaja, tako i između dece i nastavnika i između nastavnika i nastavnog sadržaja (Miyazaki 2010). Nastavnik i učenici kroz stvaralačko iskustvo nastoje da istraže različite mogućnosti i prevaziđu oprečnosti, kontradikcije, da bi otkrili i stvorili nešto novo i došli do novog pogleda na istraživanu temu ili sadržaj. Zadatak nastavnika je da otkrije suštinu nastavnog sadržaja, odnosno suštinu određene teme i da, vezano za suštinu, postavi različite poglede na temu ili sadržaj, a zatim da sa decom otvara pitanja o tome. Od nastavnika se očekuje, kao profesionalno umeće, da izdvojena suština i pitanja budu stimulativni i provokativni za istraživanje – deci, kao i samom nastavniku. Učešće nastavnika u učenju kroz stvaralačko iskustvo Saito pedagogija upoređuje sa autorom polifonih romana, koji u višeglasu likova ili u oprečnosti sopstvenog stava u odnosu na likove, vidi mogućnost da se određena tema ili sadržaj sagledaju iz različitih perspektiva (Miyazaki 2015). Otkrivanje novog i originalnog tokom učenja od strane dece i nastavnika nikada ne prestaje, a preispitivanje nastavnih sadržaja i generisanje provokativnih pitanja predstavlja predmet kontinuiranog istraživanja nastavnika.

Možemo uočiti da je pristup učešću nastavnika kao učešću maštovitog učenika suprotan ubičajenom učešću nastavnika kroz „prenošenje sadržaja“ i postavljanje „informativnih“ pitanja za koja unapred postoji očekivani odgovor i koja su fokusirana na ponavljanje znanja.

UMESTO ZAKLJUČKA

Upodsticanju učenja kroz stvaralačko iskustvo potrebna nam je metamorfoza obrazovanja ka obrazovanju kroz koje se razvija stvaralački pristup učenju i življenju – usmeren više na istraživanje nego na brzo ostvarivanje ishoda, na ono što je metaforično više nego na ono što je doslovno, na ono što je autentično i inovativno više nego na ono što je uniformno i standardno, na vrednosti više nego na činjenice, na simboličnost više nego na svedenu tematičnost (Eisner 2005; Miyazaki 2015).

S jedne strane, znamo da je stvaralački potencijal opšteliudsko svojstvo, da se deca rađaju radoznala u želji da otkriju svet i da su od rođenja istraživači. Međutim, u odrastanju, tokom školovanja, radijus stvaralaštva, radoznalost i istraživanja smanjuje se kod većeg broja njih. S druge strane, u načinu življenja i svakom području rada u postmodernom društvu od ljudi se očekuje da budu istraživači. Poznati slogan kompanije Epl „Razmišljajte drugačije“ jasno ukazuje na istraživanje i stvaralaštvo kao vrednost i naglašava jasno očekivanje od svih učesnika u Eplu da stalno traže alternative postоеćim strategijama, da otkrivaju nove mogućnosti i da se fokusiraju na originalnost i inovacije.

Mi smo u obrazovanju odgovorni da razjasnimo kako se urođena radoznalost i sklonost ka istraživanju podstiče tokom obrazovanja. U traženju novih rešenja potrebno je poći od metamorfoza, sa jasno izraženim društvenim očekivanjima od obrazovanja, a samim tim i jasnim odnosom prema stvaralaštву i stvaralačkom iskustvu u obrazovanju. Jasno očekivanje moglo bi da odražava naše smernice i da nam postane veliko nadahnuće za promene.

Literatura

- Apple, M. W. (2014). *Obrazovanje na „pravom“ putu. Tržišta, standardi, Bog i nejednakost*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Bergen, D. (2013). *Play and Brain Development as Complementary Nonlinear Dynamic (Chaotic/Complex) Systems*. Oxford: Miami University.
- Bresler, L., & Thomson C. M. (2008). *The Arts in Children's Lives. Context, Culture, and Curriculum*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Boden, M. A. (2004). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. London: Routledge.
- Boden, M. A. (2010). Personal Signatures in Art. In M. A. Boden (Ed.), *Creativity and Art: Three Roads to Surprise* (pp. 92–124). Oxford University Press.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Egan, K., & Madej K. (2010). *Engaging Imagination and Developing Creativity in Education*. Newcastle: Cambridge Scholars.
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining Schools*. London: Routledge.
- Carroll, N. (2003). *Philosophy of Art. A contemporary introduction*. London & New York: Routledge.
- Fettes, M. (2010). The TIEs that bind: How imagination grasps the world. In K. Egan, & K. Madej (Eds.), *Engaging imaginations and developing creativity in education* (pp. 2–16). Cambridge Scholars.
- Flettes, M. (2013). Imagination and Experience. An Integrative Framework. *Democracy & Education*, 21(1), 1–11. Available at: <https://democracyeducationjournal.org/home/vol21/iss1/4> [pristupljeno 20/06/2021]

Glăveanu, V. (2010). Paradigms in the study of creativity: introducing the perspective of cultural psychology. *New ideas in psychology*, 28(1), 79–93.

DOI: 10.1016/j.newideapsych.2009.07.007

Goleman, D. (2015). *Fokusiranost. Neprimetni pokretač izuzetnosti*. Beograd: Geopoetika.

Corazza, E. G. (2016). Potential Originality and Effectiveness: The Dynamic Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 28(3), 258–267.

DOI:10.1080/10400419.2016.1195627

Herbert, A. K. (2010). *The pedagogy of creativity*. New York: Routledge.

Krnjaja, Ž. (2010). Igra, stvaralaštvo i otvoreni vaspitni sistem: šta ih povezuje. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 129–146.

Krnjaja, Ž. (2014). Ideologije obrazovnih programa: šta očekujemo od obrazovanja: stanje i perspektive u Srbiji. *Sociologija*, 56(3), 286–303.

<http://doiserbia.nb.rs/ft.aspx?id=0038-03181403286K> [pristupljeno: 20/06/2021]

Marjanović Shane, A. (1987a). Savremena shvatanja o stvaralaštvu. *Predškolsko dete*, 1–4, 113–133.

Marjanović Shane, A. (1987b). Dečja igra i stvaralaštvo. *Predškolsko dete*, 1–4, 85–101.

Miyazaki, K. (2010). Teacher as the imaginative learner: Egan, Saitou and Bakhtin. In K. Egan, & K. Madej (Eds.), *Engaging imaginations and developing creativity in education* (pp. 33–44). Cambridge Scholars Publishing.

Miyazaki, K. (2015). Let's make the familiar term "imagination" strange: Generating the world not there, or exploring the real world. [Manuscript for the presentation in International Conference of Imagination and Education]. Vancouver.

Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet. Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*. Knjiga 2. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Vartanian, O., Bristol A. S., & Kaufman J. C. (Eds.). (2013). *Neuroscience of creativity*. The MIT Press Cambridge.

OD UMETNIČKOG DELA DO DRUŠTVENOG DOGAĐAJA – NASLEĐE PARTICIPATIVNOG POZORIŠTA

Van. prof. dr Vlatko Ilić

Fakultet dramskih umetnosti
Univerzitet umetnosti u Beogradu

vlatko.ilic@fdu.bg.ac.rs

Zaokret u razumevanju pozorišne umetnosti, usled kojeg se fokus njenih stvaralaca pomerio sa inscenacije dramskog dela na oblikovanje društvene građe, a koji je obeležio međunarodnu scenu tokom druge polovine prošlog i s prelaskom u 21. vek, odigrao se uporedno sa drugim promenama u promišljanju sveta i naše smeštenosti u njemu. Na tragu levo orijentisanih mislilaca, pozorišni stvaraoci u sve većoj meri preispituju relacije koje se uspostavljaju između scene, tj. dramskog i izvođačkog materijala s jedne strane, i gledališta, odnosno društvenog ambijenta s druge. Shodno tome, savremenu pozorišnu umetnost, uprkos tome što su pojedinačne poetike neretko međusobno neuporedive, dominantno određuju ideja da je svet moguće i da bi ga trebalo menjati, i to putem uključivanja gledalaca u kreativne procese. Ovom čemo se prilikom baviti nasleđem na ovaj način kritički orientisanih praksi i njegovim odjekom u raznovrsnim formama toga što nazivamo participativnim teatrom.

Ključne reči: participativno pozorište, participativna umetnost, ritualne teorije teatra, avangarda, pozorište potlačenih

Današnja zamisao teatra u sve većoj meri biva uslovljena onim poetikama i radovima koje najčešće imenujemo *participativnim* (pri čemu su u upotrebi i druge odrednice, od imerzivnog ili interaktivnog teatra, preko kontekstualnih praksi, umetnosti zajednice, eksperimentalnih zajednica, itd.) (up. Bishop, 2012; Arden, 2007), te onim iskustvima koja proističu iz njih. Preusmeravanje pažnje pozorišnih stvaralaca, i umetnika uopšteno uzevši, sa proizvodnje artefakata na procese generisanja društvene građe – koje npr. američka teoretičarka umetnosti Kler Bišop (*Bishop*) prepoznaje kao *etički obrt* koji je, prema njenom mišljenju, zahvatio Svet umetnosti (*Danto /Danto/*) krajem 20. veka – kao i sve češća primena toga što za potrebe ovog rada možemo nazvati pozorišnim umećima u drugim oblastima društvenih delatnosti (npr. u obrazovanju) (v. Ristić & Ilić, 2016), nailazi na različita tumačenja. I dok se pojedina od njih zasnovaju na pokušaju legitimisanja *participativne umetnosti* (kao Umetnosti) posredstvom primene tradicionalno uspostavljenih pojmovno-hipotetičkih aparatura prilikom njenog vrednovanja (pri čemu se problem vrednovanja upravo javlja kao ključan kada su ove nove forme u pitanju), polazište drugih predstavlja kritika savremenih prilika u kojima umetnost nastaje, shodno čemu se čini razumljivom potreba stvaralaca da se spram njih odnose kritički, preispitujući smeštenost umetnosti

u okvirima društvenog života. Trebalo bi pritom imati na umu da se prakse o kojima je ovde reč tokom prošlog veka postepeno institucionalizuju, kako unutar Svetih umetnosti tako i izvan njega,¹ zbog čega ćemo ovom prilikom umesto promišljanja njihove prirode – toga kako nastaju i šta ih odlikuje – nastojati da mapiramo procese koji su doveli do njihove pojave, uspostavljajući time potencijalni referentni okvir koji bi nam omogućio bolje razumevanje toga kako i u kojoj meri ih njihovo nasleđe i dalje određuje.

Najpre navedimo da, za potrebe ovog rada, pod participativnim pozorištem podrazumevamo one umetničke radove i prakse² koji se oslanjaju na dramsko scensko stvaralaštvo, proističu iz njega, ili, jednostavno rečeno, nalikuju dramskom i scenskom stvaralaštvu, a čiji osnovni princip nastajanja, tj. *izvođenja kao nastajanja*, predstavlja *uključivanje recipijenata*. Shodno tome, drukčije od npr. procesualne umetnosti, kontekstualne umetnosti i drugih srodnih praksi, uz mnogobrojna preklapanja (zbog čega i možemo govoriti o različitim pojmovnim utemeljenjima), participativna umetnost, i uže posmatrano: pozorište, namesto stvaranja estetskih objekata, cilja na ponovno uspostavljanje društvenih veza posredstvom izazvanog zajedničkog iskustva bitno različitog od uobičajenog iskustva svakodnevice. Pomenuta preklapanja pritom, kao i moguća pojmovna utemeljenja, nisu rezultat nekakve teorijske pometnje, već nužno prate svako nastojanje da se mišljenjem zahvati aktuelnost, odnosno da se u razumevanje poretku stvari uvede određeni red. Nапослетку, svaka istorija, pa i istorija pozorišta, počiva na uočavanju ključnih odlika i razvojnih tendencija unutar (u ovom slučaju) jedne umetničke discipline, a samim tim i na isključivanju svega ostalog, pri čemu i samo uspostavljanje disciplinarnih granica možemo shvatiti kao svojevrsni čin nasilja koji se vrši nad spontanitetom stvaralaštva. Stoga, prilikom promišljanja participativnog pozorišta mi ne previđamo njegovu formalnu otvorenost, procesualni karakter niti usredsređenost na kontekst, ali kao ključno izdvajamo učešće svih onih koje događaj pozorišta okuplja u oblikovanju deljenog iskustva zajedništva.

¹ O tome svedoči slučaj uticajne izložbe savremene umetnosti *documenta*, koja se na svakih pet godina održava u Kaselu, i to *documenta X* iz 1997. godine, kada je prva žena izabrana na tu poziciju kustoskinja Katrin David (*Catherine David*) proglašila političku filozofiju i sociologiju novom transdisciplinarnom paradigmom savremenog umetničkog stvaralaštva; kao i sada već rasprostranjena primena drame u obrazovno-vaspitnom radu (v. Ilić & Ristić, 2016).

² Distinkciju pravimo kako bismo ukazali i na one prakse koje ne bismo nužno okarakterisali kao umetničke, pri čemu bi temeljnja teoretičacija kojom se ovde nećemo baviti svakako ukazala na to da se tokom prošlog veka i samo umetničko stvaralaštvo u sve većoj meri razume i doživljava kao praksa (*praxis*).

Problemu imenovanja možemo pristupiti i na drugačiji način: zapadna istorija pozorišta počiva na pretpostavkama da postoji jedinstvena nit koja povezuje npr. antičko pozorište, srednjovekovne misterije i moralitete i literarni teatar 18. i 19. veka, iako su konteksti u kojima se ovi fenomeni javljaju bitno različiti (gotovo neuporedivi); i, nadalje, da ih ona ujedno i izdvaja u odnosu na druge forme umetničkog izražavanja. Ipak, namesto razvojnog kontinuiteta (koji se takođe često prepostavlja) reč je pre o kompleksnim međuslovljenostima između ideja i praksi, zatim uzora, nasleđa i aktuelnih prilika, te politike i ekonomije, očekivanja, mogućnosti i ograničenja, itd. Unutar takvih konstelacija nastaju određeni fenomeni kojima će se tokom modernog doba pripisati svojstvo umetnosti (Vuksanović & Grubor, 2008, pp. 147–168), u skladu sa današnjim opšteprihvaćenim poimanjem umetnosti, dok će teorijska misao, vođena željom za saznanjem, ujedno uticati na ambijent toga što će se kasnije nazvati Svetom umetnosti (Danto, 1964). Zanimljivo je pritom da će određene ideje, i one koje najpre nisu direktno bile dovođene u vezu sa umetnošću, značajno uticati na njeno razvojno kretanje – čega je verovatno najistaknutiji primer odjek Marksovih (*Marx*) teza u Brehtovom (*Brecht*) epskom teatru.

Imajući to na umu, mogli bismo reći da pojava participativnog pozorišta predstavlja ishod toga što se naziva *prvim performativnim obrtom* u evropskoj kulturi 20. veka – obrtom koji je umnogome uticao na umetnost teatra, ujedno omogućavajući utemeljenje teatrolologije kao posebne naučne discipline (Fišer Lihte /Fischer-Lichte/) (Fischer-Lichte, 2009). Ukratko, reč je o preokretu koji se odigrao u okviru društveno-humanističkih nauka, za koji su zaslužni bili tzv. *kembrički ritualisti* i njihovo interesovanje za ritual. Naime, tokom 19. veka smatralo se da ritual oslikava, ilustruje mit, te da je u odnosu na njega mit ono primarno. S prelaskom u novi vek vrednost mita počinje se razumevati kao sekundarna u odnosu na vrednost rituala, pošto je on kao takav čvrsto određen, dok je mit promenljiv, i kao takav *izведен* iz rituala. U duhu ovih teorija (iako će se pozorišni stvaraoci tek kasnije direktno pozivati na njih, pre svega Šekner /Schechner/ ali i drugi)³, i na tragu jedne antimetafizičke

³ Iako se prvi pokušaj utemeljenja *ritualne teorije teatra* pripisuje grupi naučnika iz Kembriža (Harrison /Harrison/, Mari /Murray/, Farnell /Farnell/, Grejvs /Graves/), oni se u velikoj meri oslanjaju na čuvenu *Zlatnu granu* Džejmsa Frejzera /Frazer/ iz 1890. godine, dok koreni ove orijentacije zadiru dobroku u 19. čak i 18. vek (*Rođenje tragedije Niče /Nietzsche/* prvi put objavljuje 1872. godine, dok Ruso /Rousseau/ zagovara jednu teoriju svetkovine u *Pismu D'Alamberu* iz 1758. godine i svojim *Razmišljanjima o načinu upravljanja Poljskom* iz 1772. godine) (v. Ilić, 2013).

orientacije koja je obeležila 20. vek, predstava postaje glavni predmet izučavanja u okvirima teatrolologije, pri čemu se ona posmatra kao događaj koji okuplja socijalnu ili, kako naglašava Fišer Lihte – političku zajednicu.

Iako su tzv. ritualne teorije teatra naknadno oštro kritikovane, pre svega zbog slabo artikulisanih pojmovnih utemeljenja, pretpostavka njegovog ritualnog porekla i društvenog karaktera dominantno je odredila pozorišno stvaralaštvo u veku za nama. Zbog toga, npr. *orgiјastički misterijski teatar* Hermanna Niča (*Hermann Nitsch*), Šlingenzifovi (*Schlingensief*) radovi ili inscenacije istorijskih događaja poput „Bitke kod Orgrevea“ Džeremija Delera (*Jeremy Deller*) (v. Ilić, 2018a), uprkos međusobnim (i svakako značajnim) razlikama, svoju pojavu duguju istoj ideji koja je dovela do ukipanja primata dramskog teksta nad njegovim izvođenjem. I dok će Leman (*Lehmann*) ove mnogobrojne pozorišne primere nastojati da interpretira i kontekstualizuje u svojoj uticajnoj studiji *Postdramsko pozorište* (Leman, 2004), mogli bismo reći da se tek s participativnim pozorištem dostiže potpuna realizacija obrta o kojem je bilo reči – jer umesto da stvaraju lepe, poučne, a pre svega celovite estetske predmete, umetnici osmišljavaju i uzrokuju iskustvu učešća u događajima čija je priroda estetska ali čiji su efekti, u jednom tradicionalnom smislu, izvanumetnički. Konkretno, na jednom od primera participativnog pozorišta na našoj sceni, predstavi „Epske igrice: Židanje Skadra“, u režiji Andelke Nikolić i produkciji Hop.La⁴ – u prostoru koji nalikuje školskoj učionici, sa tablom i decom (publikom) koja sede u klupama, dvoje glumaca posredstvom scenskih prizora, igara i putem razgovora pokreću različita pitanja o tradiciji, žrtvovanju, rodnim ulogama, itd. – pri čemu bismo, iako se u izvesnoj meri oponaša situacija časa, radionice ili tribine, ovaj događaj najpre okarakterisali kao pozorišnu predstavu čiji bi cilj bio da senzibilise mladu publiku za određene društvene probleme.

Pritom, na preteče toga što bismo nazvali participativnim pozorištem ili participativnom umetnošću u savremenom smislu, nailazimo u čitavoj istoriji zapadne umetnosti, shodno čemu bi se dalo prepostaviti da sklonost ka ‘otvaranju’ kreativnog procesa i samog dela kao njegovog ishodišta, odnosno ka različitim praksama uključivanja recipijenata čini jednu od odlika umetničkog stvaralaštva. Američka istoričarka umetnosti Rouz Li Goldberg (*RoseLee Goldberg*) će, na primer, stati u odbranu umetnosti

⁴ Više na: <https://www.hop-la.org/epske-igrice-i-zidanje-skadra>

performansa (kao Umetnosti) ukazujući na postojanje ovih tendencija i u prošlosti (v. Battcock & Nickas, 1984b, pp. 71–94; Goldberg, 1984a, pp. 24–36; Goldberg, 2004). Prema njenom mišljenju moguće je uočiti *skrivenu istoriju performansa*, pri čemu performans, odnosno, živa umetnost (*live art*)⁵, kako Goldbergova smatra, nastaje u periodima krize i to kao rezultat eksperimentisanja sa formom i kritičkog odnosa spram uspostavljenog razumevanja toga što umetnost jeste. Baveći se ovim pitanjima, Rouz Li Goldberg ipak, poput mnogih drugih, najviše pažnje posvećuje umetnosti koja nastaje tokom tzv. perioda istorijske avangarde, pri čemu se uticaj avangardista dā prepoznati ne samo u neoavangardnoj umetnosti već i u raznovrsnim pozorišnim poetikama tokom čitavog 20. veka.

Različito od ideja koje su odredile teatrološku misao, avangardisti su zagovarali ukipanje institucije umetnosti, te izjednačavanje umetničke sa životnom praksom, odnosno, izvođenje jedne nove životne prakse *iz umetnosti* (Birger, 1998). Stoga, i pored svih sličnosti koje se daju uočiti kada je reč o razvojnim tendencijama pozorišne umetnosti i avangardnih težnji, ovde je pre reč o potpunom brisanju granica između umetnosti i društvenog života, a ne o tome da se oni dovedu u vezu. Drugim rečima, namesto prepoznavanja međusobne uslovjenosti pozorišta s jedne i života zajednice s druge strane, koje počiva na njihovom razlikovanju, avangardisti su nastojali da društveni život temeljito izmene posredstvom umetnosti (v. Ilić, 2018b). U tom smislu, oni i dalje predstavljaju važno uporište svih savremenih participativnih praksi, jer, uzmemli li na primer dadaističke ekskurzije, odjeke ove prakse prepoznajemo ne samo u Deborovom (*Debord*) poimanju „psihogografije“ i situacionističkim lutanjima urbanim predelima Pariza, već i u „Ne/vidljivom gradu“. Dah teatra, predstavi koja se izvodi u gradskom prevozu tokom redovnih vožnji⁶. Uključivanje publike u slučaju „Ne/vidljivog grada“ nastupa već sa samim odbacivanjem konvencija *italijanske scene-kutije* i iz nje izvedenih praksi standardizacije pozorišnog događaja kao i iskustava koji proističu iz njega, ali ono nije ključno za razumevanje ove predstave – njen je težište pre na transformisanju života grada pozorištem, koje bi bilo nemoguće bez učešća svih njegovih stanovnika, i izvođača i gledalaca.

⁵ U pitanju su različite odrednice koje Goldbergova koristi, pri čemu takva terminološka nedoslednost predstavlja i jedno od slabih mesta njenog diskursa.

⁶ Više na: https://www.dahteatarcentar.com/predstave/nevidljivi_nevidljivi_grad_pocetna_srp.html

Pored teorijskih i stvaralačkih kretanja na koje smo ukazali, zaslužnih za uslove koji će omogućiti pojavu i razvoj participativnog teatra, posebno mesto u konstelaciji koju nastojimo da mapiramo svakako zauzima figura Augusta Boala (*Boal*) (Boal, 1985; Boal, 2002). Kada je reč o ovom brazilskom pozorišnom stvaraocu, mnogo je odlika njegovog rada na koje bismo se mogli usredosrediti, pri čemu uticaj neevropskih kultura na umetnost, i posebno pozorište zapadnog sveta (od npr. poslednje faze rada Stanislavskog /Станиславски/, preko Artoa /Artaud/, Grotovskog /Grotowski/, do Bruka /Brook/ ili Barbe /Barba/, itd.) predstavlja temu koja zaslužuje zasebno istraživanje. Ipak, na ovom mestu, izdvojićemo dva aspekta koji nam se čine naročito značajnim u kontekstu naše rasprave, a to su emancipatorski potencijal pozorišta i konkretna metodologija rada. Naime, *pozorište potlačenih*, kao skup više međusobno povezanih ali i različitih praksi bavljenja pozorištem, Boal konceptualizuje inspirisan *Pedagogijom potlačenih* Freirea (*Freire*). Shodno tome, dok se sa upotrebotom danas sve zastupljenije odrednice *primjenjenog pozorišta* neretko po strani ostavlja pitanje svrhe same *primene*, kada su u pitanju Boalove (i iz njih izvedene) metode, njihov je cilj uvek eksplicitan – razotkrivanje mehanizama represije, ispitivanje i uvežbavanje promene, te, naposletku, borba za pravednije društvo – društvo slobodnih. Uz to, ove težnje bivaju podržane konkretnim metodama rada, bilo da je reč o forum teatru, legislativnom ili nevidljivom pozorištu, itd.

O boalovskom razumevanju pozorišta kao medija promene verovatno najbolje svedoči objavljeni razgovor između Šeknera i Boala u kojem on obrazlaže motive za razvoj poetike pozorišta potlačenih (Schutzman & Cohen-Cruz, 1994) – na Šeknerova pitanja u vezi sa npr. socijalnom antropologijom i drugim mogućim polazištima, Boal kao odlučujuće izdvaja svoje iskustvo rada u severoistočnom Brazilu, kada su nakon izvođenja komada koji se završava pozivanjem ljudi da daju svoju krv za slobodu, gledaoci pitali pozorišne stvaraoce da se priključe njihovoj borbi protiv vlade; postidevši se što mora da objasni kako su oni umetnici a ne seljaci, Boal je tada, prema sopstvenim rečima, shvatio da nikada ponovo neće pozvati publiku da učini nešto što on sam ne bi učinio. Do sličnog uviđanja isprepletenosti umetničke i životne prakse, a da se jedna ne nastoji zameniti drugom ili iz nje izvesti, dolazi i prilikom realizacije projekta „Od kršenja do stvaranja zakona“ ApsArt centra za pozorišna istraživanja iz Beograda, o čemu detaljno piše osnivačica ApsArt centra Aleksandra Jelić (Ristić & Ilić, 2016, pp. 110–133). U pitanju je projekt legislativnog pozorišta koji ApsArt sprovodi tokom 2013. i 2014. godine unutar kaznenog sistema

Srbije⁷, a u okviru kog nastaje i forum predstava „Banja robija“. Naime, i pored prvobitne podrške koju je ovaj projekat dobio od strane nadležnih institucija, tim ApsArta doživeo je sličnu sudbinu poput samih zatvorenika, junaka „Banje robija“ – niz *pritisaka, podmetanja, ucenjivanja, zavlaćenja, optužbi, čutanja i svih onih manifestacija detaljno prikazanih u predstavi* doveo je do toga da ona naposletku bude izvedena samo u pozorištima, dok realizaciju upitnika koji je trebalo da dovede do izmena i unapređenja zakona, Uprava za izvršenje krivičnih sankcija nije dozvolila. Stoga, osim što rad ApsArt centra predstavlja primer dobre prakse kada je reč o primeni Boalovih metoda na ovim područjima, projekat „Od kršenja do stvaranja zakona“ značajan je jer i nedvosmisleno pokazuje da se participativno pozorište nikada ne može (i ne bi smelo) svesti isključivo na učešće, odnosno, uključivanje zajednice u kreativne procese. Njegova se priroda može u manjoj ili većoj meri prepoznati kao *politička*⁸, u zavisnosti od konteksta ili same aktivnosti, ali ga njegovo nasleđe obavezuje na kritičko stanovište i problemsko dejstvo.

Da rezimiramo: pored mnogobrojnih primera s naše i međunarodne pozorišne scene (od kojih smo na pojedine i ukazali), i različitih teoretizacija koje za cilj imaju njihovo tumačenje i vrednovanje, moguće je uočiti više uporednih procesa koji su doveli do toga da se u današnjim prilikama, koje su nedvosmisleno nenaklonjene umetnosti⁹, sa događajem pozorišta, u interpretativnom i praktičkom smislu, zahvata više od dramskog teksta i njegove inscenacije. Sa ovim proširenjem pomera se i težište estetskog iskustva, sa opažanja umetničkog dela na učešće u oblikovanju prevashodno društvene građe, i to na način koji nije predodređen obrascima organizovanja života svojstvenim aktuelnoj medijskoj kulturi. Na delu dakle nije puka instrumentalizacija umeća koja su nekada predstavljala garant estetske vrednosti, do čega takođe u velikoj meri dolazi, već pre promena prirode umetničkog stvaralaštva koje, vođeno u manjoj ili većoj meri uspešno artikulisanom idejom, nastoji da izgradi jedan drukčiji i bolji svet.

⁷ Pravno ili legislativno pozorište je jedno od metoda *pozorišta potlačenih* Augusta Boala koje za cilj ima promenu određenog zakonskog okvira. Naime, nalik drugim praksama *pozorišta potlačenih* i legislativno pozorište se zasniva na dijalogu i dinamizaciji publike, pri čemu se teži artikulaciji konkretnih predloga koji bi postali nove zakonske regulative.

⁸ U skladu sa Ransijerovim (*Ranciere*) razumevanjem politike, (v. npr. Ransijer, 2014).

⁹ O statusu umetnosti u vremenu koje je oblikovano novim medijima, videti više u uvodnim poglavljima: Ilić (2011).

Zbog toga je i sam postupak imenovanja značajan, kao i razumevanje nasleđa u skladu s kojim delamo. Jer, za razliku od drugih njemu bliskih ili sličnih praksi, participativni teatar nastaje usled ukrštanja avangardnih tendencija sa snažnim humanističkim uporištem i emancipatorskim poetika, i to u okvirima pozorišne discipline. Drugim rečima, nisu prakse uključivanja publike te koje će ga dominantno odrediti, zbog čega one i bitno variraju u meri i svom obliku, već jedno temeljno promišljanje toga šta teatar jeste, šta bi mogao i trebalo da bude, toga kakvo mesto zauzima u poretku stvari, i naposletku, u izgradnji kakvog sveta učestvuje. U tom slučaju govorimo o participativnom teatru koji se ne mora ali i može odigravati unutar kulturnih ili drugih institucija, a čiju publiku mogu činiti njihovi uobičajeni posetoci, osetljive društvene grupe ili slučajni prolaznici. U suprotnom, reč je o eksploraciji kreativnosti i umeća zarad održavanja aktuelnog poretka koji sve, pa i umetnost, podređuje profitu.

Literatura:

- Arden, P. (2007). *Kontekstualna umetnost*. Novi Sad: Muzej savremene umetnosti Vojvodine.
- Boal, A. (1985). *The Theatre of the Oppressed*. London / New York: Routledge.
- Boal, A. (2002). *Games for Actors and Non-Actors*. London / New York: Routledge.
- Birger, P. (1998). *Teorija avangarde*. Beograd: Narodna knjiga / Alfa.
- Bishop, C. (2012). *Artifical Hells: Participatory Arts and the Politics of Spectatorship*. London / New York: Verso.
- Danto, A. (1964). The Artworld. *The Journal of Philosophy*, Vol. 61, Issue 19 (American Philosophical Association Eastern Division Sixty-First Annual Meeting 1964), 571–584.
- Fischer-Lichte, E. (2009). *Estetika performativne umjetnosti*. Sarajevo / Zagreb: Šahinpašić.
- Goldberg, R. (2004). *Performance, Live Art since the 60s*. New York: Thames & Hudson Inc.
- Goldberg, R. (1984a). Performance: A Hidden History. In G. Battcock, & R. Nickas (Eds.), *The Art of Performance, A Critical Anthology* (pp. 24–36). E. P. Dutton Inc.
- Goldberg, R. (1984b). Performance: The Golden Years. In G. Battcock, & R. Nickas (Eds.), *The Art of Performance, A Critical Anthology* (pp. 71–94). E. P. Dutton Inc.
- Grubor, N. (2008). Kulturno-povesna uloga umetnosti. U D. Vuksanović & N. Grubor (ured.), *Umetnost u kulturi* (str. 147–168). Estetičko društvo Srbije.
- Ilić, V. (2018a). *Savremeno pozorište: estetsko iskustvo i prestupničke prakse*. Novi Sad: Sterijino pozorje.
- Ilić, V. (2011). *Uvod u novu teoriju pozorišta*. Beograd: Nolit / Altera.
- Ilić, V. (2018b). Umjetnost i revolucija. Nasljeđe 20. stoljeća i suvremena razumijevanja, *Filozofska istraživanja* 152 (Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo), 815–826.
- Lehmann, H. T. (2004). *Postdramsko kazalište*. Zagreb: TKH, Beograd / CDU.
- Milohnić, A. (2013). *Teorije savremenog teatra i performansa*. Beograd: Orion art.
- Ransijer, Ž. (2014). *Nesaglasnost*. Beograd: Fedon.
- Ransijer, Ž. (2010). *Emancipovani gledalac*. Beograd: Jugoslavija.
- Ristić, I., & Ilić, V. (ured.) (2016). *Theater within the context... and not just theatre*. Hop.La! / FDU.
- Schutzman, M., & Cohen-Cruz, J. (Eds.) (1994). *Playing Boal, Theatre, therapy, activism*. Routledge.



UČENJE ZA IGRU: IGRA ZA UČENJE

KAKO POZORIŠNI PROCESI PODSTIČU LIČNU I DRUŠTVENU PROMENU

Profesor emeritus Tim Prentki

Katedra za izvođačke umetnosti
Univerzitet u Vinčesteru, UK

Tim.Prentki@winchester.ac.uk

steknu veštine koje su im potrebne da bi se uspešno razvili u odrasle jedinke (str. 95).

Na osnovu ovih nalaza, Grej gradi prepostavku da značaj slobodne igre daleko nadilazi usku definiciju veština:

Slobodna igra je sredstvo kojim deca uče da sklapaju prijateljstva, prevazilaze svoje strahove, rešavaju sopstvene probleme i, uopšte, preuzimaju kontrolu nad svojim životima. Ona je takođe i primarno sredstvo kojim deca uvežбавају [sic.] i stiču fizičке i intelektualne veštine koje su od suštinskog značaja za uspeh u kulturi u kojoj odraštaju. Ništa što mi činimo, nikakvo obilje igračaka koje kupujemo ili 'kvalitetno vreme' ili posebne obuke koje dajemo svojoj deci, ne mogu da zamene slobodu koju im oduzimamo. Stvari koje deca uče sopstvenom inicijativom, u slobodnoj igri, ne mogu se naučiti na druge načine (Robinson & Lou, 2015, str. 95–6).

Šta je ova 'slobodna igra', ako ne dramska igra? Bilo da u njoj učestvuju mlađi ili odrasli, u pitanju je proces uskladišavanja iskustava učesnika, proživljenih ili posmatranih, sa sociokulturalnim očekivanjima. Mlađi se oprobavaju u odnosu na svet i, tamo gde se ne uklapaju, razmatraju da li bi primena maštne mogla da vodi ka društvenim promenama u skladu s proživljenim iskustvom. Uslovi koji bi omogućili da se slobodna igra razvija ne

mogu se naći nigde među konceptima formalnog obrazovanja kakvi danas dominiraju i koji su verzije onoga što je Paulo Freire nazao „bankarski sistem obrazovanja”:

Što učenici više rade na skladištenju depozita koji im se predaju, to manje razvijaju kritičku svest koja bi nastala kao rezultat njihove intervencije da promene svet. Što potpunije prihvataju pasivnu ulogu koja im se nameće to su više skloni da se jednostavno prilagode svetu takvom kakav jeste i fragmentisanom pogledu na stvarnost, koji se u njih deponuje (Freire, 1972, str. 47).

Formalna školska učionica liči na formalno naturalističko pozorište u kome se publika poziva da konzumira svet koji su kreirali i opisali drugi, za razliku od dramske radionice koja poziva na uključivanje i učešće. Ono što Robinson naziva „industrijskim modelom obrazovanja”, koji karakteriše pogrešno verovanje u jednoobrazne standarde učenja i opsednutost testiranjem, jeste potpuna suprotnost konceptu učenja centriranog na dete, koje se zasniva na nebrojenim načinima kako ličnost može da pregovara sa spoljnjim svetom. U ovakvim sistemima nastavnica je oduzeta autonomija u crpljenju iz sopstvenih iskustava, već se od njih prosto zahteva da isporuče kurikulum koji su kreirali drugi, koji je u velikoj meri sastavljen od rascepkih sistema znanja, jednak stranih i učenicima i učiteljima. Kao što ukazuje Freire (1998), postoji drugačiji pristup učenju, zasnovan na procesu:

Ako bi nam bilo jasno da naša sposobnost da podučavamo proističe iz naše sposobnosti da učimo, s lakoćom bismo razumeli značaj informalnih iskustava na ulici, na trgu, na radnom mestu, u učionici, na igralištu, među školskim osobljem, kako nastavnim tako i administrativnim. U svim ovim informalnim situacijama postoji snažan potencijal za ‘svedočenje’, ali to je, praktično govoreći, neistražena teritorija (str. 47–8).

Ova ‘teritorija’ dobro je poznata facilitatorima primjenjenog pozorišta koji rade sa zajednicama, kao i edukatorima ‘popularnog obrazovanja’ u Latinskoj Americi, iako je skoro sasvim nepoznata nastavnicima koji rade u formalnom obrazovanju. Ova informalna mesta učenja neprestano pred nas postavljaju situacije u kojima moramo da pregovaramo o umeću življenja kao čina suodnošenja u stalnom procesu ponovnog stvaranja. To je „obrazovanje zasnovano na postavljanju problemskih situacija”, koje Freire postavlja kao antitezu „bankarskom obrazovanju”:

U obrazovanju zasnovanom na postavljanju problema ljudi [sic.] razvijaju svoju moć da kritički posmatraju *način na koji postoje* u svetu s *kojim i u kojem žive*; dolaze do toga da svet ne sagledavaju kao statičnu stvarnost, već kao stvarnost u procesu, u promeni (Freire, 1972, str. 56).

Ovako shvaćeno obrazovanje može biti od vitalnog značaja za razvoj aktivnih, rezilijentnih građana i ne-građana u trenutku naše istorije kada takve sposobnosti postaju uslov da zajednice odole napadima koje na njih vrše korporacije, države i mediji koji im služe.

LIČNA PROMENA

Uobičajeno je da se o pozorištu govori kao o metafori života, ali ova metafora pripada vremenu pre savremenih saznanja o tome kako se ljudska bića razvijaju od prenatalne faze do smrti. Naše najranije aktivnosti i odgovore karakteriše intersubjektivnost: naše bihevioralne reakcije podstaknute su ponašanjem druge osobe, a ove reakcije zatim i same izazivaju reakciju drugoga. 'Neuroni ogledala' u našem mozgu okidaju odgovore na osnovu kojih mi delamo u svetu izvan nas, stvarajući *mimesis* kao temeljni element načina na koji se ličnost razvija. Posmatranje male dece pokazuje da nije samo prisustvo drugoga, koliko god da je važno, ono što podstiče osobu, već da rastemo i kada smo sami, kroz urođenu sposobnost da kreiramo zamišljenog drugog uz čiju pomoć možemo da isprobavamo uloge i vodimo dijaloge sa samim sobom. Mala deca stalno ovako razgovaraju sama sa sobom, izmišljajući dijaloge koje odigravaju u svojim svetovima. Nevidljivi prijatelj je samo jedna od manifestacija ove sklonosti. Fluidni, stalno promenljivi koncept ličnosti sadrži i glumca, lik i ulogu u dijalektičkom odnosu koji oblikuje naše odgovore na druge i na svet. Umesto da ponovo razmatramo metaforu o pozorištu, vreme je da je preokrenemo: život je pozorište. Da citiramo italijanskog dramskog terapeuta Salva Pitrucelu:

Drama može biti mesto na kome telo, odnosi, znanje, uloge i narativi mogu da se, postepeno i pažljivo, ponovo uključe u igru; možemo se igrati njima: rastavljati ih i ponovo sastavljati i kreativno ih redefinisati i prekombinovati. Možemo da ih pustimo da sretnu tela, odnose, znanje, uloge i narative drugih, gradeći novu intersubjektivnu matricu koja privremeno može da zameni staru i istrošenu, omogućavajući nam da priznamo, eksplicitno ili implicitno, da se stvari mogu promeniti, a promene nam ne nanose zlo. Kroz komunikaciju s drugima, možemo da

dopustimo sebi da oni utiču na nas i inspirišu nas i da ponovo oživimo našu prirodnu sklonost ka empatiji, pomažući jedni drugima u našoj sopstvenoj potrazi za novim ravnotežama (Pitruzzella 2017, str. 107).

Učenje je, dakle, vezano za odnose, a uključivanje u zajedničku, pozorišnu kreaciju zahteva od nas da stvaramo odnose putem ispoljavanja onih prethodno unutarnjih procesa glumca, lika i publike. Funkcija lika, s proživljavanjem iskustva drugoga, koje jeste i nije glumčev, dovodi do katarzičkih osećanja straha i samilosti. Kao što ističe Pitrucela, pročišćavanje ovih emocija, od kojih je jedna osnova samoočuvanja a druga osnova za saosećajnost, ne znači njihovo uklanjanje, već pre njihovo preoblikovanje, kako bismo mogli da preuzmemos kontrolu nad njima, namesto da budemo pod njihovom kontrolom. Estetska distanca koju pruža proces dramatizacije naših života omogućava nam da stvorimo kritički odgovor na ove emocije, ali nipošto ne poriče njihovu snagu. One su motivaciona sila iza otelovljene društvene promene podstaknute učestovanjem u pozorištu. Pozorišni procesi su najmoćnije sredstvo za pokretanje našeg razumevanja toga ko smo – u svim našim fluidnim identitetima koji se razvijaju, kao i toga kako pro-nalazimo sebe kroz naše odnose s drugima: sebe u drugome i drugih u sebi.

Ovo viđenje obrazovanja stoji u izrazitoj suprotnosti sa utilitarističkim pristupom formalnom obrazovanju kao slugi kapitalizma: obuka za posao umesto ličnog razvoja. Pa ipak, neki vetrovi promene počinju da duvaju kroz obrazovne institucije. Singapur, nacija koja je godinama bila vodeća u sistemu ocenjivanja tako omiljenom u neoliberalnim društвima, počinje da otkriva kuda takvo poricanje celovite ličnosti može da odvede. Dr Lim Lai Čeng, direktorka Univerziteta za menadžment Singapura, nedavno je ponudila ovaj uvid:

Naredno ažuriranje obrazovnog sistema moraće da obezbedi da Singapur bude sposoban da kreira pravičnije društvo, izgradi veću socijalnu kompaktnost naroda, dok istovremeno razvija sposobnosti za novu digitalnu ekonomiju. Vladine politike udaljavaju se od roditeljske i učeničke nezdrevane opsesije ocenama i upisom na vrhunske škole i žeze da stave jači naglasak na značaj vrednosti (Lai Cheng, 2017)¹.

¹ <https://www.bbc.com/news/business-39142030>

Ako vlade nisu sklane da revidiraju svoje kurikulume u korist sistema koji se fokusira na razvojne aspiracije mladih ljudi, možda ih treba podsetiti da ovi mlađi ljudi imaju pravo na obrazovanje po sopstvenom određenju i da su dotične vlade potpisale prihvatanje ovih prava. Na primer, član 13 Konvencije o pravima deteta Ujedinjenih nacija navodi:

Dete će imati pravo na slobodu izraza; ovo pravo uključuje slobodu da traži, prima i pruža informacije i razne ideje, bez obzira na granice, bilo usmeno, pisanim putem ili putem štampe, u formi umetnosti ili bilo kog drugog medija po izboru deteta.

Deca biraju dramu svaki put kada izaberu da se igraju. Veliki dvogodišnji istraživački projekat o uticajima izlaganja mlađih ljudi drami bio je pokrenut u Evropskoj uniji, uključujući 12 partnera iz različitih evropskih zemalja. Prvi cilj projekta DICE („Drama unapređuje Lisabonske ključne kompetencije u obrazovanju“) bio je:

Kroskulturalnim kvalitativnim i kvantitativnim istraživanjem pokazati da su obrazovno pozorište i drama moćna sredstva za unapređivanje Lisabonskih ključnih kompetencija. Istraživanje je sprovedeno sa gotovo 5000 mlađih ljudi uzrasta 13–16 godina.

Naša hipoteza bila je da obrazovno pozorište i drama utiču na 5 od 8 „Lisabonskih ključnih kompetencija“:

1. Komunikacija na maternjem jeziku
2. Učiti kako se uči
3. Međuljudske, interkulturnalne i socijalne kompetencije i građanska kompetencija
4. Preduzetništvo
5. Kulturna ekspresija

Osim toga, verujemo da postoji kompetencija koja se ne pominje u Ključnim kompetencijama, a to je univerzalna kompetencija – što to znači biti čovek. Nazvali smo ovu kompetenciju „Sve to i više“ (Drama Improves Lisbon Key Competences [DICE], 2010)?

² <http://www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf>

Istraživači su otkrili da kreativni potencijal pojedinaca koji se razvija kroz učešće u dramskim procesima utiče i na njihovo umeće življenja. Bavljenje dramom i pozorištem ne samo da ljudima otvara pristup u arenu lične promene, ono je, samom svojom prirodnom, umetnost promene.

SOCIJALNA PROMENA

Pomeranje s lične ka društvenoj promeni više je stvar namere nego procesa ili estetike. Granica između lične i socijalne promene porozna je na svakoj tački, budući da jedinka i društvo u kome jedinka živi postoje u dijalektičkom odnosu gde svako od njih proizvodi ono drugo. Međutim, ako posmatramo pozorište i učenje koje se dešava kroz pozorište kao posebnu umetnost koja deluje na sopstvenoj teritoriji, postavlja se pitanje da li pozorište koje teži socijalnoj promeni stvara promenu samo u pozorištu, a ne i u društvu.

Bertolt Brecht se obično smatra osnivačem evropske tradicije pozorišta za društvenu promenu kroz razvoj „epskog pozorišta”. Pišući pred kraj života, pokušao je da definije srž svoje prakse: „Hteo sam da uzmem princip da svet ne treba samo tumačiti, već ga treba menjati³ i da ga primenim na pozorište. Promene, velike ili male, koje su proistekle iz ove namere (što sam i sam veoma postupno prihvatio) sve su bile promene u okviru pozorišta...” (Willett, 1978, str. 248). Političke okolnosti принудile су Brehta da napusti „Lerštik (Lehrstücke) projekat”, u kome je eksperimentisao s brisanjem barijera između gledalaca i učesnika, inače možda ne bi zadražao takvu distinkciju između sveta i pozorišta. Ovako, promenu je mogao da posmatra samo u okvirima rada „Berliner ansambla”.

Uprkos oklevanju da prizna nedokazanu vrednost pozorišta za društvenu promenu, u Brehtovom razvoju epske estetike ima mnogo toga što upućuje na to. Na primer, *Ferfremdugsefekte* (*Verfremdungseffekte*) – efekat distance – nije trebalo prvenstveno da izazove kritičku svest izvođača, već gledalaca:

Da bi se transformisao iz opšteg pasivnog prihvatanja do responzivnog stanja sumnjičavog ispitivanja, morao bi da razvije ono udaljeno

³ Odnos je na citat iz filozofskog dela Karla Marks-a „Teze o Fojerbahu“ (1845/1888.): „Filozof su do sada samo različito tumačili svet, a radi se o tome da se on promeni“.

⁴ Lerštik (*Lehrstücke*) – Poučni komadi

oko kojim je veliki Galilej posmatrao zanjihani luster. Bio je fasciniran ovim pokretom klatna, kao da ga nije očekivao i nije mogao da razume zašto se javlja, a to mu je omogućilo da dođe do zakona koji su njime upravljali. Ovo je perspektiva, uz nemirujuća ali plodna, koju pozorište mora da stvari svojim reprezentacijama društvenog života ljudi. Mora da začudi svoju publiku, a to se može postići tehnikom otuđivanja poznatog (Willett, 1978, str. 192).

Začuđenost mora da se proširi izvan pozornice i da prodre u publiku, kako bi ovaj stav 'sumnjičave zapitanosti' prozeo društvenopolitički život izvan pozorišta. U formalnom pozorištu teško je utvrditi da li je kritička svest zarazila publiku na način koji bi njene članove podstakao da budu aktivni činiovi društvene promene. Namere epskog pozorišta su jasne, ali njihov uticaj se retko meri. Izuzetan primer metode može se naći u klimaksu prvog čina *Kavkaskog kruga kredom*. U radnji koja sigurno treba da kod publike pobudi empatiju za Grušu, Pevač opisuje kako ona sedi pored narušenog deteta sve dok ne odluči da ga spasi. U tom trenutku Pevač kaže: „Zastrahujuća je zavodljiva moć dobrote!“ To je trenutak začudnosti i distanciranja, jer ne očekujemo da se dobrota opisuje rečima kao što su 'zastrašujuća' i 'zavodljiva'. Kao publika, prinuđeni smo da odredimo svoju početnu empatiju u svetu šireg, političkog značenja Grušinog čina i da se otud zapitamo kakav je to svet u kom je tako opasno izvesti humani gest. Završni stihovi čina (Brecht, 1966, str. 139) podvlače kompleksnost predstavljanja distancirane empatije:

Kao da je plen, podiže ga.

Kao da je lopov, odšunja se.

Vraćajući se na svoje prvo pitanje: kako pozorišni procesi izazivaju ličnu i društvenu promenu, kao delimičan odgovor nudim pozorišnu estetiku Brehta kombinovanu sa pedagogijom Freirea. Breht je razvio estetiku – epski teatar – zasnovanu na marksističkom pojmu kritičke svesti, podržanu antihegemonističkim pozorišnim sredstvima oblikovanim tako da od gledalaca zahtevaju da prevrednuju svoj odnos prema svetu i da ništa na tom svetu ne uzimaju zdravo za gotovo. Ovakva ambicija je u tesnoj vezi s najvažnijim ciljem Freireove pedagogije potlačenih: „Postojati, ljudski, znači imenovati svet, da bismo ga promenili“ (Freire, 1972, str. 61).

Promeniti svet sada je postalo hitno pitanje. Žorž Monbio nedavno je napisao (2017) u britanskom „Gardijanu“:

Izgrađujući ponovo društvo od dna naviše, vremenom ćemo prinudit partije i vlade da se usaglase sa onim što ljudi žele. Mi to možemo. I ne treba nam ničija dozvola da počnemo.

Naš doprinos kao onih koji uče, podučavaju i stvaraju pozorište jeste da primenimo kurikulum za svu našu omladinu u kome ne samo da ima mesta za dramu i pozorište već se čitav strukturira oko koncepta da igrati se znači učiti. Igra nas vodi na put otkrivanja ko smo i kako je naš svet uspostavljen. To je put bez krajnog odredišta, jer se može razumeti samo kao proces. Rođeni smo da se igramo; a otuđenju od sveta i sebe samih možemo se odupreti samo ako nastavimo da se igramo celog svog života. Što manje naše učionice, kancelarije i pozorišta liče na igrališta, to su nepodesnija za življenje.

Prevela: Anđelija Jočić

Literatura:

Brecht, B. (1966). *Parables for the Theatre*. Harmondsworth: Penguin.

Brecht, B., & Willett, J. (1978). *Brecht on theatre: the development of an aesthetic* (2 nd. American Ed.). London: Methuen, New York.

DICE – Drama Improves Lisbon Key Competences (2010). *The DICE has been cast: Research findings and recommendations on educational theatre and drama*. DICE Consortium. <http://www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf> [pristupljeno 20/06/2021]

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.

Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom*. Lanham My: Rowman & Littlefield.

Lai Cheng, L. (March 8, 2017). Why high-flying Singapore wants more than grades. BBC News. <http://www.bbc.co.uk/news/business-39142030> [pristupljeno 20/06/2021]

Monbiot, G. (February 08, 2017). This is how can people truly take back control: from the bottom up. The Guardian. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/feb/08/take-back-control-bottom-up-communities> [pristupljeno 20/06/2021]

Pitruzzella, S. (2017). *Drama, Creativity and Intersubjectivity*. London & New York: Routledge.

Robinson, K., & Lou, A. (2015). *Creative Schools*. London: Allen Lane.



LEARNING TO PLAY: PLAYING TO LEARN

HOW DO THEATRE PROCESSES INDUCE PERSONAL AND SOCIAL TRANSFORMATION?

Emeritus Professor Tim Prentki

Department of Performing Arts
University of Winchester, UK

Tim.Prentki@winchester.ac.uk

THEATRE AS A LEARNING PROCESS

The specific quality of theatre as a means of learning is that its foundation is built upon play. Whether the analysis is of a five year old child playing on her own who peoples her game with a set of characters drawn from her imagination, or of a sophisticated performance in the national theatre, the core of the process is the dialectical relationship between experience and imagination; between what is and what might be. In the former case the child performs the roles of writer, actor and audience while in the latter these are divided into discrete functions designated by convention and tradition.

Until the child meets the authoritarian mechanisms of formal education she relies upon her lived experience, both in relation to what she has directly encountered and through the stories that she is told. At this point she is in a constant process of making and remaking her world. In his recent book, *Creative Schools*, Ken Robinson draws attention to the work of Peter Gray, a psychology professor at Boston College who has studied the findings of anthropologists who have investigated children's unsupervised play in hunter-gatherer societies. In Gray's words:

Some of these anthropologists told us that the children they observed in these cultures are among the brightest, happiest, most cooperative, most well-adjusted, most resilient children that they had ever observed anywhere...So from a biological evolutionary perspective, play is nature's means of insuring that young mammals, including young human beings, acquire the skills that they need to acquire to develop successfully into adulthood. (Robinson, 2015: 95)

Extrapolating from these findings, Gray goes on to suggest that the importance of free play extends well beyond the areas embraced by any narrow definition of skills:

Free play is the means by which children learn to make friends, overcome their fears, solve their own problems, and generally take control of their own lives. It is also the primary means by which children practice [sic.] and acquire the physical and intellectual skills that are essential for success in the culture in which they are growing. Nothing that we do, no amount of toys we buy or 'quality time' or special training we give our children, can compensate for the freedom we take away. The things that children learn through their own

initiatives, in free play, cannot be taught in other ways. (Robinson, 2015: 95-6)

What is this 'free play' if not the practice of drama? Whether applied to young people or to adults, the process being engaged in is that of matching their experiences, either lived or observed, with socio-cultural expectations. They are trying themselves out against the world and, in places where they do not fit, seeing whether the application of imagination might lead to social changes in line with felt experience. The conditions which enable free play to thrive are nowhere to be found among the concepts of formal education which currently dominate; versions of what Paulo Freire termed 'the banking system of education':

The more students work at storing the deposits entrusted to them, the less they develop the critical consciousness which would result from their intervention in the world as transformers of that world. The more completely they accept the passive role imposed on them, the more they tend simply to adapt to the world as it is and to the fragmented view of reality deposited in them. (Freire, 1972: 47)

The formal classroom resembles the formal, naturalist theatre where audiences are invited to consume a world created and described by others in contrast to a drama workshop that invites inclusive participation. What Robinson calls the industrial model of education with its misguided belief in uniform standards of learning and its obsession with testing, is the polar opposite of a notion of child-centred learning based on the myriad ways in which the self negotiates with the external world. In these systems teachers are denied the autonomy to draw upon their lived experience and are instead merely required to deliver a curriculum created by others, largely composed of compartmentalised knowledge systems alien alike to students and teachers. As Freire points out, there is another, process-based approach to learning:

If it were clear to us that our capacity to teach arose from our capacity to learn, we would easily have understood the importance of informal experiences in the street, in the square, in the work place, in the classroom, in the playground, among the school staff of both teachers and administrative personnel. There is strong "witness" potential in all of these informal situations, but it is, practically speaking, unexplored territory. (Freire, 1998: 47-8)

This 'territory' is familiar to facilitators of applied theatre who work with communities, and to popular educators in Latin America, even as it is almost unknown to teachers who work in formal education. These informal sites of learning constantly throw up situations in which we have to negotiate the business of living as a relational act in a continuous process of re-creation. This is the 'problem-posing education' which Freire posits as the antithesis of 'banking education':

In problem-posing education, men [sic] develop their power to perceive critically *the way they exist in the world with which and in which* they find themselves; they come to see the world not as a static reality, but as a reality in process, in transformation. (Freire, 1972: 56)

Such a notion of education can form a vital component in the development of active, resilient citizens and non-citizens at a moment in history when communities must depend upon such qualities in order to resist the assaults upon them from the corporation, the state and their self-serving media.

PERSONAL TRANSFORMATION

It is commonplace to speak of theatre as a metaphor for life but this metaphor predates contemporary knowledge about how humans develop from a pre-natal stage until the grave. Our earliest actions and responses are characterised by an intersubjective capacity where our behavioural reactions are stimulated by the behaviour of another and these reactions themselves receive a response from the other. Mirror neurons in our brains trigger the responses through which we act upon the world outside ourselves, giving rise to *mimesis* as a fundamental element of the way in which personality develops. Observation of young children shows that it is not only the presence of another, important though that is, which stimulates the person but that we also grow as solitary beings through our innate ability to create a virtual other by means of whom we can try out roles and enter into dialogues with ourselves. Young children constantly talk to themselves in this way, scripting the dialogues that they play out in their own worlds. The invisible friend is just one manifestation of the tendency. The fluid, ever-changing concept of personality comprises actor, character and audience in a dialectical relationship that shapes our responses to others and to the world. Rather than revisit the theatrical metaphor, it is time to reverse it: life is theatre. In the words of Italian drama therapist Salvo Pitruzzella:

Drama can be the place where body, relationships, knowledge, roles, and narratives, gradually and delicately, can be put again into play; we can play with them, disassembling and then reassembling them, and creatively redefining and recombinining them. We can let them encounter others' bodies, relationships, knowledge, roles and narratives, building a new intersubjective matrix that can temporarily replace the old worn out one, enabling us to acknowledge, explicitly or implicitly, that things can change, and changes are doing us no harm. By communicating with others, we can allow ourselves to be influenced and inspired by them, and revive our empathic predispositions, helping each other in our own search for new balances. (Pitruzzella 2017, 107)

Learning is therefore relational and involvement in collective, theatrical creation requires that we make relationships through the externalising of that previously interior process of actor, character and audience. The function of character, with the living through of another's experience that is and is not the actor's, brings in the cathartic emotions of fear and pity. As Pitruzzella points out, the purifying of these emotions, one the basis of self-preservation, and the other the basis of compassion, does not mean their elimination but rather their reshaping in order that we can take control of them rather than being controlled by them. The aesthetic distance offered by the process of dramatizing our lives enables us to make a critical response to these emotions but by no means denies their power. They are the motivational force behind the embodied social change stimulated by participation in theatre. Theatre processes are the most powerful means of unlocking our understanding of both who we are in all our evolving, fluid identities, and of how we find ourselves through our relation to others: the self in the other and the other in the self.

This view of education stands in marked contrast to the utilitarian approach to formal education as the servant of capitalism: job training in place of personal development. However, some winds of change are starting to blow through the educational establishment. Singapore, for many years the top nation in the grading systems beloved of neoliberal societies, is beginning to discover where such a denial of the whole person can lead. Dr Lim Lai Cheng, director of the Singapore Management University recently offered this insight:

The next update of the education system will have to ensure that Singapore can create a more equitable society, build a stronger social compact among its people while at the same time develop capabilities for the new digital economy. Government policies are moving away from parents' and students' unhealthy obsession with grades and entry to top schools and want to put more emphasis on the importance of values. (www.bbc.co.uk/news/business-39142030)

Where governments are more reluctant to revise their curricula in favour of a system centred on the developmental aspirations of their young people, they may need to be reminded that these young people have a right to an education of their own determining and that these governments have signed up to these rights. For instance Article 13 of the UN Convention on the Rights of the Child states that:

The child shall have the right to freedom of expression; this right shall include freedom to seek, receive and impart information and ideas of all kinds, regardless of frontiers, either orally, in writing or in print, in the form of art, or through any other media of the child's choice.

Children choose drama every time they opt to play. A major two year research project into the effects of exposure to drama on young people was set up by the European Union, involving twelve partners across the EU. The first objective of the DICE project ("Drama Improves Lisbon Key Competences in Education") was:

To demonstrate with cross-cultural qualitative and quantitative research that educational theatre and drama is a powerful tool to improve the Lisbon Key Competences. The research was conducted with almost five thousand young people aged 13-16 years.

Our hypothesis was that educational theatre and drama has impact on five of eight "Lisbon Key Competences".

1. Communication in the mother tongue
2. Learning to learn
3. Interpersonal, intercultural and social competences, civic competence
4. Entrepreneurship
5. Cultural Expression

Furthermore, we believe that there is a competence not mentioned among the Key Competences, which is the universal competence of what it is to be human. We have called this competence "All this and more". (www.dramanetwork.eu/)

The researchers found that participation in drama processes developed the creative potential of subjects in ways that affected how they set about the business of living. Engaging in drama and theatre not only gives humans access to the arena of personal transformation, it is, by its very nature, an art of transformation.

SOCIAL TRANSFORMATION

The move from personal to social transformation is more one of intention than of process or aesthetics. The border between personal and social transformation is porous at every point since the individual and the society in which she lives, exist in a dialectical relationship where each produces the other. However, if we regard theatre and the learning which occurs through theatre as a specific art operating on its own territory, the question arises of whether socially transformative theatre only creates change in theatre, rather than in society. Bertolt Brecht is commonly regarded as the founder of the European tradition of theatre for social transformation through the development of his Epic theatre. Writing near the end of his life, he attempted to define the core of his practice: 'I wanted to take the principle that it was not just a matter of interpreting the world but of changing it', and apply that to the theatre. The changes, great or small, that ensued from this intention (which I myself only slowly came to admit) were all changes within the framework of the theatre...'. (Willett, 1978: 248) Political circumstances forced Brecht to abandon the *Lehrstücke* project where he experimented with dissolving the barriers between spectators and participants, otherwise he might not have maintained such a distinction between the world and the theatre. As it was, he could only monitor change within the frame designated by the Berliner Ensemble.

Despite his reluctance to assert an unproven case for social change, there is much in Brecht's development of the Epic aesthetic that points in that direction. For instance, the *Verfremdungseffekte* were not created primarily as a means of inducing critical consciousness in performers but in spectators:

To transform himself from general passive acceptance to a corresponding state of suspicious inquiry he would need to develop that detached eye with which the great Galileo observed a swinging chandelier. He was amazed by this pendulum motion, as if he had not expected it and could not understand its occurring, and this enabled him to come on the rules by which it was governed. Here is the outlook, disconcerting but fruitful, which theatre must provoke with its representations of human social life. It must amaze its public, and this can be achieved by a technique of alienating the familiar. (Willett, 1978: 192)

Amazement must extend beyond the stage and penetrate the auditorium in order that this attitude of 'suspicious inquiry' permeates socio-political life beyond the theatre. In formal theatre it is difficult to gage whether critical consciousness has infected the audience in ways which would encourage members of it to become active agents in social change. Epic theatre's intentions are clear but its impact is rarely measured. An outstanding example of the method is offered by the climax to the first act of *The Caucasian Chalk Circle*. In an action certain to invoke empathy for Grusha among spectators, the Singer describes how she sits by the abandoned baby until she decides to rescue him. At which point he says: 'Fearful is the seductive power of goodness!' It is a moment of *Verfremdung* for we do not expect goodness to be delineated by the descriptors 'fearful' and 'seductive'. As audience we are forced to qualify our initial empathy through a consideration of the wider, political meaning of Grusha's act and thereby come to ask ourselves what kind of world is it that makes it so dangerous to perform a humane gesture. The final lines of the act underline the complexity of presenting distanced empathy:

As if it was stolen goods she picked it up.

As if she was a thief she crept away. (Brecht, 1966: 139)

¹ Refers to the quotation from the Carl Marx's work "Theses on Feuerbach" (1845/1888) "Philosophers have hitherto only interpreted the world in various ways; the point is to change it."

With reference to my opening question: how do theatre processes induce personal and social transformation?, I offer, by way of a partial answer, the theatre aesthetics of Brecht combined with the pedagogy of Freire. Brecht developed an aesthetic -- Epic theatre -- based upon the Marxist notion of critical consciousness which was supported by counter-hegemonic, theatrical devices designed to require spectators to reassess their relationship to the world and to take nothing in that world for granted. Such an ambition accords very closely with the overriding aim of Freire's pedagogy of the oppressed: 'To exist, humanely, is to name the world, to change it'. (Freire, 1972: 61)

To change the world is now a matter of urgency. George Monbiot wrote recently in *The Guardian* newspaper in the UK:

By rebuilding society from the bottom up, it will eventually force parties and governments to fall in line with what people want. We can do this. And we don't need anyone's permission to begin. (Monbiot, 8/2/2017)

Our contribution, as learners, teachers and theatre-makers, is to implement a curriculum for all our young people which not only has a place for drama/theatre within it, but which structures the whole curriculum around the notion that to play is to learn. Play sets us out on the journey to discover who we are and how our world is made. It is a journey without a destination for it can only be understood as a process. We are born to play and we will only resist alienation from the world and from ourselves if we keep playing all our lives. The less our classrooms, offices and theatres resemble playgrounds, the more they are unfit for the business of living.

References

- Brecht, Bertolt (1966) *Parables for the Theatre*, Harmondsworth: Penguin
- 'The DICE has been cast' (2010), www.dramanetwork.eu
- Freire, Paulo (1972) *Pedagogy of the Oppressed*, Harmondsworth: Penguin
- Freire, Paulo (1998) *Pedagogy of Freedom*, Lanham My: Rowman & Littlefield
- Monbiot, George (2017) 'This is how we take control: from the bottom up' in *The Guardian*, 08/02/2017
- Pitruzzella, Salvo (2017) *Drama, Creativity and Intersubjectivity*, London & New York: Routledge
- Robinson, Ken and Lou Aronica (2015) *Creative Schools*, London: Allen Lane
- 'Why high flying Singapore wants more than grades' (08/03/2017) <http://www.bbc.co.uk/news/business-39142030> [accessed 27/04/2017]
- Willett, John (ed.) (1978) *Brecht on Theatre*, London: Eyre Methuen



TEATAR I DEMOKRATIJA

Zlatko Paković

pozorišni urednik, pisac i novinar

pakovic@gmail.com

Dijalektika, pozorište i demokratija nastaju u isto vreme i cvetaju na istom mestu. To je Atina šestog i petog veka pre nove ere, naime, njeni Agora.

Na agori su počele prve pozorišne predstave, pre nego što će se premestiti u amfiteatar; na agori je raspravljano ono što se ubičajilo kao neupitno, na agori su, dakle, u pitanje dovođeni uvreženi svetonazor, verovanja i običaji; na agori je Sokrat, među građanima i sa građanima, usavršavao dijalektičku metodu i zasnovao etiku, njenim geometrijskim redom, pre nego što će se taj način propitivanja i izučavanja premestiti u Akademiju. Agora je bila i ostala bazična atinska skupština. Građani su na agori mogli da usvoje ili od-bace zakone koje je predlagalo Veliko veće i kontrolisao Areopag. Na agori su se konstituisale javnost i publika.

Poreklo pozorišta, dijalektike i demokratije nalazi se u duhu pitanja o najboljem obliku zajedničkog, društvenog života. Ono im je, to temeljno pitanje, dalo i zajedničke osobine, ponaosob specifično strukturisane, stoga su dijalektika i demokratija takođe performativni oblici, a teatar je besmislen bez dijalektičke moći i duha demokratije u sebi. Ukoliko pozorišna predstava ne uspe da publiku konstituiše u javnost, dakle, u kritički misleće pojedince koji su u stanju da prozra lažne vrednosti dominantnog političkog obrasca, ona ne zadovoljava osnovne uslove dijalektike i demokratičnosti.

Najdublji potencijal pozorišta jeste ovaj preobražaj pukog gledaoca u ličnost koja svojim doživljajem učestvuje u javnom događaju koji postoji samo u teatru.

Pozorište je stoga najpolitičnija i najmoralnija umetnost među umetnostima. Ono jeste umetnost, naime, poezija, ali i, kako govori Žan Divinjo,

društveni čin *par excellence*. Ta specifična umetnost moguća je samo kao društveni čin, a taj društveni čin – samo kao umetnost.

Zašto je dijalektici i demokratiji potrebna pozorišna umetnost? Najpre, to znači da im je realnost nedovoljna, i da im je neophodno alternativno polje koje konstituiše eksperimentalnu stvarnost, ogledni društveni život, kako bi se one uopšte iskazale do kraja. Pozorište je od svojih najranijih početaka – alternativno vreme i alternativni prostor. U tom prostoru i vremenu izgrađuje se javno društveni čin na osnovu imaginacije – slika moguće, zamišljene zajednice koja je pravednija i življia od one u kojoj publika realno živi.

Pozorište je najsubverzivniji izum evropskog uma i njegove dijalektike – najradikalniji demokratski oblik moguće egzistencije društva, koji stoji nasuprot njegovom postojanju. Iskorak iz realnog, pretinja tom realnom. Ona ingeniozna, eksperimentalna društvena situacija iz koje se realnost sagledava kao privid – privid zarad interesa malobrojnih. Tako je još od Eshila, koji je zbog svoje „Orestije“ morao, dve godine pre smrti, da pobegne iz Atine, pa sve do danas, recimo do premijere Bernhardovog „Trga heroja“, u režiji Klausa Pajmana, i skandala u Burgteatru, godinu dana pre Bernhardove smrti.

Pozorište, kakva je to zajednica ljudi toliko različita od svih drugih, u zajedničkim poslovima konstituisanih zajednica? Ono je konkretna imaginarna zajednica, imaginarno konkretna zajednica mogućeg života, koja se inače ne ostvaruje. Vratimo se u Atinu petog stoljeća pre nove ere!

Atinska demokratija je bila ekskluzivna, ona je podrazumevala robovlasništvo i krajnje podređen položaj žena u društvu – njihovu totalnu isključenost iz političke zajednice.

Ali, u teatru, u amfiteatru, žene su zauzimale mesta pored muškaraca, ravноправno, kao što su i robovi prisustvovali predstavama. Ta i takva pozorišna publika u Atini petog veka pre nove ere, živa je slika jednog društva koje inače ne postoji, i više od toga – opitno ostvarena intencija jednog pravednijeg i slobodnjeg života, dakle, intencija same dijalektike i same demokratije.

Na početku ovog zajedničkog razvoja demokratije, pozorišta i dijalektike stoji jedan slobodarski čin u samoj stvarnosti, svojevrsni *V-effekt* (efekat oneobičavanja, efekat začudnosti) koji daje strahovit impuls i zalet samo mašti, koja će se realizovati potom u teatru. Taj čin je ukidanje dužničkog ropstva, koji je, u prvoj polovini šestog veka pre nove ere, izvršio Solon, najveći od svih mudraca. On je, dakле, učinio ono što savremeni Grci nisu uspeli pre nekoliko godina da ponove.

Tim aktom slavni je zakonodavac Solon jednim potezom pokazao da ono što se inače smatra nepromenljivim može biti promenjeno, i da su stare istine zapravo laži. Iz tog zakonodavnog i pravedničkog gesta poništavanja dužničkog ropstva rađa se duh demokratije, dijalektike i pozorišta. Dve i po hiljade godina potom, Bertolt Breht veli: „Nemojte misliti da ono što dve hiljade godina nije uspelo, neće uspeti nikada!“ Stvarnost se najpre menja u imaginaciji, a pozorište je najradikalnija institucija imaginacije.



UČESTVUJ! ➤

↑



54



55

I OKRUGLI STO

Tema: KREATIVNI DRAMSKI PROCES (DIVAJZING) – GRAĐENJE PREDSTAVE

UVOD¹:

OTVORENA PITANJA „DIVAJZINGA” KAO POSTUPKA U „GRAĐENJU PREDSTAVE”

Doc. dr. sc. Višnja Kačić Rogošić

Filozofski fakultet

Sveučilište u Zagrebu

vrogosic@ffzg.hr

Dobro došli na prvi okrugli stol konferencije „UČESTVUJ! Stvaralačka participacija u umetnosti i obrazovanju“, kojemu će sljedeće izlaganje poslužiti kao moderatorski uvod. Naš razgovor bit će posvećen stvaralačkome procesu čiji je naziv „divajzing“ preuzet iz engleskoga jezika (*devising*). Do danas u regiji nije zaživio jedinstven prijevod ovoga pojma oko kojega postoji konsenzus pa, iako spomenuti postupak u ostalim znanstvenim tekstovima opisno nazivam *skupnim osmišljavanjem*, s moderatorskom sam pozicijom prihvatali i ponuđenu terminologiju te ču je nadalje koristiti u uvodnome izlaganju kako bih izbjegla nepotrebne nesporazume. Inicijalno bi trebalo istaknuti kako terminološke dvojbe nisu prisutne samo u regionalnim okvirima. Naime, premda se kao *terminus technicus* formirao između 1965. i 1980. godine u okviru područja odgojnoga kazališta u Velikoj Britaniji², „divajzing“ ni četrdesetak godina nakon postupnoga stjecanja legitimite nije postao jednoznačan kad je riječ o obuhvatnosti, uključivosti i sastavnicama kazališnoga stvaralačkog procesa na koji se odnosi, a i definicija izvedbene vrste kojom rezultira još uvjek varira ovisno o sugovorniku (Green-Rogers 2016). Prva pisana stručna uporaba pojma u britanskoj teatraloškoj literaturi kao važne aspekte ove prakse ističe „jasnoću perspektive, svrhe i funkcije rada“, „istinsko posvećivanje odabranoj temi i postavljenim pitanjima“ te „angažiranje publike“³ (Radosavljević 2013: 66). Neke od njih, poput posvećenosti sustvaratelja, danas se još uvjek prepoznaju kao specifičnosti procesa koji je puno stariji od svoga imena, međutim, s njegovom afirmacijom na eksperimentalnoj sceni pa i postupnom institucionalizacijom te ulaskom u *mainstream* tijekom 20. stoljeća razlikovne su se značajke ipak promjenile. Smatram

¹ Okrugli je stol pratio nadrealistički postupak aleatoričkoga generiranja tekstova i crteža *cadavre exquis* (franc. izuzeti leš) koji se sastoji u grupnom lančanom ispisivanju riječi/crtanju crteža uz presavijanje papira tako da je svakome sudioniku vidljivo jedino ono što je sam stvorio. Postupak je dobio ime prema prvoj rečenici koja je nijime napisana: „Izuzeti leš pit će novo vino“ (Brotchie i Gooding 1995: 25). Torni se salonskom kreativnim metodom, a slijedom slogan-a konferencije „Učestvuj!“ i teme okrugloga stola, sve prisutne pozvalo na sudjelovanje u stvaralačkome procesu molbom da napišu svoje dojmove o okruglogom stolu, opišu vlastite osjećaje ili interveniraju na neki drugi način uviјek uzimajući u obzir kako njihova intervencija ne smije onemogućiti doprinose ostalih.

² Prema istraživanju teatrolologinje i dramaturginje Duške Radosavljević engleski termin „devising“ razvija se u okružju odgojnoga kazališta (Theatre in Education) u periodu između početka djelovanja Belgrade Theatra iz Coventryja kao pionira toga područja i prve zabilježene pisane uporabe pojma 1980. godine u eseju Davida Pammentera „Devising for TIE“ („Divajzing“ u odgojnem kazalištu) u okviru knjige Tonyja Jacksona *TIE. Learning Through Theatre* (Manchester University Press, 1980) (Radosavljević 2013: 66).

³ Ako drukčije nije navedeno, prijevod je moj.



da se pojam ovdje tematiziran kao „građenje predstave“ danas prije svega odnosi na *postupke i strategije kojima se većina ili ukupni materijal kazališne predstave proizvodi suradnički tijekom kazališnih pokusa*. S jedne strane taj kratki opis sugerira razloge uvrštavanja ove teme u konferenciju koja se bavi sudjelovanjem jer su neke od specifičnosti ili čestih pojava „divajzinga“ kao postupka u „građenju predstave“ upravo uključivanje svih sudionika u rad, suradnja uz ograničavanje vlastite stvaralačke slobode stvaralačkom slobodom ostalih sudionika, stvaranje materijala predstave kroz zajedničku igru s pravilima ili upućenost na sebe i vlastito neposredno okruženje. Ipak, kad je u pitanju rasvjetljavanje samoga procesa, navedenoj tvrdnji značajno nedostaje preciznosti, što će pokušati nadoknadi ostatkom teksta analizirajući samo neke od brojnih implikacija dviju umjetničkih odluka u samome korijenu toga pristupa: odustajanja od dramskoga ili predloška neke druge vrste, te zajedničkoga rada.

„Divajzing“ nerijetko podrazumijeva kretanje „iz ničega“ odnosno započinjanje onim što ovdje i sada mogu ponuditi sudionici te se dalje obično razvija kroz improvizacije, zadatke, igre i razgovore kojima se prvo bitno stvara, a potom najčešće probire te uvezuje u cjelinu građa predstave. Ipak, početak u materijalnome smislu može biti i puno konkretniji. Primjerice, njujorška skupina The Wooster Group kao proslavljeni predstavnik ovakvoga stvaralaštva u svojim se multimedijalnim izvedbama rado oslanjanja na različite „pronađene predmete“: dramske tekstove, filmove, dokumentarni materijal popularne kulture ili već načinjene privatne zvukovne i videozapise (Savran 1993: 51) zadržavajući se još uvijek u hibridnom području „divajzinga“. Ono što povezuje tako različite startne pozicije nadređenost je zajednički vođenoga kreativnoga procesa bilo kakvomu postojećem materijalu, odnosno skupno donošenje odluka o mogućnosti i načinu korištenja toga materijala u predstavi upravo kroz njezinu izgradnju. Međutim, s potpunim izuzimanjem predloška (ali i dokidanjem sluganskoga odnosa predstave i njezinih tvoraca prema autoru i tekstu bilo koje vrste⁴) „graditelji“ odustaju od niza konvencija

⁴ Prema ovoj se karakterističi krajnji rezultat „građenja predstave“ upisuje u područje postdramskoga kazališta koje, prema Hans-Thiesu Lehmannu, ne samo oduzima prvenstvo dramskome tekstu u okviru kazališne predstave, već i odbacuje „cjelovitost, iluziju, reprezentaciju svijeta“ kao „regulativni princip“ (Lehmann 2004: 022). Ipak, bez obzira na opisan način stava prema dramskome predlošku, „divajzingom“ se može sastaviti i dramski tekst, jednako kao što na taj način izgrađene predstave mogu vrlo realistično predstavljati neki fikcionalni svijet izvan okvira kazališne situacije pa je odnos prema postdramskom kazalištu bolje opisati kao preklapanje.

zapadnjačkoga kazališta (od kojih neke imaju i višesetišljetnu tradiciju) uz pomoć kojih se dramski tekst ili dramatizacija nekoga drugog teksta prevodi iz književnosti, odnosno medija pisma, u kazalište, odnosno medij izvedbe, a iz čega proizlaze i mnoge neodređenosti u temelju „divajzinga“.

U prvom redu dovodi se u pitanje konvencionalan niz kreativnih uloga iz kojih djeluju suautori predstave (poput najčešće postojećega dramskog pisca, redatelja ili glumca) i njihovi apriorno postavljeni zadaci, kao i jasni hijerarhijski odnos među tim ulogama. Postojeća je podjela s hijerarhijom, naime, vezana uz odgovornost za određeni segment umjetničkoga djela (ulogu, tekst ili cjelokupnu predstavu), a započinjanje njihove ukupne proizvodnje prvim pokusom otvara mnoga pitanja. Što učiniti s dramskim piscem – proglašiti ga suvišnim te njegov zadatak razdjeliti među dijelom / svim ostalim koautorima ili ga pozvati u zajednički rad na predstavi? Čime bi se trebao baviti glumac dok se ne proizvede uloga koju bi mogao utjeloviti na pozornici, scenski pokret koji bi mogao izvesti ili tekst koji bi mogao izgovoriti? Može li redatelj zadržati istu razinu ovlasti, ne samo u odnosu prema ostalim članovima kazališnoga kolektiva, već i prema osobnome materijalu koji su oni proizveli? Odgovori na ova i njima analogna pitanja vezana uz druge kreativne pozicije posve su individualni i uvjetuju ne samo dinamiku rada, već i unutrašnju organizaciju pojedine izvedbene skupine, njezinu održivost i postojanost, ali nesumnjivo vode prema modifikaciji kreativnih funkcija u smjeru širenja/sužavanja onih koje su već utvrđene, npr. izvođača koji počinju sudjelovati u sastavljanju lingvističkoga materijala predstave ili u njezinome dramaturškom oblikovanju, odnosno stvaranja novih. Prepoznavanje novih pozicija iz kojih sustvaratelji djeluju, kao i potraga za adekvatnom terminologijom, odvijaju se paralelno s razvojem stručnoga pojma pa se tako već David Pammerten 1980. godine referira na nosioce ovoga procesa terminom „devisers“, što bi po analogiji označavalo „graditelje predstave“, (Pammerten 1993: 53) pronalazeći praktičan naziv za obuhvatnu ulogu (koju je i sam iskusio kao član Belgrade Theatrea), dok se daljnja specifikacija i imenovanja nastavljaju do danas.

Nadalje, upitnim postaje i ubičajan „put“ od predloška do scenske izvedbe koji, primjerice, iz redateljske perspektive često podrazumijeva vrlo kompleksan individualan rad na odabranome tekstu prije početka pokusa (URL: https://www.rastko.rs/drama/recnik_rezije/lazic-recnik_rezije-05.html), dok iz glumačke uključuje i takve faze rada kao što su „čitaće probe“ s ostatkom ansambla i redateljem tijekom kojih glumac „rastavlja odabrani dramski tekst, ali ga pokušava i ponovno sastaviti, istražujući osobno stanje, ali i

situacije koje bi njega osobno potaknule na određenu fizičku, emocijonalnu i misaonu, pa tako i govornu reakciju“ (Crnojević-Carić 2015: 205). Specifičan početni manjak materijala, naime, uvjetuje posve različito trajanje, dinamiku i fazu stvaralačkoga procesa jer ne samo da se ne može analizirati, usvojiti ili postupno uvježbati nešto što (mahom) ne postoji, nego se to ne može niti stvoriti (pronaći, preuzeti, prepoznati, itd.) bez prethodno utvrđene metodologije oko koje postoji konsenzus i u koju su svi dionici procesa adekvatno upućeni. „Građenje predstave“ stoga vrlo često (a ujedno i prešutno) uključuje i izgradnju postupaka kojima se ista provodi (npr. način kreiranja, odabira, oblikovanja ili povezivanja materijala izvedbe), a po analogiji zadržava i istu različitost. Pa premda i u ovome području možemo govoriti o svojevrsnome „kloniranju“, kako nečije estetike, tako i metodologije (posebno uz sve veći broj priručnika za „građenje predstave“ ili tekstova koji analiziraju specifičnost nečijega stvaralačkoga pristupa) (Brooks u Heddon i Milling 2006: 217), raznolikost poznatih procesa „divajzinga“ još se uvijek, čini se, opire sistematizaciji koja se ne svodi na nabranje dosad uočenoga, kao i univerzalnom detaljnem opisu.

Uz stvaralačke su procese, pozicije i njima pridružene kreativne zadaće usko vezane i specijalizirane umjetničke vještine koje se konvencionalno bruse ili stječu, ne samo izvedbenom praksom, već i umjetničkim obrazovanjem te očekivano odgovaraju zahtjevima aktualnih kazališnih estetika, odnosno scena. Primjerice, redateljica Ivica Boban uočava kako se glumačka obuka u okviru zagrebačke Akademije dramske umjetnosti, u vrijeme kad ona počinje predavati na toj instituciji početkom 1970-ih godina, fokusira na govor uz posve mašnje zanemarivanje tijela kao sastavnoga elementa glumačkoga izražajnog instrumenta, što je posve u skladu s uvjerenjima mnogih predstavnika tadašnje scene srednje struje koji će tjelesno osviješten rad Bobanove sa skupinom Kazališna radionica Pozdravi pogrdno nazivati „fizičkim teatrom“ (Boban u Blažević 2007: 161). Međutim, problem koji „divajzing“ postavlja pred institucionalno obrazovanje puno je veći od pitanja prednosti scenskoga govoru jer upućuje na dvojbu oko ostalih neizostavnih iskustava koja bi „graditelji predstave“ trebali steći, kao i postupaka kojima se ta iskustava mogu „uvježbati“. Naime, kazališne skupine vještine nužne za sudjelovanje u bilo kojoj specifičnoj varijanti „građenja predstave“, poput metodologije, obično se otkrivaju i utvrđuju „u hodu“, postupno razvijaju, preciziraju od projekta do projekta ili se, pak, prilagodbom usvajaju iz palete mogućnosti i znanja koja nude sami sudionici. Idealna obuka sudionika toga procesa stoga bi morala sadržavati iste konkretne elemente, štoviše, njezini su idealni pedagozi često

i njezini tvorci. Tako Bobanova, „premošćujući naizgled jasno razdvojene forme (govor, pokret, gluma / gluma, režija, pedagogija)“ (Crnojević-Carić 2016: 47), upravo kotvlenje govora u tjelesnome izričaju čini jednim od ključnih elemenata specifičnoga stvaralačkog postupka Pozdrava kojim skupina zajednički gradi neke od svojih najuspješnijih predstava, dok rad skupine uvelike vezuje uz vlastiti sveučilišni kolegij Scenski pokret. No novitet u srcu „divajzinga“ zahtjeva i potpunu otvorenost pedagoškoga procesa, Mejerholđovim riječima, „glumačka škola (...) mora biti organizirana tako da se iz nje rađa novo kazalište i tako da iz njega proizlazi samo jedan mogući put: ako učenici ne krenu prema novome kazalištu, nemaju gdjeći“ (Meyerhold u Braun 2016: 52), pa ostavlja pitanje kako opisano sljubljivanje pedagoškoga i kreativnog rada učiniti univerzalnim.

Bez obzira na različite postupke generiranja materijala predstave koje „građenje predstave“ obično uključuje, otpuštanje „garancije“ koju nudi dramsko kazalište za sobom povlači neodređenost ishoda. Mora li se tim procesom uopće proizvesti zaokruženo umjetničko djelo i mora li to umjetničko djelo biti kazališna predstava? Odgovor je u oba slučaja negativan jer ne postoji jamstvo cjeline koja sustvaratelje čeka na kraju donekle nesigurnoga ili otvorenenoga puta, niti cijelina, u slučaju nastanka, mora nužno biti realizirana u mediju izvedbe. Kako se ovaj tekst ipak bavi područjem izvedbenih umjetnosti, sve primjere koji izlaze iz toga okvira neču uzbir u obzir, ali bih željela ukazati na dodatnu relativizaciju žanrovske i prostorno-vremenskih konvencija koja iz ovih zaključaka proizlazi. Prije svega, kao što pokazuju i suvremeni pregledi područja (usp. npr. Heddon i Milling 2006), s obzirom na to da može uključiti različite medije i izvedbene protokole, ovaj se stvaralački proces ne mora zadržati u okvirima kazališta, rezultirajući ne samo izvedbenim djelima koja pripadaju drugim izvedbenim vrstama poput plesa ili performansa, već i hibridnim žanrovima poput vizualnoga kazališta ili fizičkoga teatra te posve novim žanrovskim kategorijama koje najčešće nude njihovi tvorci. Uz to jednako suvišima ili tjesnima može percipirati i prostorno-vremenske uzuse kazališne predstave (pojava drukčijih estetskih zahtjeva), posebno kad se limitima pridružuje neposredne okolnosti njezina nastanka koje ne rijetko prodiru u „završni proizvod“ (pojava drukčijih praktičnih potreba). Kako napominju članovi britanskoga IOU Theatre opisujući „divajzing“, riječ je o „započinjanju puta za koji se ne zna gdje će završiti. Čini se, stoga, prilično riskantnim, ali može proizvesti iznenadenja i odgovoriti na mogućnosti neograničen fiksiranom pričom.“ (Oddey 2003: 125).



Posljednji element „građenja predstave“ na kojemu se želim zadržati u ovome sažetom pregledu obuhvatnost je toga procesa u smislu intenziteta i modusa inkluzivnosti pa, iako je riječ o istovrsnoj relativizaciji koja se može primijetiti i kad su u pitanju druge spomenute kazališne konvencije, ovđe ču je izdvajati iz dvaju razloga. Prije svega, usko je vezana uz drugu apriornu odluku „graditelja predstave“ – onu o zajedničkome sudjelovanju u stvaralačkome procesu, ali i uz temu konferencije – stvaralačku participaciju, koju se u okviru ovoga područja može problematizirati na djelima razinama. Premda se kazalište tradicionalno smatra izvedbenom praksom koju obilježava kolektivnost i u proizvodnji i u recepciji, a predstava činom koji istovremeno podržavaju izvođači i gledatelji, participacija u okviru „divajzinga“ počinje dobivati nova tumačenja. Kad je riječ o konvencionalno shvaćenim autorima predstave, slijedom ponovnoga promišljanja kreativnih funkcija unutar kazališnoga kolektiva, a i pod utjecajem društveno-kulturnih okolnosti u kojima se „divajzing“ afirmira tijekom 1960-ih i 1970-ih godina, javlja se ideal kvantitativno i kvalitativno ravnopravnoga sudjelovanja u svim fazama rada na kazališnoj predstavi. Kazališne mu skupine prilaze na različite načine – dok ga neke neupitno pokušavaju realizirati, druge samo testiraju pojedine elemente toga ideaala – no njegova će neodrživost brzo dovesti do potrage za postojanjim modusima uspostavljanja izvedbenoga zajedništva i suradnje kojima se danas manje vrši pritisak na članove skupine, bilo da je riječ o potencijalnom „prekoračenju“ ovlasti ili prisilnoj emancipaciji, odnosno nužnome sudjelovanju i u onim dijelovima kreativnoga ciklusa za koje pojedinci nisu zainteresirani. Kad je, pak, riječ o drugome kolektivu koji tradicionalno sudjeluje u kazališnoj predstavi iz gledališta, sigurno odijeljen četvrtim zidom, važno je napomenuti da načelno propitivanje kazališne situacije putem „divajzinga“ ne mora značiti i nužno uključivanje gledatelja u stvaralački i/ili izvedbeni proces. Istovremeno, povjesno gledano, promjene u recepciji analogne su promjenama u produkciji predstave pa se u ranoj fazi razvoja ovoga pristupa ideja o ravnopravnosti često prenosi i gledateljima (poziva ih se u proces rada ili izvedbu, nerijetko i agresivno), dok se posljednjih dekada i u „divajzingu“ javlja trend koji obilježava i neke druge vrste kazališta te se publici poklanja sve više povjerenja, npr. kroz mogućnost izbora kreativne uloge unutar predstave.

Kako to obično biva kod izvedbenih procesa gdje je neodređenost prednost, obje uvodne postavke od kojih sam i krenula u izvođenje ove analize povremenno se dovode u pitanje. S jedne strane javljaju se umjetnici, kritičari i znanstvenici koji pojmu jednako primjenjuju i na samostalno te stvaranje u paru,

premda analiza specifičnosti tih procesa (npr. u odnosu na individualni ili rad u duetu koji kreću od drugičijih pretpostavki) još uvjek nije izvedena jednakom pogomu kao kad je riječ o kolektivnom „građenju predstave“. S druge strane uočava se preklapanje dramskoga kazališta i „divajzinga“, primjerice, prilikom pisanja za izvedbu gdje pisanje „teži iskoristiti uživot kazališta kao i njegovu teatralnost, izbjegavajući i naturalističke tehnike doslovne proizvodnje i pasivnoga gledanja koje naturalizam, kako se uočava, potiče“ (Freshwater u Lane 2010: 91). Pa ako toplojenje i ovđe postavljenih razgraničenja umjetnicima nudi nove mogućnosti rada, a znanstvenicima problemski izazov, sudio-nicima okrugloga stola – uz ostala otvorena pitanja – možda može ponuditi dobar početak razgovora.

Literatura

- Blažević, Marin. 2007. *Razgovori o novom kazalištu 1*. Zagreb: Centar za dramsku umjetnost
- Braun, Edward, ur. 2016. *Meyerhold on Theatre*. London i New York: Bloomsbury Methuen Drama
- Brotchie, Alastair i Mel Gooding, ur. 1995. *A Book of Surrealist Games*. Shambhala Redstone Editions: Boston i London
- Crnojević-Carić, Dubravka. 2015. „Od teksta do scenske izvedbe (u potrazi za putovima komunikacije)“ U: *Fluminensia. Časopis za filološka istraživanja* 27, 2: 203-217.
- Crnojević-Carić, Dubravka. 2016. „Ivana Boban ili Ona koja spaja naizgled nespojivo“ U: *Kazalište. Časopis za kazališnu umjetnost* 19, 67/68: 46-51.
- Green-Rogers, Martine Kei. 2016. „What Is Devised Theatre?“ URL: <https://thetheatretimes.com/what-is-devised-theatre/> (posjećeno 30. srpnja 2020.)
- Heddon Deirdre i Jane Milling. 2006. *Devising Performance. A Critical History*. Houndsill i New York: Palgrave Macmillan
- Lane, David. 2010. *Contemporary British Drama*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Lehmann, Hans-Thies. 2004. *Postdramsko kazalište*. Zagreb – Beograd: CDU – Centar za dramsku umjetnost i TkH – Centar za teoriju i praksu izvođačkih umetnosti
- Oddey, Alison 2003. *Devising Theatre. A Practical and Theoretical Handbook*. London i New York: Routledge
- Pammerter, David. 1993. „Devising for TIE“ U: *Learning Through Theatre. New perspectives on Theatre in Education*. Ur. Jackson, Tony. Routledge: London i New York: 53-70.



OD REŽIJE DO DIVAJZINGA – OSVAJANJE SLOBODE

Boris Liješević

pozorišni reditelj

borislijesovic@gmail.com

Hvala organizatorima konferencije koji su me naterali da ranije dođem i preorganizujem svoje današnje obaveze kako bih čuo ovo fenomenalno izlaganje naše moderatorke Višnje. Moram reći da mi je sve ovo o čemu ste pričali veoma blisko, iako možda nisam znao da se to zove divajzing. Možda sam jednom-dvaput dosad čuo taj termin, ali se u velikoj meri pronalazim u tome. Imam utisak da sam dosad sve to znao, samo ne bih umeo tako lepo da izgovorim i formulišem kao vi.

Kada sam završio studije, kada je trebalo da počнем da radim u profesiji kao reditelj, da režiram prve predstave, osetio sam neku teskobu i neko nezadovoljstvo. Bio sam mlad i neizgrađen reditelj, bez iskustva, nepoznat, kada prosto ljudi nemaju razloga da me pozovu u pozorište da režiram. Trebalo je nekako privući pažnju na sebe i dobiti zeleno svetlo u nekom pozorištu. Tada sam procenio da bih mogao da budem interesantan s nekim interesantnim naslovima, savremenim komadima. Teško da će mladom reditelju dati da režira klasičku s puno glumaca, teško da će mu dati veliku scenu; kao da ste predodređeni za malu scenu, nešto savremeno i interesantno. Onda sam prvih deset godina pronalazio savremene evropske ili naše tekstove i režirao ih.

Bruk kaže da reditelj nije unutrašnji dekorater, tj. dizajner enterijera. Kada sam to pročitao, uvideo sam da sam se tako nekako osećao; kao kad dođete u neki stan koji je već izgrađen, ima svoje sobe, priključak za televizor, zna se gde su kuhinja i kupatilo i tu treba da odredite kakve će tapete biti, kakve pločice, kakvo osvetljenje... Jedino što možete je da srušite neki zid, pod uslovom da nije noseći, i da spojite dve sobe u jednu. Osećao sam da je

to neki vrhunac slobode kada radim takve predstave. Moram da napravim malu digresiju; nedavno je Robert Wilson držao predavanje u Beogradu gde je rekao je kako ga je prijatelj koji ima neki skupi hotel pozvao da mu pomogne da ga osvetli. Wilson mu je na to rekao: „Sad me zoveš?“ Ovaj je pitao: „Zašto? Kad je trebalo da te zovem?“ Wilson je odgovorio: „Ako si htio da ti ja osvetlim, onda je trebalo da ja i pravim projekat, trebalo je svetlo da bude glavno, zar ne?“

Ono što je naročito doprinosilo mom nezadovoljstvu bio je način na koji funkcioniše proces proba. Iz škole izlazite sa znanjem da treba imati 7–10 čitačkih proba i da onda slede mizanscenske probe postavke komada. Nisam znao zašto su nam potrebne te čitačke probe, ali sam znao da mora da ih bude, da prve nedelje moramo da sedimo za stolom i nešto tumačimo bez obzira što će kasnije, kad izađemo na scenu, sve to da padne u vodu. Svi ti zaključci koje smo doneli na čitačkim probama i svi štrihovi koje smo napravili biće otvoreni i vraćeni u komad. Kasnije sam shvatio. Li Strazberg je rekao, kada je radio u nekom amaterskom pozorištu, da se tamo jako puno čitalo i sedelo za stolom i da su te probe bile nekakve intelektualne onanije. Tako su i meni nekad delovale te čitačke probe, ali ja nisam znao na koji drugi način bi trebalo raditi.

Mi smo prve predstave gledali s ozbilnjijim interesovanjem devedesetih godina i stasavali kao reditelji u prvoj deceniji dvadeset prvog veka. Srbija tada nije bila na mapi nekih ozbiljnijih reditelja, poneko bi došao na BITEF festival, ali ja nisam imao prilike da vidim neke druge predstave. One



predstave koje su bile u institucionalnim pozorištima i koje su bile hvaljene i pozivane na festivale bile su vrlo slične. To su bila ili savremena čitanja nekih klasika ili neki savremeni komad. Izvodile su se na velikoj sceni s puno scenografije, sa kostimima. Ja sam doživljavao da se odvijaju tako što publika sedne u gledalište, u svoju stolicu, i sve dobije na tanjiru. Bile su to sve vrlo slične predstave.

Mnogi iz moje generacije su osećali potrebu za nekom drugom tehnikom rada. Kasnije sam shvatio da tehnika kojom se radi predstava uslovljavanjen oblik. Ako radite neki komad tom ustaljenom tehnikom čitačkih proba pa postavke, odmah je jasno kakva će predstava biti, da će biti neka klasična, konvencionalna predstava. Ja sam imao potrebu i za drugačijom tehnikom rada i za drugim nekim temama, za drugim načinom dolaska do rezultata i rada sa glumcem itd. Samo nisam znao šta i kako s tim raditi. Imao sam neke teme kojima bih se bavio, ali reditelji se savremenošću bave tako što čitaju klasiku, pa onda u klasicu pronađu nešto savremeno, pa onda to nekako podstaknu. Ja sam se prvi put sreo s tim kada sam čuo jednu jako zanimljivu priču: jedan čovek mi je pričao kako dugo nije imao posao, pa je morao da postane mama u kući: da prati decu u školu i da kuva ručak, a žena je išla na posao i vraćala se u tri. Njega je to jako tišilo, nije mogao da podnese tu svoju poziciju. I onda je dobio posao u Merkatoru ili Rodi, i to posao refilera. Šta je refiler? Kada kupac uzme supu iz kesice i ostane prazno mesto, refiler dođe s kolicima i stavi novu supu iz kesice da ne bi bilo prazno mesto. Kada je dobio taj posao, taj se čovek osetio kao da je dobio Nobelovu nagradu, a zapravo je bio neki nevidljivi čovek u nekom supermarketu. Da bi posle toga napredovao strašno u poslu, strašno se trudio i dogurao do nekog kancelarijskog posla, ali tako što nije sebi davao ni subotu ni nedelju slobodnu, stalno je bio u toj firmi. I kad je već toliko napredovao da nije bilo potrebe da radi vikendom, priušio je sebi prvi slobodan vikend. Ujutru se probudio, nije znao šta bi radio sa slobodnim vremenom, počelo je ubrzano da mu lupa srce, počela je tahikardija. Ode malo da prošeta da se smiri, uzme da čita novine, pa ne može ni da čita novine; ništa ne može da radi celog vikenda. Ali, u ponedeljak kada dođe na posao, sve se sredi i nema više tih simptoma. Otišao je kod doktora da vidi šta mu je, i doktor je rekao da je to zbog nedostatka stresa, tako se zove ta dijagnoza. Kada sam to čuo, poželeo sam da napravim predstavu o tome. Čuo sam još nekoliko ljudi koji su mi ispričali slične priče, koji trpe neki jaram današnjice, odnosa, hijerarhije, nad čijim se sudbinama ogleda savremeni momenat kod nas. Ali, postavlja se pitanje kako i šta s tim raditi. Imam ideju – ne ideju, već želju. Kako od toga napraviti predstavu? Počeo sam

da intervjujem ljude i sklopio sa svojim prijateljem Brankom Dimitrijevićem neke monologe. Kada sam došao na prvu probu, bio sam strašno uplašen jer nisam imao pojma kako s tim napraviti predstavu: kako raditi čitačke probe, kako da postavljamo scene, na koji način to raditi. Osećao sam da treba ne samo sebi da dam neku slobodu, nego da osvojim slobodu, da vidim šta mi taj materijal nameće. I onda, osluškujući materijal i proces rada, uspeli smo da dođemo do nekog, za mene, vrlo značajnog rezultata. Tada sam prvi put osetio da sam izašao iz tih šina – škole i tradicije, iz šablona tradicionalnog stvaranja pozorišne predstave.

Zato mi je ono što se govorilo na početku vrlo blisko, naročito da kada krenete da se bavite nečim što se zove divajzing, ne zname kakav će ishod biti, da li će početni materijal biti prisutan u konačnom ishodu, ne zname kojim će putem ići i tu mora da vas vodi sloboda, spontanost, sklonost da se čuje drugi i da se reaguje. Možda najbolje pokazuje put spontanosti.

Posle toga sam čitao kritiku na tu predstavu i saznao sam da se to što ja radim zove „verbatim“, to je dokumentarističko pozorište itd. Ali mene to nikada nije zanimalo, kako se zove. Potvrdu da ne treba i ne mora da me zanima dobio sam u nekoj kuvarskoj emisiji. Slušao sam nekog našeg kuvara koji dođe u neki restoran, vredna vlasnika i zaposlene i sl., uglavnom ima zadatak da posle pet dana revitalizuje restoran i da ih nauči kako treba restoran da se vodi. Od njega sam čuo fenomenalnu rečenicu. On govori kuvaru šta da radi dok ovaj kuva neko jelo, i tom kuvaru se to što čuje ne uklapa u ono što zna o tome kako se spremi to jelo; kuvar zna da ne teba da se buni jer će ovaj da ga izgrdi tu pred kamerama, ali vidi se da tom kuvaru nije baš svejedno što mora ovoga da sluša. Ovaj mu nareduje: sad stavi ovo, sad stavi ono, dodaj brzo ovo, sad promešaj, podgrej vatru... I kuvar u jednom momentu gubi kontrolu i kaže: „Pa, dobro, kako se ovo zove?“ A ovaj odgovara: „Ma šta te briga kako se zove! Nazvaćemo ga kad ga napravиш!“

Kada sam ovo čuo, pomislio sam: bravo, care! Uopšte nije važno kako se to nešto zove, nego je važno da treba pratiti impuls i intuiciju, graditi ideju i ići ka toj ideji, razjašnjavati šta hoćeš u stvari, a posle čemo mi videti kako se to zove. Da li je to verbatim, da li je to dokumentarističko pozorište. Ono što je meni važno i time bih završio jeste ona Godarova rečenica da svaki dobar dokumentarni film treba da liči na igrani, a svaki igrani na dokumentarni.

Hvala vam.

PROCES DIVAJZINGA U TEATRU ILI KAKO PRATITI SVOJ SAN

Dijana Milošević

DAH teatar, Beograd

dijana.milosevic@dahtearcentar.com

Provo je bio san. Kao mala satima sam crtala šare na zamagljenim prozorima stana. Još od malih nogu zaokupljala me je ideja o grupi posebnih ljudi s kojima delim dobro i zlo dok prolazimo kroz razne avanture. Niko u mojoj porodici nije želeo da sluša moje svakodnevne maštarije i ja sam, na svu sreću, odlazila kod prvog komšije, čika Milana, koji me je svakog dana pažljivo slušao dok sam mu prepričavala i odigravala avanture. Da bi moju priču učinio uzbudljivom, seckao je tanke parčice slaninice i redao ih na hleb namazan ajvarom, koji smo jeli. Čika Milan je bio moj prvi gledalac.

Taj san, o posebnoj grupi ljudi, s kojom, u stvari, prolazim kroz kreativnu avanturu, nešto je što je dugo živelio u meni. Onda sam ga zaboravila kroz proces odrastanja i sazrevanja, potisnuo se. Međutim, ostala je refleksija te želje koja se posle razvila u to da želim da se bavim pozorištem. Upisala sam dramsku akademiju – pozorišnu režiju i krenula da režiram.

Imala sam puno sreće zato što je moja prva režija igrom slučaja bila prihvaćena u Jugoslovenskom dramskom pozorištu. Tada sam imala 26 godina, za mladu rediteljku to je bilo potpuno neverovatno. Ovo govorim zbog toga što su mi se posle toga otvorila vrata mnogih institucija. Međutim, osećala sam se konstantno nezadovoljno, iako sam išla iz režije u režiju. Meni je taj okvir bio preuzak. Onda sam jednog leta, opet igrom slučaja, sa svojom koleginicom Jadrankom Andelić otišla na put po Evropi i tako smo se srele sa čuvenim Odin teatrom u Danskoj koji i dan-danas postoji i koji vodi reditelj Euđenio Barba. Njih zaista identifikujem kao svoje učitelje. Kada sam ušla u taj teatar i pogledala predstavu, nisam uopšte mogla da shvatim

kako su došli do takvih materijala i o čemu se tu radi, eksplodirali su mi mozak i srce. Onda sam se setila svog detinjeg sna o specijalnoj grupi ljudi i kako sam dužna tom snu. Vratila sam se u Beograd i suočovala DAH teatar s Jadrankom Andelić 1991. godine, gde smo od samog početka radile kroz proces za koji smo kasnije saznale da se naziva *divajzing*. Smatrali smo da je ceo proces rada na predstavama u institucijama imao velike manjkavosti, osećala sam se kao neka vrsta saobraćajca: mašem rukama, govorim glumcima šta da rade, šta da misle itd. Potpuno mi je nedostajao aspekt avanture i razvoja koji je u osnovi procesa *divajzinga*. S druge strane, nije mi se dopadala podela moći. Kao rediteljka, nikada nisam smatrala da treba da budem neko ko mora da zna sve odgovore. I dan-danas mislim da onaj ko vodi kreativan proces ne sme da upadne u tu zamku, jer proces treba da bude avantura. Ako bih pokušala da definisem *divajzing*, rekla bih da to jeste san i jeste rizik. Avantura podrazumeva rizik, moramo da budemo spremni da rizikujemo, da se izgubimo u procesu, ali opet i da nađemo put nazad.

Jedna od karakteristika procesa *divajzinga* vezana je za poziciju moći, jer ovakav proces podrazumeva da smo svi zajedno koji radimo na predstavi i njeni koautori. Međutim, u DAH teatru to takođe podrazumeva da postoji vrlo određena podela posla na reditelje, dramaturge, glumce, organizatore, muzičare, vizuelne umetnike itd. To podrazumeva da mi svi imamo autorsku moć, ali drugačije kreativne uloge: ja više vodim računa o spoljnoj dramaturškoj strukturi predstave, glumci su možda više u procesu koji je unutra. Naravno da se to menjai i da imamo potrebe s vremenom na vreme da izademo iz tih uloga; to se takođe dešava, ali tada postoji dogovor oko promena uloga.

Kada smo počeli da radimo 1991. godine, tada je izgledalo kao potpuna utopija da se napravi nezavisna pozorišna trupa, pozorišna laboratorija. Mi smo prvu predstavu bazirali na pesmama Bertolta Brehta i ona je takođe nastala tako što smo koristili proces *divajzinga*.

Razlog zbog čega je prva predstava DAH teatra – „Ova vavilonska pometnja”, koja je bila antiratna predstava i koju smo izvodili 1992. godine na ulicama Beograda, bila tako komponovana, bio je taj što smo shvatili da *divajzing* jeste proces koji uključuje i etičku dimenziju, pošto smo hteli da izrazimo svoj politički stav. Hteli smo da delujemo na društvo koje je u tom trenutku potonulo u građanski rat, u stranačku cenzuru svih medija i u kompletno odbijanje onoga što se dešavalo oko nas. Ja nisam mogla da nađem dramsko delo koje bi moglo da bude s nama u dijalogu oko teme kojom smo se bavili, okvir drame i dramskog dela bio mi je u tom trenutku preuzak. Zato smo koristili Brehtove pesme koje je on pisao tridesetih godina kada je bio u egzilu u Danskoj i koje su tada zvučale tako da su nam ljudi prilazili i pitali nas da li je te pesme pisao naš savremenik. Pesnik je imao vrlo jasan antiratni stav, u startu je govorio o tome šta se dešava oko nas, koje su aspiracije naših vlastodržaca. Svi glumci, ukupno njih četvoro i nas dve rediteljke, od početka smo imali vrlo otvoren pristup radu, vladala je konstantna razmena; imali smo goruću potrebu da iskažemo ono što smo u tom trenutku osećali i tako se taj proces razvijao i predstava je nastajala. Ako pričamo o kulturnoj tradiciji, mogu da kažem da mi imamo pravo da koristimo kulturnu tradiciju celog sveta, celokupno svetsko nasleđe, te u procesu *divajzinga*, koji se odvija tako što se odabere tema koja nas zanima i kojom želimo da se bavimo, imamo pravo da koristimo to kulturno nasleđe. Rad s pesmama Bertolta Brehta predstavlja takav primer.

Polazišna tačka za proces rada na predstavi je tema koja nas se jako tiče. Radeći na toj temi i razvijajući je, mi donosimo različite materijale koji mogu da budu literatura, muzika, vizuelna umetnost, ples i drugo što nam u tom trenutku pravi bilo kakvu vrstu veze s temom. U tom procesu je vrlo važno da se poštuje ta vrsta dihotomije, koja nije laka, ali koja može da se prevede i na sam život: kako istovremeno da vodimo i pratimo. Veoma dobra priprema je takođe važna i za proces *divajzinga*. Kada smo se, na primer, bavili temom hibernacije naše građanske klase i konstantnog prekidanja i ubijanja tradicije, kroz pričanje priče o umetničkoj porodici Nastasijević, ja sam, kao neko ko je inicirao proces, izučavala istoriju te porodice, izučavala našu kulturu u periodu između dva rata, ali sam istovremeno bila spremna

da se potpuno izgubim u tom procesu i da donesem elemente koji naizgled nisu delovali kao da imaju veze s temom na kojoj radimo. To je jako važno, taj element haosa tj. da sve vreme budemo otvoreni u tom procesu. Ja sam često imala iskustvo, radeći na našim predstavama, da predstava u jednom trenutku počinje da vodi nas autore i mene kao rediteljku i kako je važno pristati na to, jer kao da odjednom sam proces kreira neku dinamiku i ne vredi da namećemo svoj plan i svoju ideju, koliko god ona bila isplanirana i fantastično strukturirana. To je uzbudljivost i rizik tog procesa.

Ono što je takođe veoma važno za ovakav način rada jeste vreme. DAH teatar je pored drugih razloga osnovan i da bismo se izmestili iz kompletne dinamike producentsko-profitnih odnosa. Smatram da je za jedan proces u koji ćemo svi ući s velikim uzbudnjem, s velikom pripremom i istovremeno otvoreni da zalutamo, pa da ponovo nađemo put, neophodno vreme da bi se došlo do slojevitog rada. Tako smo nekad predstavu razvijali po godinu, nekad čak i po dve godine, ali volimo da se hvalimo da radimo u tradiciji siromašnog pozorišta – često i jesmo vrlo siromašni što se tiče sredstava za rad, ali smo vrlo bogati vremenom. To je opet pitanje izbora. Tokom praćenja strukture rada koja se polako kreira kroz improvizaciju, scene, kroz sve materijale koje donosimo, u jednom trenutku moramo da pravimo izbore.

U procesu *divajzinga*, koji podrazumeva kreiranje dela od toliko raznorodnih komponenti, dve su velike opasnosti: proizvoljnost i hermetičnost. Opasnost od proizvoljnosti leži u slobodi da se raznorodni materijali ugrađuju u predstavu. Svaki materijal može da uđe u dramaturšku strukturu, ali mora da postoji neka vrsta veze. Ja to vidim kao gusto šumu, džunglu kroz koju se krećemo sa gledaocima; ako ne poštujemo s vremenom na vreme znakove koji nam govore kuda da idemo, ukoliko ne postavimo tu vrstu znakova koji jesu dramaturška struktura, izgubićemo se, a s nama će se izgubiti i publika i neće joj biti jasno. Hermetičnost se javlja ako autorima nije važno da značenjem komuniciraju s publikom, ako upadnu u zamku samodovoljnosti.

Kod nas se mnogo priča o kulturnoj tradiciji, a opet, naše iskustvo nam govori da se ta kultura, istorija i kulturna tradicija konstantno prekidaju. Mi neprekidno kroz svoj rad tragamo za tom niti, mnoge predstave se bave tom temom, ali postoji trenutak kada tema ili potreba da je izrazimo diktira da se koriste izvori iz drugih kultura. To je potpuno legitimno. To je bio

slučaj s radom na predstavi „Legenda o kraju sveta”, koja je bila inicirana temom građanskog rata, raspadom naše zemlje i svime što se dešavalo devedesetih godina. Onda smo kao temu definisali potrebu da se bavimo pitanjem da li je moguće napraviti život na ruševinama. Do toga je došlo tako što smo nas dve rediteljke dâmina probale s tri glumice koje su radile svoje treninge, tehnike, vežbe i na kraju nismo znale šta bismo radile. Bile smo konfuzne zbog cele situacije i onda smo počele da shvatamo: ja sam odjednom videla tri žene, pitala sam se gde se one nalaze, shvatila sam da je to arhetipski momenat. One su mogle biti baka, majka, čerka ili tri sudaje ili Persefona i njeni oblici u grčkoj mitologiji itd., i odjednom sam videla savremene slike sa ratišta; kada se sve završi, utihnu sukobi i vrlo često, nažalost i danas – ako gledamo Siriju i ostale države, vidimo žene koje lutaju po nekim ruševinama. Naša tema predstave „Legenda o kraju sveta” bilo je pitanje: da li je moguće napraviti novi život na ruševinama? U procesu koji je trajao više meseci naša kulturna tradicija, naše legende, naše priče nisu nam bile dovoljne, već smo morali da imamo širu sliku. Zato smo i posegnuli za indijskim i tibetanskim legendama i mitovima. „Legenda o kraju sveta” je naslov jedne tibetanske legende, pa smo kreirali tu predstavu koristeći kulturno nasleđe drugih kultura, a baveći se temom koja se upravo ticala naše zemlje, predstavu koja je, na kraju, slavila život.

Jedan od mojih omiljenih filmova je *Borilački klub*. U jednoj sceni u filmu jedan Azijat u Americi prodaje neku brzu hranu. Prilazi mu lik koga igra glumac Bred Pit i počinje da ga davi, govoreći mu: „Ubiću te ako mi ovog trenutka ne kažeš zašto si došao u Ameriku! Nisi sigurno došao da bi prodavao brzu hranu, seti se, seti se svog sna”, na šta ovaj, u samrtnom strahu, grčevito odgovara da je došao u Ameriku da studira medicinu, da postane doktor. I lik koga igra Bred Pit mu kaže: „Radi onda to, nemoj da gubiš vreme.”

Znači, na kraju se opet vraćamo na početak – na neprekidan dijalog sa sopstvenim snom.



POSEBNOST KREATIVNOG DRAMSKOG POSTUPKA S MLADIM UČESNICIMA

Anđelka Nikolić

„Hop.la!”, Beograd

nikolica@sezampro.rs

Hvala, Dijana, što si me podsetila na moj san. Upravo mu se ovih dana vraćam kroz jedan projekat.

Pozvana sam da govorim o radu s mladim ljudima, odnosno o upotrebi ovih tehnika za koje, kao ni Boris, do ove prilike nisam znala kako se zovu, u projektima koje sam realizovala u okviru umetničke grupe „Hop.la!”, zajedno s koleginicom Irenom Ristić. U okviru svoje organizacije izvodimo razne umetničke i istraživačke projekte s punom slobodom, sa malo sredstava i s puno vremena koje ulažemo u pripremu. Od samog osnivanja, a tome ima više od deset godina, spontano su počeli da se dešavaju umetnički programi za mlađe. Nije reč o stalnoj grupi mlađih, već se mlađi smenjuju, okupljaju se od jednog do drugog projekta. Ovo je bila odlična prilika da nekako poređam te projekte u kojima sam učestvovala i vodila ih i da probam da nađem zajedničku nit.

Prvi takav projekat zvao se „Klub dobrih pitanja”. To su bile radionice koje su na prvom mestu bile psihodramske, vodila ih je Irena, a ja sam učestvovala kao asistentkinja. Težište nije bilo na stvaranju predstave ili umetničkim rezultatima, već na traženju pitanja koja su mlađim ljudima zanimljiva i relevantna. Kao drugi deo radionica pojavila se umetnička elaboracija. Sećam se da su jednog dana tema bili važni predmeti, učesnici su doneli svoje važne predmete, uspomene ili nešto što im je svakodnevno

na raspolaganju, i onda su psihodramski elaborirali priče u vezi s tim predmetima. Mi smo iz toga krenuli korak dalje i napravili svojevrsnu instalaciju: učesnici su dobili zadatak da naprave umetničku obradu svog predmeta i da ga postave u *ad hoc* muzej. Instalacija koja se na kraju izrodila podrazumevala je i vođenje kroz izložbu i razgovor. Dakle, lični predmeti tinejdžera postali su umetnički artefakti. Finalna prezentacija bila je jako zanimljiva. Mislim da je posle procesa uvek važno da postoji konačni kontakt s publikom.

Nakon tog projekta Irena i ja smo počele više da razmišljamo o umetničkom kapacitetu mlađih. Naš pristup je takav da je forma jednakovo važna kao i sadržaj, tako da se bavimo načinima geneze i istraživanja ličnog sadržaja i podsticanjem mlađih ljudi da u startu razmišljaju široko i višemedijski. Mislim da nas konvencionalna forma, ako govorimo o pozorištu, uvek vraća na patrijarhalnu strukturu devetnaestovekovnog pozorišta, koja je postala šifra za pozorište kada danas govorimo o njemu. Naravno, istorija pozorišta je veoma duga i mnogo više slobode pruža ako je sagledavamo u totalitetu. U tom smislu ne verujem da dete prvo treba da nauči klasiku, pa tek onda da istražuje savremene pravce. Mlađi ljudi su često mnogo otvoreniji i mnogo potentniji u kreiranju kojekakvih umetničkih formi za koje bih ja verovatno morala neko vreme da tragam po guglu, pa da nađem kako se to danas zove. Sve to doprinosi i sadržaju; te dve stvari utiču jedna na drugu.

Dalje su nastala sledeća dva projekta: „Lice mesta 1” i „Lice mesta 2”. Kao početna inspiracija uzet je prostor. Imali smo dve grupe mladih ljudi uzrasta od 14 do 20 godina, jednu u Beogradu, a drugu u Obrenovcu. Učesnici su bili pozvani da naprave svoju ličnu mapu važnih mesta u gradu u kojem žive. Pravili su fizički mapu na velikom papiru. To jeste bio njihov lični materijal, ali isprovociran spoljnim zadatkom. Tu su se našla vrlo zanimljiva mesta: osim očekivanih, kao što je gradski park, našlo se, na primer, i crkveno dvorište. To nam je pokazalo koliko su mladi ljudi danas konzervativni; kada bih ja sama birala prostore za svoj rad s mladim ljudima, nikad ne bih izabrala crkvu; to je mojoj generaciji užasno daleko. Tu su se još našli napušteni zanatski centar u Obrenovcu, građevine čija je gradnja započeta, pa se od toga odustalo zbog nedostatka investicija, i Dom zdravlja. Održavali smo radionice na svim tim mestima i istraživali razloge zbog kojih su deca baš ta mesta izdvojila kao važna. Učesnici su u napuštenom tržnom centru pravili svoje lokale, uz pomoć štapa i kanapa otvarali su svoje imaginarnе prodavnice. U crkvenom dvorištu su nastale neke priče, prilično konvencionalni rezultat; i dan-danas sam začuđena tom radionicom. Budući da su se radionice održavale u otvorenom prostoru, mladi su već imali neku publiku koja se prirodno tu dogodi – prolaznike i posmatrače, tako da su te radionice više bile intervencije u javnom prostoru, neka mala dela koja su tu nastajala.

Tokom jednog leta nastao je projekt inspirisan razmišljanjem o letnjoj dokolici. Obično se smatra da se leti ide na more, ali odmor traje desetak dana i većina dece ostaje u gradovima. Ja sam lokal-patriotski vezana za kej u bloku 70 na Savskom šetalištu; na lokacijama koje sam kao poznavalac tog kraja predložila, održavali smo radionice savremenog plesa i pozorišta. Imali smo i radionicu vezanu za grafite, gde je inspiracija bilo umetničko delo koje nije pozorišni tekst. Deca su jednog dana istraživala novobeogradske grafite, birala su one koji su njima bili važni (blok 45 je najpoznatiji po grafitima, tu su najstariji i najzanimljiviji) i onda su gradili svoju izvođačku intervenciju nad tim grafitim. To je proces građenja: krene se od jednog, preko drugog, trećeg i uvek se dode do nečeg što ima vrlo zanimljivo, vrlo lično svojstvo i sa svim tim stepenima obrade bude vrlo kreativno i duhovito; svoju publiku nalazi na licu mesta i uvek ima i transgeneracijsko dejstvo, pošto smo taj projekt radili na Savi, u turističkom delu Beograda, gde se okupljaju ljudi raznih uzrasta.

Poslednja dva projekta koja sam vodila vratili su se na polje dramskog teksta.

Ja se, inače, bavim i „režiranjem opštег tipa“ u institucionalnim pozorištima, ali pristup tekstu u radu s mladima je drugačiji. Jedan projekat se zvao „Šekspir u parku“, a drugi „Šekspir u kafiću“. Bavili smo se Šekspiom, ali smo probali da ‘rasteretimo Šekspira od Šekspira’. Izabrali smo određeni broj monologa i delova teksta i izbrisali lica – vide se replike, ali ne zna se čije su. Mlade učesnike smo bili ohrabrili da bez obzira na pol i uzrast biraju tekstove koji su im bliski, sa pozitivnim ili negativnim prefiksom. Na kraju smo stigli do dve uslovno rečeno predstave: jedna se dešavala u parku u Velikoj Plani, a druga u jednom kafiću na Dorćolu. Komad iz kojeg su izvlačeni delovi teksta bio je „Romeo i Julija“, te je interesantno da su dominirale teme agresije, porodičnog nasilja i narkomanije. Tema ljubavi je preskočena velikim korakom. To je kasnije bila i tema za razgovor, pošto je predstava učestvovala na Bitez Polifoniji te godine. To je za mene lično bila jedna zanimljiva vežba dekonstrukcije Šekspira, gde se videlo kako klasika može da funkcioniše tako što se spontanim čitanjem dolazi do tema koje uopšte nisu upisane u naše „mejnstrim“ čitanje tog materijala. Otvorenost forme ima vrlo važno mesto u mom radu s mladima.

OKRUGLI STO 1: DISKUSIJA

Višnja Kačić Rogošić: Zahvaljujem svim izlagачima i vama koji ste strpljivo slušali i pozivam sve na participaciju.

Za početak, evo što mene interesuje kada se priča o divajzingu, gde je, naravno, naglašen proces. Mi smo navikli prvo razmišljati o rezultatu, pa onda iz njega izvoditi i vrednovati proces, a rijetko kad se ide do onoga što prethodi i procesu i rezultatu, a to su sposobnosti i neka nova znanja koja bi oni koji su bili u tom procesu morali imati.

Pitanja za sve vas su: s kakvim ljudima trebate raditi da biste ovo mogli raditi? Što oni trebaju znati ili moći da bi mogli sudjelovati u ovakvim procesima? Ono što ja doživljavam kao jednu od velikih sloboda divajzinga je da nas divajzing oslobađa nužnosti da budemo jako sposobni za ono što se od nas u konvencionalnom kazalištu očekuje; npr. da smo kao glumci u stanju otjeloviti neku ulogu, da smo kao redatelji u stanju osmisliti nešto radeći na ovaj ili onaj način i slično. To je Euđenio Barba jako dobro pokazao okupivši oko sebe ljudе koje je odbila tadašnja glumačka akademija. Ali nam divajzing umesto toga otvara neke nove veštine; one nisu univerzalne, kao što nisu ni sve varijante divajzinga univerzalne, ali se i među njima mogu naći neka opća mesta divajzinga. Ako je neko imao neka dobra iskustva i želi s nama da ih podeli, ja bih ih rado čula.

Dijana Milošević: Rekla bih nešto o procesu: meni je proces zaista jednako važan kao i krajnji produkt. Isto tako mislim da treba razbiti mit o fantastičnom procesu koji nužno vodi do fantastičnog produkta. Ja sam imala iskustvo u oba pravca: da smo imali fantastičan proces i da rezultat i nije bio baš neki, ali i da smo imali jako mučan proces i da je rezultat bio odličan. To je ta nepredvidljivost, koja je veoma važna, onda me to vezuje za ovo tvoje pitanje. Danas, kada pozivam saradnike – stare i nove, ono što je meni najvažnije to je ta vrsta otvorenosti ka samorazvoju i učenju. To mi je najvažnije, da neko hoće da dođe u situaciju u kojoj će biti izazvan i da je spreman da se razvija i da uči, kao što ja to pokušavam i to mi se dešava svakog dana.

Boris Liješević: Mislim da je zaista to pravo pitanje – s kojim je i kakvim ljudima to moguće raditi, jer zaista nije moguće sa svima. Dijana je pomenula otvorenost; mislim da je to ključ za ta vrata kroz koja treba da prođemo. U ovakvim procesima reditelj ne ide sam. Za takve procese potrebbni su ljudi koji su spremni da skoče u nepoznato.

Smilja Tucakov: Ja dolazim iz dramske radionice kreativnog centra CEKOM iz Zrenjanina. Danas ste mogli da pogledate našu predstavu koja okuplja mlade ljudi koji su zeleli takav izazov. Nismo pravili nikakvu audiciju, već je dovoljna bila njihova želja za učešće. Ti mladi ljudi su prihvatali izazov, krenuli u proces i uspeli, takođe posle mučnih trenutaka, da naprave autorsku predstavu. Ja sam već pre pet-šest godina prestala da režiram predstave i da radim sa grupom; sada sam mentor i konsultant. Mladi su svih ovih godina podsticanici da sami stvaraju i promišljaju, da biraju teme koje ih se generacijski veoma tiču i da o njima promišljaju na sceni. Tako da, kada ste pitali koja grupa ljudi želi da radi na ovaj način i koji osobine treba da imaju, moj odgovor je da kada se govori o mladim ljudima – a sada ne govorimo o profesionalnim pozorištima jer je tu drugačije nego u omladinskim pozorištima, da je važno da mladi žele da budu u pozorištu. Oni ne znaju zbog čega to vole, shvate to dok radimo, trude se. Ali je, mislim, najvažnija sama ta želja da učestvuju, naučiće zbog čega i potruditiće se da savladaju zadatke koje u grupi odaberu ili se grupa dogovori da rade. CEKOM postoji 17 godina, ali da kažemo da 15 godina intenzivno pravimo dobre predstave, i za to vreme nijedan mlađi čovek, ili dete, nije ostalo bez zadatka na sceni i u predstavi. Ako smo uspeli da mlade iz grupe u kojoj ih ima dvadeset zainteresujemo da se bave pisanjem dramskih tekstova, da komponuju muziku, rade svetlo, ples, scenografiju, kostime i da, naravno, imaju glumačke zadatke itd., to znači da smo tim mladim ljudima obezbedili prostor i pružili mogućnost da se bave pozorištem na pravi način, na način o kome sada pričamo.

CEKOM je partner sa Bazaartom od 2012. godine, sarađivali smo na različitim projektima, a na ovoj

konferenciji, koja se održava treći put zaredom, učestvujemo od njenog nastanka. Mislim da je vrlo važno da u razgovorima koje smo vodili posle predstava svih ovih godina uverimo prosvetne radnike da su kreativne dramske tehnike i metode vrlo upotrebljive u realizaciji nastave i nastavnog procesa kako bi se deca zainteresovala više za nastavu, ali isto tako i onda kada se rade predstave, a u školama se često rade predstave, različitim povodima.

Vrlo je važno i to što imamo mogućnost da se bavimo inkluzijom i pokažemo da ona može da se ostvari u ovakvoj vrsti rada – mi uključujemo mlađe sa dramske radionice u proces sa gluvim osobama, sa decom iz specijalnih škola, slepom decom itd. To su vrednosti kreativnog dramskog procesa i ovog čitavog posla koji zajedno radimo.

Boris Liješević: Pokušao bih da se nadovežem na gospođu Tucakov. Vrlo ste me inspirisali time što ste govorili i potpuno se slažem sa svime. Imam par asocijaciju za koje mislim da im je mesto ovde. Šta je meni najveća trauma? Kada treba u instituciji da radim neki proces za koji ne znam kakav će mu biti ishod i ne znam koji broj likova će biti niti koji će likovi biti, a upravnik pozorišta nekoliko meseci unapred traži podelu. To je kocka: ne znate od koga čete šta da dobijete i ko je kako raspoložen; ne znate da li će ti ljudi hteti ono što ste zamislili i da li će se to za njih zlepiti. Ja sam četiri puta u životu radio predstave o kojima bi se moglo govoriti kao eksperimentu i na tri sam vrlo ponosan, gde su mi tražili podelu, a ja nisam znao ljudi, jer to nisu bila beogradska pozorišta, zatim nisam imao tekst pred početak procesa, nego je bilo potrebno istraživanje. Molio sam upravnika da pozove sve zainteresovane glumce koji su na plati. I to je veoma teško, jer se prijave glumci koji dugo nisu radili i nisu u formi, koje drugi reditelji ne uzimaju; na audiciju dođe i po 15–20 glumaca. Ali dođu ljudi, kako ste Vi rekli, sa željom – i ta njihova želja je pronalazila put u formu, zapravo je ta njihova želja, pronalazeći put, pravila formu i tako su nastale neke predstave koje su meni ostale drage.

Sunčica Milosavljević: Vratila bih se na temu veze između divajzinga kao metoda i pojma demokratije. Na osnovu svog iskustava kreativnog rada s mlađima, prilično sam zabrinuta kako ćemo moći da radimo divajzing za 5 ili 10 godina. Evo šta se pokazalo: s mlađima koji sada idu u školu meni je bilo gotovo nemoguće da radim divajzing, iz dva razloga: prvo što je njihov nivo obrazovanja osetno niži nego što je bio njihovih vršnjaka

pre određenog broja godina, a drugo što je liberalnim kurikulumom i obrazovanjem koje insistira na „tvrdim“ predmetima o kojima je govorila profesorka Krnjaja, mlađima opasno obogaljena mašta. Mi sada imamo generacije, a to će osetiti i CEKOM i ostali koji rade s mlađima, drugačije od onih s kojima smo radili i na osnovu tog rada zasnovali i razvijali svoje metode. Obrazovanje, ovako kakvo je, čini da sposobnosti mlađih ljudi za demokratiju zakržljavaju. To nas vodi ka društvu gde su sposobnosti stanovništva za demokratiju ozbiljno umanjene. Divajzing je demokratska praksa u svojim varijetetima, on se uzajamno osnažuje sa demokratijom, hrani se njome i vraća joj, hraneći nju. Moja zabrinutost se proteže i na visoke umetničke škole gde se školju budući dramski umetnici, s kojima je ponekad lepo i inspirativno raditi, a vrlo često je nemoguće. Bojim se da će nove generacije koje upisuju fakultete i akademije dramskih umetnosti biti još manje spremne da se otvore. Jer je sam kapacetet za otvorenost, plašim se, ozbiljno umanjjen i mi ćemo to tek osetiti.

Zato mislim da je izuzetno važno da se kreativni proces poveže sa obrazovanjem. Radeći u Bazaartu, razvijam kreativne metode i tehnike za primenu drame u nastavi; smatram da je to potrebno i veoma korisno i da treba da težimo da što širi krug to usvoji. Ali mislim da ne sme da se zaboravi čist' kreativni dramski proces koji sa školskom decom treba da se radi sa ciljem predstave. Moramo se nadati da će nastavnici postati spremni da kreativnim postupkom polako rade veće forme, da zagrizu i razvijaju predstave u školi. Zato što verujem da bez umetnosti, bez naše svesne tendencije da je guramo, školi spasa nema. Radila sam sa decom sedmog razreda koja su funkcionalno nepismena, ne umeju da pročitaju napisano, ovako čitaju: ma-ma. To je bilo u školi. Ko ih je u školi pustio da u sedmom razredu srču slova? Ako je škola sebi to dozvolila, škola to ne može da izleči. Ali umetnost, drugačijim pristupom, može.

I još jedna stvar, a tiče se interdisciplinarnih studija koje bi i nastavnici mogli da upisuju. Dijana i ja smo razgovarale sa širim krugom kolega da bi bilo nužno da se osnuje jedan studijski program koji bi mogao da obuhvati sve one koji imaju potrebu da se u tom pravcu razvijaju. Bez toga se može desiti da će to čime se bavimo nestati s nama.

Valentina Nađ: Ja sam profesorka srpskog jezika i književnosti u osnovnoj školi. Nemam formalno dramsko obrazovanje, ali u izlaganju svakoga od vas prepoznala sam probleme s kojima se suočavam svakodnevno jer

primenjujem dramu kao metod, ne samo u radu sa decom koja dolaze na dramsku sekciju nego i u nastavnom procesu koji svakodnevno organizujem i vodim. Složila bih se sa Smiljanom kada je u pitanju ono što je Boris prokomentarisao – da ne može da se radi sa svakim. Na dramsku grupu dođu deca koja su motivisana i imaju želju da dođu i pokušaju nešto novo. S druge strane, i ostala deca su uključena u svakodnevni nastavni proces, moraju biti uključena, ja moram da iznađem način da im obezbedim prostor u kojem će svi učiti. Nama nastavnicima koji nemamo formalno dramsko obrazovanje je putanja kroz tu gustu šumu o kojoj ste Vi, Dijana, govorili veoma veliki izazov. Zapravo, to je neki sinonim za stvaralačku radoznalost. Imam kao nastavnik ogroman strah o kojem ste Vi, Borise, govorili, kako i Šta, jer moram da ostvarim ishode koji su postavljeni, na kraju svakog ciklusa oni su definisani, da li to treba da bude postizanje govorne produkcije ili razvijanje auditivne pažnje i memorije, ili vizuelne pažnje itd. Šta god bilo, ja moram njima da stvorim prostor za učenje, a to je ono što obezbeđuje drama i moram da prenebregnem strah koji i sama imam, da njih sve uključim. A suočavam se i s problemima koje je i Sunčica načela: da su to deca kojih su zakržljali mašta i imaginacija, ne čitaju dovoljno, oni su u svetu video-igrice, zaboravili su da se igraju klasičnih igara. Sve su to problemi. Pozdravljam ovu konferenciju komentarom da kroz tu gustu šumu treba da idemo i istrajemo zajedno i da ne odustanemo od toga da obezbedimo prostor za stvaralaštvo.

Sandra Maksimović: Ja radim kao nastavnica u jednoj seoskoj osnovnoj školi. Pre tri godine smo počeli da primenjujemo u radu sa decom kreativni dramski proces. Prostudirali smo neka dela, pričali o njima sa decom, pokušavali smo na neki drugi način da ih obradimo, da ih prelomimo kroz neki savremeni trenutak i neku modernu situaciju. Deca su prvo učestvovala na radionicama, pa smo polako uključili i ostale nastavnike – nastavnice muzičkog i likovnog – i pravili smo mjuzikle. Ove godine smo na Festivalu školskog teatra grada Kruševca FEŠT imali autorski mjuzikl, sa potpuno autorskom muzikom. Proces pripreme predstave je započeo tako što smo se odlučili za roman *Alisa u zemlji čuda*. Pričali smo o likovima iz romana, ispitivali decu ko ima kakva iskustva i da li ih tema podseća na nekoga iz njihovih života, šta može određena osobina da znači itd. Zajedno smo gradili likove, deca su zajedno s nastavnicom muzičkog osmisliла muziku za predstavu, da bismo na kraju dobili predstavu koja je pobedila na tom školskom festivalu.

Kada pričamo o tome da li su deca danas izgubila maštu, ja mislim da nisu, samo je potrebno više podsticaja i više raditi na tome. Podelila bih s vama jednu anegdotu: radeći na romanu *Dnevnik Ane Frank* baš sa decom sedmog razreda, koristili smo čuvenu stolicu Stanislavskog, gde je svako dete moralo u jednom trenutku da sedne na tu stolicu. Vežba je podesna za rad sa učenicima pošto je veoma veliki problem da pišu i samostalno izražavaju svoje misli usled nedostatka rečnika kojim raspolažu. Pošto sednu, zamisle da su bilo koji lik iz Drugog svetskog rata ili iz knjige *Dnevnik Ane Frank*. Učenik koji inače sve vreme priča je rekao: „Ja sam drvo u logoru Aušvic“. Počeli smo da mu postavljamo pitanja, i ja i ostali učenici. On je rekao svojim siromašnim rečnikom, što jeste problem uopšte današnje dece: „Ja sam tužno drvo u logoru Aušvic. Po meni pada pepeo iz tih peći. Ja ljudi ne mogu da spasem, ali mogu da im pomognem svojim hladom i da im na neki način olakšam sve“. Ja sam mu na to rekla da je smislio jednu fantastičnu priču. Hoću da kažem da deci fali neki podsticaj da bi radila.

Nemanja, CEKOM: Ja sam iz Zrenjanina, član CEKOMA. Rekao bih nešto na temu koju ste pokrenuli u vezi sa školskom decom, da li su ambiciozna ili ne. Ima nas i koji imamo mašte i koji je nemamo. Ja idem u ekonomsku školu. Smatram da profesori deci ubijaju maštu. Kada je CEKOM išao na festival u Jagodinu, meni je profesorka rekla: „Ne dodeš li u ponedeljak u školu, smanjiću ti ocenu“. Mislim da to nije u redu. CEKOM ima saradnju sa srednjim školama u Zrenjaninu, a kada se pozovu škole da dođu da gledaju predstavu koja je namenjena našim vršnjacima, odazove se jako mali broj dece jer profesori razmišljaju – što bi oni odradili još jedan čas i vodili decu na predstavu. A ne razmišljaju koliko bi značilo deci da pogledaju nešto što bi im možda olakšalo neki problem s kojim se susreću. Na primeru naše predstave koju smo danas izveli, shvatamo da je svako od nas bar video ili, često, i doživeo nasilje. To je važna tema, a profesori ne nameravaju da odvoje sat vremena za nas. Takva situacija se najčešće sreće u srednjim školama, u osnovnim još i vode decu na predstave. U osnovnoj školi sam imao razrednu koja se brinula o nama, za svakog Svetog Savu radili smo predstavu i sl. U srednjim školama toga skoro da uopšte nema. U našoj školi profesor dođe na čas, ispriča šta ima, zatvori dnevnik i ode sa časa.

Imam jedno pitanje za Vas, Dijana. Pomenuli ste da ste protiv tога да se predstava radi tri nedelje i da se

tako reproducuju stereotipi. Kada ste počeli devedesetih, da li ste se plašili da li će vaš rad biti prihvacen i da li će publika dolaziti na takve predstave?

Dijana Milošević: Hvala ti na pitanju. Plašila sam se i, naravno, plašim se i danas. I Vi ste rekli da se plašite i mislim da je to fantastično i jako važno. Dokle god se plašimo, nama je stalo. Ja se plašim ljudi koji se ne plaše. Dobro je da se plašimo jer nam taj strah daje energiju da nastavimo dalje. A kada sam kretala sa DAH teatrom, početkom devedesetih, bilo je vrlo napeto. Bilo je puno razloga da se plašimo, s jedne strane. S druge strane smo imali – opet u vezi sa osećanjem prihvaćenosti, a u vrlo tragičnim okolnostima građanskog rata – sreću da odmah dobijemo reakciju publike da smo potrebiti. Nama je to važan kriterijum: kome je taj rad potreban? Pre svega mora biti potreban nama.

Milan Mađarev: Mislim da je veoma važna obrazovna vertikala. Ja sam profesor na Visokoj školi za vaspitače, radim sa budućim vaspitačima koji će raditi u vrtićima i s ljudima koji će se baviti tradicionalnom igrom. Mislim da je ta problematika spontanosti i kreativnosti to je bitka koju mi gubimo već negde pred polazak u školu i ono na čemu ja radim sa svojim studentima je da ne budu prepreka u tom procesu buđenja i negovanja kreativnosti, već da pomognu, da i sami budu spontani i kreativni, da stvore takav okvir u radu sa decom da deca mogu kreativno da funkcionišu i da nastave dalje. Imao sam studentkinju koja je bila psihološki sasećena u vrtiću jer je htela da nastupi i upiškila se zbog stroge vaspitačice. Usudila se da se bavi pozorištem nekih 15 godina kasnije. Što se tiče rada u pozorištu, pošto imam nešto malo i te prakse, što pedagoške, što u ulozi dramaturga, mogu da kažem da u našim pozorištima vlada jedan nedopustiv odnos prema radu na sebi. Čak i oni glumci koji slove za one koji rade na sebi, imaju to više kao neku vrstu reklame. Rad na sebi je vrsta glumačke mentalne i fizičke higijene. Ako se okrenemo oko sebe i vidimo kako nam izgledaju glumci i kako nam izgledaju predstave, mi ćemo videti da ta higijena nije preterano zastupljena. Što se tiče divajzinga i predstava koje možemo da vidimo, mislim da treba razmišljati o recepciji tih predstava. Koliko takva vrsta pozorišta omogućava nama koji smo publika da aktiviramo svoj kreativni potencijal. Podsetiće vas da je još devedesetih godina Euđenio Barba definisao pojam 'dramaturgije gledalaca'. To znači da ako imamo školovane gledaoce, trebalo bi da budu u rangu onih koji su radili predstavu i time se približavamo ideji koju je svojevremeno u književnosti plasirao Borhes: koliko je kreativan onaj koji stvara, koliko treba da bude kreativan i onaj koji čita. Postavlja

se pitanje: ako imamo takve predstave kakve imamo danas, šta je to što dobijamo mi kao publika? Mislim da onaj ko stvara pozorište mora da bude uzneniren. Tako se ja, kao neko ko se dugo godina bavi pozorištem, osećam uznenireno kada dođem u pozorište, što dobijam srazmerno malo. Tražim da kao dugogodišnji gledalac imam razloga da odem u pozorište, ali i da moja čerka koja ima 19 godina ima razloga da ode u pozorište i da ne kaže: „Stalno sam razočarana, sem kada odem da gledam, recimo, predstavu Pozorišta na Terazijama“. Mislim da mi pozorišni ljudi možemo da damo mnogo više nego što je to, recimo, mjuzikl. Baš to se tiče divajzinga – koje su to nove forme koje mi dajemo? Ako pogledate šta rade kolege, videćete da rad određenih reditelja, pa čak i više reditelja, počinje u formi da bude vrlo sličan. Ako govorimo o spontanosti, kreativnosti i o nekim novim umetničkim formama, gde se mi sada nalazimo? Mislim da svaki početak rada treba da bude izazov i sam završetak mora da bude nešto što ja ne očekujem. Ako mogu maltene od početka predstave da vidim čemu ta predstava vodi, zašto bih uopšte išao u pozorište? Šta ja tu radim? Mogu da sedim kod kuće i gledam neku predstavu na Jutubu ili da čitam neku knjigu.

Višnja Kačić Rogošić: Ja bih komentirala nešto što mi čitavo vrijeme pada na pamet, što je posebno vezano za ono o čemu govorite. Divajzing je kao nekakva vrsta slobodnoga stiha. To znači da mu se vrlo često ljudi približavaju smatrajući da je to forma koja nije normirana ni na kakav način, pa se onda njome može baviti bilo tko i nisu potrebne nekakve posebne veštine; i to je točno. Ali to ne znači da je to lagano, to je zapravo puno teže jer zahtjeva puno više od onih koji se divajzingom bave. Ali istovremeno, zbog toga što zahtjeva puno više, divajzing za kazališta smanjuje jedan drugi rizik, a to je rizik da su ulozi onih koji rade u kazalištu mali. Neko je danas govorio o tome da kada se u repertoarnim kazalištima postavlja neka predstava, problem je što je repertoar nametnut i ljudi rade predstave koje, u stvari, nisu njihov izbor. U divajzingu doista sadržaj i forma mogu utjecati na to što će se raditi i na koji način, i u tom smislu su te predstave značajnije tim ljudima koji ih prave i one mogu biti značajnije i publici; čak i ako nisu kazališnim jezikom tako dobre kao što bi možda bio neki izbrušeni brodvejski mjuzikl ili neki mjuzikl koji možemo gledati ovde u Beogradu.

Zaključujem ovaj radni stol. Zahvaljujem svima na sudjelovanju i na postavljenim pitanjima.



II OKRUGLI STO

Tema: GRAĐENJE ZNANJA

UVOD U TEMU: NEZNANJE O ZNANJU – KA UKLJUČENOSTI

Red. prof. dr Bojana Škorc

Fakultet likovnih umetnosti
Univerzitet umetnosti u Beogradu

bskorc@yahoo.com

Zahvaljujem vam se što ste svoje vreme odvojili da budete ovde s nama. Imamo sreće da imamo dobre uvodničare i vrlo inspirativne izlagače, te su mnoge značajne teme već otvorene.

Kad smo razmišljali koje su to kritične teme kojima možemo ovde zajednički da se bavimo, nametnulo se pitanje kako mi koncipiramo znanje kao pojam. Cilj dijaloga na ovom okruglom stolu jeste da se ponudi nov, otvoreniji i polifon stav prema znanju, kao i prema modelu čoveka, sa sagledavanjem konsekvenci u praktičnoj obrazovnoj atmosferi.

Znanje je fenomen o kome se mnogo prepostavlja i podrazumeva. Kada se istražuje, redovno se polazi od uskih prepostavki da se sam proces učenja svodi isključivo na intelektualni aspekt. Poriču se dečja osećajnost, izražajnost, kreativnost, motivacione sile koje grade nečije postupke, kao nepovezani sa znanjem. Radeći u obrazovnom polju stekla sam uverenje da je naše nepoznavanje znanja mnogo više od prostora za zablude i predrasude, jer postoje svakodnevno vidljive posledice u ograničenjima uspeha obrazovnog procesa. Deca i mlađi ljudi u obrazovnom procesu danas snose posledice našeg neznanja o znanju.

Moguće je prepoznati nekoliko kritičnih tačaka koje zahtevaju analizu, akciju i promenu.

Koncept znanja – Znanje nije sposobnost memorisanja velikog broja nezavisnih činjenica, već sposobnost aktivnog ugrađivanja saznatog u život i praksi. Pošto obrazovni sistem podrazumeva znanje kao količinu zapamćenog, naši učenici zaostaju u postignuću u odnosu na svetski standard, jer ova razlika nije prepoznata. Znanje počiva na kompetencijama a ne na pamćenju; ono je mnogo šire od pamćenja. Danas decu zapravo prisiljavamo da usvajaju nešto što je, po mom mišljenju, bliže kvantifikaciji nepovezanih činjenica, nego znanju. Postoji veoma bitna razlika između činjenica i znanja. Šta je knjiga znanja? Kako je vidimo? Do čega se može stići znanjem, da li mi dovoljno razmišljamo o tome šta je znanje ili uzimamo nekakve gotove, podrazumevačke koncepte?

Obrazovanje nije sistem za sebe – to je podsistem izведен iz društvenog sistema. Ono što je problem u našem obrazovanju nije problem obrazovanja nego koncepta. Taj se problem ne može rešiti samo u okviru obrazovnog sistema, nego na planu društva. Volela bih da ne shvatimo ovu priču o znanju kao striktno vezanu za školu. Mi jesmo ovde danas okupljeni i povezani oko školskog sistema i obrazovanja, ali ja verujem da obrazovni sistem ne može da se menja dokle god ga razumemo kao odvojen, izolovan sistem. Obrazovni sistem može da se menja ukoliko se menja koncept čoveka. Ne možemo da utičemo lokalno na nešto što je globalno. Možemo da utičemo lokalno na naše lične živote i živote dece s kojim

radimo, na živote studenata s kojima smo u kontaktu. Međutim, ne možemo da zahtevamo promenu obrazovnog sistema ukoliko ne zahtevamo promenu shvatanja čoveka i to je, po meni, jedan od osnovnih razloga zašto su obrazovne reforme propadale pre ili kasnije, posle nekog vremena. One su polazile od sebe samih, to jest od obrazovanja, koncepta dece, od pedagoških, psiholoških modela. Ne, dete je ontološki model. Sloboda, učenje, kreativnost nije pedagoški fenomen, nije lokalni fenomen. Sloboda je vrsta bića u svakome od nas. Zahvata biće.

Pogrešan koncept znanja uslovjava pogrešno poznavanje obrazovnog uspeha – Razumevanje pojma znanja podrazumevamo umesto da ga raščlanjujemo, analiziramo, razmenjujemo. Tako smo danas u situaciji da najbitnije stvari u obrazovanju podrazumevamo, a najnebitnije do detalja razrađujemo, pa smo i došli u poziciju da decu na neki način, pod pritiskom, prisilom, sa dosta implicitnog nasilja u tome, obučavamo da usvajaju ono što mi sami nismo dobro promislili da li je znanje, a ipak ga tako nazivamo. Ovo primetimo tek kada se uporedimo s drugim obrazovnim standardima, kad, na primer, PISA testiranje registruje zaostatak od godinu dana u odnosu na vršnjake u regiji. Zašto? Zato što ove vrste pristupa, aktivnog pristupa znanju, mere takozvane kompetencije. Dakle, ne ono što je dete zapamtilo, nepovezano i količinski, što je, naravno, najlakše izmeriti u obrazovnom procesu, nego što mlađe biće, čovek, može s tim da uradi. I tu počinje priča o znanju.

Obrazovanje kao implicitna prisila – Psiholozi među nama znaju da je od svih prisila najstrašnija prisila koja nije izrečena. Znači, od svih pogrešnih načina na koje tretiramo znanje najopasnije je organizovano podrazumevanje. Kada stvari nisu jasne, kad nisu imenovane, onda smo dovedeni u jako nezgodnu poziciju.

Zaključak bi mogao biti da se znanje odnosi na sve u nama. Hajde da se za trenutak oslobođimo priče o konkretnim modelima rada i da govorimo konceptualno o tome gde je ta viša tačka iz koje je potrebno, neophodno delovati. Zadnji je čas. Svet se menja, zaista, i sistemi postaju, opisno rečeno, centrifuga otresanja bitnih od nebitnih, moćnih od nemoćnih... Ta brzina propadanja nemoćnih struktura i masa ljudi koji više ne mogu da se uključe ni u jednu društvenu strukturu sve je veća i veća. Zato što je taj spin i taj obrt socijalnih, društvenih i ekonomskih procesa sve brži i brži i ljudi moraju sve brže da trče, više da se trude da bi ostali na mestu na kome

su. U takvoj svetskoj situaciji, gde je tu znanje, gde je škola? Deca nam 'ispadaju' iz nje.

Vi ste profesionalci i znate da se neko, ako 'ispadne' iz obrazovnog sistema, isključuje iz društva. Ako je ostao u obrazovnom sistemu, to ne znači nužno da će biti uspešan, zaštićen u socijalnom smislu. Ne znamo, ali bar ima ulaznicu. Ali ako je ispano, a kod nas je prilično veliki odliv dece iz osnovnih škola, onda više nema šansu da se uključi. I to je jedna od ozbiljnih tačaka gde se generiše isključivanje, društveno siromaštvo i neka vrsta formiranja paralelnih svetova u okviru istog sveta. Umesto da živimo u jednom zajedničkom svetu do koga nam je stalo, mi ubrzano formiramo paralelne strukture, od kojih svaka koja je odvojena od sistema mora da formira svoj mali svet. Umnožavamo isključivanje, a pretnja koju to sadrži je gubitak osećanja za druge ljude, za celovitost sveta i šarenila u njemu. Mnogo se može uraditi da do toga ne dođe.

PRIČA O DVA BELA ZECA – KAKO UČIMO U STVARALAČKOM PROCESU

Asistent MA Nevena Mitranic

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju
Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

nevena.mitranic@gmail.com

Dopada mi se što smo u ovu temu ušli postavljajući dilemu što je uopšte to što podrazumevamo pod znanjem. U svom izlaganju bavim se teorijskim okvirom učenja u stvaralačkom procesu, tako da ću probati da povežem ovo pitanje sa onim što sam pripremila.

Kao što smo čuli na plenarnim izlaganjima, učenje u stvaralačkom procesu nije nova tema i postoji veoma mnogo radova koji se bave time. Pripremajući se za ovo izlaganje, pretraživala sam akademске baze s naučnim radovima koji se bave ovom tematikom: dominiraju naslovi koji ukazuju na to kako su igra i stvaralaštvo dobri za razvoj određenih kognitivnih veština, socioemocionalnih veština (empatije, između ostalog), za razvoj motivacije za učenje, razvoj senzo-motornih kompetencija, razvoj jezika i veštine komunikacije, za rešavanje problema i slično. Moglo bi se reći da je dominantan zaključak da će deca više i radije učiti ukoliko se učenje ostvaruje u nekoj igrovnoj ili stvaralačkoj formi. Međutim, listajući ove radove, nisam mogla da se otmem utisku da je stvaralački proces nekako sveden na Belog Zeca iz mađioničarskog šešira. Mađioničar želi da postigne određeni efekat, ima konkretnan ishod na umu, potegne Belog Zeca kao trik i ostavlja publiku oduševljenu. Predstava je postigla svoj cilj – odnosno, cilj koji je mađioničar unapred postavio. Tako mi se čini i da stvaralački proces deluje kao nekakav trik kojim ćemo brže i zabavljive ostvariti sve one ishode i ciljeve obrazovanja koje smo ionako imali u planu, trik koji će deci skrenuti pažnju i „prevariti ih na učenje“ – naučiće, a da nisu ni primetili da uče.

Da me ne shvatite pogrešno, ja ovde ne dovodim u pitanje nastavnike i vaspitače koji se oslanjaju na stvaralaštvo u svom radu, niti njihove dobre namere. Ne dovodim u pitanje ni značaj svih onih pomenutih kompetencija, veština, sposobnosti, za koje je naglašeno da se u stvaralačkom procesu razvijaju kod dece. Ja ovde osećam problem u vezi s dve stvari: Kao prvo, naravno da su kognitivne veštine, sposobnost rešavanja problema, veština komunikacije, empatija i sve ostalo pomenuto važni – ali, da li je to suština? Igramo li se i stvaramo li sa fokusom da dođemo do tih ishoda? I da li je to sve? Kao drugo, ako nam je potreban 'trik' da decu „prevarimo na učenje“ – kakvo to učenje mi imamo u vidu? Učenje–mučenje? I kako se onda takvo učenje dešava u stvaralačkom procesu?

Na temu prvog problema koji sam istakla – šta je suština i fokus učenja u stvaralačkom procesu – čini mi se da je jako važno da, kada se susretnemo sa istraživanjima koja ukazuju na to kako su igra i stvaralaštvo dobri 'za nešto' – dobri jer dovode do konkretnog ishoda koji je propisan u obrazovnim programima ili državnim strategijama – budemo svesni da ta istraživanja ukazuju na fragmente, na momente u procesu, na uhvaćene kadrove vrlo komplikovanog 'filma'. Istraživanja u obrazovanju i dalje se dominantno oslanjaju na pojednostavljenu i ograničenu metodologiju kojom se i sam predmet proučavanja pojednostavljuje i ograničava, i nužno su oblikovana 'očima posmatrača' – rezultat zavisi od onog za čim istraživač traga. Primera radi, ukoliko ja kao istraživač smatram da je igra isključivo sport, ja

ču samo takve situacije igre pratiti u svom istraživanju. Ukoliko smatram da se učenje nužno manifestuje kroz neke rezultate na standardizovanom testu, ja ču samo za takvom potvrdom tragati, odgovarajući na pitanje „Uče li deca u stvaralačkom procesu?“. U jednom radu koji se bavi budućim perspektivama istraživanja dečje igre i podrške dečjoj igri, Bergen i Fromberg (Fromberg & Bergen, 2006) upozoravaju kako postoji opasnost da će u budućnosti odrasli prepoznati da je dečja igra važna i korisna, ali će o njenoj važnosti suditi iz svoje perspektive – perspektive „kulture odraslosti“, i pokušaće igru da podrede „svojim pravilima“ i da se njome koriste kako bi nametnuli „poželjna ponašanja odraslog“ deci. Već sada možemo zapaziti kako svi oni pomenuti ‘benefiti’ stvaralačkog procesa za učenje idu kulturi odraslosti u prilog i možemo postaviti pitanje šta bi se desilo kada bi se pojavilo istraživanje koje bi pokazalo da se ti ‘benefiti’ neće nužno u stvaralačkom procesu ostvariti? Znači li to da je podrška učenju u stvaralačkom procesu gubljenje vremena i da igru i stvaralaštvo ne treba dodatno podržavati?

Na temu drugog problema koji sam istakla – kakvo mi to učenje imamo u vidu i kako se ono ostvaruje u stvaralačkom procesu, čini mi se da suviše često o učenju govorimo u terminima rezultata, a nedovoljno u terminima procesa. Važno nam je da se uvek završava nečim konkretnim i opipljivim, nečim objektivno prepoznatljivim i univerzalno vrednovanim, kako bismo znali da se uposte desilo. Ako se, ostajući u terminologiji rezultata, zapitamo koja je uloga stvaralačkog procesa, i ako još ostanemo u ideologiji koja dominira u našoj obrazovnoj politici – da je učenje usvajanje propisanih sadržaja i uvežbavanje određenih kompetencija, doći ćemo do zaključka da je zadatak vaspitača/nastavnika da propisane sadržaje ‘upakuje’ u neku igrovnu ili stvaralačku formu tako da deluju što zabavnije, da pripremi neku ‘razigranu’ aktivnost koja će direktno provocirati određene veštine, a koja će deci biti interesantna, i da tako dođe do planiranih ishoda sa ‘što manje povređenih’. Međutim, sigurna sam da нико od ovde prisutnih ne vidi sebe kao pukog izvršitelja propisanih zahteva i kao ‘mađioničara’ koji će sa par trikova iz rukava učiniti da se ‘publici dopadne predstava’. Makar intuitivno, osećamo da nam je potrebno da se udaljimo od fokusa na rezultate – što dominira našom praksom – i da pitanje učenja u stvaralačkom procesu otvorimo na drugačiji način, da se okrenemo drugačijoj ideologiji, drugačijim teorijama učenja. Nama ne treba Beli Zec u mađioničarskom šeširu – treba nam Beli Zec koji je Alisu odveo do vrata Zemlje Čuda.

Zato sam pokušala da obrnem perspektivu i da ne idem od učenja i njegovih rezultata kako bih pojasnila stvaralački proces, već da krenem od samog stvaralačkog procesa i da ga pratim kao Belog Zeca, pa da vidimo gde nas može odvesti.

Ako pratimo Belog Zeca, odnosno stvaralački proces, dolazimo najpre na prag pokretanja i preokretanja. Ako utapkamo u stvaralački proces, čini se da ono što nas inspiriše i vodi jeste upravo osećaj kretanja – osećaj da se svet oko nas, svet oslonjen i na ideje i na materijalno, kreće i da se mi krećemo u njemu, da ga svojim kretanjem pokrećemo i preokrećemo. Prema Eugenu Finku (2000), igramo se jer osećamo da smo u igri bliži nečemu većem od nas samih, u igri osećamo „kosmičke sile“ – sile otvorenosti, sile mogućnosti, sile transformisanja kako kroz nas deluju – čovek sebe duguje otvorenosti prema svetu. Prema Sandi Marjanović, našoj velikoj teoretičarki igre, suštinska odlika ljudskog bića jeste kapacitet fleksibilnosti – kapacitet za stvaranje novina i transformisanje i sveta i sopstva u skladu s tim novinama. Otud je i razumljivo da najveća vrednost stvaralačkog procesa za onog koji stvara leži, kako mu samo ime kaže, u procesu, u slobodnom i neizvesnom kretanju, u svim izazovima i mogućnostima koji se tim kretanjem otvaraju, ne u produktima do kojih će stvaralački proces dovesti. Krećući se, transformišući, otvarajući mogućnosti, mi osećamo da otvaramo i ostvarujemo sebe kao ljude. Ova shvatnja vrlo su bliska savremenoj teoriji kompleksnih sistema, koju je profesorka Krnjaja u plenarnom izlaganju pomenula. Prema ovoj teoriji, čovek je (međ ostalim i između ostalog) kompleksan sistem. Ljudski um ima otvorene i fleksibilne granice i kontinuirano je u procesu vlastite transformacije i kokreacije. Kontinuirano samoga sebe stvara, stvara svet i biva stvaran delajući u svetu, krećući se u njemu i oblikujući ga. Parametar ne postoji unapred. On izrana iz procesa transformacije – u samom procesu se pregovara o našem kretanju, ono se postavlja, modifikuje i dalje vodi, stalno balansirajući između krutog i statičnog reda i rasipanja u haos. Taj komplikovan proces samoorganizovanja sistema, kontinuiranog kretanja i pregovaranja o pravcu u kom se krećemo prema teoriji kompleksnih sistema naziva se učenjem. Ovako shvaćeno učenje je aktivna, dinamična, uvek dejstvujuća sila života samog, sila kojom se ne ostvaruje tek nekakav cilj ili napredak, već kojom se ostvaruje samo življenje. Transformisanje, samoorganizovanje, učenje čini nas živim. I nije uzalud kada neko kaže da se igra ili da stvara jer se tada oseća istinski život. Iz svih pomenutih odlika otvorenih kompleksnih sistema – fluentnih granica, ciljeva koji nisu fiksno postavljeni, nelinearnog kretanja i slično, jasno je da

je stvaralački proces proces kretanja i učenja kompleksnog sistema i da se njime/u njemu kao takvom, bez ikakvog instrumentalizovanja i podvođenja pod druge termine i kategorije, učenje ostvaruje.

Dalje prateći Belog Zeca, recimo da dolazimo na prag značenja. U stvaralačkom procesu ne stupamo u interakciju i poigravanje toliko s materijalnim koliko sa značenjima – poigravamo se simbolikama, tumačenjima, idejama, razumevanjima, redefinišemo ustaljeno i ono što nam je ponuđeno i tragamo za drugačijim načinima da se označi svet i mi sami – za drugačijim značenjima sveta i sebe samih. Već sam pomenula kako je Fink (2000) smatrao da se u stvaralačkom procesu osećamo bližim „smislu“ – onom dubokom, svepržimajućem „smislu“, koji možda ne možemo racionalno pojasniti ili definisati, ali nam se čini suštinskim. Rije (1966) ističe kako čovek ne definiše sebe i ne vodi svoj život odgovarajući na „ovde i sada“, već odgovarajući na ideale i nematerijalne vrednosti, na smisao i značenja koje otkriva i pridaje svetu. Otud nam se stvaralački proces, kao prilika da sa smisлом ‘budemo na Ti’, ukazuje ne samo kao jedinstveni imaginativni prostor da preispitamo i spoznamo svet, već i kao jedinstven modalitet bivstvovanja u kom i sebe i svet vrlo zbiljski kreiramo. Spram naglašene važnosti koju značenja igraju u našem pridavanju smisla i postupanju u svetu, čini se da proces ‘označavanja’ stvari i pregovaranja o značenju takođe možemo označiti kao učenje.

Pratimo li Belog Zeca još dublje u ideje o učenju kao kretanju u neslućenim pravcima, kao stvaranju dosad neviđenog, stupanju u dimenzije dosad neznane, čini se da ćemo se zateći na pragu beskonačnosti. Naš mozak, naše biće, mi ljudi imamo neslućen potencijal da se transformišemo u svetu i da transformišemo svet; svoju kulturu i civilizaciju dugujemo tome. Ko zna gde nas taj kapacitet dalje može odvesti? Bergen i Fromberg (2006) navode kako je u savremenoj eri tehnoloških dostignuća naš mozak rasterećen od bavljenja mnogim poslovima i od izazova opstanka s kojima se morao nositi ranije, što mu ostavlja više prostora, ali i daje nove alate za „poigravanje sa idejama“ i otkrivanje novih nivoa kompleksnosti sveta. Tehnološke inovacije već su ukazale na mogućnost nalaženja novih aspekata stvarnosti koji su dosad bili nedostupni našim čulima. Zaigramo li se malo više, ko zna što još možemo naći i na koje još načine možemo aktivirati sebe i svet?

Na kraju ovog izlaganja, svesna sam da ostajemo s pitanjem: „U kom grmuči zec?“ Ali nije ni bila ideja da damo konačan odgovor na to. Ja istinski

verujem u dinamičnost i nedorečenost učenja i ne osećam da postoji ikakvo ‘znanje’ koje bih vam mogla preneti i koje bi vas moglo učiniti stabilnim i izvesnim. Niti želim da vas postavim u situaciju izvesnosti. Ideja je bila da ovo izlaganje bude inspiracija i provokacija za radoznalost, otvoreno pitanje koje će nas sve podstići da se u svom radu upustimo u stvaralački proces i promišljamo u njemu, učeći što on još može da znači, van svih kategorija kroz koje smo navikli da ga posmatramo.

Predstoji nam da pratimo Belog Zeca – ne kako bismo otkrili neku obećanu i daleku Zemlju Čuda, već kako bismo otelovili i transformisali onu koja je u nama.

Literatura

- Fromberg, D. P., & Bergen, D. (2006). *Play From Birth to Twelve: Contexts, Perspectives and Meanings*. New York: Routledge.
- Fink, E. (2000). *Igra kao simbol svijeta*. Zagreb: Demetra.
- Krnjaja, Ž. (2012). Igra kao susret: koautorski prostor u zajedničkoj igri dece i odraslih. *Etnoantropološki problemi*, 7(1), 251–267.
- Marjanović, A. (1987). Stvaralaštvo, igra i vaspitanje predškolskog deteta. *Predškolsko dete* 1–2.
- Marjanović, A. (1987). Dečja igra i stvaralaštvo. *Predškolsko dete* 1–4, 85–101.
- Rije, R. (1966). *Životinja, čovek, simbolska funkcija*. Novi Sad: Matica srpska.
- Stirling, D. (2013, January). Learning and Complex Adaptive Systems. *Aichi Universities English Education Research*, 183–226. [Retrieved March 5, 2017] https://www.researchgate.net/publication/266141276_Learning_and_Complex_Adaptive_Systems



OBRAZOVNA SITUACIJA – GRAĐENJE ODNOSA, STVARANJE KULTURE

Branka Tišma

psiholog

OŠ „Lazar Savatić”, Zemun, Beograd

b.tisma34@gmail.com

Ja ču uglavnom govoriti iz svog iskustva psihologa u osnovnoj školi, odnosno sa pozicije unutar obrazovanja, odakle ono mnogo drugačije izgleda nego kad ga posmatramo izvana. Ono na šta ču se fokusirati jesu procesi i odnosi koji se grade unutar škole tokom sticanja znanja i usvajanja načina učenja.

Školu sam uvek sklona da vidim kao izvor znanja i mogućih načina odrastanja. Kakav će razvoj ona omogućavati, to zavisi od mnogo faktora, a najviše od onih koji osmišljavaju sve one procese koji se dešavaju u školi. Trenutno, sa preporkama i zahtevima Ministarstva, školu doživljavam kao mesto koje može pogodovati učenju, ali ne mora pogodovati i razvoju i odrastanju učenika.

Škola je jedan vrlo zatvoren, vrlo ogrăđujući sistem. Ja sam došla iz predškolstva u školu i prvo sa čim sam se susrela bilo je školsko zvono i četrdeset pet minuta časa i pet minuta odmora. Ako ste psiholog, dakle neko ko ne drži časove, a želi direktno da učestvuje u procesu i građenju procesa nastave i odrastanja učenika, vi imate prostora da delujete samo u tih pet, petnaest i dvadeset minuta koliko traju odmori. Sve ostalo vam je zapravo zatvoreno. Da biste ušli na čas, vi morate da se najavite, da pripremite posetu. U tom slučaju, onaj kod koga dolazite potpuno se drugačije spremio i potpuno drugačije vodi procese nego što bi ih vodio da nije znao da ćete doći i da ste ušli iznenada. U istoj je poziciji i razredni starešina.

Sve u svemu, ja sam školu doživela kao vrlo zatvoren sistem, ograničen različitim programima i zahtevima koje zadaje Ministarstvo. Tu su ishodi obrazovanja na kraju svakog obrazovnog ciklusa, odnosno ona znanja koja učenici moraju da imaju da bismo mi kao škole ili kao zaposleni u školama bili uspešni u svom radu. Tu su kompetencije koje moramo da imamo da bismo mogli da obavljamo sve te poslove koji nam predstoje. Ograničeni smo mnogim zakonskim propisima, pravilnicima koji nas vode uvek jednim dobro utvrđenim, krutim i zatvorenim putem. Kada sebi damo slobodu da delamo pored i mimo toga – ako imamo sreću da nam se ne dogodi ništa neprijatno – i kada uspemo da se izborimo za tu svoju slobodu u građenju odnosa sa učenicima i sa svim onim što se dešava u školi, onda je preskakanje zakonitosti u redu. Ali ukoliko neko oko toga pokrene pitanje, a nismo u zakonskim okvirima (odnosno ne možemo da svojim dokumentima potkreplimo to što se dešavalо), onda smo u velikom problemu, i mi i škola. Tako da je, kažem, škola, čak i mala škola, zapravo jedan veliki zatvoren sistem.

Učesnici školskog života su brojni – roditelji, učenici, nastavnici, lokalna zajednica, Ministarstvo prosvete – ali se vođenje svih tih procesa najviše odnosi na nastavnike, učenike i roditelje. Kad pogledate te velike socijalne grupe koje su u direktnom kontaktu i direktnoj komunikaciji, svaka ima, zapravo, drugačije ciljeve. Učenici imaju neke svoje, lične ciljeve koji se odnose na

učenje – ili da ih postignu ili da ih ne postignu – u zavisnosti od toga što je odnegan u porodici i u školi i šta je od svega u čemu odrastaju do njih doprlo. Roditelji sve više imaju ideju da deca sa što manje zalaganja i rada treba da dobiju što bolje ocene, kako bi imala prohodnost za dalje školovanje. Nastavnici, opet, imaju neko svoje viđenje kako kroz školu i kako sa školom i kako da sve to učenici izvedu. Zapravo, uvek imate tri učesnika koji su u direktnom konfliktu. Taj se konflikt odvija i završava na vrlo različite načine. A u stvari, kada bismo se svi izmakli za pola koraka unazad, lako bismo definisali šta nam je zajednički cilj; taj zajednički cilj i roditelja i dece i zaposlenih jeste da opreme decu sa što više korisnih znanja koja mogu da primenjuju i koriste u svom daljem životu, kao i jednim lepim paketom ponašanja, vaspitanja, međusobnih odnosa.

Ta konfliktna situacija nije nimalo laka, a svi koji u njoj učestvuju treba da se izbore za neki vid slobode, za neki vid zajedničkog delovanja. To je jedino moguće kroz građenje odnosa, kroz građenje socijalnog okvira unutar škole. I mislim da je svaka škola drugaćija i jedinstvena baš po tome kako je izgradila svoj socijalni okvir unutar koga se sve dešava i u kom je jasno koje vrednosti će se negovati u školi. Istovremeno, taj okvir treba da bude dovoljno fleksibilan da uvažava različitosti koje svako od nas unosi u školu i da omogući da one ne deluju negativno na ostale učesnike unutar škole. I opet, sve to je jako komplikovano ukoliko ne razvijamo dobre, kvalitetne odnose između najdirektnijih učesnika – deteta i nastavnika, i ukoliko ne temeljimo taj odnos na međusobnom poštovanju, prihvatanju i razumevanju. Ako uspemo da izgradimo takav okvir, u njemu će se odnegovati različiti oblici kulture – od kulture ponašanja u školi, učionici, van škole, do onoga što nastaje kao deo procesa rada. Takvi rezultati nisu uvek očekivani – naprotiv, vrlo su otvoreni.

Odnosi međusobnog prihvatanja i razumevanja veoma su važni i u učenju: znamo da učenici rado uče i one stvari koje ih ne interesuju – radi nastavnika, profesora koji posreduju to znanje; da je učenik spreman da se zarad čuvanja i negovanja tog odnosa odrekne različitih oblika ponašanja na koje je navikao ili koje nameću vršnjaci i vršnjačke grupe. Kvalitet međusobnog odnosa između nastavnika i učenika utiče na to koliko će različiti procesi koji se pokreću tokom učenja biti podstaknuti, intenzivni i raznovrsni i da li ćemo imati mogućnost da zajedno otkrivamo, gradimo i negujemo taj otvoreni pristup ka ishodima koji nisu očekivani. I upravo su nastavnici koji imaju slobodu da otvoreno grade odnose u procesima rada

oni koji naprave korak više od standardnog znanja iz određenog predmeta ili određene oblasti. Tu nastaju oni iskoraci, koji mogu biti i pojedinačni, kada su deca uspešna na takmičenjima ili kad uspeju da organizuju nešto unutar škole što je vredno pažnje svih ostalih. Škola koja vrednuje međusobne odnose i gradi ih postaje socijalna zajednica u kojoj nastaju različite aktivnosti koje nisu direktno vezane za učenje različitih propisanih oblasti i načina na koje moramo da ih savladamo, već nastaju aktivnosti u kojima učestvuju i učenici i nastavnici, ponekad i roditelji, a ponekad i lokalna zajednica. To su priredbe, akademije i druga dešavanja u kojima postoji razmena, poštovanje i međusobno uvažavanje.

Ovde je pomenuta i igra. Kao neko ko radi u osnovnoj školi, primećujem da igra više ne postoji. Ako pitate decu čega se igraju, nabrojaće sportske aktivnosti – fudbal, rukomet, odbojku ili druge neke sportove. Kad pitate roditelje čega se njihova deca igraju, oni navode crtanje, čitanje, gledanje televizije i slične aktivnosti, od kojih nijedna zapravo nema zaista veze sa igrom. Ako pratite dečju igru od prvog do četvrtog razreda, vidite da deca iz vrtića donose neke igre koje vrlo brzo postaju suštinski aktivnosti međusobnog nasilja. Igra zujalica, recimo – što je igra ili igrovna aktivnost određenog razvojnog perioda – vrlo brzo prerasta samo u udaranje i maltretiranje druge dece, po pravilima koje je izgradila grupa učesnika.

Zašto su igrovne aktivnosti i igra važni? Zato što učenje u svom konceptu može i treba da ima igru kao polazište – igru kao tok i kao proces ili igrovne aktivnosti kao mogućnost i model učenja, otkrivanja i saznavanja. Mislim da škola može i treba da nudi modele saznavanja, ne samo učenja i zapamćivanja. Naša se škola sve više svodi na reprodukovanje različitih sadržaja i materijala, sve više na korišćenje raznovrsnih testova kojima pokazujemo koliko smo uspešni u vođenju učenika kroz zapamćivanje različitih sadržaja, a da se nikada, ili vrlo retko, ne sretne ceo onaj proces učenja koji će pored zapamćivanja imati još jedan korak iza, a to je mogućnost korišćenja naučenog u različitim situacijama.

Nastavnici i učitelji posreduju neka znanja. Kako ih posreduju ili da li stvarno kroz to posredovanje nastaju oni doživljaji za koje kažemo da ćemo ih pamtitи celog života? Da li ima otkrivanja, tog „a-ha“ doživljaja – trenutka kad prepoznamo nešto, uvidimo, kad učenik sam oseti da mu je nešto postalo blisko i jasno i uoči odnose između onoga što je sadržaj priče?

Učenici se šokiraju kad s njima pričate o biologiji, istoriji, pa im kažete da se u tom određenom vremenu stvarala specifična kultura, književna delatnost, slikarstvo, da su i ta biološka otkrića ili istorijski događaji nastajali u određenom kontekstu. Zapravo, učenici nikad ili retko kad povezuju znanja i činjenice iz različitih oblasti. Zato što mi to tako ne postavljamo. Mi ne povezujemo i ne pokušavamo da povežemo različite oblasti i time olakšamo procese saznavanja. O tome govori njihove iznenadenje kad o tome počnemo da pričamo i kad zapravo shvate koliko učenje može biti i jednostavnije i lepše i da može biti zadovoljstvo.

Učenje bi, da zaključim, trebalo da ima i elemente zadovoljstva, čuđenja i neizvesnosti.



DRAMSKA PEDAGOGIJA U ŠKOLSKOJ NASTAVI – MOGUĆNOSTI I IZAZOVI

Dr. sc. Vlado Krušić

Hrvatski centar za dramski odgoj

vladimir.krusic@zq.t-com.hr

sustavima mnogih europskih zemalja još uvijek nema onakav status kakav bi htjeli dramski pedagozi i njihove strukovne organizacije.

U posljednjih dvadesetak godina dramska pedagogija u Hrvatskoj iskusila je slične izazove unutar specifičnog konteksta zastarjelog hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava i njegovih velikih problema, što ih političke snage već godinama obećavaju riješiti. No mimo svih konceptualnih lutanja, iznevjerenih obećanja te prepucavanja među raznim i uglavnom suprotstavljenim, kompetentnim i nekompetentnim nositeljima obrazovnih politika, suvremena dramska pedagogija u Hrvatskoj, sa sidrištem u našem Centru, razvijala se u bliskom i neposrednom susretanju i suradnji s prosvjetnom bazom – s učiteljima, nastavnicima i stručnim suradnicima osnovnih i srednjih škola, s pedagozima i voditeljima dramskih i kazališnih studija te s drugim edukatorima poput art-terapeuta, voditelja amaterskih družina, voditelja rada s mladima i aktivista građanskih udružica i organizacija.

U posljednjim godinama prošloga i u prvom desetljeću ovoga stoljeća, kada je dramski odgoj u cijelom svijetu doživljavao opći procvat, i mi smo smatrali svojom najvažnijom zadaćom da ovladamo metodama suvremene dramskopedagoške prakse i da ih prenesemo u hrvatski kulturni i pedagoški prostor, što smo činili organizirajući desetke radionica, seminara i drugih vrsta edukacijskih programa. Najveći dio naših aktivnosti i rezultata

¹ IDEA Europe – Europska mreža nacionalnih organizacija članica IDEA-e, tj. Međunarodne udruge za dramu/kazalište i odgoj (International Drama/Theatre and Education Association).

ostvaren je upravo unutar odgojno-obrazovnog sustava, a i dan-danas većinu našeg članstva, starog i nadolazećeg, čine prosvjetni kadrovi – učitelji, nastavnici i školski stručni suradnici (psiholozi, pedagozi i drugi).

Vrhunac, ali i zaključak tog razdoblja, u kojem smo intenzivno surađivali i uživali neupitnu podršku sustava (koja je, nažalost, nakon toga prekinuta), označilo je objavljanje nekoliko knjiga-priručnika, uglavnom iz pera i pod uredništvom članova našeg Centra. Najprije je Iva Gručić u nakladničkoj kući „Golden marketing“ 2002. objavila priručnik o procesnoj drami pod naslovom *Prolaz u zamišljeni svijet. Procesna drama ili drama u nastajanju*. Zatim je u nekoliko sljedećih godina, u okviru Biblioteke dramskog odgoja koju smo pokrenuli u HCDO-u, izašlo nekoliko priručnika među kojima, jer su važni za našu temu, ističem dva: 2007. objavljujemo priručnik *Igram se, a učim!*, s podnaslovom *Dramski postupci u razrednoj nastavi*, a sljedeće 2008. godine „na svijet izdajemo“ priručnik *Zamisli, doživi, izrazi!*, podnaslovjen *Dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika*. Oba priručnika, čime se jako ponosimo, najvećim dijelom napisale su i uredile naše članice, učiteljice razredne i predmetne nastave, što je bila još jedna potvrda uske i plodne povezanosti suvremene hrvatske dramske pedagogije s njezinom prosvjetnom bazom, naime s učiteljima i njihovom svakodnevnom praksom u prvom redu.

No pitanja i dileme oko načina planskog i sistematskog usađivanja dramske pedagogije u odgojno-obrazovni sustav – još uže: u školsku nastavu i nastavne programe – posebice su se izoštala u posljednjih desetak godina tijekom kojih je HCDO realizirao nekoliko važnih projekata upravo unutar školskoga sustava.

U razdoblju od 2011. do 2013. realizirali smo nacionalni segment međunarodnog projekta *Odgojna drama i kazalište kao sredstvo poticanja inkvizije Roma*,² realiziranog u osam zemalja Srednje i Jugoistočne Europe. Naš dio projekta realizirali smo u suradnji s prosvjetnim vlastima, školama i vrtićima u županijama gdje postoje brojnije romske zajednice i gdje su problemi inkvizije romske djece u odgojno-obrazovni sustav vrlo izraženi, a ponegdje i ozbiljni. Mi smo, dakle, kao ciljno socijalno područje svoje intervencije odabrali odgojno-obrazovni kontekst, a kao ciljnu skupinu svojeg dijela projekta odabrali smo odgojitelje vrtićima te učitelje razredne nastave

koji rade u sredinama sa znatnijim brojem romskih učenika.³ Tako smo se opredijelili zato što smo im mogli ponuditi kvalitetnu radioničku edukaciju. Naime, stručno vodstvo radionica preuzele su dramske pedagoginje, naše članice, od kojih su neke ujedno aktivne učiteljice zaposlene u školama i sredinama s većim brojem romskih učenika. Voditeljice radionica mogu su, dakle, ponuditi vlastita iskustva uporabe dramskopedagoških metoda u nastavnom radu sa sličnim učeničkim skupinama.

Težište edukacije u radionicama, poglavito u prvoj godini projekta, nije bilo na dramskim aktivnostima u pravom smislu riječi, tj. na oblikovanju i dramskom proigravanju fikcionalnih sadržaja, već prije na jednostavnijim metodama, igrama i vježbama, koje se kao samostalni interaktivni postupci mogu primjeniti za razvijanje socijalne integracije i kohezije unutar učeničke skupine te posebice za osnaživanje romskih učenika za aktivno uključenje i sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu.

Realizacija projekta nam je tako dala priliku za sustavnije praćenje iskustava i mogućnosti uporabe dramskopedagoških metoda u različitim vrstama i razinama školske nastave, tj. u području u kojemu se velik broj profesionalnih dramskih i kazališnih pedagoga, poglavito onih koji dolaze iz umjetničkih profesija ili škola, teže snalazi. Ova usredotočenost na nastavu, na njezine razne sadržaje i metode, uputila nas je sasvim prirodno, na produbljenje promišljanje i provjeru niza pitanja, npr. Kako koncepti i metode odgojne drame funkcioniraju kao dio školske nastave i metodike pojedinog predmeta? Koji su postupci prikladniji s obzirom na učeničku dob i iskustvo ili na nastavne sadržaje? Koje kompetencije učitelj mora imati da bi mogao efikasno upotrijebiti neku složeniju dramskopedagošku tehniku? Ostaje li odgojna drama u školskoj nastavi i dalje umjetnička forma? i sl.

³ Glavni problem inkvizije najvećeg broja romske djece u hrvatski odgojno-obrazovni sustav bila je njihova jezična isključenost, tj. nepoznavanje jezika odgoja i obrazovanja. Većina romskog stanovništva u Hrvatskoj pripadnici su Bajša, romske skupine koja se smjestila na sjeverozapadu Hrvatske, uglavnom u Međimurju, koja govori vlastitim jezikom temeljenom na rumunjskom. Izazov inkvizije romske djece u hrvatsko društvo tako se prvenstveno očituje kao složena i za prosvjetne radnike zahtjevna zadača jezične, socijalne i kulturne integracije najmlađih Roma u sustav i proces odgoja i obrazovanja, za što većina učitelja i odgojitelja nije bila dovoljno educirana.

Većina ovih pitanja ostala je otvorena za provjeru i sljedećih godina tijekom kojih smo realizirali dva projekta – *Participativne i dramske metode za GOO*⁴, 2014. godine i *Aktivne metode za GOO*, prošle 2016. godine.

Oba projekta rezultat su, s jedne strane, našeg trajnog nastojanja da, kao i druge dramskopedagoške nacionalne organizacije, metode dramske pedagogije ugradimo u školske programe, a s druge, da s našim specifičnim metodičkim učešćem pridonesemo usađivanju građanskog odgoja u naš odgojno-obrazovni sustav, što je pak zadaća i tema koja u Hrvatskoj već skoro cijelo desetljeće predstavlja predmet osporavanja i birokratsko-političkog izvrdavanja. HCDO je od 2008. član Inicijative za kvalitetno uvođenje građanskog odgoja i obrazovanja za demokraciju (skraćeno GOOD inicijativa), koju čini skoro pedeset udruga civilnog društva, koja zagovara jedan po svojim vrijednostima uistinu građanski, sekularan i humanistički koncept građanskog odgoja. Godine 2012. HCDO je sudjelovao u edukaciji skupine učitelja i nastavnika iz 12 hrvatskih škola koje su sudjelovale u pilot-programu eksperimentalnog uvođenja građanskog odgoja u školske programe, što nas je dodatno motiviralo i osnažilo za pokretanje ovih projekata.

Oslanjajući se na prethodno iskustvo oba projekta odvijala su se u nekoliko koraka. U prvom koraku održane su edukacijske radionice na kojima je ponuđen nešto širi repertoar dramskopedagoških postupaka i tehnika, uključujući i procesnu dramu kao složenu formu, a u drugom, sudionici radionica primjenili su ponuđene metode u nastavi i obradi sadržaja građanskog odgoja. U trećem koraku učitelji, sudionici edukacija ponovno su se okupili na evaluacijskim radionicama i prezentirali svoj rad s učenicima te raspravljali o njemu. Tijekom oba projekta održano je ukupno 18 edukacijskih i isto toliko evaluacijskih radionica s preko 350 sudionika – razrednih i predmetnih učitelja i nastavnika, školskih pedagoga i psihologa te nekoliko ravnatelja. Među sudionicima oba projekta obavljene su i dvije ocjenske ankete, jedna, kojom su ocjenili edukacijske radionice i njihov sadržaj, i druga, kojom su sa svog gledišta ocjenili mogućnosti primjene dramskopedagoških metoda u nastavi građanskog odgoja.

No najprezentativniji ishod prošlogodišnjeg projekta bilo je izdavanje našeg najnovijeg priručnika *Odgoj za građanstvo, odgoj za život*, objavljenog

⁴ Građanski odgoj i obrazovanje

u elektroničkom obliku i dostupnog na mrežnim stranicama HCDO-a www.hpdo.hr.

Priručnik se, pored uvodnih tekstova, sastoji od dva opsežnija dijela: u prvoj, opisane su i metodički prilagođene sve metode korištene na edukacijskim radionicama projekta. Opisane metode nisu dakako novoizmisljene, već se radi o internacionalnom repertoaru interaktivnih postupaka i tehnika korištenih kako u dramskoj pedagogiji tako i u raznim drugim djelatnostima i profesijama koje se bave radom sa skupinama te međuljudskom komunikacijom i odnosima. Uz neke autorske opise, metode su većinom preuzete iz naših ranijih priručnika te iz nekih drugih priručnika namijenjenih podučavanju građanskog odgoja, ali su ovdje metodički prilagođene zahtjevima i ciljevima nastave GOO-a. Usto, opisani postupci ovdje su strukturirani, s jedne strane, prema mogućim potrebama i intencijama planiranja nastave, a s druge, prema važnosti pojedinih metoda i tehnika za uporabu u nastavnom procesu. (Takvo strukturiranje je, naravno, izbor i viđenje urednika, a koliko je u pravu pokazat će daljnja praksa i uporaba priručnika.) Ovdje ću spomenuti samo one osnovne metode, kako ih vidim na temelju iskustava stečenih u ovih nekoliko projekata. To su: *igranje uloga, procesna drama, učitelj u ulozi i zamrznuti prizor*. Smatram ih osnovnima zato što su ili obuhvatne, poput *igranja uloga i procesne drame*, ili su naročito moćne i osnažujuće (*powerful* i *empowering*) u svom mogućem djelovanju u nastavnom procesu, poput tehnike *učitelj u ulozi*. Ovim isticanjem nismo mislili umanjiti vrijednost ostalih dramskopedagoških metoda i postupaka, ma kako se jednostavni činili. Naime, dobar dramski pedagog, kao i dobar učitelj, zna da pedagoška efikasnost pojedinih metoda može biti vrlo različita u različitim situacijama i kontekstima.

U drugom, najopširnijem dijelu priručnika izneseno je dvanaest primjera dobre prakse izdvojenih iz mnogo većeg broja kvalitetnih prikaza rada što su ih na evaluacijskim radionicama predstavile učiteljice, sudionice prošlogodišnjeg projekta, a oni su zatim metodički obrađeni i uređeni za potrebe priručnika. Svaki primjer sadrži podroban opis postupanja voditelja/voditeljice nastavnog procesa koji je u većini predstavljenih primjera strukturiran u formi *procesne drame* (koju ovdje, zbog specifičnosti konteksta i ciljeva rada te načina i vrste njezina odvijanja, imamo pravo zvati *nastavnom procesnom dramom*), jer se nekim svojim bitnim značajkama

razlikuje od forme *procesne drame* kako su je odredili i konceptualizirali britanski dramski pedagozi i teoretičari). Važno je istaknuti da učiteljice, autorice odabranih primjera, nisu educirane učiteljice građanskoga odgoja. (Toga, uostalom, u Hrvatskoj, kao ni u mnogim navlastito tranzicijskim europskim zemljama još nema.) Trenutno se nastavne teme građanskoga odgoja i obrazovanja obrađuju kao međupredmetni sadržaj, tj. kao sastavni ili dodatni sadržaj nekom predmetu ili odgojno-obrazovnom području. To znači da su obrade predstavljene u priručniku ostvarene najčešće u sklopu odnosno u korelaciji s obradom nekog drugog nastavnog područja ili predmeta. Premda se ta činjenica može činiti vrlo problematičnom za gorljive zagovornike građanskoga odgoja, jer postoji opasnost da se u nastavi očekivani ishod građanskog odgoja zanemari i izgubi pred nastavnim ishodom matičnog predmeta, ove obrade i primjeri još jednom pokazuju široke mogućnosti primjene dramskopedagoške metodičke u nastavi različitih predmeta i područja te u raznim oblicima i segmentima nastave, od jednostavnih motivacijskih i senzibilizacijskih metoda korištenih u pojedinim odsjećima nastavnog sata, do složenih oblika integrirane u projektne nastave, koji se mogu odvijati tijekom više dana, tjedana ili cijelih odgojno-obrazovnih razdoblja.

Osim što predstavlja konkretnizaciju nekih naših temeljnih uvjerenja o smislu i svrsi ugrađivanja dramske pedagogije u odgojno-obrazovne programe, priručnik implicira i neke bitnije spoznaje o primjeni dramskopedagoških metoda u kontekstima podučavanja i učenja, što pak opet iznova otvara neka teorijsko-metodička pitanja o prirodi, funkcijama, ciljevima i učincima uporabe dramskog medija u nastavnoj praksi.

Možda najvažnijom spoznajom čini mi se osvjeđočenje da uporaba dramskopedagoških metoda u nastavi, što s punim pravom možemo smatrati i nazivati *primijenjenom dramom*, doista predstavlja posebnu granu dramske pedagogije i to ne samo s obzirom na specifične intencije i ishode, nego prije svega s obzirom na način na koji upotrebljavamo dramski medij. Ovo razlikovno obilježje naročito je vidljivo u funkcioniranju *procesne drame* kao složene tehnike, štoviše kao dramskopedagoškog žanra. Nai-me, kada je koristimo kao postupak u nastavi nekog školskog predmeta, *procesna drama* prestaje biti „proces drame”, kako ga naziva i raščlanjuje John O'Toole, koji se gradi od raznih fikcionalnih i nefikcionalnih „epizoda”, no koji u dramaturškom smislu ostaje unutar okvira dramske forme koju suradnički i dogovorno razvijaju sami sudionici procesa. U nastav-

nom kontekstu pak, tj. u *nastavnoj procesnoj drami*, fikcionalni dramski segmenti, oni u kojima koristimo dramsku aktivnost, dijelovi su *procesa nastave*, tj. vođenog procesa podučavanja i učenja uokvirenog nastavnim planom i programom obrade odabranog nastavnog sadržaja.⁵

Od pitanja što ih otvara sustavna uporaba dramskopedagoških postupaka u školskoj nastavi istaknuo bih nedoumicu mnogih dramskih pedagoga koji su se okušali u primijenjenoj drami i koja glasi: *Je li primjena dramskih metoda u nastavi i nadalje estetska, stvaralačka aktivnost?* Premda imam vlastit i prilično izvjestan odgovor na nj, smatram dobrim ostaviti dilemu otvorenom za sve one koje zanima odgojna drama i njezina nastavna uporaba, kao trajni izazov da nastavnom procesu pristupaju i realiziraju ga kao stvaralačku aktivnost.



⁵ Ovaj naoko samorazumljiv i neupitan zaključak implicira temeljito promišljanje onog ranije navedenog zahtjeva dramskih pedagoza mnogih zemalja da „drama/kazalište postane obveznim dijelom odgojno-obrazovnih programa”. Naime, premda se najčešće očituje kao insistiranje da drama/kazalište bude jedan od školskih predmeta, zahtjev može podrazumijevati različite stvari, od različitih shvaćanja sadržaja i zadaća tog predmeta, do različitih mišljenja o tome koje dobre skupine učenika treba uključiti u taj rad. Na pozadini spomenutog uopćenog zahtjeva, dramski pedagozi moraju točnije i svršishodnije odrediti poželjno mjesto i funkcije drame/kazališta (i opet previše uopćeni pojmovi koji mogu značiti mnogo toga) u odgojno-obrazovnim sustavima vlastitih zemalja. Uporaba metoda odgojne drame u nastavi (raznih predmeta) samo je jedan, i to ne najjednostavniji, od mogućih načina uključenja drame/kazališta u školski rad. A sistemski mjeri kojima bi se taj zahtjev pouzdano i sustavno realizirao jest uvođenje obvezne dramskopedagoške edukacije na fakultetima i sveučilišnim odsjecima na kojima se obrazuju budući učitelji, odgojitelji te drugi školski kadrovi.

III OKRUGLI STO

Tema: RAZVIJANJE VREDNOSTI I OSNAŽIVANJE MLADIH KROZ POZORIŠNI RAD

UVOD U TEMU:

PARTICIPATIVNA DRAMA I POZORIŠTE – PITANJA I ODGOVORI

Doc. MA Hristina Muratidou

Master program Primenjenog pozorišta

Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu

cmuratidou@gmail.com

zuzetno mi je dragو što moderiram ovaj okrugli sto jer apstrakti prezentacija pokazuju da su svi projekti koji ћe ovde biti predstavljeni izuzetni primeri primjenjenog pozorišta. Na početku želim da podvučem neka pitanja za koja se nadam da ћe prezentanti ponuditi odgovore kroz svoja izlaganja, koja nas vode suštinskim temama multidisciplinarnе prakse, etike, participativne drame i pozorišta.

Jedno od pitanja je vlasništvo. Kada se rade radionice i predstave s mladim ljudima, ali i sa starijima koji drami i pozorištu pristupaju kao neprofesionalci – kako se može osigurati da oni imaju vlasništvo nad dramskim sadržajem koji izvode, možda i po prvi put u svom životu? Koliko oni među vama koji su iškusi pozorišni umetnici učestvuju u oblikovanju tog sadržaja? Pitanje se tiče i sadržaja i forme – kako pozorišni umetnici sarađuju sa neprofesionalnim glumcima u cilju otkrivanja estetskih formi koje na odgovarajući način mogu tumačiti sadržaj na sceni?

Kako osiguravate da saradnja sa učesnicima radionice, sa kreatorima, sa glumcima, bude obrazovna, ne samo u smislu učenja kroz pozorište, već i učenja o pozorištu? U susretu pozorišne umetnosti i dramske pedagogije – kako ste vi koji ste počeli svoju karijeru iz obrazovanja za pozorišnu struku pokrili, ili još uvek pokrovate svoju potrebu za ličnim obrazovanjem u dramsko-pedagoškim metodama i tehnikama koje upotrebljavate, a koje još uvek nisu deo nastavnog plana i programa na akademijama u Srbiji?

Na kraju, postavlja se pitanje osnaživanja za celoživotno učenje – koje okolnosti mogu dovesti naše mlade sugrađane da dožive osnaživanje kroz pozorište? Možemo li sa sigurnošću reći da oni to osnaživanje mogu nositi u društvenim i ličnim ulogama svog svakodnevnog života?

Ova pitanja postavljaju mnogi, a među njima i roditelji i učitelji.

Kako biste vi odgovorili na njih?

Počinjemo sa prezentacijom uvažene koleginice Sanje Kršmanović Tasić. Imam sreću da je poznajem već nekoliko godina, gledala sam nešto od njenog veoma originalnog pozorišnog stvaralaštva, nešto čete i vi imati priliku da vidite na ovoj konferenciji. U svojim predstavama Sanja spaja divajzing, fizičku glumu, ples i muziku. Lično imam veliki interes da slušam o projektima pozorišta za ekološko učenje – koje, ako sam dobro shvatila, Sanja koordinira – zato što će nam to dati šansu da čujemo kako je ona kao pozorišna umetnica, originalni profesionalni izvođač, dospela u to polje/disciplinu edukativnog teatra, kako je učila i kako koristi tehnike dramske pedagogije. Kako sam shvatila, teatarski festival *Mater terra*, koji ona koordinira nije tipičan dosadan školski projekat koji će pratiti neki dosadni školski seminar o okolini. Sanja će nam pričati o svom konceptu „ekologije duše“ i o razvijanju senzitivnosti i empatije.



Sledeći izlagač je gospodin Petar Pejaković, pozorišni reditelj iz Crne Gore, koji predaje pozorišnu režiju na Fakultetu dramskih umetnosti na Cetinju i vodi Kotorski festival pozorišta za decu. Takođe je voditelj procesa i reditelj predstave *Kotor o Kotoru*, koja je sinoć izvedena u okviru Konferencije. Pošto nisam mogla da gledam predstavu, pogledala sam video i odmah su me obuzeli toplina i entuzijazam razmene između lokalnih izvođača i publike koju takođe čine njihovi sugrađani i porodice. Gospodin Pejaković će govoriti o tri dosta različite predstave koje u isto vreme imaju nešto zajedničko – svaka je napravljena za specifičnu zajednicu sa sadržajem koji obrađuje pitanje identiteta te zajednice i izvođačima koji su takođe članovi te zajednice. Na kraju prošlog veka, Džon Somers je ovakvu praksu s temom zajednice definisao kao 'teatar za zajednicu', za razliku od tipičnog teatra zajednice, zato što ta praksa koja je uglavnom razvojni kreativni proces, podrazumeva da i sadržaj i ciljevi i izvođači korespondiraju s veoma specifičnom ciljnom grupom.

Danijel Bodić i Andraš Njaraj dolaze iz Budimpešte. U svom radu oni koriste metodologiju 'pozorišta u obrazovanju' – *Theatre in Education*, skraćeno TIE. Budimpešta fizički nije mnogo udaljena, ali je u smislu iskustava rada kroz TIE metodologiju, na našu žalost, vrlo daleko od Srbije, gde je ovaj pristup još uvek u povoju. Praksa TIE se u Mađarskoj pojavila devedesetih godina prošlog veka i od tada se kontinuirano razvija, te je dostigla ozbiljan profesionalni nivo; moj prvi kontakt sa TIE u Mađarskoj datira iz 1998. godine, nekoliko godina pre nego što je udruženje u kom rade, „Otvoreni krug”, osnovano. Danijel i Andraš će nam predstaviti specifičan vid pozorišta u obrazovanju koji su u „Otvorenom krugu“ razvili, sarađujući na međunarodnom projektu borbe protiv vršnjačkog nasilja *Are You In?* sa organizacijama koje se bave edukativnim teatrom s Kipra, iz Rumunije i iz Srbije – konkretno CEDEUM-om na čelu sa Sanjom Krsmanović Tasić. Od prošle godine i sama sam uključena u projekat na temu vršnjačkog nasilja kroz primenu forum teatra i na osnovu ličnog iskustva mogu reći da je to tema koja nije laka za obradu; promenu u razmišljanju često uspevamo da postignemo, ali je promenu u ponašanju mnogo teže ostvariti. Biće veoma interesantno čuti kako naši gosti ostvaruju kontakt s mladima i njihova opažanja o uticaju drame na socijalne promene među mladima koji su uključeni u predstave pozorišta u obrazovanju.

Na samom kraju će Branka Bajić, glumica i dramski pedagog u organizaciji koja se zove POD teatar (*Theater Project Objective Drama*) iz Beograda,

predstaviti metodologiju pozorišta za zajednicu za koju smatram da je nova u Srbiji, a možda i na Balkanu – intergeneracijski teatar. Već mnogo godina u svetu postoje različiti tipovi intergeneracijskog teatra; jedan od najpoznatijih je „Reminisens teatar“ (*Reminiscence Theatre*), koji radi sa starijim i mlađim građanima. Nekada mlađi građani igraju priče starih, a nekada igraju svi zajedno na sceni. Ta disciplina je često bazirana na pisanom tekstu. Čućemo da li je ono što POD Teatar radi nalik Reminisens teatru ili ima neku novu i drugaćiju metodologiju i kako u tu proceduru ulazi *Odin Teatret* iz Danske – najverovatnije najfascinantnija grupa fizičkog teatra u celoj Evropi, koji je partner u projektu u okviru kog je POD Teatar poslednjih godina razvijao svoj rad.

POZORIŠTE KAO ALTERNATIVA U RAZVOJU MLADIH

Sanja Krsmanović Tasić

CEDEUM i Hleb Teatar – udruženje „Umetnička utopija“

sanja.k.tasic@gmail.com

Moje izlaganje biće o više tema: o konceptu 'ekologije duše' i važnosti obrazovanja u oblasti umetnosti u 21. veku, o festivalu *Mater terra*, kao alternativi jednog pozorišnog festivala, o ličnom razvoju i razvoju senzibiliteta i saosećanja kroz proces, kao i o vraćanju u telo i našu fizikalnost.

Kada nastavnicima i dramskim pedagozima zadamo kao temu ekologiju duše kako bi učestvovali na festivalu *Mater terra*, oni često pitaju šta je to 'ekologija duše'. Moj odgovor na to pitanje je uvek: Šta je ekologija duše za vas? Ja ne znam odgovor na to pitanje, jer je to nešto što i dalje istražujem, a čini mi se da celog svog života istražujem, kroz bavljenje umetnošću i kroz bavljenje dramskom i plesnom pedagogijom. To su mnoga pitanja: Da li ekologija duše postoji u vama? Da li ste u stanju da to razvijate kod dece i mladih s kojima radite? Da li ste u stanju da to naučite od dece i mladih s kojima radite?

Mater terra je festival koji ima alternativni koncept. Naime, kako je lako uklopiti se u neke tekuće trendove i šablone bilo čega, ne samo jednog festivala dece i mladih. Ono što je izuzetno važno je ponuditi alternativu, otvoriti deci i mladima mogućnost da postoji alternativni svet i da ne moraju da se uklapaju u nešto što postoji, već da svojom maštom i sposobnošću mogu da kreiraju nešto novo – možda novi svet. Na festivalu *Mater terra* prezentuju se predstave koje imaju temu ekologije i ekologije duše. Te predstave pedagozi razvijaju sa svojim đacima i to je izvođački festival na kojem oni predstavljaju svoj rad. Ovde dolazimo do vrlo važnog pitanja, a to je pitanje takmičenja. Sport je zasnovan na takmičenju, ali dramsko

i umetničko obrazovanje ne sme biti zasnovano na takmičenju. Ono što moramo da razvijamo u deci je nesavršenost. Kao ljudska bića, time što smo nesavršeni dokazujemo svoju ljudskost. Biti nesavršen je za mene jedno od osnovnih ljudskih karakteristika, jer da smo savršeni, verovatno bismo bili roboti. *Mater terra* je nekompetitivni festival. Ali svi učesnici dobijaju povratnu informaciju o svom radu. Festival ima stručni tim koji prati sve predstave i na kraju šalje nastavnicima i dramskim pedagozima pisani stručnu evaluaciju, kako bi mogli da dalje razvijaju svoj rad. Ali oni utiske, mišljenja i preporuke ne dobijaju samo od strane stručnog tima i nas koji festival organizujemo, već i jedni od drugih. Svi učesnici gledaju sve predstave, gledaju jedni druge i potom govore jedni o drugima. Nakon igranja predstava, svi zajedno sednemo u veliki krug; postoji jedno pero koje se šalje ukrug, osoba koja priča drži pero i tako na jednakoj osnovi razgovaramo o našem radu. U tom krugu smo svi zajedno: deca koja su igrala predstave, deca koja su gledala predstave, nastavnici – njihovi pedagozi, roditelji i stručni tim. Nismo mislili da je pero toliko važno, ali svake godine me deca koja su učestvovala na festivalu prethodne godine pitaju da li će biti pera. Eto, pero je ispalо važno, a bilo je zamišljeno samo kao način da se zna red kada se priča.

Predstave su razvijane različito. Mi ne postavljamo uslove kako nastavnici treba da razvijaju predstavu. Ono što nam je bilo važno je da smo primetili da se nekada nastavnici bave vrlo banalnim temama, a mi smo želeli da potCRTAMO da pozorište ima misiju i da je jako važno koja je poruka predstave i čime se predstava bavi. Izuzetno je važna ta političnost pozorišta.

Festival postoji tri godine. Četvrti festival čemo održati u novembru ovde, u Dečjem kulturnom centru Beograda. Ono što želimo da ubacimo kao nov segment jesu radionice. Sada smo već počeli da shvatamo šta je potrebno nastavnicima i koje bi specifične tehnike trebalo da savladaju da bi još bolje radili na kreativnim procesima sa decom.

Sada bih prešla na sledeću temu, a to je lični razvoj kroz proces. Verujem da se svi ovde prisutni slažemo da je važan proces, a ne proizvod. Kada zajedno krenemo na to putovanje koje se zove kreativni proces, zajedno prolazimo razne faze: mirna mora, mora u oluji i na vetu itd. Ako vodimo proces, moramo biti veoma mudri kapetani. Ali ovaj proces je nešto što osnažuje – ne samo učesnike, već i nas koji proces vodimo. Osnovni pojam koji podrazumeva ovo putovanje jeste poverenje. Kada je u pitanju razvoj senzibiliteta i saosećanja, postoje tri osnovne faze koje su veoma važne u svakom radu sa decom i mладима, a posebno u dramskom procesu: radoznalost, kreativnost i saosećanje. Jedno hrani ono sledeće. Ne želim da govorim mnogo o tome, samo razmišljajte o te tri reči.

I konačno, tema o kojoj ću govoriti je vraćanje u telo i našu fizikalnost. U prethodnim izlaganjima čuli smo da je ovo 21. vek i da smo mi došljaci u tom novom prostoru koji naša deca uveliko nastanjuju i o kome oni treba da nauče nas; ali mislim da postoji nešto što deca i mлади moraju da nauče od nas, a to je kako se vratiti u svoje telo. Izuzetno je važno da se vratimo u telo, da osvestimo impulse i fizikalnost koja postoji u nama, da razvijamo energiju telesnosti, da radimo s telom, na pokretu, u fizičkom teatru, jer smo u današnje vreme stalno 'u glavama'. Naša deca previše sede; u video-igricama rade fantastične stvari: oni lete, oni su svuda, mogu da trče koracima od sedam milja itd. Ali u suštini to se dešava samo u njihovim glavama. Uskoro će nam se desiti da su nam glave ogromne, a da nam se tela smanjuju, da postaju smežurana i da ne postoje. Osnovna stvar je da razvijamo svoje telo zajedno sa umom i duhom.

MOĆ POZORIŠTA I MOĆ ZAJEDNICE

Van. prof. Petar Pejaković

Fakultet dramskih umetnosti Univerzitet Crne Gore

ppetar@t-com.me

J a nemam referat. Hteo bih da s vama podelim neka iskustva. Ja sebe doživljavam kao čoveka prakse. Uvek imam utisak da previše radim, a onda nemam vremena skoro ni za šta drugo, pa ni za ove stvari – da malo i teorijski i kroz razgovor i komunikaciju s drugima proverim šta to radim, zašto radim, šta se dešava. Zato mi je ovaj okrugli sto veoma važan, jer mogu da vam kažem nešto zanimljivo, ali i da čujem zbog čega smo se ovih dana ovde okupili.

Dvadeset pet godina se intenzivno bavim dramskom pedagogijom, radim sa decom i mладима. Počeo sam ovde u Beogradu, još kao student. Radio sam u raznim dramskim studijima. Mogu da se zahvalim Ljubici Beljanski. Barem 4–5 dana nedeljno družim se sa decom uzrasta od 5 do 105 godina. Vodim različite dramske radionice. I s ponosom mogu da kažem da sam već 7–8 godina na čelu divnog festivala pozorišta za decu u Kotoru. Koga god da tuda nanese put početkom jula, bilo bi lepo da se tamo vidimo.

Moje prvo iskustvo dramske radionice desilo se na Paliću, na jednom emotivnom događaju u okviru velikog dečjeg kreativnog kampa '92. godine, koji je okupljaо decu koja su došla s ratom ugroženih prostora. Ja sam se s Ljubicom i drugim ljudima koji su pre 25 godina i više pokrenuli čitav ovaj talas, bavio malo dramskim radionicama. Oni su meni, prosto, 'uvatili' da vodim jednu dramsku radionicu tamo na Paliću. Bilo je proleće, došla su deca iz Bosne i Slavonije, tačnije – ona su pobegla iz svojih domova i skupila se u tom predivnom prostoru. Ja sam svakog popodneva vodio radionicu s njima kao učesnicima. Deca su bila uzrasta 13–18 godina, tinejdžeri. Imao sam užasnu tremu jer sam prvi put tako nešto radio. Hteo sam da s njima uradim nešto pozitivno. Radio sam tehniku vođene imaginacije. Bilo je sunčano, topla zemlja. Oni su legli na jednu veliku livadu, ispružili se i zatvorili oči. Ja sam im pričao, kako bi doživeli tu prirodu, saživeli se s tim tlom; i rekao sam da se sete

najsrećnijeg događaja iz svog detinjstva. To je bilo zrno od kojeg smo hteli, kroz improvizacije, da pravimo dramske scene i situacije. Do toga nikad nije došlo, zato što je nakon par minuta jedno dete počelo da plače i to je preraslo u ridanje cele grupe od dvadesetak dece koja su ležala na toj zemlji. Ja sam u panici trčao po ostale radioničare da probamo da ih umirimo. Ispostavilo se da je to što su oni doživeli kao sećanje na nešto najlepše u detinjstvu bilo za njih nešto što su zauvek izgubili. Hoću da kažem da je moje prvo iskustvo bilo vrlo dramatično. Tada sam se uverio u moć ovoga što radimo i od tada se neprekidno bavim time. Ne smatram to nekakvim poslom, nego pozivom ili profesijom. Radio bih sve ovo isto i da mi nije profesija i da ne živim od toga.

Podelio bih s vama još par iskustava. Bio sam uključen u otprilike dvadesetak različitih projekata gde su mlađi ljudi radili na određene teme, njima važne i bliske – od nasilja, do toga da u Kotoru, mom rodnom gradu, deca odrastaju bez očeva, jer očevi plove i nisu s njima; bavili smo se životnim temama i radili s različitim marginalizovanim grupama; pokrenuli smo pozorište za osobe sa oštećenjem vida; radio sam sa decom bez roditelja. Ovom prilikom bih podelio s vama tri iskustva, pored one predstave koju ste imali priliku sinoć da vidite, „Kotor o Kotoru” i sa čim ćemo možda i završiti.

Prva predstava o kojoj ću govoriti je Čarnin poj, rađena s romskom populacijom u Zaječaru pre jedno 10–12 godina. Jedna moja dobra priateljica rekla mi je tada da su našli fond i da „smislim nešto”. Ja ne funkcionisem tako. Nikako se nije mogla naći neka grupa Roma koja bi radila predstavu. Ona je na kraju pronašla jednu romsku organizaciju iz Zaječara koja ima svoj radio. Otišao sam tamo i ispostavilo se da je to jedna divna grupa ljudi od 12 do 70 godina starosti. Ideja je bila da uzmemo romske pesme i da ih oni izvedu u hardcore aranžmanu, kao neki muzikl. Ja sam ubacio takođe i neke njihove

dokumentarne iskaze o njihovom životu; oni su te iskaze nosili na sebi kao ljudi–sendviči. Prvi deo predstave bio je interaktivan: oni donose u kartonskim kutijama razne tričarije i prodaju ih na licu mesta (i inače ih prodaju, pokupljene sa otpada...). Tu predstavu smo izvodili po najekskluzivnijim šoping centrima – u Ljubljani, Beogradu, Podgorici, Skoplju. Radilo se o tome da oni dolaze u šoping centar takvi kakvi jesu i prodaju te svoje tričarije, pa to polako prerasta u mjuzikl. Ja nisam bio zadovoljan predstavom, nekako sam osećao da smo gurali da napravimo pozorišnu predstavu, a ne da izazovemo neku socijalnu promenu – donekle sam bio u pravu, donekle nisam. Godinama nakon toga, tih dvadesetak ljudi me je zvalo i pitalo kada čemo nešto sledeće da radimo. Vlasnik tog radija je rekao da on ima guske i kokoške i da je spreman to sve da proda i tako finansira novi projekat. Više njih mi je reklo da su ta dva meseca bila najlepša dva meseca u njihovom životu. Tako da se neka lična promena kod njih sigurno desila.

Jedan od sledećih projekata radili smo u maloletničkom zatvoru u Podgorici. Taj dom je toliko u raspadu – na sreću, ima malo štićenika, njih dvadesetak; to su deca od 12 do 18 godina, uglavnom dečaci. Projekat smo radili u saradnji sa UNICEF-om, inače nikada ne bismo ni ušli u taj dom. To je policijska ustanova u kojoj se ništa ne radi, kao da ste ušli u pakao. Na prvih sedam radionica naređeno im je da moraju da učestvuju. Oni su sedeli ovako kao vi, ja sam došao s jednom grupom tinejdžera s kojom inače radim (to je, uopšte, veoma dobra praksa da ne budu samo oni, nego da grupa bude mešovita). Radili smo vežbe, radioničarske igre, improvizacije. Njih sedam je sedelo i nije mrdalo, samo su čekali vreme da idu kući. To je trajalo jedno 7–8 radionica, nekih 15–20 dana. U jednom trenutku, u jednoj pauzi me je jedan dečak, najmlađi među njima – on nije nikada išao u školu – koriste ga gangsteri iz severnog kraja Crne Gore da im peva po kafanama – pozvao da pođem s njim. Pitao sam ga da li je on tu glavni. Odgovorio je da jeste. Ušao je u upravnu zgradu, prošao pored policajca i portira, bilo je popodne i nije bilo direktora, nije bilo nikoga. Poveo me je direktno u direktorovu kancelariju, seo i rekao i meni da sedнем. Rekao mi je da treba od mene jednu uslugu. Rekoh: može. Pitao je hoću li mu ispuniti. Rekao sam da hoću, ako mogu. Rekao je da mu treba pet evra. Rekao sam u redu. Pitao je da li mogu da mu dam pet evra. Rekao sam da mogu. Ja ustanem i dam mu. On mi kaže da sednem. Pogleda onu novčanicu i kaže mi da mu ponovo priđem, vrati mi novčanicu i kaže: „Počinjemo da radimo“. Vratio se dole, šapnuo onom koji je bio najveći vođa i oni su narednih pet meseci intenzivno s nama radili. To je bio test. Tu se desila jedna zanimljiva stvar, to je ujedno i moja najbolja predstava koju sam u životu napravio. Nameru je bila da

ne pravimo predstavu, nego da radimo radionice na kojima će oni da ispričaju neke lične priče (ono što bismo danas nazvali dokumentarnim teatrom), da se otvore, da to podele jedni s drugima, s nama itd. U jednom trenutku su te priče bile kao bomba i svi smo se zajedno, na njihovu inicijativu, dogovorili da napravimo jednu pozorišnu predstavu u kojoj su oni, što kroz monologe što kroz scene, drugima ispričali svoje životne priče u vezi s tri teme: svojim detinjstvom i onim što ih je uvuklo u te zločine koje su počinili, samim zločinima i kazneno-popravnim sistemom (policajci, inspektorji, advokati, pedagozi...). Nije se znalo da li je gore bilo njihovo detinjstvo ili njihova iskustva u kazneno-popravnom sistemu. Ova predstava mi je bila najbolja jer je imala po pozorišnim kriterijumima sve one fantastične elemente, imala je estetiku, katarzu. Mene su zvali desetak dana ljudi koju su gledali predstavu da kažu da ne mogu da prestanu da plaču i da misle o sadržaju, da ne mogu ništa drugo da rade – da idu na posao, da se bave decom – već samo razmišljaju o tome šta su tamo doživeli i čuli. I sve to i jeste neka funkcija pozorišta. Nastanak te predstave nam uopšte nije bila namera, namera nam je bila da tim mladim ljudima pružimo mogućnost za nešto drugo i neku promenu nabolje. To se za njih i desilo u tom periodu dok smo mi bili tamo. Naknadno smo neke od njih koji su imali mogućnost izlaza uključili u neke druge pozorišne projekte i putovali smo takođe s tom predstavom. Ali čim se projekt završio i predstava prestala da se igra, mi više nismo imali pristup tamo, ti štićenici su ostali bez radionica i nastao je užasan haos – osećali su se odbačeno. Meni je to iskustvo bilo lično poražavajuće jer je krajnji efekat na svakog od njih dvadeset bio gori nego da nismo ništa ni radili s njima. Od tada više nikada ne radim projekt koji ima kraj. Mora da se radi na duže staze.

Treća priča je predstava koju ste imali prilike da vidite sinoć, *Kotor o Kotoru*, kojoj se puno radujemo. Predstava ima jedan lep život. Nismo imali u startu preveliku ambiciju: hteli smo da okupimo građane Kotora da ispričaju nešto o svom gradu, o ljubavi prema gradu, o problemima koji ih tište. Jedan od efekata koji je postignut predstavom jeste da je došlo do smene lokalne političke vlasti, gde je vladajuća stranka koja je izgubila izbore rekla da je ova predstava jedan od šest glavnih razloga zašto je do smene došlo. To nije bila namera, ali mi je drago ako je tako. Nažalost, to i nije neka stranka ako može jedna predstava da je obori.

Hteo bih da zaključim s nekoliko stvari. Ono što mi se iz primera koje sam naveo čini veoma važnim jest da pozorište ima ogromnu moć. Zahvaljujem se svakog dana za ovo što radim, i u individualnom i u društvenom smislu. Svi mi koji se

bavimo primjenjnim pozorištem nismo dovoljno svesni šta imamo u rukama. Zato ovo pitanje da li pozorište može nešto da promeni u društvu, nekako doživljavam veoma malicioznim. Pozorište može užasno puno da promeni zato što je jedna od umetnosti koja je najživljija, ima radnju i akciju kao svoju glavnu polugu – aktivizam, ima emotivnost i strast. Kada učim klince i mlade ljude na fakultetu, meni nije cilj da ih naučim estetiku ni tekst, to se usput nauči. Dramske studije smo organizovali kao neku vrstu prevare, mogu slobodno da kažem; isto tako i u školama glume gde svi dovedu decu da bi bili glumci – da ih vide babe i dede na sceni i da postanu slavni glumci – radimo nešto potpuno drugo: učimo ih životu, vrednostima, empatiji, razvijamo kreativnost. To koristimo kao neku najdobronamerniju prevaru. Duboko sam uveren i mislim da je veoma važno da o ovim stvarima razgovaramo i da osvestimo koliko važnu stvar imamo u rukama i šta s tim možemo da uradimo.



POZORIŠTE U OBRAZOVANJU EVROPSKI PROJEKAT ARE YOU IN (R.U.IN?)

DRAMA METHODS' INNOVATION FOR INCLUSIVE YOUTH COMMUNITIES

Danijel Bodíš i Njaraj Andraš / Dániel Bódis and Nyárai András

Udruženje Otvoreni krug / Open Circle Association
Budimpešta, Mađarska / Budapest, Hungary

thebodisdaniel@gmail.com
andrasnyarai@gmail.com

Zeleo bih da pričam o TIE kojim se bavim. TIE je veoma važan metod u obrazovanju, dakle nije samo oblik pozorišta za decu, već je specifičan metod u dramskom radu, pogotovo u mađarskoj praksi. U Mađarskoj postoje četiri profesionalne TIE kompanije, a mi smo jedna od njih. U radu tih kompanija primećuju se male razlike u metodološkom pristupu, iako je metodologija u osnovi slična i umetnici uglavnom dolaze iz istih dramskih škola. Tehnika koju najviše koristimo je glumac–učitelj (*Actor-Teacher*). Mi smo pre svega glumci, a takođe i dramski pedagozi. Dramski pedagog pre svega znači biti i facilitator i glumac u jednom.

Svaka TIE predstava se razlikuje, ali te razlike ne znače pravljenje nove predstave: radionice pre predstave pomažu da se glumci bolje upoznaju s grupom koja će prisustvovati predstavi. Predstava s radionicom obično traje 3 sata, kao jedna celina.

Andraš: Mi smo NVO koji radi TIE, imamo šest ljudi u menadžmentu i glumce koji se angažuju po potrebi, kao i veliki broj volontera, od kojih su mnogi iz inostranstva. S obzirom na to da se ovaj okrugli sto bavi temom kako razviti pozorišne prakse u radu s mladima, ponoviću da mi najviše koristimo tehniku „učitelj u ulozi“, kojom provociramo decu da odlučuju o sudbini likova i nehijerarhijski donose odluke.

Sada ću se vratiti na aktuelni projekat o kom smo pričali, to je Erasmus+ Key Action, koje podrazumeva strateško partnerstvo između četiri NVO: *Open circle* iz Mađarske, CEDEUM iz Srbije, *Theatre etc.* sa Kipra i „Sigma art“ iz Rumunije. Ne možemo govoriti o praksi svake od njih, ali ćemo pričati o svom iskustvu. Cilj realizovanih programa je bila prevencija ‘sajber bulinga’, kroz koju se mladima predložavaju pozicije nasilnika, žrtve i posmatrača. Ostali ciljevi programa su da se ispitaju i razmene TIE metodologije koje koriste partneri u projektu. Tokom programa smo merili uticaje primenjenih metodologija na mišljenje i ponašanje mlađih, koje je svaka organizacija razvila. Svaki partner je tokom projekta razvio dve predstave, od kojih je jedna tretirala početno stanje među mlađima, a druga se razvila tokom projekta bazirajući se na sakupljenim iskustvima.

Osim individualnih programa, sve partnerske organizacije boravile su deset dana na Kipru, u Nikoziji, kada su razmenjivale pristupe u svom radu. Primećeno je da su načini kako radimo TIE vrlo različiti. Razmena je obuhvatila 23 učesnika iz sve četiri partnerske zemlje, uključujući i partnera iz Velike Britanije (jedan od njih bio je Endi Kemper, profesor TIE).

Daniel: Tokom boravka na Kipru mapirali smo teme koje će biti obrađivane u predstojećim predstavama (kamp je realizovan na sredini projekta, pre nego što su organizacije pripremale drugu predstavu).

Potom su nastajale predstave. Mi smo jednu predstavu radili kroz proces, a drugu na osnovu gotov teksta *Antigona*, koji je bio u fokusu i o kom se diskutovalo s mladima. Radili smo klasičnu TIE predstavu koja obuhvata 15 minuta uvodne radionice, 45 minuta predstave i dva sata radionice nakon predstave. U improvizacijama su korišćene sve postojeće pozorišne forme.

Andraš: Nije sve u improvizaciji, ali ni tekst ne bude uvek fiksiran, nekada se menja pred samom publikom. Predstava koju ćemo sutra igrati, 90% se improvizuje na sceni.

Poslednje o čemu želim da govorim je održivost projekta: nakon kraja projektnog perioda ostaju predstave za čija je kasnija izvođenja potreбno obezbediti finansijska sredstva. Organizacije su bile obavezne da pripremljene predstave izvedu minimalno po deset puta tokom projektnog perioda, te mi planiramo da pripremimo buduće projekte koji će omogućiti nastavak igranja predstava.

Andraš: Na kraju bih rekao nešto o našem mišljenju o učincima TIE, koje je zasnovano na radu Edvarda Bonda, engleskog piscisa i reditelja i dramskog pedagoga. Njegov pristup uzima u obzir nekoliko aspekata: jedan predstavlja samu predstavu kao umetničko delo, koje mi najčešće realizujemo u formi fizičkog teatra; drugi se odnosi na kulturološke navike, prethodno učenje, jezik i sociološke principe zajednice, a treći na izvođenje tokom kog želimo da podstaknemo mladu publiku na razmišljanje o društvenim problemima; sva tri aspekta upućuju ka četvrtom aspektu, koji publiku angažuje kao aktivne učesnike u predstavi, koji misle i proživljavaju sudbine likova.

Daniel: Uspešnost merimo testovima koje je pripremao stručni tim, pre svega psihologa: jedan test mlađi popunjavaju pre izvođenja predstave, a drugi posle. Pitanja u testovima zavise od pitanja koja se postavljaju u predstavama.

Andraš: Izvođenja predstava povremeno zajedno sa decom gledaju i istraživači, koji posmatraju reakcije mlađe publike i intervjuju mlađe i njihove nastavnike. Najvažnije je bilo praćenje mlađih tokom programa, budući da

su iste osobe učestvovali u obe realizovane predstave, te je posmatrano da li su se desile promene u njihovom ponašanju i očekivanjima. Prave bi promene, međutim, trebalo posmatrati longitudinalno, kroz vremenski period duži od onog koliko traje projekat.

INTERGENERACIJSKO POZORIŠTE – EVROPSKI PROJEKAT CARAVAN NEXT

Branka Bajić

POD teatar, Beograd

bajic.branka@gmail.com

Krenуću dedukcijom od jednog evropskog projekta koji se zove *Caravan Next*, koji je jedna velika platforma na čelu sa Odin teatrom, a mi smo deo tog projekta. Projekat je podržan kroz program „Kreativna Evropa“ i okuplja 13 partnera iz Evrope koji se bave teatrom zajednice (*Community Theatre*). Idejni pokretač projekta je Odin teatar iz Holstebroa u Danskoj. Oni pored toga što rade profesionalne produkcije, rade i s ljudima iz svog grada. Jedan od partnera je ZID teatar – *Community Art & Performance Center* iz Amsterdama, a mi smo pridruženi partner ZID teatru, tako da imamo mogućnost i čast da ovakav vid rada sa zajednicom razvijamo ovde u našoj sredini i u Srbiji. Jedan od važnih ciljeva ovog projekta je da se otkrije i razume pozorišna umetnost kao oruđe koje može probiti zidove socijalne i kulturne separacije i stvoriti nove socijalne relacije uz podršku digitalnih medija i tehnologija kao dodatnog načina za podsticanje interakcije. Tokom celog projekta koji traje četiri godine, od 2015. do 2019., u 16 evropskih zemalja realizuje se 300 kulturnih događaja u kojima učestvuјe isto toliko umetnika i radnika u kulturi, kao i više međunarodnih konferencija unutar i izvan Evrope – u Americi, Urugvaju, Tajlandu, Australiji i Maroku. Svaki partner organizuje mikro i makro događaje gde se okuplja više od 800 učesnika, a na makrodogađajima, kao što je bio onaj na kom smo bili u Amsterdamu u decembru, i više od 8000 učesnika.

Ovaj naš rad u Beogradu počeli smo 2013. godine sa Gerontološkim centrom Beograda i Kulturnim centrom Čukarice. Sve ove godine imamo podršku ljudi iz ove dve institucije, koji imaju osećaj i sluha da prepoznaјu koliko je to što radimo važno. Radimo sa seniorima i mlađim ljudima; mi radimo s njima i svi radimo zajedno. Projekat je na neki način jedinstven zato što

su partnerstva nadnacionalna. Pre dva dana smo se vratili sa festivala u Poljskoj – zemlji koja je pod velom Grotovskog i koja diše pozorište i diše za pozorište. Bili smo pozvani na festival mlađih, ali smo išli sa grupom ljudi od 14 do 85 godina, zato što su organizatori želeli da naša predstava i naše predstavljanje budu podstrek drugim grupama da počnu da rade zajedno. Ovaj projekat se dugo u nama kuvao. Godinama radimo sa decom različitog uzrasta, sa seniorima i drugim osetljivim grupama i uočavamo da je problem taj što se ne radi zajednički, nego se grupe razdvajaju. Jedino leipo da se grupe spoje su umetnik i umetnost. Ne postoji drugi način kako da ljudi počnu da dišu zajedno, da postavljaju pitanja zajedno, da budu zajedno. Pozvali su nas na taj festival u Poljskoj upravo zbog toga što imaju seniorske grupe i izuzetne omladinske grupe, koje rade odovođeno; rade jako dobro, ali nemaju ideju, a možda ni potrebu da se spajaju. Tako smo na tom festivalu uspeli da ostavimo dobar utisak i ostvarimo uticaj na seniorske i omladinske grupe.

Naš projekat je specifičan po tome što profesionalni umetnici rade sa dve definitivno marginalizovane grupe u našem društvu – starima i mladima.



Osnovni princip našeg rada je „barter”¹ – način razmene koji je Odin teatar prvi počeo da primenjuje. ‘Barter’ podrazumeva da u svakom segmentu radnog procesa svi članovi naše zajednice, i mlađi i stari, imaju pravo da u zajednici i sa zajednicom ponude ili razmene svoju „robu” – pitanja, teme ili probleme. Da bi razmena stvarno to i bila, mora da postoji empatija ili reciprocitet. Procesni rad kroz ovaj naš neuobičajeni odnos mlađosti i starosti jeste neminovna vrsta porodičnog okupljanja svih nas.

Počeli smo jako pažljivo, prvo smo radili odvojeno sa grupom mlađih i sa grupom seniora, pripremajući ih polako na susret. Tokom ove četiri godine ljudi su otpadali, odustajali su mlađi ljudi koji taj susret iz različitih razloga ne mogu da podnesu. Šok je raditi sa starim ljudima, imati fizički kontakt, susresti se sa tim i biti u tome. Njihove priče iz detinjstva su izuzetno vredne, ali istovremeno i teške; npr. imamo ženu koja je bila u koncentracionom logoru. Zato je rad izazovan. Zato su i mlađi koji su sada deo naše trupe od petnaestoro ljudi oni koji rade s nama preko deset godina, od svoje srednje škole – oni su odlično pripremljeni za rad.

Možda ne bi bilo loše da govorimo o tome šta u tom procesu znači odnos nas kao voditelja, a šta participanata. Izgleda da u pozorištu zajednice i ovoj našoj metodologiji ne postoje pravila i da je sve moguće. Međutim, upravo ovde vladaju pravila igre koja uslovjavaju kvalitet i efekat rada, a to je u isto vreme razlog zašto neko bira da radi, podržava i učestvuje u pozorištu zajednice. Ta pravila igre su: kolektivnost, višeslojnost, zaraznost i neiscrpna kreativnost. Nema određenih pravila kako se radi, stvara i dobija određeni rezultat. Konkretno, ova pozorišna partitura je došla iz priča i tradicije članova grupe; svi dolaze iz različitih mesta; napravili smo sublimaciju svih različitosti u jednu zajedničku partituru koja čini POD. Nastala je kroz zajednički stvaralački rad učesnika koji predlažu šta ih interesuje, a tako i druge naše predstave. Zapravo, imam utisak da u svim svojim projektima stvaramo delove jedne predstave koja govori o tome ko sam ja, šta je život,

¹ ‘Barter’ je oblik društvene interakcije koju sprovodi ODIN Teatar iz Danske. Tokom bartera glumci Odin teatra predstavljaju svoj rad određenoj zajednici, koja onda zauzvrat ‘plaća’ muzikom, pesmom, plesom, igrama, hranom, pričama iz života iz sopstvene kulture. Barter se može održati u bilo kojem alternativnom prostoru i bilo kojim povodom i funkcioniše uprkos jezičkim barjerama i kulturnim razlikama. Tako pozorište, u cilju razmene i socijalne interferencije, postaje sredstvo za aktiviranje potencijalne energije kulture. Izlazeći van svojih umetničkih ciljeva, Pozorište postaje kulturni motor koji uliva jednako dostojanstvo različitim oblicima izražavanja u zajednici, podstičući, na duži rok, njenu moguću promenu.

kakav odnos imam prema životu, šta znači biti zajedno s drugim ljudima. Tako i dosta radimo na empatiji, slušanju, komunikaciji i energiji.

Rad je po svojoj prirodi uvek politički angažovan. Pozorište zajednice je jedan od retkih prostora gde se zadovoljavaju fundamentalne ljudske potrebe, gde čovek može da izradi sebe, da doprinese i promeni nešto. Ovaj radni proces je uvek transparentan, i za umetnike i za učesnike. Nesiguran ishod i krajnji rezultat zahteva veliku fleksibilnost i otvorenost. Kada pristupamo određenoj zajednici, neophodno je da se maksimalno pripremimo i uradimo analizu, ne samo umetničkog već i sociopolitičkog konteksta, da bi se u radu postigao maksimum. Umetnici, kada rade u pozorištu zajednice, rade paralelno na više polja.

Važno je reći i da kada prestane neki projekat i kada prestanemo da radimo sa određenom grupom, to ne znači da ta grupa i ta zajednica prestaju da postoje, naprotiv. Deset godina radimo u školama i zbog političkih promena dve škole nas, posle deset godina, potpuno izbacuju; od tog dana, u ovih godinu dana, ja neprekidno dobijam pozive od roditelja i dece koja žele samo da me čuju. Tako smo u ovaj tekući projekat uključili i decu. Proses se ne završava kada se projekat završi, nego tek tada upravo počinje. Naše aktivnosti pored radionica obuhvataju i flešmob akcije i finalne godišnje predstave.

Naša metodologija obuhvata prostor susreta – sa samim sobom i s drugima; prostor komunikacije; prostor pitanja, mišljenja u akciji i prostor u kom se traga za izgubljenom spiritualnošću. Kroz svoj rad pokušavamo da stvorimo mogućnost današnjem čoveku, bez obzira da li je mlađ ili star, da ponovo komunicira sa samim sobom i s drugim ljudima i sa životom. Ovakav način pristupa izjednačava sve razlike i provocira ljude da postavljaju sebi zaboravljena pitanja: zašto smo ovde, na ovom mestu na Zemlji, u ovom trenutku na svetu i šta je to što nas stvarno povezuje kao ljude. Šta je to što je *common*, pa od toga *community*, što je nama zajedničko.

Samo ču pomenuti jedan veoma zanimljiv teorijski rad koji se tiče baš teatra zajednice, koji je napisala naša koleginica i prijateljica dr Irena Ristić, docent na Fakultetu dramskih umetnosti, pod nazivom *Uspon i pad pozorišta zajednice*. Pročitaču vam jedan kratak deo:

Savremeni teoretičari podsećaju da se pozorište zajednice u pojedinim zemljama kao što je Izrael već dugi niz godina oslanja na pravce koji predstavljaju kontradiktorne ideološke pristupe: s jedne strane su zagovornici neoliberalne paradigme koji tradiciju percipiraju kao ispoljni socijalnim službama, kao edukativna, inkluzivna i terapeutska praksa za rad sa osetljivim grupama; s druge strane su zagovornici neomarksističke paradigme usmereni na radikalne sociopolitičke promene u kojoj se pozorište zajednice posmatra kao oruđe aktivizma i političke borbe.

Žao mi je što naši seniori i mlađi nisu danas ovde. Za nas je energija koju ti ljudi imaju bila neverovatan šok i podsticaj. Možete svi da nam se priključite sutra na radionici, ako želite, i upoznate ih, jer oni sami najbolje mogu da vam govore o ličnim promenama koje su doživeli kroz rad u pozorištu zajednice.

UČESTVUJ!



III DEO: PREZENTACIJE

UVID U PRIMENJENO POZORIŠTE I DRAMU

PRAGMATIČNI PREDLOG KATEGORIZACIJE I TERMINOLOGIJE

Uređeni transkript

Dr Adam Čibolj

Insajt drama Budimpešta, Mađarska

cziboly@insite-drama.eu

Ova prezentacija zasniva se na istraživanju različitih praksi primjenjenog pozorišta i drame u Mađarskoj koje smo Adam Betlenfalvi i ja sproveli 2013. godine (Cziboly & Bethlenfalvy, 2013). Broj takvih praksi je u prethodnoj deceniji eksponencijalno rastao; doskora, međutim, nije bilo saglasnosti o značenju ni najosnovnijih pojmove vezanih za njih.

Naš model je pragmatičan jer je izведен iz podataka prikupljenih induktivnom metodom: u sklopu našeg istraživanja, tražili smo od svih uključenih organizacija da opišu svoju praksu i definisu šta rade. Dobivši širok pregled, gledali smo kako se ovi programi mogu ukloniti u jedinstveni sistem. Na osnovu mapiranja dostupnih praksi i ogromne količine prikupljenih podataka predložili smo model kako za kategorizaciju takvih praksi, tako i za terminologiju za određene kategorije. Mora se ipak imati u vidu da ove kategorije i termini nisu statični; oni pre svega opisuju stanje primenjene pozorišne i dramske scene u Mađarskoj 2013. godine.

MOTIVACIJA

Naše istraživanje je pokazalo da se u pozorišnoj sezoni 2010/11. dogodio veliki procvat u programima obrazovnog pozorišta u Mađarskoj. Prema odgovorima ispitanih organizacija, sumiran je broj predstava, programi obrazovnog pozorišta i broj dece koja su pohađala ove programe:

Na ukupnom uzorku	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Koliko je različitih predstava bilo na repertoaru?	722	900	812
Koliko je različitih obrazovnih pozorišnih programa bilo na repertoaru?	109	200	202
Koliko je dece učestvovalo u ovim programima?	41.073	61.618	72.129
Koliko je škola učestvovala u ovim programima?	762	904	953

¹ Ovaj tekst je uređeni transkript trosatne prezentacije, stoga više sledi logiku i stil slobodnog govora nego logiku, format i stil akademskog članka.



Broj programa obrazovnog pozorišta se od jedne do druge sezone praktično udvostručio i dve godine kasnije, 2013. godine, žarko smo žezele da shvatimo zašto se to dogodilo. Do tada je oko 100.000 dece godišnje bilo obuhvaćeno takvim programima, što je značilo da je ostvaren značajan uticaj.

Kakav je bio kontekst u Mađarskoj kada smo sproveli ovo istraživanje? Verovatno sličan kao u drugim istočnoevropskim zemljama. Mnogi ljudi su se bavili obrazovnim pozorištem i dramom, i to sa različitim kvalifikacijama: glumci, reditelji, dramaturzi, pedagozi, ali takođe i psiholozi i socijalni radnici, svi sa vrlo različitim iskustvima. Neki su u ovom polju radili 20 godina, drugi su tek u njega ušli.

Pored toga, imali smo kombinaciju različitih vrsta uticaja: puno uticaja primili smo od britanskih teoretičara i praktičara poput Doroti Hetkot (*Dorothy Heathcote*), Gavina Boltona (*Gavin Bolton*) ili Džonatana Nilenda (*Jonathan Neelands*); takođe jak nemački uticaj kroz „Teatarpedagogik“ (*Theaterpädagogik*), praksu koja postoji u skoro svim nemačkim državnim pozorištima; bila je prisutna i francuska tradicija; itd. Mađarska je, dakle, bila, a i dalje je, vrsta „melting pota“ – retorte u kojoj se mešaju različiti kulturni uticaji.

U navedenom trenutku nije bilo jasno ni šta podrazumevamo pod terminima kao što su ‘pozorište u obrazovanju’ ili ‘primenjeno pozorište’. Različiti ljudi su ove termine shvatali na različite načine i oko toga nije bilo sporazuma.

Pored toga, pošto ovo područje leži u preseku obrazovanja i pozorišta, a obe oblasti su u Mađarskoj (i pretpostavljam ne samo u Mađarskoj, već u većini istočnoevropskih zemalja) izrazito slabo finansirane, rasla je napetost u ovom polju i postojala je (i još uvek postoji) sve žešća bitka za resurse: ne samo za finansijska sredstva već i za pridobijanje onih nastavnika koji su spremni da učenike dovedu na takve programe.

KRATAK OPIS METODOLOGIJE

Programe primjenjenog pozorišta i drame, te obrazovnog pozorišta mapirali smo u drugoj polovini pozorišne sezone 2012/13. Odlučili smo da prag za selekciju programa postavimo nisko, što znači da smo uključili svaku vrstu programa koji su imali obrazovni cilj i nudili neku vrstu interaktivnosti. Nismo vršili nikakvo rangiranje niti bilo kakvu procenu (podelju na „dobre“ i „loše“ programe); samo smo prikupljali podatke o onome što smo videli i pokušali da sistematizujemo raznovrsne prakse prisutne u Mađarskoj.

Koristili smo mnogo različitih izvora informacija. Ukupno smo videli 118 programa; kroz grupne intervjuje, razgovarali smo sa ukupno nešto više od 500 mlađih ljudi koji su učestvovali u ovim programima; podatke smo prikupljali od pedagoga, vođa organizacija i sa interneta; takođe smo prikupili samoprocene od voditelja programa; ukupno je 298 organizacija pozvano i uključeno u ovo istraživanje. Dakle, prikupili smo veliku količinu podataka. Bilo je to zahtevno, ali za mene zaista dobro iskustvo. Vrlo često sam gledao jedan program ujutru, jedan popodne i jedan uveče. Bila je to prilika da vidimo puno različitih aktivnosti.

U ovom izlaganju oslanjaću se na još jedno istraživanje. U proleće 2017. godine, moj kolega Adam Betlenfalvi sproveo je međunarodno istraživanje (u: Cziboly, 2017). Kontaktirao je s međunarodnim stručnjacima širom sveta, postavljajući pitanja uglavnom o različitim oblicima obrazovnog pozorišta i drame prisutnim u različitim zemljama, kao i o tome kakva se terminologija kod njih koristi. Dobio je 68 odgovora iz 34 zemlje, a takođe je izvršio i neka sekundarna istraživanja na internetu. Tako sada imamo sveobuhvatne informacije o obrazovnom pozorištu i dramskim aktivnostima u oko 30 evropskih zemalja.

SPOLJNI KRUG: PRIMENJENO POZORIŠTE I DRAMA

Okvir koji ovde nudim sastoji se od tri koncentrična kruga. Najveći krug – koji obuhvata i najveći skup praksi – predlažem da nosi naziv „Primjenjeno pozorište i drama“. Različiti praktičari i teoretičari imali bi različite definicije ili ideje o onome što bi trebalo nazvati primjenjenim pozorištem. Knjiga prof. Darka Lukića (2016), poznatog hrvatskog teatrologa, posvećena ovoj temi, takođe će biti predstavljena na ovoj konferenciji. U njoj postoje neka preklapanja sa onim što ja predlažem da se nazove primjenjenim pozorištem i dramom, ali postoje i neke razlike. Takođe, ako bismo različite britanske teoretičare pitali što oni nazivaju primjenjenim pozorištem, ili poredili što različiti MA ili BA kursevi u Ujedinjenom Kraljevstvu nude pod terminom ‘primjenjeno pozorište’, videli bismo da čak i unutar Ujedinjenog Kraljevstva postoje značajne razlike u definisanju pojmljiva.

Preporuke za kategorizaciju i terminološko uređenje koje ču ovde dati odgovaraju praksama u Mađarskoj i većini evropskih zemalja. Nudim vam ih da o njima razmislite i odlučite jesu li vama u vašim zemljama korisne.

Primjenjeno pozorište i drama sadrže sve vrste pozorišnih ili dramskih praksi koje se koriste u svrhu terapije, zdravlja, pedagogije, organizacionog razvoja, razvoja zajednice, poslovanja itd. Drugim rečima, kada pozorište ne stoji samo za sebe, kao estetska praksa, već se koristi za neku određenu svrhu; a ove se svrhe mogu veoma razlikovati od prakse do prakse.

Ukratko ću izložiti različite vrste primjenjenih pozorišnih i dramskih praksi u oblastima interakcije s publikom, terapije, razvoja poslovanja i razvoja zajednice i obrazovnog pozorišta i drame. U okviru poslednjeg, još detaljnije ću obraditi programe obrazovnog pozorišta, pod čim podrazumevam takve pozorišne događaje kojima je u fokusu pozorišna predstava, ali su za njih vezane različite vrste interaktivnih elemenata: pre pozorišne predstave, posle predstave, ili kao deo predstave.

INTERAKCIJA POZORIŠTA I PUBLIKE

Prvo pitanje o kom bih želeo da govorim jeste kako se tradicionalno pozorište otvara prema publici: koje sve prakse postoje u pozorištima s ciljem da se započne interakcija s publikom. U većini pozorišnih predstava interakcija s publikom se sa scene ne inicira. Ali postoje izuzeci; pogledajmo neke od njih.

Jedan takav oblik je **susret s publikom**. Posle predstave, reditelj i neki glumci sede na sceni i objašnjavaju članovima publike kako su tekle probe, koji koncepti stoje u osnovi predstave itd. U nekim „srećnim“ slučajevima, publika takođe može da postavlja pitanja, ali ne uvek.

Ponekad, neka pozorišta uz predstave vezuju **tematska predavanja**, što znači da npr. posle predstave po Šekspirovoj drami, na scenu izlazi stručnjak za pozorišne studije s lokalnog univerziteta i drži popularno predavanje o Šekspиру i o njegovoj upotrebi jezika u drami.

Trenutno postoji, barem u Mađarskoj, puno **improvizacijskih predstava** koje čisto služe za zabavu. Nedavno smo imali dve takve TV emisije koje su bile veoma popularne. Poznati mađarski glumci i glumice izdaju na pozornicu i improvizuju scene na osnovu nasumičnih reči koje im publika ponudi, i to čine samo iz zabave. Ljudima se to stvarno sviđa, tako da sada postoje kompanije koje izvode improvizacijske predstave za zabavu, posebno u paviljovima.

Četvrti osnovni oblik je ono što nazivam **kvažiinterakcijom**. Ovakvu interakciju možemo videti uglavnom u pozorištu za decu. Imam troje dece, najstariji ima pet i po godina i u poslednje vreme posećujem s njim brojne predstave lutkarskog pozorišta i pozorišta za decu, gde ima puno takvih aktivnosti. Ovo je vrsta interakcije kada se deca pitaju, recimo, u *Crvenkapi*, gde je vuk otiašao – a deca odgovaraju: tamo! Takođe, ovo je vrsta interakcije kada se deca pozovu na scenu da budu psi, cveće, drveće ili kada se nekom od dece dâ da pročita pismo; postoji mnogo različitih varijacija. Takođe sam video predstavu u kojoj su deca mogla da jure antagonistu po gledalištu, a zatim se vrate na svoja mesta.

Razlog zašto bih takve interakcije nazvao ‘kvažiinterakcijama’ je taj što je u tim slučajevima dramaturgija interakcije zatvorena. Gotovo je 100% predvidljivo što će se dogoditi. Neće biti velikog iznenađenja ako pozovete decu iz vrtića da izdaju na scenu i budu drveće: oni će to učiniti. Smatram da su ove interakcije korisne kako bi se stvorila atmosfera i deca uključila u priču, pa i na svom petipogodišnjem sinu vidim koliko mu se one sviđaju.

Ali bih želeo da podvučem razliku između ‘kvaži’ ili zatvorene interakcije i **interakcije otvorenog tipa**. To je takva vrsta interakcije u kojoj se publici, tačnije učesnicima, nudi uloga: na primer, oni imaju priliku da učestvuju u stvaranju priče. Mogu da kažu likovima šta da rade, ili mogu da razmisljavaju o događajima u priči na takav način da ih povežu sa svojim ličnim osećanjima i sopstvenim životom. U slučaju otvorenih pitanja i otvorene interakcije, odgovor publike ne može se predvideti. Ne možemo znati što će se dogoditi.

TERAPIJSKA PRIMENA DRAME I POZORIŠTA

Psihodrama je jedna od najpopularnijih grupnih terapija u Mađarskoj. Psihodrama ima funkciju terapije kada se radi s pacijentima s mentalnim poremećajima, ali se ona koristi i kao način učenja o sebi i povećanja samozrumevanja kod osoba koje takve poremećaje nemaju. Grupa se sastaje svake nedelje ili svake druge nedelje tokom najmanje tri-četiri godine, tako da je to dug terapijski proces. Svaki put neko se dobrovoljno javi za takozvanog protagonista, koji počinje da priča ličnu priču iz svog života, nešto što je za njega/nju izuzetno značajno. Zajedno sa ostalim članovima grupe, ova situacija se odigrava s ciljem da se razume šta se tamo događalo. Grupa počinje da improvizuje ovu situaciju, a glavni junak govori šta se dalje de-



šava. Ostali pomažu njoj ili njemu da dramatizuje ovo sećanje i pretvoriti ga u akciju, kako bi mogao da o njemu razmišlja, da to sećanje posmatra spolja. To zapravo može biti katarzično iskustvo i doprineti dubljem razumevanju onoga što se dešavalo u tom određenom trenutku.

Veoma je bitno to što u psihodrami uvek radimo sami i što uvek radimo sa svojim ličnim pričama. Nasuprot tome, u **drami u obrazovanju** uvek radimo na planu fikcije, tako da učesnike uvek štitimo uspostavljanjem distancе. Razlog zašto ovo govorim je taj što ponekad vidim da programi drame u obrazovanju nekako postaju psihodrama, jer učesnici dođu u situaciju ranjivosti i počnu da govore o sebi i svojim ličnim pričama. Odgovornost dramskog pedagoga je da proces održi na planu fikcije, jer mi kao dramski pedagozi nismo obučeni psihodramatičari. Psihodramatičari se, barem u Mađarskoj, školuju pet godina i njihova profesija je sasvim druga – to je psihoterapija. Ono što mi radimo je pedagogija.

Psihodrama ima puno različitih podžanrova. U **psihodrami za decu** deca dramatizuju bajke, a ne svoje lične priče. Sami izmišljaju bajke, a očigledno je da su vrste bajki koje izmišljaju na neki način simbolične i odnose se na njihov problem.

U **sociodrami** je fokus na socijalnom aspektu. Tako se, na primer, ispituju situacije u kojima postoje viši i niži statusi ili gde jednu grupu ljudi diskriminuju druge grupe. Situacije se dramatizuju na sličan način kao u psihodrami.

Bibliodrama je grana psihodrame gde se dramatizuju priče iz Biblije i povezuju s ličnim pričama i sećanjima učesnika. Kroz priče iz Biblije učimo o sebi i razmišljamo o vezi koja postoji između biblijske priče i onoga što mi radimo. Moglo bi se reći da je bibliodrama grana pastoralne psihologije koja se bavi psihološkim aspektima vere i našom vezom sa Bogom. Izraz 'bibliodrama' u zemljama Jugoistočne Evrope ima drugačije značenje: odnosi se na podučavanje nastavnika i školskih bibliotekara o tome kako da koriste knjige i literaturu za rad sa decom, kako bi im pomogli u rešavanju nekih tema i problema s kojima se suočavaju u školi.

Plajbek teatar, kao još jedna grana psihodrame, takođe je veoma popularan u Mađarskoj. Obično to radi trupa ili grupa psihodramatičara. Svako iz publike može da izade na scenu i ispriča ličnu priču, sećanje ili san. Grupa psihodramatičara kroz improvizaciju zapravo odigrava taj događaj na visoko

stilizovan, zgusnut i poetičan način. Ovaj postupak bi mogao imati snažan terapijski efekat, ali većina grupa to radi u svrhu zabave.

Još jedan terapijski oblik je **dramska terapija**, žanr dobro poznat u Zapadnoj Evropi, koji, međutim, u Mađarskoj uopšte ne postoji. Dramska terapija koristi slične oblike kao drama u obrazovanju, ali kao terapijska sredstva. Prema Vladi Krušiću, ovaj oblik dobro je razvijen u Hrvatskoj; jedan od osnivača Hrvatskog centra za dramsko obrazovanje (HCDO) dramski je terapeut.

Pozorišna terapija je posebno popularna u rehabilitaciji ljudi koji su bili zavisni od droga. U rehabilitacionim kampovima na selu, gde započinju novi život i uče kako da žive bez droge, pozorišna terapija se koristi kao alat. Učesnici sami pišu i uvežбавaju priču, a zatim, kada se vrate iz kampa, prikazuju ove predstave članovima porodice i prijateljima. Na taj način svojim prijateljima i članovima porodice pokazuju priče o svom izlečenju – kroz šta su prošli. Ove predstave obično imaju karakter jakog fizičkog pozorišta; učesnici zaista ulažu mnogo truda, energije i borbe u stvaranje ovih predstava i njihovo prikazivanje. U Mađarskoj postoji najmanje četiri ili pet takvih centara koji rade ovom metodom.

PRIMENJENO POZORIŠTE I DRAMA U SVETU BIZNISA

U Mađarskoj imamo dva različita oblika primene pozorišta i drame u korporativnom svetu.

Jedan se naziva **pozorišni trening**. Postoje kompanije koje angažuju reditelje i glumce iz pozorišta da u multinacionalnim kompanijama putem pozorišnih alata treniraju npr. zaposlene u kol-centrima kako da bolje komuniciraju, ili prodavce kako da nešto prodaju. U pozorišnim treninzima pozorišne se prakse, improvizacijske igre i vežbe za obuku glumaca koriste za podučavanje komunikaciji.

Drugi oblik je takozvani **dramski trening**, u kom se drama u obrazovanju primenjuje u korporativnoj sferi. Obično bi grupa pozorišta u obrazovanju otišla u multinacionalnu kompaniju s dramskom pričom u koju bi uključila članove kompanije kako bi istražili nešto što je vrlo slično onome što doživljavaju u svom svakodnevnom životu – na primer problem izgaranja ili problem konkurenčije. Metod bi bio vrlo, vrlo sličan pripremanju školskog časa drame, ali za kompaniju.

POZORIŠTE U RAZVOJU ZAJEDNICE

Mogao bih da govorim tri sata samo o **socijalnom pozorištu**. To je izuzetno veliko polje, ogromno poput obrazovnog pozorišta i drame. Većina projekata socijalnog pozorišta odnosi se na stvaranje pozorišnih predstava uključivanjem različitih osetljivih grupa. Članovi osetljive grupe, zajedno s pripadnicima takozvanog 'mejnstrim' društva (većinske populacije), mogu razviti pozorišnu predstavu, a zatim je predstaviti svojim rođacima, članovima porodice ili prijateljima. U Italiji, na primer, postoji puno lokalnih grupa koje rade sa građanima koji žive s različitim vrstama mentalnih izazova. Druge pozorišne kompanije rade s beskućnicima; primer su „Građani sa kartona“ (*Cardboard Citizens*)² iz Londona. U Mađarskoj najmanje šest ili sedam zatvora ili pritvorskih centara vodi takve pozorišne grupe. Još jedan poznati primer je pozorište „Baltazar“ (*Baltazár Színház*)³, veoma poznato u Mađarskoj. Rade s glumcima koji imaju Daunov sindrom, ali rade i sa profesionalnim glumcima i zajedno postavljaju predstave.

Još jedno ogromno polje – opet bih o tome mogao satima da pričam – jeste **pozorište u zajednici**. Profesionalni glumci, reditelji i u mnogim slučajevima istraživači – obično sociolozi ili antropolozi – zajedno posećuju selo ili određeni deo grada. Prvo regрутuju ljudе koji bi bili zainteresovani da učestvuju u projektu. Od njih sakupljaju priče i zajedno s njima smišljaju pozorišni komad. Dakle, članovi te zajednice učestvuju u stvaranju priče za predstavu; oni su takođe na sceni, zajedno sa profesionalnim glumcima. Većina projekata pozorišta u zajednici završava se predstavom koja se izvodi u nekom od centralnih prostora zajednice. Kroz predstavu, članovi zajednice mogu govoriti o tome koji su njihovi problemi, koje poruke žele da prenesu svojim liderima. Ključno pitanje i jedna od glavnih kritika pozorišta zajednice je: šta se dešava nakon što umetnici i istraživači napuste zajednicu?

Forum teatar je još jedno ogromno polje koje je, siguran sam, dobro poznato stručnjacima iz Jugoistočne Evrope. Iskusio sam da je forum teatar izuzetno jak u Srbiji, Hrvatskoj i Bosni. Forum teatar je deo sistema „Pozorišta potlačenih“ Augusta Boala. Ovaj sistem uključuje sedam različitih oblika pomoću kojih se može raditi sa potlačenim ljudima. Najpopularniji i najpo-

znatiji oblik je forum teatar. Ostale forme, poput **zakonodavnog pozorišta** (*Legislative Theatre*), nisu jednako dobro raširene.

Debatno pozorište je jedinstveni žanr osmišljen u Mađarskoj. Pozorišne scene koriste se za podsticanje debate/rasprave o određenim društvenim pitanjima. Nakon što se odigra scena i povede diskusija, moderator postavlja pitanje koje ima dva moguća odgovora. Svaki član publike mora da se opredeli za jednu stranu, takođe doslovno: na osnovu onoga što misli, mora da sedne na jednu od dve strane na sceni. Nakon zauzimanja strane, debata započinje i ljudi pokušavaju da argumentima ubede jedni druge u svoj stav. Ako nekoga uvere, ta osoba može preći na drugu stranu.

Sada smo, na primer, razvili program debatnog pozorišta koji govori o klimatskim migracijama⁴ – seobama ljudi koji su prisiljeni da napuste domove zbog problema s klimatskim promenama. Kroz niz scena predstavljamo mađarsku porodicu iz 2086. godine, dakle u ne tako dalekoj budućnosti, kada Mađarska ostaje bez vode, dolazi do suše, a mađarska je porodica prinuđena da napusti zemlju i migrira u Švedsku koja ima dovoljno vode. Na putu za Švedsku suočavaju se sa sličnim izazovima s kojima se susreću migranti koji danas pokušavaju da pređu Mađarsku. Na primer, u jednoj od scena otac se prijavljuje za posao u Švedskoj i biva odbijen. Ove scene se koriste za pokretanje rasprave. Posle scena postavljamo pitanja poput: ima li osoba pravo da odluci gde želi da živi? Neki učenici misle: da, svako ima pravo na tu odluku. Drugi misle: ne, jer bi se tada svi preselili u bogatije zemlje. Kada učenici sednu na dve različite strane, mi iz pozorišta pokrećemo raspravu o tome. Kao autori, mi ne kažemo – i ne znamo! – šta je ispravno ili pogrešno; samo postavljamo pitanja. U ovoj formi koristimo pet ili šest pozorišnih scena, nakon čega se održava debata.

OBRAZOVNO POZORIŠTE I DRAMA

Obrazovno pozorište i drama pokrivaju brojne i raznolike aktivnosti gde se dramski ili pozorišni alati koriste u pedagošku svrhu. U **pozorištu za najmlađu publiku** stvaraju se predstave za najraniji uzrast, obično za decu koja imaju tri godine, ili čak i mlađe. **Pozorište u kom su deca i mladi izvođači** gigantsko je polje koje uključuje sve vrste aktivno-

² <https://cardboardcitizens.org.uk/>

³ <http://baltazarszhaz.hu/en/about-us/>

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=oXByfpZaWzg>

sti u kojima deca ili mlađi stvaraju predstave. Dužina i forma pozorišnog rada mogu varirati od sastanka jednom sedmično tokom godine, do pozorišnog kampa ili u nekim slučajevima, čak i jednog dana intenzivnog rada. Pedagoški kredo i cilj takvih programa može se razlikovati od pristupa fokusiranog na proces, do pristupa koji je usmeren na proizvod (predstavu). **Drama u obrazovanju** (ili pod drugim nazivima: **procesna drama** ili **kreativna drama**) takođe pripada ovde, sa svim prvcima i školama od Doroti Hetkat (*Dorothy Heathcote*) do Dejvida Dejvisa (*David Davis*). Takvi procesi razlikuju se od **dramskih igara, igre uloga** ili **improvizacijskih igara**, što je opet izuzetno raznoliko područje.

Postoje i različite vrste **alata koji pomažu deci i mlađima da bolje razumeju pozorišne predstave**. Mađarsko udruženje nastavnika književnosti priprema materijale za nastavnike u obliku **knjižica**⁵ s vežbama koje mogu pomoći deci da bolje razumeju predstave. Na primer, neko pozorište postavlja *Hamleta*, a udruženje izdaje resursni materijal obima 15–20 stranica koji se može preuzeti sa interneta i nastavnicima nudi aktivnosti koje mogu da rade pre nego što povedu odeljenje na predstavu, ili nakon što predstavu vide. Udruženje je do sada pripremilo i nastavnicima ponudilo takve knjižice za najmanje 40 predstava. Neka pozorišta održavaju **obuke za nastavnike** s vrlo sličnom namenom. Tri različite predstave prodaju se školama u paketu, a obuke pomažu nastavnicima da sa odeljenjima obrade predstave. Postoji i praksa da se neke predstave učine **dostupnim mlađima sa oštećenim slušom ili oštećenim vidom**.

Mnoga pozorišta vode **složene pozorišne pedagoške projekte** koji kombinuju ove elemente u duže i veće procese. Da imamo više vremena, mogao bih da o svim ovim žanrovima govorim s mnogo više detalja, ali bih sada želeo da se fokusiram na jedan određeni žanr koji obuhvata obrazovne pozorišne programe.

UŽI KRUG: OBRAZOVNI POZORIŠNI PROGRAM

Obrazovni pozorišni program žanr je obrazovnog pozorišta i drame i obuhvata sve aktivnosti koje zadovoljavaju svaki od sledećih pet kriterijuma:

⁵ <https://magyartanarok.wordpress.com/szinhaz/>

1. primarna ciljna grupa su učesnici u javnom obrazovanju,
2. uključuje predstave ili scene dramskog pozorišta, pozorišta lutaka ili plesnog pozorišta,
3. nastaje sa pedagoškim ciljem,
4. učesnici programa na smislen način komuniciraju kako bi ustanovili i promišljali pravce razvoja aktivnosti,
5. svaka predstava je jedinica repertoara, prilagođena pojedinačnoj ciljnoj grupi, i podržava pripremne i zaključne aktivnosti.

Danas u Mađarskoj imamo najmanje 120 takvih programa. Ranije, 2013. godine, suočavali smo se s raznovrsnom i haotičnom situacijom u pogledu terminologije. Mnogo različitih termina je korišćeno za različite vrste programa, bez ikakvog konsenzusa. Otkrili smo da problem potiče iz toga što se mešaju različiti aspekti kategorizacije. Predložili smo kategorizaciju takvih programa prema:

- njihovom obliku,
- njihovom obrazovnom cilju i
- metodologiji koja se koristi.

To su tri potpuno različite stvari i vode ka tri različita načina kategorizacije.

KATEGORIZACIJA PO OBLIKU

Kada smo pokušali da kategorizujemo ove programe po obliku, u Mađarskoj smo pronašli sledeće kategorije:

Diskusije za pripremu ili obradu pozorišnog iskustva obično se odigravaju pre ili posle pozorišne predstave. Odeljenje može samo da gleda pozorišni komad, ali neka odeljenja prisustvuju diskusiji pre predstave, koja ih upućuje šta treba da traže u predstavi ili kako da je razumeju; neka, pak, učestvuju u diskusiji posle predstave. **Radionice za pripremu ili obradu pozorišnog iskustva** vrlo su slične diskusijama pre ili posle predstave, ali se ne sastoje samo od razgovora; učesnici su uključeni u dramski rad kako bi se lakše povezali s pozorišnim sadržajem.

Većina pozorišta organizuje diskusije i radionice pre ili posle predstave. Pozorišta su naučila da će, ako učenike uključe u aktivnosti pre predstave, oni uspostaviti neku vezu s njom. Čuli smo priče glumaca iz pozorišta na istoku

Mađarske da su deca tokom predstava zasnovanih na lektiri čak bacala rajsnedle na scenu i nisu obraćala pažnju na predstavu. Dvoje ili troje glumaca koji učestvuju u predstavi počeli su da posećuju svako odeljenje pre nego što bi ono došlo na predstavu i vodili su radionice sa učenicima. Kao rezultat ovoga, deca su počela da obraćaju malo više pažnje u pozorištu, jer su imala barem neki odnos s nekim ko je tamo na sceni. Kada se na sceni pojavio glumac koji je učestvovao u radionicama pre predstave, deca su počela međusobno da šapuću, neki su čak počeli i da viču. Dakle, samo upoznavanje jednog od glumaca već ima pozitivan efekat, ali je očigledno još bolje ako sadržaj radionice pre ili posle predstave pomaže učenicima da razumeju što se dešava u predstavi.

Interaktivno pozorište se otvara prema publici i glumci su na neki način neprekidno u dijalogu sa gledaocima. Imam dva primera. Jedan od njih je predstava *Kukavica (Coward – A Gyáva)*⁶ pozorišta „Nezemiveseti Kft.“ (Nézőművészeti Kft. – „Izvođačke um.“)⁷ To je priča o dečaku-zavisniku, koju izvode dva glumca. Jedan od njih dođe u učioniku i počne da priča svoju priču gledajući učenike u oči, kao da razgovara s njima u kafici, kao da im se poverava, stvarajući atmosferu zajedništva, gde otkriva svoju priču. Drugi primer je *Hamlet.ws* Kretakor teatra, u izvođenju samo trojice glumaca koji igraju sve likove iz *Hamleta*, i to bez scenografije, rekvizita ili kostima. Pублика sedi u krugu i glumci neprekidno komuniciraju s njom, razgovaraju s gledaocima, pozivaju ih, daju im ponekad dramski tekst i traže da pročitaju Polonijeve replike itd. Međutim, imajte na umu da termin ‘interaktivno pozorište’ različiti ljudi shvataju na različite načine, baš kao i termin ‘primenjeno pozorište’. Ono što ovde nudim je samo jedno od mnogih tumačenja.

Pozorište u učionici sada je u trendu u Mađarskoj; većina pozorišta ima na repertoaru najmanje jednu predstavu predviđenu za izvođenje u učionici. Ovo je još jedan način zблиžavanja s mlađim ljudima: ako oni ne dodu u pozorište, pozorište će doći njima. Obično se radi o produkcijama s vrlo niskim troškovima: uopšte nema scenografije ili svetla, vrlo malo rekvizita i kostima, a često se predmeti iz učionice koriste kao elementi scene ili rekviziti: tabla, stolovi, stolice, prozori. U savremenoj evropskoj dramskoj literaturi, posebno u Nemačkoj i Skandinaviji, neke drame posebno su na-

pisane za izvođenje u učionici. Druge pozorišne kompanije rade s klasičnim delima poput *Antigone*. Obično se ovi komadi u velikoj meri koriste jezikom mlađih ljudi; samo zamislite savremene verzije *Antigone*, *Romea i Julije* ili *Hamleta*. Neki programi traju samo 45 minuta, kao školski čas, a ponekad dva ili čak tri spojena školska časa i mogu trajati i dva i po sata.

Interpretativno pozorište je mađarska metoda koju je sedamdesetih godina XX veka izumeo Jožef Rust. Nekada je ova metoda bila veoma široko rasprostranjena, ali danas samo nekolicina ljudi vodi takve programe. Posle svake scene predstava staje i moderator počinje da razgovara o onome što smo videli. Tema je obično kako razumeti pozorište. Dakle, ako je predstava grčka drama, recimo *Ifigenija*, moderator će govoriti o tome kako je pozorište funkcionalno u Grčkoj, šta su to ‘kothornos’ odnosno koturne, ko je Orest, koje su priče pojedinačnih likova i tako dalje. Dakle, nakon svake scene moderator pomaže mlađim ljudima da razumeju kontekst onoga što gledaju. Ako je to Šekspirova drama, moderator će govoriti o tome kada Šekspir koristi stih, a kada prozu; ili o pozorištu „Glob“ i gde su sedeli plemećici, a gde obični građani; šta je bio razlog za neke sмешне delove itd. Ponekad moderator takođe postavlja pitanja, ali se uvek fokusira na pozorišne znakove ili nameru reditelja.

U programu **pozorište u obrazovanju** (*Theatre in Education* ili **TiE** program) pozorišni delovi i interaktivni delovi čine estetski i dramaturški koherentnu celinu. U slučaju interaktivnih programiha kao što su radionice pre ili posle predstave, one nisu sastavni deo predstave; pozorišna predstava sama po sebi je razumljiva i funkcioniše bez radionica. U TiE programu, međutim, ne mogu se razumeti pozorišni delovi bez interaktivnih delova – segmenta koje učesnici kreiraju ili odgovora koje daju. Dakle, nije kao da postoji pozorišni komad za sebe i da postoji nešto pre i nešto posle njega, već se pozorišne scene s vremenom na vreme otvaraju u diskusiju ili interakciju s publikom. Pozorište u obrazovanju nudi različite oblike za rad sa učesnicima. Ponekad učesnici gledaju; ponekad su uključeni u diskusiju; ponekad (od)igra(vaju); ponekad režiraju; ponekad čak sastavljaju priču. TiE program otvara i različite perspektive: problem možemo sagledati iz perspektive mnogih likova uključenih u priču.

Ovi programi obično traju dva do četiri sata i uključuju jedno školsko odeljenje. Na neki način ovi programi su luksuz, jer četiri-pet glumaca i/ili nastavnika drame dva



do četiri sata rade samo s jednim školskim odeljenjem. S jedne strane, takvi programi imaju vrlo snažan pozorišni uticaj i čak mogu malo – ne mnogo, ali ipak malo – uticati na život učesnika. Ovaj žanr je uglavnom prisutan na nezavisnoj sceni.

Neki teoretičari bi pod pozorištem u obrazovanju podrazumevali mnogo veći skup aktivnosti. Ja se zalažem za to da termin 'pozorište u obrazovanju' treba koristiti samo za ovaj vrlo specifičan žanr. Metoda potiče iz Ujedinjenog Kraljevstva. Prva TiE kompanija, nazvana „Belgrejd“ (*Belgrade Theatre*)⁸, pokrenuta je u Koventriju 1965. godine. Pre Vlade Margaret Tačer postojala je mreža TiE kompanija u Velikoj Britaniji, međutim finansiranje je osamdesetih godina ukinuto i samo je nekoliko njih preživelo. Jedna od njih je „Big Bram“ (*Big Brum Theater in Education*)⁹. U Mađarskoj, dve najstarije i najveće kompanije su Pozorište u obrazovanju „Okrugli sto“ (*Round Table Theatre in Education Company*)¹⁰ i Udruženje drame/pozorišta u obrazovanju „Kafa“ (*Káva Drama / Theatre in Education Association*)¹¹; pored njih, još 12–15 kompanija radi takve programe.

KATEGORIZACIJA PREMA OBRAZOVNIM CILJEVIMA

Kada pokušamo da ove programe kategorizujemo prema obrazovnim ciljevima, pronalazimo najmanje pet različitih kategorija:

- Istraživanje ljudskih vrednosti ili društvenih pitanja** kao što su diskriminacija, multikulturalizam, ljubav, priateljstvo, demokratija i tako dalje. Ovi programi se bave ljudskim, socijalnim, filozofskim ili psihološkim pitanjima. Većina programa pozorišta u obrazovanju je u ovom opsegu. Pozorište se koristi da bi istražilo neko važno pitanje ili problem.
- Razumevanje i uvažavanje pozorišta:** mnoge diskusije i radionice pre predstave usmerene su na ovaj cilj. Ovakvi programi usredsređeni su na razumevanje pozorišnih znakova ili samog dela – npr. kada je komad napisan, ko ga je napisao i zašto, na razumevanje teksta, namere reditelja ili stvaralaca i uopšte razumevanje kako pozorište deluje i kako gledati pozorišnu predstavu.

⁸ <https://www.belgrade.co.uk/theatre-in-education-tie/>

⁹ <https://www.bigbrum.org.uk/>

¹⁰ <https://kerekasztalszinraz.hu/en/contact-us/>

¹¹ <https://kavaszinhaz.hu/contacts/>

- Prenošenje znanja ili instrukcija:** ovi programi pokušavaju da prenesu neku vrstu znanja iz kurikuluma. Često se radi o delima iz lektire, ali se mogu prenositi i druge vrste znanja.
- Prevencija:** pozorišno stvaralaštvo u cilju sprečavanja zloupotrebe droga ili viktimiracije, nasilja, samoubistva i tako dalje.
- Razvoj veština** različitih vrsta umeća i kompetencija: komunikacija, strani jezik, kreativnost, kretanje i tako dalje.

Očigledno je da bi program mogao biti delotvoran istovremeno u nekoliko od ovih pet polja; ali posmatrajući mnoga različita programa, otkrili smo da je jedan cilj obično jači od ostalih. Bilo koji od oblika može se primeniti za bilo koji obrazovni cilj; dve kategorizacije mogu se slobodno kombinovati. Teatar u učionici može se koristiti za prenošenje znanja iz lektire, ali takođe i za prevenciju ili razvoj veština. Diskusije pre predstave mogu se koristiti za pozivanje učesnika da razmisle o moralnim pitanjima kojima se predstave bave, ali im takođe mogu pomoći da razumeju pozorište itd.

KATEGORIZACIJA PO METODOLOGIJI

Kao što sam ranije pomenuo, imamo metodološke uticaje iz Britanije, Nemačke, Francuske, a takođe imamo i sopstvene, mađarske metodologije. Ove različite metodologije koriste se u različitim oblicima i za različite obrazovne ciljeve. Osim po formi i obrazovnom cilju, programi se takođe mogu kategorizovati prema metodologiji koja se u njima koristi.

Literatura:

Cziboly, Á., & Bethlenfalvy, A. (2013). *Színházi nevelési programok kézikönyve* (Handbook of educational theatre programmes). Budapest: L'Harmattan. [\(link\)](#) [pristupljeno 21/06/2021]

Cziboly, Á. (Ed.). (2017). *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv* (Handbook of educational theatre and theatre pedagogy). InSite Drama. [\(link\)](#) [pristupljeno 21/06/2021]

Lukić, D. (2013). *Uvod u primijenjeno kazalište*. Zagreb: Leykam International.

INSIGHT INTO APPLIED THEATRE AND DRAMA

A PRAGMATIC SUGGESTION FOR CATEGORIZATION AND TERMINOLOGY

Edited transcription¹

PhD Ádám Cziboly

InSite Drama, Budapest, Hungary

cziboly@insite-drama.eu

MOTIVATION

Our research showed that in the theatrical season 2010/11, there was a large boom in the Educational Theatre Programmes in Hungary. The following table summarizes the number of performances, Educational Theatre Programmes and number of children attending these programmes, according to the participating organizations' own answers.

This presentation is based on the research conducted by Adam Bethlenfalvy and me (Cziboly and Bethlenfalvy, 2013), exploring the different Applied Theatre and Drama practices in Hungary in 2013. The number of such practices was exponentially growing in the past decade, and a few years ago there was no agreement even in the meaning of the most basic terms.¹

Our model is pragmatic because it is derived from inductively collected data: as part of our research, we asked all stakeholder organizations to describe their own work and define what they do. Getting a broad overview, we looked at how these programmes could fit into a unified system. Based on mapping the available practices and gathering vast amount of data, we proposed a model for both the categorization of such practices and a terminology for the distinct categories. However, these categories and terms are not static; they rather describe the state of art of the Applied Theatre and Drama scene in Hungary in 2013.

¹ This text is an edited transcription of a three-hours-long presentation; hence it rather follows the logic and style of free speech and not the logic, format and style of an academic article.

On the total sample	2009/2010	2010/2011	2011/2012
How many different performances were in the repertoire?	722	900	812
How many different Educational Theatre Programmes were on the repertoire?	109	200	202
How many children participated in these programmes?	41 073	61 618	72 129
How many schools participated in these programmes?	762	904	953

The number of the Educational Theatre Programmes practically doubled from one season to another. In 2013, two years after, we really wanted to understand why this happened. By that time, roughly 100.000 children were reached by such programs in a year, which is a significant impact.

What was the context in Hungary when we conducted this research? Probably it was like in other Eastern European countries. Many people were practicing Educational Theatre and Drama, with many different qualifications: actors, directors, dramaturges, pedagogues, but also psychologists and social workers, all with very different sets of experiences. Some people had been working on the field for 20 years, others had just started it.

In addition, we had a mix of different kinds of influences. We had plenty of influence from British theoreticians and practitioners like Dorothy Heathcote, Gavin Bolton or Jonathan Neelands. But we also had a strong German influence, "Theaterpädagogik", a practice found in almost all German state-run theatres. Besides, the French tradition was also present. So Hungary was, and is, kind of a melting pot.

It wasn't even clear what do we mean by terms such as "theatre in education" or "applied theatre". Different people understood different things under these terms and there was no agreement.

In addition, as far as this area was and is in the intersection of education and theatre, and both are heavily underfinanced in Hungary – and I guess not just in Hungary, but in most Eastern European countries – there were rising tensions in this field and there was (and there still is) an ever increasing competition for resources. Not just for financial resources, but also for those teachers who are willing to bring their pupils to such programmes.

BRIEF DESCRIPTION OF THE METHODOLOGY

We mapped Applied Theatre and Drama and Educational Theatre Programmes in the second half of the theatrical season 2012/13. We had a low threshold approach, which means that we included any kind of programmes that had an educational aim and offered some sort of interactivity. We did not do any kind of ranking or any kind of assessment (saying who is "good" and who is "bad"); we just collected data about what we have seen and tried to systemize the different kinds of practices present in Hungary.

We had been working from many different sources of information. We observed altogether 118 programmes. We talked to young people participating in programmes in group interviews – altogether a little bit more than 500. We collected data from the pedagogues, the organization leaders, and the Internet. We also collected self-assessments from programme leaders. 298 organizations had been invited and involved in this research. So, we gathered a large resource of data. It was a demanding, but actually a really, really good experience for me. On many days, I saw one programme in the morning, one in the afternoon and one in the evening. It was an opportunity for us to see a lot of different activities going on.

In this presentation, I will also rely on another research. In the spring of 2017, my colleague Adam Bethlenfalvy has conducted an international survey (in: Cziboly, 2017). He contacted international experts around the world, asking questions mostly about the different forms of Educational Theatre and Drama present in different countries; and also, about what kind of terminology is being used. He got 68 responses from 34 countries, and he also did some secondary research on the Internet. So now we have comprehensive information from about the Educational Theatre and Drama activities in ca. 30 European countries.

THE OUTER CIRCLE: APPLIED THEATRE AND DRAMA

The kind of framework I'm offering is like three concentric circles. The largest one – the biggest set of practices – I suggest calling Applied Theatre and Drama. Different practitioners and different theoreticians would have different definitions or ideas of what is to be called Applied Theatre. The book of Prof. Darko Lukic (2016), a well-known Croatian professional, is going to be presented at this conference as well. There are some overlaps with what I'm suggesting being called Applied Theatre and Drama, but also there are some differences. If we would ask different British theoreticians, what they call Applied Theatre, or if we went to different MA or BA courses within the United Kingdom and see what they are offering under the term of Applied Theatre, we would see that there are large differences in how we define the term even within the United Kingdom.

This recommendation works with the practices in Hungary and in most countries in Europe, but I'm offering this for you to think about it; and you can decide if it is useful for you in your countries or not.

Applied Theatre and Drama contains all sorts of theatrical or dramatic practices used for the sake of therapy, health, pedagogy, organizational development, community development, business... In other words, when theatre does not just stand for its own sake as an aesthetic practice, but it is utilized for some specific purpose. But these purposes can be very different from practice to practice.

I will cover briefly the different kinds of Applied Theatre and Drama practices in audience interaction, therapy, business and community development and Educational Theatre and Drama. Within the last, I will in even more details cover the Educational Theatre Programmes, by which I mean such theatrical events which have a theatrical performance in its focus, but different kinds of interactive elements are attached to it: before the theatrical performance, after the performance, or as a part of it.

THEATRE AND AUDIENCE INTERACTION

The very first thing I'd like to discuss is how 'traditional' theatre opens towards the audience: what practices are present in theatres to start interaction with the audience. In most theatrical performances, interaction

is not initiated from the stage towards the audience. But there are some exceptions; let's take a look at some of them.

One of these is **meeting the audiences**. After the show, the director and some actors sit on the stage and explain to the audience members how they have been rehearsing, what were the concepts behind the production, etc. And in lucky cases, the audience members can also ask questions, but not always.

Sometimes, some theatres attach **thematic speeches** to the presentations, which means that after let's say a Shakespeare play, a theatre studies expert from a local university goes on the stage and gives a popular lecture on Shakespeare and how Shakespeare used language.

We have now, at least in Hungary, lots of **improvisational shows** purely for amusement. There have been recently two such TV shows which were very popular. Well-known Hungarian actors and actresses were on stage and improvised scenes based on the random words offered by the audience members, just for fun. People really like it, and there are now companies that do improvisational shows for amusement, especially in pubs.

A fourth basic form is what I call '**quasi**' **interaction**. One can see this kind of interaction mostly in children's theatre. I have three kids, the oldest one is five and a half years old, and now I'm visiting a lot of puppet and children's theatre performances with him, where we see lots of such activities going on. This is the kind of interaction when the children are asked, say, in a little Red Riding Hood, which way the wolf went – and the children respond: that way! Also, this is the kind of interaction when children are invited to the stage to be dogs, flowers, trees, or when one of the children is given a letter to read out. There are many other different variations. I have also seen a show in which the children had a chance to chase the antagonist around the theatre and then return to their seats.

The reason why I would call these '*quasi*-interactions' is that in these cases, the dramaturgy of the interaction is closed. It's almost 100% predictable what will happen. It's not going to be a big surprise if you ask kindergarten kids to come to the stage and be trees: they will. I think these interactions are useful in order to create atmosphere and to create involvement, and I see on my five and a half years old son how much he likes these.

But I would like to distinguish 'quasi'- or closed interactions from *open-ended interactions*. This is the kind of interaction where the audience, or rather the participants, are offered a role: for example, they have the chance to participate in the creation of the story. They can tell the protagonists or other characters what to do, or they can even reflect on what has been happening in the story in a way that they can really connect it with their personal feelings and their personal life. If it's an open question and an open interaction, the audience's response cannot be predicted. We cannot see what is going to happen.

THERAPEUTIC USES OF DRAMA AND THEATRE

Psychodrama is one of the most popular group therapies in Hungary. It is therapy when it is done with patients with mental disorders, but it is also a way of learning about ourselves, increasing self-understanding. The group meets every week or every second week for at least three-four years, so it's a long therapeutic process. Each time, someone volunteers to be the so-called protagonist who starts to tell a personal story from her/his life, something which is very remarkable for her/him. Together with other members of the group, this situation is acted out for the sake of understanding what was happening there. The group starts improvising this situation, but the protagonist tells what happens next. The others are helping her or him to dramatize and to put out into action this memory, and to reflect on it, to look at this memory from outside. It can actually be cathartic and contribute to a deeper understanding of what was happening in that specific moment.

It is very important that in psychodrama we always work with ourselves and we always work with our personal stories. Whereas in Drama in Education, we always work in fiction, so we always protect the participants by distancing. The reason why I'm saying this is because sometimes I see Drama in Education programmes somehow becoming psychodrama, because participants get into a vulnerable situation and start to talk about themselves and their stories. It is the responsibility of drama teacher to keep the process in fiction, because we are not trained psychodramatists. Psychodramatists, at least in Hungary, are trained for five years and it's a different profession – it's psychotherapy. What we do is pedagogy.

Psychodrama has a lot of different subgenres. In **psychodrama for children**, children are dramatizing fairy tales, not their own stories. They make up fairy tales themselves, and obviously the kind of fairy tales they make up is in a way symbolic and covers what their problem is.

In **sociodrama**, the focus is on the social aspect. So, for example, situations are examined where there are higher and lower statuses, or where one group of people is discriminated by others. Situations are dramatized in a similar way as in psychodrama.

Bibliodrama is a branch of psychodrama where stories from the Bible are dramatized and connected to personal stories and memories. Through stories from the Bible we start learning about ourselves and start reflecting on what it has to do with what we are doing. In a way, it is a branch of pastoral psychology, dealing with the psychological aspects of faith and our connection to God. The term "bibliodrama" in South-Eastern European countries has a different meaning: teaching teachers and school librarians about how to use books and literature to work with children, to help them solving some themes and problems they face in schools.

Playback Theatre, another branch of psychodrama, is also very popular in Hungary. It is usually done by a troupe, a group of psychodramatists. Anyone from the audience can come to the stage and tell a personal story, a memory or a dream. The group of psychodramatists improvise and actually play it back to him or her in a highly stylized, condensed and poetic way. It could have a strong therapeutic effect, but most groups are doing it for fun.

Another therapeutic form is **Drama Therapy**, a genre well known in Western Europe, but it's completely missing in Hungary. Drama Therapy is using similar forms to Drama in Education, but as therapeutic means. According to Vlado Krušić, the form is well spread in Croatia; one founding member of the Croatian Centre for Drama Education (HCDO) is a drama therapist.

Theatre Therapy is especially popular in the rehabilitation of people who have been drug addicts. In rehabilitation camps in the countryside, where they start a new life and learn how to live without drugs, Theatre Therapy is used as a tool. Participants themselves write and rehearse a story, and then, when they are back from the camp, they present these performances

to their family members and friends. In this way, they show their friends and family members stories of their healing – what they have been through. Usually these performances are strong physical theatres; they really put a lot of effort, energy and struggle in the creation of these performances and their presentation. We have at least four or five such centres in Hungary that work with this method.

Applied Theatre and Drama in business

In Hungary, we have two different kinds of forms for this. One of them is called **Theatrical Training**.

There are companies in Hungary that employ directors and actors from theatres and they go to multinational companies to train with theatrical tools, let's say call-centre people, how to communicate better, or salesmen, about how to sell something. They use the theatrical practices, improvisational games and actors' training exercises to teach communication.

Another form is the so-called **Drama Training**. This would be the application of Drama in Education in the corporate sphere. Usually, a Theatre in Education group would go to a multinational company with a story, and the company members would be involved in that, and through this story they would explore something which is very similar to what they are experiencing in their everyday life – so e.g. the problem of burning out, or the problem of competition. It would be very, very similar to preparing a drama class for schools, but for a company.

Theatre in community development

I would be able to talk three hours just about **Social Theatre**. It's an extremely huge field, as huge as Educational Theatre and Drama. Most Social Theatre projects are about creating theatrical performances with the integration of different vulnerable groups. Members of a vulnerable group, together with people from the so-called mainstream society may create a theatrical performance and then present it to their relatives, family members or friends. For example, there are lots of local groups in Italy that work with citizens living with different kinds of mental challenges. Other companies work with homeless citizens; an example is the Cardboard Citizens² from

² <https://cardboardcitizens.org.uk/>

London. In Hungary³ at least six or seven prisons or detention centres have been running such theatrical groups. Another well-known example is the Baltazar Theatre³, very famous in Hungary. They are working with actors who have Down syndrome, but they also work with professional actors, and they together stage the performances.

Another very huge field – again, I would be able to talk about this for hours – is **Community Theatre**. Professional actors, directors and in many cases researchers – usually sociologists or anthropologists – visit together a village or a specific district of a city. First, they recruit people who would be interested to take part in the project. They collect stories from them and together with them they devise a theatrical piece. So actually, the members of that community take part in creating the story of the performance; they are also on stage, together with the professional actors. Most Community Theatre projects end with a performance in one of the central spaces of the community. Through the performance, they could speak about what their problems are, what messages they want to deliver to their leaders. A key question and one of the main criticisms of Community Theatre is: what happens after the artists and the researchers leave the community?

Forum Theatre is another huge field and I'm sure this is very familiar to experts in South-Eastern Europe. I have experienced that Forum Theatre is extremely strong in Serbia, Croatia and Bosnia. It is a part of Augusto Boal's Theatre of the Oppressed system. This system incorporates seven different kinds of forms with which one can work with oppressed people. The most popular and most well-known form is Forum Theatre. Other forms, such as **Legislative Theatre**, are not equally well spread.

Debate Theatre is a unique genre devised in Hungary. Theatrical scenes are used to provoke a debate on certain social issues. Following a scene and some discussion, a moderator asks a question that has two answers. Each audience member has to take sides, also literally: they have to sit on one of the two sides of the traverse stage, based on what they think. After taking sides, debate starts, and people try to argue and convince each other. If somebody is convinced, she or he can move to the other side.

³ <http://baltazarsinhaz.hu/en/about-us/>

For example, now we have a Debate theatre programme⁴ which is about climate migration – the migration of people who are forced to leave their homes due to climate change issues. In the scenes, we present a Hungarian family from 2086, sometime in a not so distant future, when Hungary is running out of water, there is drought, and the Hungarian family is forced to leave the country and migrate to Sweden which has enough water. On their way to Sweden, they meet similar challenges to those that migrants who are nowadays trying to cross Hungary meet. E.g. in one of the scenes, the Hungarian father is applying for a job in Sweden and then rejected. These scenes are used for provoking the debate. After the scenes, we ask questions such as: Does someone have the right to decide where he or she wants to live? Some students think yes – everyone has the right to decide. Others think no – because then everyone would move to richer countries. When students sit to the two different sides, we initiate a debate on that. As creators, we don't say – and we don't know! – what is right or wrong; we just want to ask questions. We would use five or six theatre scenes, followed by a debate.

EDUCATIONAL THEATRE AND DRAMA

Educational Theatre and Drama covers various diverse activities, where dramatic or theatrical tools are used for a pedagogical purpose. In **Theatre for early years**, performances are created for the youngest ones, usually those who are three years old or even younger. **Children and youth acting** is a gigantic field, including all kinds of activities where children or young people create performances. The length and the form can vary from weekly meeting through a year to a theatre camp, or in some cases, even an intensive day. The pedagogical credo and the objective of such programmes can vary from process-driven to product-oriented approaches. **Drama in Education** (or in other names, **Process drama** or **Creative drama**) also belongs to here, with all its directions and schools from Dorothy Heathcote to David Davis. Such processes are different from **Drama games**, **Roleplays** or **Improvisational games**, which is again an extremely diverse area.

There are also different kinds of **tools that help children and young people to understand the performance better**. The Hungarian Liter-

ature Teachers' Association is preparing **booklets**⁵ to offer such exercises for teachers that can help children understand the performances better. E.g. one mainstream theatre stages Hamlet, and the Association issues a 15-20 pages long resource, which is downloadable from the internet and it offers activities for the teachers, which they can do before they take their classes to the performance, or after they have seen it. They have offered such booklets for at least 40 performances by now. Some theatres are doing **trainings for teachers** with a very similar purpose. Three different shows are sold in a package for school classes and the trainings help teachers how to work with these shows. Another practice we have is making some performances **accessible for hard of hearing or visually impaired** young people.

Many theatres run **Complex theatre pedagogical projects** that combine these elements into longer and larger processes. If we had more time, I could discuss all of these genres in much more details, but now I'd like to focus on one specific genre: Educational Theatre Programmes.

The inner circle: Educational Theatre Programme

Educational Theatre Programme is a genre of Educational Theatre and Drama, and encompasses all activities which fit every one of the following five criteria:

1. whose primary target group is public education participants,
2. includes theatre, puppet theatre or dance theatre performance or scenes,
3. is created with a pedagogic aim,
4. programme participants interact in a meaningful way to determine and reflect on the activity's progression,
5. each performance is a singular application of a repertoire, fitted to the individual target group, and supports lead-up and follow-up activity.

Nowadays, we have at least 120 such programs in Hungary. Back in 2013, we were facing a diverse and chaotic situation regarding terminology. Lots of different terms were used for different kinds of programmes without any consensus. We found that the problem originates from the different aspects of categorization being mixed up. We suggested categorizing such programmes by:

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=oXByfpZaWzg>

⁵ <https://magyartanarok.wordpress.com/szinhaz/>

- their form,
- their educational aim, and
- the methodology being used.

These are three completely different things and lead to three different ways of categorizing.

CATEGORIZATION BY FORM

When we tried to categorize these programs by form, we found the following categories in Hungary.

Pre- or post-show discussions usually happen before or after a theatre performance. The class could watch this theatre piece on its own, but some of these classes are attending a discussion before the performance, which helps them what to look for or how to understand the show; and some of them are attending it after the performance. **Pre- or post-show workshops** are very similar to pre- or post-show discussions, but it's not just discussing; participants are being involved in drama work in order to help them connect with the play.

Most theatres organize pre- or post-show discussions and workshops. Theatres have learned that if they engage the pupils in activities before the performance, they will have some connection to it. We have heard stories from actors from an Eastern Hungarian theatre, where during performances based on compulsory readings, children have even been throwing thumbtacks towards the stage and didn't really pay attention. Two or three of the actors, who are actually taking part in the play, started to visit each school class before the performance to lead pre-show workshops with the classes. As a result of this, children started to pay a bit more attention, because at least they had some relationship with someone who is out there on the stage. When an actor taking part in the pre-show workshop appeared on stage, the children started to whisper to each other, some even started to shout. So just to get to know one of the actors already has a positive effect, but obviously it's even better if the content of a pre- or post-show workshop helps students to understand what is happening in the performance.

Interactive Theatre opens towards the audience, the actors are in a way continuously in dialogue with the spectators. I have two examples. One of them is "Coward" ⁶ by "Nézőművészeti Kft.", a story of a drug addict boy, performed by two actors. One of them comes to the classroom, starts telling his story while looking in the eyes of the students sitting in the classroom and talks to them as if they were sitting in a pub, as if he would be sharing his story with them, creating an atmosphere of being a community where I'm sharing my story with you. Another example is "Hamlet.ws" ⁷ by Krétakör Theatre, performed by just three actors who perform all characters of Hamlet without any scenery, props or costumes. The audience is sitting in a circle and the actors are continuously in interaction with the audience, talking to them, inviting them, giving them sometimes the script and asking them to read the lines of Polonius, etc. However, keep in mind that the term Interactive Theatre is understood in different ways by different people, just like Applied Theatre. What I am offering here is just one interpretation of the many.

Classroom Theatre is trendy now in Hungary; most theatres have at least one classroom piece on their repertoire. This is another way of getting closer to young people: if they will not come to theatre, theatre will go to them. Usually these are productions with very low cost: no scenery or lights at all, just very few props and costumes, many times using the requisites from the classroom: the blackboard, the tables, the chairs, the windows. In the contemporary European drama literature esp. in Germany and Scandinavia, some dramas are specifically written for classrooms. Others work with classical pieces like Antigone. Usually these pieces are using the language of the young people to great extent; so just imagine contemporary versions of Antigone, Romeo and Juliet or Hamlet. Some programmes last for just 45 minutes like a school class, but sometimes it's two or even three school classes together and it can even last for two and a half hours.

Interpretative Theatre is a Hungarian method invented by József Ruszt in the seventies. It used to be very well spread, but nowadays just a few people lead such programmes. After each scene, the play stops, and a moderator starts to discuss what we have seen. The topic is

⁶ <https://nezomuveszeti.hu/darab/gv%C3%A1va>

⁷ <https://kretakor.eu/hu/post/hamlet-ws/>

usually how to understand theatre. So if the play is a Greek drama, let's say Iphigenia, the moderator would talk about how theatre worked in Greece, what was the "kothornos", who was Orestes, what were the stories of the individual characters and so on. So, after each scene the moderator would help the young people to understand the context of what they are watching. If it would be a Shakespeare play, the moderator would talk about when Shakespeare uses verse and when he uses prose; or about the Globe and where sat the noble ones and where the laymen; what was the reason for some funny parts etc. Sometimes, the moderator would also ask questions, but he would always focus on the theatre signs or the intention of the director.

In a **Theatre in Education Programme** (or **TiE** programme) the theatrical parts and the interactive parts form an aesthetically and dramaturgically coherent whole. In case of a pre- or post-show workshop, the theatrical performance on its own is understandable and functions without the workshop. In a TiE programme, however, one cannot understand the theatrical parts without the interactive parts and the inputs or responses by the participants. So, it's not as if there is a theatrical piece and there is something before and something after, but the theatrical scenes are at times opened into discussion or interactivity with the audience. It offers different kinds of work forms. Sometimes participants are watching; sometimes they are involved in a discussion; sometimes they are (en) acting; sometimes they are directing; sometimes they are even composing the story. A TiE programme offers different kinds of perspectives: we can look at the problem from the perspective of many different characters involved.

These programs are usually two to four hours long, usually with the participation of one school class. In a way, it is a luxury, because four-five actors and/or drama teachers are working with just one school class for two to four hours. On one hand, such programmes have a very strong theatrical impact, and might even influence a bit – not much, but a bit – the life of the participants. This genre is mostly present in the independent field.

Some theoreticians would call a much larger set of activities "Theatre in Education". I argue for using the term "Theatre in Education" only for this very specific genre. The method originates from the United Kingdom. The

first TiE company, named Belgrade⁸, was launched in Coventry in 1965. Before Thatcher, there was a network of TiE companies in the U.K., however financing was cut in the eighties and only a few of them survived. One of these is Big Brum⁹. In Hungary, the two oldest and largest companies are Round Table Theatre in Education Company¹⁰ and Káva Drama / Theatre in Education Association¹¹; besides them, other 12-15 companies do such programmes.

CATEGORIZATION BY EDUCATIONAL AIMS

When we try to categorize these programmes by educational aims, we find at least five distinct categories.

1. **Investigating human values or social issues** such as discrimination, multiculturalism, love, friendship, democracy and so on. These programmes are dealing with human, social, philosophical or psychological questions. Most of the Theatre in Education programmes is in this set. They are using theatre in order to explore some important question, issue or problem.
2. **Understanding and appreciating theatre**: many of the pre-show discussions and pre-show workshops focus on this. These programmes focus on understanding theatre signs or the piece itself – e.g. when it was written, by whom, why it was written, understanding the text, the intentions of the director or creators and generally understanding how theatre works and how to watch theatre.
3. **Transmitting knowledge or instruction**: these programs are the ones which try to transmit some sort of knowledge from the national curriculum. Many times, these are about some compulsory reading, but other types of knowledge can also be transmitted.
4. **Prevention**: making theatre in order to prevent drug abuse or victimization, bullying, suicide and so on.
5. **Skills development** of different kinds of skills and competences: communication, foreign language, creativity, movement and so on.

⁸ <https://www.belgrade.co.uk/theatre-in-education-tie/>

⁹ <https://www.bigbrum.org.uk/>

¹⁰ <https://kerkasztalszinhal.hu/en/contact-us/>

¹¹ <https://kavaszinhaz.hu/contacts/>

Obviously, a programme might work in several of these five fields; but by observing many different programmes, we found that one of these aims is usually stronger than the others. Any of the forms can be applied for any of the educational aim: the two categorizations can be freely combined. Classroom Theatre can be used for transmitting knowledge about a compulsory reading, but it can also be used for prevention or skills development. Pre-show discussions can be used for inviting participants to think about the moral issues the performances addresses, but can also help them to understand theatre, and so on.

CATEGORIZATION BY METHODOLOGY

As I earlier mentioned, we have methodological influences from Britain, Germany, France and we also have our own Hungarian methodologies. These different methodologies have been used in different forms and for different educational aims. Besides form and educational aim, the programmes can also be categorized by the methodology used in them.

References

Cziboly, Á., & Bethlenfalvy, A. (2013). *Színházi nevelési programok kézikönyve (Handbook of educational theatre programmes)*. Budapest: L'Harmattan. [\[link\]](#) [pristupljeno 21/06/2021]

Cziboly, Á. (Ed.). (2017). *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv (Handbook of educational theatre and theatre pedagogy)*. InSite Drama. [\[link\]](#) [pristupljeno 21/06/2021]

Lukić, D. (2013). *Uvod u primijenjeno kazalište*. Zagreb: Leykam International.

UČESTVUJ!



AGENDA

PETAK 12.5.2017.			
Trajanje			
19.00	MP Duško Radović	Pozorišne predstave: <ul style="list-style-type: none"> ■ MP Duško Radović: Expeditio, Kotor: KoToR o KOTORU + razgovor Predstava je dokumentaristički projekat, baziran na ličnim iskazima učesnika, amatera, običnih građana, Kotoranki i Kotorana, koji kroz formu teatra pokazuju svoj život, ili tačnije svoju muku. Građani/gradanke Kotora su u isto vreme glumci/e, i autori/ke teksta. 	
21.00	Bitef teatar	Bitef teatar: Sanja Krsmanović Tasić, Beograd: O S(A)VESTI + razgovor Višestruko nagradjivana predstava o Dadi Vujasinović, novinarici lista "Duga" koja je prvih godina ratova 90-ih izveštavala sa ratišta i istinito pisala o događajima na političkoj i društvenoj sceni. Život je izgubila pod nerazjašnjenim okolnostima 8. aprila 1994. Imala je trideset godina. Predstava je briljantan scenski esej koji kroz intimnu isповест pripoveda istinete događaje, dok kroz umetničke akcije kritički promišlja njihov nastanak i posledice.	
SUBOTA 13.05. - Dežji kulturni centar Beograd (DKCB)			
08.30	Hol	Registracija učesnika i dobrodošlica uz kafu	
INTERAKTIVNI PROGRAMI I RADIONICE			
	Mala sala (prizemlje) FORUM TEATAR	Galerija (prizemlje) LUTKA U UČIONICI	Plava sala / 306 (1. sprat) KREATIVNI POKRET I IZRAZ
09.30-10.45	<p>Štreber OŠ „Stevan Sremac“, Beograd Forum teatar u prevenciji i rešavanju vršnjačkog nasilja</p> <p>Učenici osmog razreda će vam svojom predstavom „Štreber“, zajedno sa nastavnicom, Marinom Kopilović, pokazati kakvu moć Forum teatar ima u prevenciji i rešavanju problema vršnjačkog nasilja. Radionici mogu da prisustvuju i učenici starijih razreda osnovne škole, odnosno učenici srednje škole.</p>	<p>Lutka kao nastavno sredstvo i interaktivna nastava Marija Babić, OŠ „Janko Veselinović“, Beograd</p> <p>Lutke i lutarsko-dramske igre, kao sredstvo i metod rada, uvođe aktivnu nastavu i aktivno učenje u sve nastavne predmete. Učesnici radionice upoznaće se sa istorijom pozorišta lutaka i vrstama lutaka, potom će praviti ginejole od čarapa i sunđera, a na kraju osmisliti dramske igre za određene nastavne jedinice.</p>	<p>Maštom kroz pokret do samospoznaje Marina Bukvički, Akademija lepih umetnosti i multimedija, Beograd</p> <p>Biomehanička metoda, koja još nije toliko zastupljena u nas, insistira na slobodnom izrazu pojedinca koji je kreativan, ali i primenljiv na sceni u datim okolnostima. Uči nas telesnom načinu razmišljanja, a ne koreografiji.</p>
10.00-10.45	MP Duško Radović	Pozorišna predstava: Dečja grupa Doma kulture Prijepolje: KAKO SAM PONOVO POSTAO SAŠA (dramski teatar i senke) Razvijena iz slikovnice koju je objavio Zavod za udžbenike, ova pozorišna priča, namenjena učenicima viših razreda osnovne škole, prati kako gojaznog dečaka i njegove drugove vršnjaci sve više etiketiraju i kako oni uspevaju da se protiv toga izbore.	
11.00-12.15	VELIKA SALA DKCB „Donka Špiček“	Pozorišna predstava: CEKOM, Zrenjanin: BEG + razgovor Nastala primenom kreativnog dramskog procesa, predstava se tiče života mlađih ljudi, istih onih koji su svoja životna iskustva utkali u tok priče. Govori o generacijama koje beže od nečega ka nečemu, zbog nečega, a najčešće je upravo taj beg pokretač promena, kojima se ne zna ni početak ni kraj... Predstava BEG namenjena je uzrastu 7. i 8. razreda, srednjoškolcima i starijima.	
12.00-13.30	Hol	Poster prezentacije: BAZAR kreativnih ideja i postignuća	
13.30-14.00	VELIKA SALA DKCB „Donka Špiček“	<p>SVEĆANO OTVARANJE Jasminka Petrović, književnica</p> <p>Goran Jevtić, Udruženje dramskih umetnika Srbije - UDUS Danilo Grbović, Mreža organizacija za decu Srbije – MODS</p> <p>Udruženje Živimo zajedno: numere iz inkluzivne opere „Časovničar“, autor: Đorđe G. Kozić</p>	

			PLENUM: * Radovi na engleskom, s prevodom na srpski jezik
14.00-15.00	VELIKA SALA DKCB „Donka Špiček“		UVODNA REČ: dr Sunčica Milosavljević, BAZART: Stvaralačka participacija u umetnosti i obrazovanju kao akcija za demokratsku kulturu i znanje (10')
15.00-15.20			Izlagачi: prof. dr Živka Krnjaja, Filozofski fakultet u Beogradu: Metamorfoze: učenje kroz stvaralačko iskustvo (15') doc. dr Vlatko Ilić, FDU, Beograd: Od umetničkog dela do društvenog događaja – nasleđe participativnog pozorišta (15') prof. dr Tim Prentki *, University of Winchester, UK: Learning to Play: Playing to Learn – How do theatre processes induce personal and social transformation? (15')
15.20-16.50	Velika sala Mala sala Galerija (hol)		PAUZA
16.50-17.20			OKRUGLI STOLOVI
17.20-18.20	VELIKA SALA		1. Tema: KREATIVNI DRAMSKI PROCES (DIVAJING) – GRAĐENJE PREDSTAVE Uvodničar i moderator: doc. dr Višnja Kačić Rogošić, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu Sagovornici: 1.1. Boris Lješević: Dokumentarno pozorište (građenje predstave na osnovu novinskih izveštaja, iskaza učesnika i svedoka, dokumentata...) 1.2. Dijana Milošević, DAH Teatar: Kulturna tradicija kao tema kreativnog pozorišnog postupka (građenje predstave na osnovu artefakata kulturne istorije i tradicije, npr. opusa, biografskih podataka i artefakata porodice Nastasijević) 1.3. Andelka Nikolić, HopLal, Beograd: Posebnost kreativnog dramskog postupka s mlađim učesnicima 2. Tema: GRAĐENJE ZNANJA Uvodničar i moderator: prof. dr Bojana Škorc, Fakultet likovnih umetnosti Univerziteta umetnosti u Beogradu Sagovornici: 2.1. MA Nevena Mitranić, doktorandinja, Filozofski fakultet, Beograd: Priča o dva bela zeca - kako učimo u stvaralačkom procesu 2.2. Branka Tišma, psiholog, OŠ „Lazar Savatić“ i Društvo psihologa Srbije: Obrazovna situacija - građenje odnosa, stvaranje kulture 2.3. dr Vlado Krušić, HCDO, Zagreb: Dramska pedagogija u školskoj nastavi i u obrazovanju učitelja – mogućnosti i izazovi 3. Tema: RAZVIJANJE VREDNOSTI I OSNAŽIVANJE MLAĐIH KROZ POZORIŠNI RAD Uvodničar i moderator: Hristina Muratidou, Master studije Primjenjenog pozorišta, Fakultet umetnosti Univerziteta u Novom Sadu Sagovornici: 3.1. Sanja Krsmanović Tasić, Hleb teatar, Beograd: Osnaživanje mlađih kroz pozorišni rad 3.2. Petar Pejaković, Fakultet dramskih umetnosti na Cetinju: Pozorište zajednice i pozorište u zajednici 3.3. Dániel Bódis i Nyárái András *, Open Circle Association, Budimpešta: Pozorište u obrazovanju – evropski projekt RUIN7-Drama . 3.4. Branka Bajić, POD teatar, Beograd: Razvijanje vrednosnih stavova kroz intergeneracijsku saradnju – evropski projekt Caravan Next
19.00	MP Duško Radović		PAUZA
21.00	Bitef teatar		PLENUM: Izlaganja radnih grupa i zaključak moderatora Osveženje

Trajanje	NEDELJA 14.05. - DKCB					
	RADIONICE					
10.00-11.00	Muzički studio (2. sprat) IGROM KA INKLUZIJI <i>U mojoj koži (50')</i> Nermina Useinovski, Dečji klub, Sarajevo Radionica je posvećena inkluzivnom odjeljenju, gdje su zastupljene neke od najčešćih teškoća (cerebralna paraliza, oštećenje vida, oštećenje sluha, ADHD). Kroz dramasko-socijalne igre učenici se poistovjećuju sa osobom sa poteškoćama, te se na taj način stiče što bolja atmosfera u inkluzivnom odjeljenju.	Dramski studio (2. sprat) DRAMA I OSNAŽIVANJE <i>Oslobadanje glasa (45')</i> Draženka Čelebićanin, Udruženje Transformator Radionica vokalno-dramatske edukacije nastavnika/ca i ostalih zainteresovanih koji prirodi svog posla mnogo koriste glas i imaju teškoće (glas puca, ne dopire do publike...) Bazične vokalno-dramatske tehnike, tehnike dikcije, artikulacije, respiracije i telesne relaksacije, protkane kroz dramsku igru, oslobađaju naš glas i njegovu fizičku i emotivnu projekciju.	Zelena sala (1. sprat) IGRA I UCENJE <i>Ne zapomaži! Matematičkom se pomaži, oslobođi i osnaži (90')</i> Miodrag Savović, Četvrti gimnazija u Beogradu Nova tehnička participativnog učenja, primenjena na nastavne sadržaje matematike, bazirana na veoma popularnoj „escape room“ igri. Učesnici se iznenada izmeštaju iz realne u zamišljenu situaciju i zastupaju likove koji su im dodeljeni. Ova tehnika omogućava iskustveno i istraživačko učenje, jača samopouzdanje učenika i osposobljava ih za timski rad.	Baletski studio (1. sprat) KREATIVNI POKRET I IZRAS <i>Moždana gimnastika (Brain Gym) (45')</i> Jasenka Milić i Zoran Perišić, OS „Stevan Sremac“, Beograd Svrha radionice je optimizacija moždanih funkcija učenika i nastavnikapomoći kretanja, tj. uskladivanje funkcionalnosti tela i umu. Kroz fizičke aktivnosti uz muziku i ritam, dramske igre i ples, poboljšava se koordinacija pokreta, koncentracija, pamćenje, akademske veštine, logičko mišljenje i zaključivanje.	Mala sala (prizemlje) N O V O: POZOVIŠTE U OBRAZOVANJU I VASPITANJU <i>Drama i Pozorište u obrazovanju – sistematizacija praksi i terminologije</i> dr Adam Čibolj, Budimpešta Autori Adam Cibolj i Adam Bethlenfalvy sproveli su istraživanje i objavili knjigu u kojoj su ponudili sistematizaciju brojnih dramskih i pozorišnih pristupa, metoda i tehnika koje se koriste u dramskom pedagoškom radu, s različitim grupama korisnika, u okviru formalnih sistema i izvan njih. Ovo predavanje je jedinstvena prilika da se, kroz niz primera iz čitave Europe, upoznamo sa različitim praksama primjenjenog pozorišta i pozorišta u obrazovanju, od učionice do scena narodnih pozorišta. Između ostalog, pokriće i žanrove psihodrame, sociodrame, pozorišne improvizacije, playback pozorišta, dramske terapije, pozorišne terapije, dramskog treninga, društvenog pozorišta, pozorišta zajednice, Pozorišta potlačenih, forum teatra, debatnog teatra, pozorišta za rani uzrast, dečjeg i omladinskog pozorišta, dečje i omladinske glume, drame u obrazovanju,igranja uloga, dramskih igara, pozorišta u obrazovanju, participativnog pozorišta, interaktivnog pozorišta, pozorišta u učionici, interpretativnog pozorišta i diskusije ili dramske radionice pre i posle predstave.	Teme: 10.00-10.45: Primjeno pozorište u terapiji, razvoju zajednice i biznisu 11.00-11.45: Različiti oblici obrazovne drame i pozorišta 12.00-12.45: Predlog sistematizacije i definicija praksi obrazovnog pozorišta
11.15-12.45	Reč, zvuk i lutke – skriveni dramski kreativni proces (90') Danijela Vukašinović, OS „Miša Živanović“, Srednjevo Cilj radionice je kreativan pristup nastavi kroz obrazovne tehnologije u cilju prikazivanja nastavnog sadržaja. Koriste se lutkice od papira, fotografije koje će sami učesnici napraviti da bi što verodostojnije prikazali određeni izraz, raspoloženje ili trenutno stanje.	Edukacija učenika kroz proces dramu – radionica o vršnjačkom nasilju (90') Lidija Bukvić, Udruženje CEPORA Radionica pokazuje kako se kroz dramski proces mogu ostvariti edukativni ciljevi. Strukturiran scenario omogućava iskustveno učenje i kreativan proces, a uz pomoć „učitelja u ulozi“, učesnici radionice će biti „uvučeni“ u priču i podstaknuti da se bave različitim aspektima problema vršnjačkog nasilja.	Start Up: telo i duh pokreni (90') Nela Antonović, Teatar MIMART Cilj radionice je da se pokrene telo, um i duh kroz konceptualno razmišljanje. Umjetnost nam pomaže u osnaživanju mladih da ostvarive svoje kreativne ideje. Radionica predstavlja metodu Mimarta u radu s mladima i voditeljima radionica, koja je uspješno primenjena u EU projektu <i>The Complete Freedom of Truth</i> .			

13.00-14.00	VELIKA SALA DKCB „Donka Špiček“	Pozorišna predstava: ■ Teatar Tirena, Zagreb: <i>D(N)O DNA + razgovor</i> <i>D(n)o dna</i> je predstava za tinejdžere koja u formi TV emisije, kroz niz satiričnih songova i skečeva, prati priču njihovih vršnjaka, od prvih početaka konzumacije alkohola, kroz različite faze piganstva, do posljedica. Predstava je nastala <i>devising</i> metodom kroz razgovore s ciljanom publikom i glumačke improvizacije ansambla.
14.00-15.00	Mala sala	NOVE KNJIGE dr Milan Mađarev: Prezentacija knjige prof. dr Darka Lukića: „Uvod u Primijenjeno kazalište / Čije je kazalište“ Učestvuju: prof. dr Milena Dragičević Šešić, MA Marina Kovačević i mr Marko Pejović, Udržanje Hajde da Nova knjiga istaknutog hrvatskog teatrologa Darka Lukića omogućuje umetnicima, teoretičarima i publici da shvate i osveste pojma primjenjenog pozorišta. Lukić piše o temama: psihodrama i psihoterapija, socijalno različiti i pozorište, pozorište u zatvorima i popravnim ustanovama, pozorište za obrazovanje, muzejsko pozorište, osobe trećeg doba i pozorište, feministizam i pozorište, queer kultura i pozorište. Knjiga nas poziva da kroz upoznavanje Drugih – pisutnih u rubnim i nevidljivim pojavama i temama, izvođačima i publici – bolje razumemo sebe.
15.00-17.00	Hol ili Plava sala, Mala sala, Velika sala	RADIONICE KREATIVNOG DRAMSKOG PROCESA (DIVAJZING) Učesnici koji žele da steknu lično iskustvo kreativne participacije u dramskom procesnom radu, mogu se opredeliti za učešće u jednoj od tri radionice kreativnog dramskog procesa: 1. Tim Prentki: * Struktura protivrečnosti (<i>Structuring Contradiction</i>) 2. Dániel Bódosi Nyárai András i Sanja Kršmanović Tasić, projekat R.U.IN?–Drama: * Pozorište u obrazovanju 3. Tatjana Pajović i Branka Bajić, POD Teatar: Pozorište za međugeneracijsku saradnju – metodologija projekta <i>Caravan Next</i> * Rad na engleskom, s prevodom na srpski jezik
17.00-17.20		PAUZA
17.20-18.20	VELIKA SALA DKCB „Donka Špiček“	Prikazivanje divajziranih scena, prezentacije, razgovor
18.20-19.00		Osveženje
19.00	MP Duško Radović	Pozorišna predstava: ■ MP Duško Radović: Omen teatar: <i>TRI LICA OGLEDALA</i> <i>Tri lica ogledala</i> nam otkrivaju tri lica društvene stvarnosti: svakodnevnu, skrivenu i misaonu. Da bismo videli i uvideli ta lica javnosti, potrebno je da vidimo sve njene odraze u ogledalu. Zato je neophodno da u potpunosti verujemo u pozorišni čin kome prisustvujemo, prihvatiemo učešće u njemu i da mu se prepustimo. Predstava je pozorišni čin i društveni eksperiment koji nam pruža specifično pozorišno iskustvo, u kome ne ostajemo samo gledaoци, već postajemo aktivni učesnici.

KO JE KO na Konferenciji

Koordinacija	Program	Tehnika
izvršna direktorka Darinka Kovačević	programska direktorka Sunčica Milosavljević	tehnička direktorka Jelena Stojanović
koordinacija Aleksandra Petrašinović Ana Barbara Kovačević	programska koordincija Ivana Despotović Olivera Milojević Nataša Milojević Dušan Šrbac Snežana Pavlović	šef tehnike Lazar Jakovljević
realizacija Tijana Bondžić Dubravka Kahrimanović Aleksandar Elezović		tehnička realizacija Boba Vidrić Aleksandar Danguzov Predrag Karanjac Luka Ninčić Stevan Ivetić
hosting Katarina Ninkov Nevena Mijatović Milan Milošević Nikolina Radojičić Isidora Vitorović	prevodilac s engleskog Anđelija Jočić	
ketering Snežana Bojović		

IMPRESUM

Izdavač

BAZAART
Krunска 33, Beograd
www.bazaar.org.rs

Fotografi

Lidija Antonović
Vida Arsić
Ana Barbara Kovačević

Biblioteka

Dramagogija, knjiga 12

Za izdavača

Darinka Kovačević

Urednica

Sunčica Milosavljević

Lektor

Danica Vulićević

Prevodilac sa engleskog

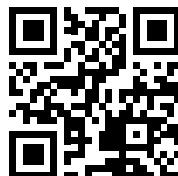
Anđelija Jočić

Saradnica

Olivera Milojević



VIŠE INFORMACIJA NA
www.BAZAART.ORG.RS



KÜLGAZDASÁGI ÉS
KÜLÜGYMINISZTÉRIUM



Balassi Intézet
Collegium Hungaricum
Belgrád

Voda Express
www.vodarexpress.com



ISBN-978-86-89125-15-3