

Metodičke osnove rada s djecom i mladima u području dramskoga stvaralaštva

Škuflić-Horvat, Ines

Doctoral thesis / Disertacija

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

<https://doi.org/10.17234/diss.2022.7844>

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:517699>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-24**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)





Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET

Ines Škuflić-Horvat

**METODIČKE OSNOVE RADA S DJECOM I MLADIMA U PODRUČJU
DRAMSKOGA STVARALAŠTVA**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2022.



University of Zagreb

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Ines Škuflić-Horvat

**METHODICAL BASICS OF CREATIVE DRAMA WORK WITH CHILDREN
AND YOUNG PEOPLE**

DOCTORAL THESIS

Zagreb, 2022



Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET

Ines Škuflić-Horvat

**METODIČKE OSNOVE RADA S DJECOM I MLADIMA U PODRUČJU
DRAMSKOGA STVARALAŠTVA**

DOKTORSKI RAD

Mentori:

Izv. prof. dr. sc. Iva Gruić

Izv. prof. dr. sc. Marko Alerić

Zagreb, 2022.



University of Zagreb

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Ines Škuflić-Horvat

**METHODICAL BASICS OF CREATIVE DRAMA WORK WITH CHILDREN
AND YOUNG PEOPLE**

DOCTORAL THESIS

Supervisors:

Associate Professor Iva Gruić, PhD

Associate Professor Marko Alerić, PhD

Zagreb, 2022

INFORMACIJE O MENTORIMA

Izv. prof. dr. sc. Iva Gruić rođena je u Zagrebu 1962. godine. Diplomira dramaturgiju na Akademiji dramske umjetnosti u Zagrebu Magistrirala je 2001.godine i doktorirala 2005. godine na University of Central England u Birminghamu, Velika Britanija. U svojoj doktorskoj disertaciji *Entering the story labyrinth. An Investigation of the Effects of Placing the Participants in Different Actantial Positions within the Dramatic World Created by Theatre in Education Programme* bavila se temom participativnoga kazališta za djecu i dramskim odgojem. U statusu slobodne umjetnice do 1993. godine surađivala je s kazalištima za djecu i Dramskim programom Hrvatskoga radija na dramaturškim poslovima (radiodramski tekstovi za djecu u duljim i kraćim formama). Od 1993. godine zaposlena je na Učiteljskome fakultetu (Katedra za hrvatski jezik i književnost, scensku i medijsku kulturu) Sveučilišta u Zagrebu kao predavačica, od 1999. godine kao viša predavačica, od 2005. godine kao profesorica visoke škole, a od 2010. godine kao docentica. Piše stručne i znanstvene radove o dramskome odgoju i o kazalištu. Također piše i kazališnu kritiku. Osim o kazalištu piše i dramske tekstove za kazalište. Suradivala je u raznim kazališnim i književnim časopisima (*Novi prolog, Quorum, Republika, Kazalište* itd.). Objavila je knjigu *Prolaz u zamišljeni svijet*. Sudjelovala je na brojnim međunarodnim konferencijama i objavila više znanstvenih radova. Članica je uredništava časopisa *Kazalište* i *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* te recenzentica za znanstvene radove iz područja kazališta za djecu i dramskoga odgoja u raznim časopisima. Dobitnica je Međunarodne nagrade za poticanje razvoja dramskoga odgoja *Grozdani kikut*. Članica je udruga Union Internationale de la Marionnette – International Puppetry Association (UNIMA) i Hrvatskoga centra za dramski odgoj (HCDO). U Hrvatskome centru za dramski odgoj članica je i Komisije za stručno usavršavanje. Tijekom akademske godine 2015./2016. pokreće Poslijediplomski specijalistički studij Dramska pedagogija.

Izv. prof. dr. sc. Marko Alerić rođen je 20. lipnja 1970. u Zagrebu. Godine 1995. diplomirao je na studiju kroatistike Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 2001. godine magistrirao je na Poslijediplomskome znanstvenom studiju lingvistike, a 2009. godine doktorirao iz znanstvenoga područja humanističkih znanosti, polja: filologije, grane: kroatistike. Potkraj 1995. godine zaposlen je na Odsjeku za kroatistiku Filozofskoga fakulteta u Zagrebu kao znanstveni novak na projektu *Izrada priručnika za studij hrvatskoga jezika na filozofskim fakultetima u zemlji i inozemstvu*, od 1999. godine na projektu *Enciklopedija hrvatskog glagolizma*. Od ožujka 2006. godine suradnik je na interdisciplinarnome projektu *Kulturna pismenost kao temeljna kompetencija u kontekstu nacionalnog kurikulumu*. Od 2010. godine suradnik je u međunarodnome znanstvenom projektu Andrić-Initiative: Ivo Andrić u europskom kontekstu (2007–2015) na Institutu za slavistiku Sveučilišta *Karl Franz* u Grazu. Od 2010. godine suradnik je u tehnologijskome projektu Ministarstva znanosti i Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu: Razvoj, standardizacija i psihometrijska validacija testova kognitivnih sposobnosti. Godine 2001. izabran je u zvanje asistenta, godine 2009. u zvanje višega asistenta, godine 2011. u zvanje docenta, a godine 2013. u znanstveno zvanje višega znanstvenog suradnika. Godine 2017. izabran je u znanstveno-nastavno zvanje izvanrednoga profesora. Od 1996. godine vodio je seminare i vježbe u sklopu kolegija *Teorija jezika*, *Hrvatski standardni jezik*, *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika*, *Metodika nastave hrvatskoga jezika* za studente I., II. i IV. godine studija hrvatskoga jezika i književnosti. Istodobno je do 2000. godine držao predavanja i vodio seminare iz kolegija *Jezično-stilske vježbe (Govoreno i pisano izražavanje)* i za studente *Hrvatskih studija*, godine 1999./2000. i seminare iz kolegija *Hrvatski jezik* za studente Učiteljske akademije (danas Učiteljskoga fakulteta). U ak. god. 2000./2001. održava predavanja i vodi seminare iz kolegija *Vještina govorenja, čitanja i pisanja* na Prirodoslovno-matematičkome fakultetu, a od 2000./2001. na Katoličkome bogoslovnom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Od ak. god. 2011./2012. održava predavanja i vodi seminare iz kolegija *Naglasci hrvatskoga jezika*. Na Filozofskome fakultetu uveo je tri nova izborna kolegija: *Normativna gramatika u nastavi*, *Teorija i praksa jezičnih odstupanja i Pravogovor u nastavi*. Kao autor izlaganja sudjelovao je na više znanstvenih skupova u Hrvatskoj i inozemstvu, održao tridesetak predavanja na stručnim aktivima osnovnoškolskih i srednjoškolskih profesora hrvatskoga jezika i brojna javna predavanja. Stručni je suradnik obrazovnoga, znanstvenog i kontaktnog programa Hrvatske radiotelevizije, a od jeseni 2006. godine stalni stručni suradnik (gost urednik) u emisiji Radio Sljemena *Hrvatski naš svagdašnji* i emisiji *Dobro jutro, Hrvatska* Hrvatske radiotelevizije.

Bio je član Državnoga povjerenstva za provedbu *Natjecanja u poznavanju hrvatskoga jezika*, tajnik časopisa *Radovi Zavoda za slavensku filologiju*, urednik časopisa *Croatian studies review* koji izdaje *Macquarie croatian studies centre* iz Sydneyja u Australiji i zbornika radova sa znanstvenoga skupa u Republici Makedoniji. Član je radnik Matice hrvatske (tajnik Matičina Odjela za jezikoslovlje od 1998. do 2000. godine), član Predsjedništva Hrvatskoga filološkog društva (od 2002. do 2005. godine), član Državnoga povjerenstva za uvođenje državne mature u hrvatsko srednje školstvo (od 2005. do 2007. godine), član Nacionalnoga vijeća za odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske, član Povjerenstva za sveučilišnu nastavnu literaturu Sveučilišta u Zagrebu. Recenzent je nacionalnih ispita iz hrvatskoga jezika za gimnazije i srednje strukovne škole, suautor udžbenika, vježbenica i priručnika iz hrvatskoga jezika za 2., 3., 4. i 5. razred osnovne škole, priručnika za početno čitanje i pisanje *Jezik i ja*, priručnika *Testirajte se za Filozofski* i priručnika *Poslovni jezični savjetnik* koji je izdala Hrvatska gospodarska komora 2010. (I. izdanje) i 2011. godine (II. izdanje). Suautor je knjige *Hrvatski u upotrebi*.

SAŽETAK

Rad opisuje praktičan dramskopedagoški rad s djecom i mladima u dramskome studiju kao izvanškolskoj aktivnosti. Radom usustavljujem vlastitu dramskopedagošku praksu i metode rada koje sačinjava kombinacija procesne drame, priprema i izvedba predstave prema dramskome predlošku i skupno osmišljanje kazališta (*devised theatre*). U svakoj od tih metoda primjenjuje se improvizacija kao ključna dramska tehnika.

Terminološki određujem područje kojim se bavim i dajem kratak povijesni pregled razvoja hrvatske dramske pedagogije, koja se neprekidno provodi od završetka Drugoga svjetskog rata do današnjih dana te razvoj dramskoga odgoja u susjednim zemljama. Također predstavljam ključne teoretičare i praktičare britanske i američke dramske pedagogije koji su utjecali na europsku i hrvatsku dramsku pedagogiju te metode rada najpoznatije hrvatske redateljice, dramske pedagoginje Zvezdane Ladike, čiji je rad osnova za razvijanje metoda rada u dramskome stvaralaštvu u Hrvatskoj. U radu opisujem osnovne elemente za područje dramskoga stvaralaštva: kreativnost, odnos procesa i produkta u dramskome stvaralaštvu te kompetencije voditelja cijeloga procesa rada, koji je ključni čimbenik u kvalitetnome provođenju prakse.

U poglavlju Metodičko oblikovanje rada u dramskome studiju za djecu i mlade u trima dobnim skupinama predstavila sam tri tipična modela rada koja primjenjujem:

1. Bez teksta do izvedbe (dob od sedam do deset godina)
2. Od teksta do izvedbe (dob od jedanaest do četrnaest godina)
3. Skupno osmišljeno kazalište (dob od petnaest do osamnaest godina).

U svim trima modelima neprekidnim radom stječu se izvedbene vještine i stvara se kazališna izvedba. U radu predlažem ključne metodičke smjernice za rad s djecom i mladima u pojedinim dobnim skupinama te komparativnu analizu kompetencija koje djeca i mladi stječu neprekidnim polaganjem dramskoga studija. Rad doprinosi usustavljanju metoda rada i potvrdi dramskoga stvaralaštva kao iznimno vrijednoga čimbenika u razvijanju potencijala djece i mladih te je temelj za daljnja istraživanja i nadogradnju metodike rada.

KLJUČNE RIJEČI: dramska pedagogija; dramsko stvaralaštvo; dramsko izražavanje; dramska kultura; dramski studio; dramskopedagoška praksa; spontana igra; kreativnost; dramske metode i dramske tehnike; improvizacija; procesna drama; izvedba predstave prema tekstu; skupno osmišljeno kazalište; dramski pedagog/voditelj; osobite kompetencije dramskoga stvaralaštva; umjetničko-izvedbene kompetencije.

SUMMARY

Drama education in Croatia is being developed through individual practices that need systematisation in order to improve methodically. In this paper I am examining the bases of my own methods, trying to contribute to methodical structuring of work in drama studios and to affirm a more effective practice.

This paper belongs to the field of drama creativity and its goal is to systemise the method which consists of process drama, preparation and presentation of a text-based performance, and devised theatre. In each of these methods, improvisation is used as a key drama technique. I describe practical drama pedagogical work with children and young people in a drama studio outside of the school system.

After establishing the terminology of the field, I give a short historical overview of the development of drama pedagogy that has been continuously conducted in Croatia since the end of WWII, as well as the development of drama education in neighbouring countries. I am also introducing key theoreticians and practitioners of British and American drama teaching that have influenced European and Croatian drama pedagogy practices. The most famous Croatian director and drama teacher Zvezdana Ladika had known the work of W. Ward and P. Slade, as can be recognised from her book 'Dijete i scenska umjetnost' (1970).

Further on, I describe basic elements in the field of drama creativity: creative imagination, the relation between process and product, and the competencies of the process leader, who is a key factor in a high-quality implementation of practice. In special chapters, I have described the most important methods and techniques I use as a drama pedagogue: improvisation, process drama, preparation and presentation of a text-based performance and devised theatre.

In the chapter titled *Methodical design of work in a drama studio for children and young people* I have researched and described my own practice (under the mentorship of V. Krušić) that is a followup of work done by our first drama pedagogues Đ. Dević and Z. Ladika.

The development of every child is unique, but there are common questions and experiences that relate to a certain chronological age. Developmental stages are similar for most children, so in this paper I divided them into three age groups and presented three typical models of my practice:

1. Non text-based performance (age 7-10)
2. Text-based performance (age 11-14)
3. Devised theatre (age 15-18)

Such an age division is relatively common in drama studios in Croatia.

As spontaneous play is a key factor for younger children to develop creativity, focus and self-discipline needed for more complex content, for the 7-10 age group I am introducing the model called *Non text-based performance*. This model is based on children deciding on the content through creative play and searching for corresponding expression. The large majority of such work is spontaneous and carefully lead play and the basic goal of this phase is to keep the spontaneity, to encourage expression and imagination, to develop the sense for group work and creativity and to adopt the rules of organised/lead drama work. The leader directs work, gives instructions and structures children's creative play into a performing format. In the initial phases, a showing in front of an audience is not implied by default. Children perform within their group for one another. Performance in front of an external audience is not a priority at this age. At this stage, various simple drama techniques and improvisations are used as theatrical forms. Through games and exercises a *performance text* is construed. In the final phase, the work is presented in the form of a demonstration class or presentation in front of a well-meaning external audience (family and friends). This usually happens after the children have gained enough experience performing in front of the other group members and have dealt with the subject matter in a safe environment. The performance itself is not the end of the work process, but a paradigm for an analysis of the experience and a motivation for working further. In that age playing *as if* is slowly transformed into a theatre act. From the age of 9-10, simple texts are being introduced into playing.

The second model I am introducing, aimed at the 11-14 age group is - *Text-based performance*. In that age group, more complex forms of improvisation are used as a preparation for replacing improvised dialogue with literary texts. After that comes the period of intensified work on text. The process is similar to the one used in professional theatre: choice of text — rehearsals — performance. The text is chosen according to the composition, skills, interests and performing abilities of the group.

This is the age where the search for one's identity and self-acceptance starts. The peer pressure is strong and a sense of group belonging is very important. When choosing a play it is good to take into account that the text should reflect psychological and social issues of growing-up. If

the characters are their peers or a little older, we make identification and adoption of the text easier. It is extremely important to choose a text that 'concerns' them and that will motivate them for working on it in a period of a few months. The texts do not necessarily have to be completely realistic, but it is good that they give a fair and recognisable account of early teen years. Drama creativity, which in this phase means moving from roleplaying to character work and their interactions, offers the exploration of real life situations and relationships. Younger teens are in a phase where they can 'step into somebody's shoes' and observe the situation from a different perspective, which enables the design of the characterisation and understanding the characters' actions, resulting in committed playing and transference of the meaning to the audience. The chosen text is adopted through various techniques and improvisations.

This age also brings the ability to engage in more serious production work, such as group work on designing costumes, sets and posters for the performance

In this model, the work is based on improvisation as well, which is used to help teenagers adopt the issue and the text, and the performance is the result of their creation. Also, in this stage, a performance in front of an external audience marks the end of the process.

The process is still more important than the performance, but as this is the age where the work is presented to the audience through presentations and shows, one should also become ready for hearing the audience's opinion. I consider the show to be a part of the work process, where improvement can be achieved by continued work after the first performance as the team stays together.

For age 11-12, it is usual to have a presentation of a year's work in front of a well-meaning external audience. For age 13-14, presentations or plays that are performed more than once can be produced, and sometimes they can become a part of a regular youth theatre repertory.

The third model I describe is *Devised theatre*, aimed at the 15-18 age group. It is the age where the teenagers are sufficiently competent to create performance material by group improvisation work after choosing the theme/subject matter. Self-expression in performing arts is encouraged and a drama group is a place where they can communicate their feelings and rebellion in a creative way, where they can recognise and channel emotions and thoughts into theatre work.

The performance material is constantly questioned by methods of verbal and non-verbal improvisations, while at the same time, a format for the performance is being explored and then structured under careful leadership. The group takes collective responsibility for the

performance. Theatre becomes a safe space where the participants can creatively explore and discover the new, it becomes a space for envisaging more fulfilled and humane living, as well as a space for exploration of theatre forms and performative options. Control over performative skills is acquired, and the performance is devised together with the group. Various author roles such as playwright, director, actor, voice and movement expert are explored.

At this age, another model can be putting on a play. In that case, variations of using the same text as a starting point are explored, the subtext (inner psychology of the play) is being discovered. The latter then serves as a basis for characterisation in order to speak the lines as coming from a personal experience. By convincing and focused performing, the meaning of the show is shared with the audience, the performance is analysed, improvement is continuous, and rehearsals serve as an attempt to keep the consistency of the performance.

In all three models, by continuous work, performative skills are acquired and a theatrical act is being produced. In this paper, I have described methodical guidelines for working with children and young people in three different age groups: 7-10, 11-14 and 15-18 years old. I have also made a comparative analysis of the competencies that children and young people acquire by continuously attending classes in a drama studio.

The participants acquire generic competencies of personal growth and development, including communicational and social skills which can be transferred to everyday life sphere. Specific competencies of dramatic creativity they acquire are used for devising theatre performances, for deeper understanding of theatre as a medium, and as preparation to become either competent audience members or theatre professionals.

Drama creativity makes the drama studio a safe place for growing up, a space of trust and support. Education through the arts is indispensable in raising a versatile human being. That what distinguishes humans from other species is precisely the ability of symbolic thinking which is immanent to arts. In spite of the highly developed technologies which change the world rapidly, the circumstances we live in show us that one of the basic skills we need is the ability to adapt. In drama work, a special focus is placed on experiential learning, which helps children and young people to develop self-control, to cultivate emotions, to learn how to give and receive critical opinion, to accept and develop behavioural norms, to share values and attitudes and to learn understanding. As attending a drama studio is an extracurricular activity, I would say it is also an extra educational activity which supplements the education acquired

in schools. Drama work develops personal, communicational and social competencies as well as artistic potential.

As there is no systematic method of working in a drama studio in Croatia, this paper is an attempt at systematisation of drama pedagogical practice. I hope it will contribute to the systematisation of working methods and the affirmation of drama creativity as a highly valued factor in children and young people's development.

KEY WORDS: drama pedagogy; drama in education; drama culture; drama expression and drama creativity; drama studio; pedagogical practice; spontaneous play; creativity; methods and techniques of drama; improvisation; process drama techniques; text-based performance; devised theatre; drama pedagogue/drama teacher; performative competencies

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. TEORIJSKI OKVIR.....	5
2. 1. Dramska pedagogija, dramski odgoj – određenje pojmova	5
2. 1. 1. Igra i dramska igra	7
2. 2. Osnovni ciljevi dramskoga odgojnog rada	12
2. 2. 1. Dramsko izražavanje.....	14
2. 2. 2. Dramsko stvaralaštvo.....	15
2. 2. 3. Dramska kultura.....	16
2. 2. 4. Dramske metode i tehnike	16
3. RAZVOJ DRAMSKOGA ODGOJA	18
3. 1. Razvoj dramskoga odgoja u Sjedinjenim Američkim Državama	18
3. 2. Britanska škola dramske pedagogije	26
3. 3. Njemačka škola dramske pedagogije	36
3. 4. Dramska pedagogija u ostalim europskim zemljama.....	39
3. 5. Razvoj dramske pedagogije u Hrvatskoj	44
3. 5. 1. Povijesni pregled razvoja dramske pedagogije u Hrvatskoj	45
4. DRAMSKO STVARALAŠTVO	57
4. 1. Kreativnost i dramsko stvaralaštvo	58
4. 2. Odnos procesa i produkta u dramskome stvaralaštvu	63
4. 3. Dramske metode i tehnike	66
4. 3. 1. Procesna drama	67
4. 3. 2. Priprema i izvedba predstave prema dramskome predlošku	70
4. 3. 3. Skupno osmišljeno kazalište	76
4. 3. 4. Improvizacija	78
4. 4. Dramskopedagoške kompetencije voditelja dramskih skupina.....	82
5. METODIČKO OBLIKOVANJE RADA U PODRUČJU DRAMSKOGA STVARALAŠTVA U DRAMSKOME STUDIJU ZA DJECU I MLADE.....	86
5. 1. Dramski studio za djecu i mlade	86
5. 2. Modeli rada s djecom i mladima u dramskome studiju.....	92
5. 3. Bez teksta do izvedbe (rad s djecom dobi od sedam do deset godina).....	94
5. 3. 1. Dramskopedagoški ciljevi.....	95
5. 3. 2. Planiranje rada	99
5. 3. 3. Opis jednogodišnjega rada s dramskom skupinom.....	100
5. 3. 3. 1. Upoznavanje, stvaranje grupe i usvajanje osnovnih scenskih zakonitosti.....	100
5. 3. 3. 2. Rad na vještinama za izvedbu, istraživanje različitih tema	106

5. 3. 3. 3. Odabir teme za rad, razvijanje materijala za izvedbu	111
5. 3. 3. 4. Uvježbavanje, izvedba za publiku, vrednovanje	115
5. 3. 4. Metodička načela rada s dobnom skupinom od sedam do deset godina	116
5. 4. Od teksta do izvedbe (rad s djecom dobi od jedanaest do četrnaest godina)	120
5. 4. 1. Dramskopedagoški ciljevi.....	122
5. 4. 2. Planiranje rada	124
5. 4. 3. Opis jednogodišnjega rada s dramskom skupinom.....	126
5. 4. 3. 1. Upoznavanje, stvaranje poticajnih odnosa u skupini, usvajanje kazališnih pojmovi, razvijanje scenskih vještina	126
5. 4. 3. 2. Traženje teme i teksta za izvedbu	130
5. 4. 3. 3. Rad na tekstu.....	132
5. 4. 3. 4. Uvježbavanje i izvedba pred publikom	148
5. 4. 3. 5. Vrednovanje.....	152
5. 4. 4. Metodička načela rada s dobnom skupinom od jedanaest do četrnaest godina..	152
5. 5. Skupno osmišljeno kazalište (rad s mladima od petnaest do osamnaest godina).....	157
5. 5. 1. Dramskopedagoški ciljevi.....	159
5. 5. 2. Planiranje rada	161
5. 5. 3. Opis jednogodišnjega rada s dramskom skupinom.....	163
5. 5. 3. 1. Homogeniziranje grupe, razvijanje scenskih vještina.....	164
5. 5. 3. 2. Istraživanje i početno generiranje materijala	168
5. 5. 3. 3. Improvizacije na temelju generiranoga materijala.....	172
5. 5. 3. 4. Analiza materijala za izvedbu, stvaranje koncepta	175
5. 5. 3. 5. Druga etapa improviziranja.....	186
5. 5. 3. 6. Fiksiranje improvizacija, zapisivanje teksta	190
5. 5. 3. 7. Strukturiranje izvedbe	192
5. 5. 3. 8. Uvježbavanje	193
5. 5. 3. 9. Izvedba, vrednovanje	194
5. 5. 4. Metodička načela rada s dobnom skupinom od petnaest do osamnaest godina .	194
5. 6. Razvoj sudjelovanja i usporedni prikaz kompetencija koje se steču u dramskome stvaralaštvu u dobi od sedam do osamnaest godina u dramskome studiju za djecu i mlade	200
6. ZAKLJUČAK.....	212
7. LITERATURA.....	221
8. PRILOZI	233
1. prilog: Upitnik za vrednovanje rada za dob od jedanaest do četrnaest godina	233
2. prilog: Upitnik za vrednovanje rada za dob od petnaest do osamnaest godina.....	234
3. prilog: Upitnik za vrednovanje izvedbe	235
9. ŽIVOTOPIS AUTORICE S OBJAVLJENIM RADOVIMA.....	236

1. UVOD

Dramski se odgoj u Hrvatskoj razvija na temelju pojedinačnih praksi koje treba usustaviti da bi se metodički unaprijedio. U svome sam radu željela provjeriti utemeljenost svojih metoda rada i pridonijeti metodičkome strukturiranju rada u dramskim studijima, njegovu usustavljanju sa svima metodološkim osobitostima te promicati djelotvorniju praksu. Usredotočila sam se na praktičan dramskopedagoški rad s djecom i mladima u dramskome studiju kao izvanškolskoj aktivnosti. Promjene koje se događaju u društvu sve su brže, a tradicionalno spor školski sustav ne uspijeva ih pratiti. Zato ga vrlo prilagodljiva aktivnost dramskoga stvaralaštva izvrsno nadopunjava.

Izraelski teoretičar M. Goldberg (1974), pišući o dječjoj publici, navodi kako smo dužni poticati razvoj punoga potencijala djece. Djeca po definiciji imaju potencijal za učenje i naučit će ono čemu ih izložimo. „Izloži ih grčkom, govorit će grčki, izloži ih mržnji i oni će naučiti mrziti, izloži ih začudnom, naučit će se čuditi i pitati“ (Goldberg 1974: 79), stoga je bitno čemu ih izlažemo. Budući da u dječje potencijale ubrajamo i estetski razvoj, dramski studio i kazalište pružaju priliku za razvoj estetskoga potencijala. Umjetnost bilježi prošlost, interpretira sadašnjost i poučava za budućnost.

Obrazovanje bi trebalo biti shvaćeno kao proces izlaganja učenika znanju da on reagira kritičkim promišljanjem, pri čemu nastaje užitek učenja i prilika za izražavanje osjećaja. No, iz iskustva znam da nije baš tako. Djetinjstvo je prestalo biti bezbrižno razdoblje igre u kojemu se iskustveno uči. Odgoj gubi trku s obrazovanjem, a djeca i mladi imaju duži *radni* tjedan od odraslih. Što su stariji, sve je manje radosti i užitka u učenju, a sve više moranja. U dramskome stvaralaštvu djeca i mladi uživaju zato što je igra dubok i trajan izvor uživanja. U dramskoj se igri uvijek služimo i pokretom. Istraživanja su pokazala da dramske aktivnosti u kojima se služimo pokretom povećavaju osjećaj sreće čineći porast sreće temeljnim aspektom kazališnih procesa učenja (Scheibelhofer-Schroll 2012, prema *DIE Katalog kompetencija*, 2018). Dramske aktivnosti motiviraju polaznike za rad i doživljavanje novih spoznaja s radošću.

Poslužit ću se riječima Shifre Shonmman, koja opisuje recepciju kazališne predstave djece i mladih usklađenu s doživljajem i ishodima dramskoga stvaralaštva: „to je inicijacija u novi način viđenja, slušanja, osjećanja, kretanja, njegovanje specijalnog načina refleksije i ekspresivnosti, obogaćivanje našeg razmišljanja i učenja kako učiti“ (Schonmann 2005: 169).

Ovaj rad pripada području dramskoga stvaralaštva i cilj mu je usustavljanje metode rada koja je kombinacija procesne drame, priprema i izvedba predstave prema dramskome predlošku i skupno osmišljenoga kazališta (*devised theatre*). U svakoj od tih metoda primjenjuje se improvizacija kao ključna dramska tehnika. Rad je analiza i propitivanje dramskopedagoške prakse koja se u Hrvatskoj neprekidno provodi od završetka Drugoga svjetskog rata te je do devedesetih godina dvadesetog stoljeća pretežno pod utjecajem njemačkoga kulturnog kruga. Praksa se godinama obogaćivala novim spoznajama i utjecajima, posebno britanske škole dramske pedagogije. Stoga sam u radu istraživala sintezu spoznaja i metoda rada koje su se razvijale posljednjih tridesetak godina.

U prvome je poglavlju predstavljeno nazivlje novijega datuma pa uz definiranje dramskoga odgoja predstavljam i tri područja: dramsko izražavanje, dramsku kulturu i dramsko stvaralaštvo te njihove ključne metode rada. Slijedi predstavljanje ključnih teoretičara i praktičara koji su utjecali na europsku dramsku pedagogiju i razvoj dramskoga odgoja u susjednim zemljama. U tome je poglavlju i povijesni pregled razvoja dramske pedagogije u Hrvatskoj od sedamnaestoga stoljeća do današnjih dana.

U četvrtome poglavlju istražujem uže polje djelovanja, područje dramskoga stvaralaštva, čiji je neodvojiv dio kreativnost. Stoga predstavljam načine rada i čimbenike potrebne za ostvarivanje najboljih uvjeta za razvoj kreativnosti. Iako u Hrvatskoj gotovo svaka škola ima dramsku skupinu, imamo više desetaka dramskih studija, mnoštvo smotri, susreta i festivala na kojima godišnje sudjeluje više tisuća djece i mladih, do danas nije usustavljeno vrednovanje njihova rada ni utvrđene kompetencije voditelja dramskih skupina. Zato opisujem odnos procesa i produkta u dramskome stvaralaštvu te kompetencije voditelja cijeloga procesa rada, koji je ključan čimbenik u kvalitetnome provođenju prakse. Poglavlje sadrži i opis ključnih metoda i tehnika rada koje primjenjujem u svojoj dramskopedagoškoj praksi: improvizacije, procesne drame, pripreme i izvedbe predstave prema dramskome predlošku i skupno osmišljenoga kazališta.

U poglavlju Metodičko oblikovanje rada u dramskome studiju za djecu i mlade istražujem vlastitu praksu koja nudi razumijevanje etapa dramskoga rada ovisno o dobi polaznika. Analiza prakse omogućila je oblikovanje triju modela dramskoga rada koji su pridruženi trima dobnim skupinama. Budući da je za mlađu djecu ključna spontana igra da bi u njoj razvili kreativnost, koncentraciju i samodisciplinu za složenije sadržaje, za dob od sedam do deset godina predstavljam model *Bez teksta do izvedbe*, u kojemu djeca u stvaralačkoj igri sama određuju

sadržaj i u stvaralačkome procesu tragaju za odgovarajućim izrazom. Prevladavajući je dio rada spontana i pažljivo vođena igra koja u prvim fazama rada ne podrazumijeva nastup pred publikom. Primjenjuju se metode rada procesna drama i improvizacija.

Drugi model *Od teksta do izvedbe* predstavljam za dob od jedanaest do četrnaest godina. U toj se dobnoj skupini može uprizoriti odabrani tekst, a adolescenti prolaze proces rada sličan onome u profesionalnome kazalištu: izbor teksta – probe – izvedba. I u ovome je modelu rad utemeljen na improvizaciji uz pomoć koje adolescenti posvajaju temu i tekst, a izvedba je rezultat njihova stvaralaštva. U toj dobi kraj procesa rada obilježava izvedba pred publikom.

Treći predstavljen model *Skupno osmišljeno kazalište* namijenjen je dobi od petnaest do osamnaest godina. U toj su dobi adolescenti dovoljno kompetentni da nakon izbora teme u zajedničkome radu improviziranjem stvore izvedbeni materijal. Materijal se stalno propituje metodom verbalnih i neverbalnih improvizacija te se istodobno s njegovim stvaranjem traži izvedbena forma koja se zatim strukturira uz pažljivo vođenje. Skupina zajednički preuzima odgovornost za izvedbu. Kazalište postaje zaštićen prostor u kojemu se može kreativno istraživati i otkrivati novo, postaje mjesto potrage za vizijom ispunjenoga i humanoga življenja temjeto istraživanja kazališnih formi i izvedbenih mogućnosti.

U svim se trima modelima neprekidnim radom stječu izvedbene vještine i stvara kazališni čin. U radu dajem metodičke smjernice za rad s djecom i mladima u dobi od sedam do osamnaest godina, što je uobičajena dob polaznika dramskih studija u Hrvatskoj.

Moj se praktičan rad u dramskome studiju djelomično nastavlja na rad prethodnica, glumice i dramske pedagoginje Đurđe Dević te redateljice i dramske pedagoginje Zvezdane Ladike. Njihov sam teorijski i praktičan rad uspjela pratiti nekoliko njihovih posljednjih godina rada. Voditelj Učilišta ZeKaeM-a u doba moga dolaska na radno mjesto dramske pedagoginje bio je redatelj Vladimir Krušić. Uz njega mi je kolega bio i redatelj Boris Kovačević. Rad je u kazalištu u velikoj mjeri bio usmjeren na izvedbi, a takva su bila i očekivanja roditelja koji su upisivali djecu u dramski studio. Budući da sam došla iz druge sredine i s drukčijom izobrazbom, moj se način rada u dobroj mjeri i razlikovao. Nedostatak formalnoga kazališnoga obrazovanja nadoknađivala sam velikim brojem radionica i različitim načinima neformalne izobrazbe. Bila sam u prilici upoznati se s različitim metodama glumačkoga, dramaturškoga i redateljskoga rada. Osim gledanja brojnih predstava i sudjelovanja na kazališnim festivalima za djecu i mlade imam iskustvo rada u studentskome kazalištu oslonjenome na skupno

osmišljavanje kazališne izvedbe i alternativno kazalište¹. Zbog toga je moj pristup u radu bio otvoreniji raznim utjecajima. Metodu rada stvarala sam u praksi i često istraživala primjenjujući različite metode i stilove rada. Sudjelovala sam u mnogobrojnim i različitim radionicama u zemlji i inozemstvu, nakon kojih sam viđeno i naučeno prilagođavala radu s djecom i mladima.

Vjerojatno stoga što je moje pedagoško obrazovanje bilo potpunije od umjetničkoga, moje su polazište bila djeca i mladi. Uvijek sam počinjala od njih, njihovih potreba, mogućnosti i posebnosti pojedinih skupina. Zajedno smo stvarali, zajedno birali, zajedno razvijali kazališne projekte. Sve što sam naučila, primjenjivala sam u svome radu prilagođavajući metode rada njihovoj dobi. U svome radu djeci otvaram velik prostor slobode, vrlo sam prilagodljiva i dobar improvizator, što mi omogućava snažno razvijanje potencijala polaznika i osmišljavanje njihovih ideja. *Dramska* je uvijek bila prostor slobode u kojemu su mogli svoje ideje na vlastiti način uobličiti u kazališni čin. Pritom sam bila podrška, odrasla osoba koja zna o kazališnoj umjetnosti više od njih, koja je njihov trener izvedbenih vještina i pomaže im u strukturiranju izvedbe. Došavši na radno mjesto velike Zvezdane Ladike, mogla sam ili slijediti nedostižno ili odabrati vlastiti put. U skladu sa svojim znanjima, vještinama i karakterom odabrala sam drugu inačicu. Pritom su njezini savjeti i podrška doista bili dragocjeni.

Među mojim bivšim polaznicima velik je broj profesionalnih dramskih umjetnika, glumaca, redatelja, dramaturga, dramskih pedagoga i profesionalnih pjevača, no najponosnija sam na najveći broj svestrano obrazovanih osoba, ljubitelja kazališta, osoba koje kritički misle, koji su aktivni građani, promišljaju o okruženju u kojemu žive i nastoje ga učiniti boljim. *Dramska* je zasigurno pomogla u njihovu odrastanju, razvijanju komunikacijskih i socijalnih vještina te formiranju njih kao osoba. Kreativna klima, sloboda u izražavanju i sloboda od *savršenosti* donijela je vrijedne životne, usudila bih se reći, i umjetničke rezultate.

¹ U vrijeme moga studiranja imali smo izvanredne mogućnosti bavljenja izvedbenim umjetnostima. Plesnu radionicu vodila nam je čuvena plesna pedagoginja Milana Broš, koja nam je doista otvorila vrata u svijet umjetnosti; dramske radionice koje sam pohađala vodili su redatelji Nikša Eterović, Darko Rundek, koji je paralelno radio s Ici Boban i redateljice Ranka i Jasna Mesarić. U &td-u i SKUC-u imali smo prilike gledati izvanredne predstave; u SKUC-u su uz B. Petrovića nastupale i svjetske jazz-zvijezde.

2. TEORIJSKI OKVIR

2. 1. Dramska pedagogija, dramski odgoj – određenje pojmova

Shvatimo li odgoj kao proces u kojemu smo djeci podrška u aktivnome spoznavanju svijeta, izgradnji stavova i moralnih vrijednosti, u obogaćivanju njihovih osobina i suočavanju sa životom, u takvom je odgoju umjetnost nezaobilazna. Umjetnost u djetetu razvija smisao za lijepo, upoznaje ga s prošlošću i priprema za budućnost. Omogućava mu susret s iskustvom prošlih generacija te upoznaje sa svijetom u svoj njegovoj složenosti.

Jedna je od umjetnosti i dramska umjetnost, koja je unatoč svojoj složenosti u našoj zemlji institucijski najslabije zastupljena u odgoju i obrazovanju djece i mladih. Likovna, glazbena i plesna umjetnost zastupljene su u umjetničkim školama; glazbena i likovna umjetnost nastavni su predmeti u osnovnoj ili srednjoj školi, a dramska je umjetnost tek dio nastave Hrvatskoga jezika i izvannastavna aktivnost.

U *Prijedlogu Kurikuluma nastavnog predmeta Dramski odgoj*² navodi se: „Kao jedinka, čovjek se tijekom osobnog razvoja od najranijeg djetinjstva koristi dramskim izrazom za razumijevanje i tumačenje događaja, odnosa, bića i pojava koji ga okružuju“ (<http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2020/02/Prijedlog-Kurikuluma-Dramskog-odgoja.pdf>). U dramskom se odgoju kao i u drami, ali primjenom igre primjerene dobi sudionika, traže odgovori na egzistencijalna pitanja, stoga je on iznimno koristan za razvijanje dječje osobnosti i pripremu djece i mladih za susret sa stvarnošću.

Dramski je odgoj dio dramske pedagogije. Daleko smo još od toga da se ona može smatrati novom, utemeljenom granom pedagogije, no učinjeni su koraci prema tome. Jedan od nužnih koraka bilo je i usklađivanje nazivlja da ne bismo svaki novi rad otpočinjali propitivanjem značenja pojmova. U članku *Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnome procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika* autorice Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović definiraju **dramsku pedagogiju** kao „interdisciplinarno područje koje uključuje dramaturgiju, teatrologiju i pedagogiju, ali i razne grane kazališnoga umjetničkog područja (glumu, režiju, dramsko pismo itd.) Područje dramske pedagogije razvija svoju specifičnu metodiku, sustav

2 Prijedlog je sastavila radna skupina Hrvatskoga centra za dramski odgoj.

metoda poučavanja kojima se dolazi do postavljenih ciljeva“ (Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović 2018: 125)³.

Unutar njezina područja kao krovni termin za dramski rad s djecom i mladima uvriježio se u Hrvatskoj pojam **dramski odgoj**, koji strukovna udruga Hrvatski centar za dramski odgoj (HCDO) definira kao „skup metoda poučavanja i učenja koje se koriste dramskim izrazom kao čovjekovom sposobnošću kojom se on služi tijekom sazrijevanja i odrastanja. Dramski odgoj nema za svoj isključivi cilj profesionalno bavljenje dramskom umjetnošću ili tek njezino lakše razumijevanje. Dramski odgoj prije svega odgaja za život i namijenjen je svoj djeci“ (Krušić 2006: 23).

Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović primjećuju da navedena definicija propušta vezudramskoga odgoja sa živom umjetničkom praksom – s kazalištem za djecu i mlade, odnosno s gledanjem i razumijevanjem predstava te da bi „terminološki bilo najbolje obuhvat pojma dramski odgoj definirati tako da ugradi u sebe i susret djece s kazališnom umjetnošću“ (Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović 2018: 122). Čini se da je prijedlog prihvaćen zato što u novome *Prijedlogu Kurikuluma nastavnog predmeta Dramski odgoj za srednje škole* nalazimo definiciju „Učenje i poučavanje dramske umjetnosti i kulture, kao i učenje i poučavanje dramskim metodama, danas je u najnaprednijim odgojno-obrazovnim sustavima u svijetu obuhvaćeno pojmom dramskoga odgoja“ (<http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2020/02/Prijedlog-Kurikuluma-Dramskog-odgoja.pdf>).

U članku *Umjetnički odgoj – što je to i čemu služi* Krušić definira umjetnički odgoj kao složeno odgojno-obrazovno područje koje objedinjuje različite dramsko-pedagoške prakse i ciljeve. Općenito su prihvaćena dva usmjerenja umjetničkoga odgoja: odgoj/obrazovanje **za** umjetnost i odgoj/obrazovanje **putem** umjetnosti. Prvo se usmjerenje odnosi na ovladavanje različitim vrstama umjetničkoga izraza i oblikovanja s naglaskom na odgoju i obrazovanju za razumijevanje, recepciju, prihvaćanje te za bavljenje umjetnošću. Drugo usmjerenje čine oblici odgoja i obrazovanja u kojima se umjetnički mediji primjenjuju za postizanje drugih odgojno-obrazovnih ciljeva (psihorazvojnih, socijalizacijskih, kulturnih, etičkih itd.) ili onih u nastavi

3 U svojoj knjizi *Kazalište i pedagogija* Vladimir Krušić definira **dramsku pedagogiju** – u širem smislu (to je) naziv za sve oblike sustavne upotrebe dramskih metoda i tehnika – uključujući i one koje se rabe za pripremu kazališnog nastupa – sa svrhom poučavanja, učenja i postizanja najrazličitijih odgojnih te prosvjetnih ciljeva. U užem smislu se ponajprije odnosi na uporabu dramskopedagoških postupaka u školskom radu ili za nekazališne svrhe (Krušić 2018: 17). Ovu definiciju smatram užom od gore navedene. Po mome sudu ova definicija odgovara pojmu/terminu dramskoga odgoja prihvaćenoga u praksi.

pojedinih školskih predmeta. To je oblik iskustvenoga učenja najrazličitijih odgojno-obrazovnih sadržaja putem umjetničkih sadržaja i aktivnosti (Krušić 2014).

Unatoč usmjerenjima sadržaji, aktivnosti i ishodi isprepleću se u svim umjetničkim odgojima, pa tako i u dramskom odgoju. Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović razlikuju tri područja u okviru dramskoga odgoja: „Prvi se odnosi na odlazak u kazalište (doživljaj, razumijevanje/analiza i vrednovanje predstave) i usvajanje pripadajućih teorijskih znanja. Druga dva posvećena su aktivnome sudjelovanju u dramskim aktivnostima, pri čemu je jedan tip aktivnosti usmjeren prije svega prema odgojnim i obrazovnim ciljevima, a drugi primarno prema stvaralačkim, eventualno čak i umjetničkim ciljevima“ (Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović 2018: 122). Stoga autorice unutar dramskoga odgoja izdvajaju tri područja: **dramsku kulturu, dramsko izražavanje i dramsko stvaralaštvo.**

Sva tri područja grade se na dramskoj igri ili na njezinu promatranju i analizi. „Kao ljudi raspoložemo temeljnom **sposobnošću dramatiziranja** koja nam je prirođena kao jezik i gesta: to je sposobnost predstavljanja zahvaljujući kojoj neka radnja ili doživljaj može zamijeniti ili značiti neku drugu radnju ili doživljaj. Ova sposobnost javlja se u ranome djetinjstvu kao simbolička igra i traje sve do zrelosti te nakon nje kao sposobnost preuzimanja uloga“ (Robinson 1980 prema Krušić 2018: 16).

2. 1. 1. Igra i dramska igra

„Igra je dobrovoljna radnja ili djelatnost, koja se odvija unutar nekih utvrđenih vremenskih ili prostornih granica, prema dobrovoljno prihvaćenim, ali i beziznimno obveznim pravilima, kojoj je cilj u njoj samoj, a prati je osjećaj napetosti i radosti te svijest da je ona ‘nešto drugo’ nego ‘obični život’ te ona sama donosi vedrinu i opuštanje.“

(Huizinga 1992: 31)

Igra se u evoluciji javlja relativno kasno, i to samo u vrsta čija mladunčad ne nasljeđuje gotove obrasce ponašanja. Da bi neka vrsta opstala, nužno je razviti najdjelotvornije i najpogodnije oblike ponašanja. Razviti ih se može iskušavanjem, što može biti opasno za opstanak vrste, stoga niz teoretičara igre smatra da je primarna funkcija igre u smanjivanju tog rizika (Duran 2011).

Iako u ljudskoj vrsti iskušavanje najpogodnijih oblika ponašanja nije baš opasno po opstanak vrste, nalaženje najučinkovitijega oblika ponašanja jedinki umnogome olakšava život. Igra

nema izravnih pragmatičnih učinaka, no pomaže djetetu u fizičkome, spoznajnome, emocionalnome i socijalnome razvoju. Igrom djeca usvajaju oblike ponašanja koji se u određenoj socio-kulturnoj zajednici smatraju poželjnima. Igra potiče socijalnu povezanost, poboljšava komunikaciju, govorenje i slušanje.

Kao bitno određenje igre navodi se simuliranje stvarnosti iz kojega proizlaze novosti u ponašanju. Igra kao aktivnost uglavnom pripada djetinjstvu. Budući da je dijete ponajprije socijalno biće, raste i razvija se u određenoj okolini, biva izloženo utjecajima i posebnim običajima pojedinih kultura. Okruženo je znakovnim sustavom kao rezultatom kulturno-povijesnoga razvoja, što određuje i njegovu igru.

Naša najpoznatija teoretičarka igre M. Duran (2011) zaključuje da je igra univerzalna, svoj djeci poznata, instinktivna te bitan dio odrastanja i formiranja osobnosti. U skladu s novim istraživanjima igra je biološka kategorija. Dijete se **mora** igrati. Igrom spoznaje sebe i svijet oko sebe. U igri dijete razvija kognitivne, emotivne, motoričke, socijalne, komunikacijske i jezične sposobnosti. Proučavajući stvarnost, u dječjoj *kao da* igri djeca je oponašaju. Igrajući se, verbalno i neverbalno komuniciraju, kreću se, zamišljaju, izmišljaju, stvaraju svoj zamišljeni svijet u kojemu zrcale stvaran svijet onako kako ga oni vide.

Prema V. Vigotskom (Duran, Plut i Mitrović 1988), igra je pretvaranja središnji izvor razvoja djece predškolske dobi. Djeca stvaraju zamišljene situacije u skladu sa svojim idejama. U igri zamjenjuju predmete; često se služe jednim umjesto nekoga drugoga. Promijene uobičajeno značenje predmeta shvaćajući da značenje riječi može biti odvojeno od predmeta, što označava pojavu simboličnoga mišljenja. Za igru je karakteristična složenost strukture, ali i promjenjivost uloga. Ona je pogodna za istraživanje i iskušavanje u procesima kojima dijete u stvarnome životu nije još doraslo. Jedan od ključnih pojmova teorije razvoja Vigotskoga jest zona idućega razvoja (ZIR) koje dijete ostvaruje u suradnji/interakciji s drugom osobom: odraslim ili sposobnijim vršnjakom⁴. Po toj je teoriji najproduktivnije dijete izlagati učenju u zoni idućega razvoja, što znanstveno utemeljeno obrazlaže zagovor psihosocijalnoga razvoja, spoznajne i odgojne vrijednosti igre, a naročito dramske igre. „Igra predstavlja zonu idućeg razvoja djeteta. U igri je dijete uvijek više od svog prosječnog uzrasta, za glavu više od samog sebe. Igra u kondenziranom vidu sadrži u sebi kao u fokusu povećala sve tendencije razvoja“

4 Pokazalo se da od interakcije koristi imaju obje osobe, što je bitno znati prilikom formiranja skupina.

(Vigotski 1966: 74 prema Duran 2011). Interakcija djeteta s odraslim ili kompetentnijim djetetom potiče razvoj i formativni je čimbenik u razvoju psihičkih funkcija.

Igra je nespecijalizirana, neizdiferencirana aktivnost i vrlo je pogodna za istraživanje i razvijanje različitih psihičkih procesa i ljudskih osobina. Ona je samostalna, ekspresivna, autotelična, divergentna aktivnost u kojoj dijete ima stvaralačku samostalnost i u njoj pokazuje svoje kompetencije (Duran 2011).

Divergentnost znači organizaciju ponašanja na nov i neobičan način, a autoteličnost da (između ostalog) igra posjeduje vlastite izvore motivacije i da je proces važniji od ishoda akcije. Z. Matejić još navodi da „igra ispunjava i privatne funkcije igrača: oslobađa od napetosti, rješava konflikt i regulira fizički, spoznajni i socijalno-emocionalni razvoj.“ (Duran 2011: 14).

Sva nabrojana obilježja sadrži i dramska igra.

Igre se mogu podijeliti na **funkcionalne, simboličke i igre s pravilima** (Duran 2011). **Funkcionalne igre** određuju se kao igre s novim motoričkim, osjetnim i perceptivnim funkcijama koje sazrijevaju kod djeteta. **Igre s pravilima** dijete zatječe kao gotove, ovladava njima kao dijelom kulture, a može i stvarati nove. **Simboličke igre** povezuju se s razvojem osobnosti i većina ih psihologa promatra kao razvojni fenomen. J. Piaget ju promatra u sklopu kognitivnoga razvoja dovodeći ju u vezu sa strukturom misaonih aktivnosti. Simboličku igru nazivaju još imaginativna igra, igra fikcije, igra uloga,⁵ **dramska igra** (Duran 2011). Simbolička igra „predstavlja prirodni semiotički sustav u kojem postoji kombinacija govora, simboličkih gesta, simboličkih objekata, simboličkih osoba – uloga koje djeca igraju. U njoj se koriste različita semiotička sredstva“ (Duran 2011: 170). U dramskoj ili simboličkoj igri dijete stvara simbole za vlastite ideje, osjećaje i probleme. Za oblikovanje socijalnih sustava znakova (npr. verbalnih) nužna je socijalna interakcija. Simboličke igre nema bez komunikacije. U simboličkoj igri radnja ima dvostruko značenje – to je ono što jest po sebi i ono što simbolizira.

Budući da je dijete uvjetovano pripadnošću društvenoj zajednici, prirodno je da joj želi pripadati. U igri dijete „uzima ulogu odrasloga i stvara igrovnu situaciju, putem prijenosa značenja s jednog predmeta na drugi, uvjetno prikazuje djelatnost odraslih, modelirajući motive, ciljeve i norme odraslih“ (Elkonin 1975: 18 prema Duran, Plut i Mitrović 1988). Igra

5 Simboličku igru Vigotski, Elkonin i drugi ruski autori nazivaju igrom uloga.

utječe na razvoj kontrole ponašanja i oblikuje osnovne socijalne potrebe. Sve nabrojano su pedagoški ciljevi dramske igre.

U igri dijete aktivno angažira sve svoje mogućnosti, u njoj je ono samosvjesni aktivan subjekt. Wertsch (1984 prema Duran 2011) piše da nije dovoljno odrediti kada neki oblik ponašanja treba poticati, nego treba odrediti i kako to činiti.

Duran spominje i **teatarske igre** u kojima svako dijete ima određenu ulogu te predstavlja druge ljude, predmete ili životinje. Podsjećaju na simboličke igre, ali za razliku od simboličkih, koje nemaju pravila, teatarske igre imaju dramsku kompoziciju koja određuje redosljed događanja. „Igra se odvija linearno s utvrđenim redosljedom prema principu „zatim“. To je određena priča koju djeca odigravaju manje-više onako kako su je zadnji put igrala. (...) Kompozicijsko jedinstvo, kao i u drami, zasniva se prije svega na jedinstvu govora i zbivanja“ (Duran 2011: 124). Teatarske igre imaju uvod, zaplet, vrhunac radnje, peripetiju i rasplet, kao i u drami.

Za razliku od Piageta koji je smatrao da se *kao da* igra spontano pojavljuje, Vigotski naglašava ulogu socijalnoga i kulturnoga okružja. Djeca se uče pretvaranju pod vodstvom stručnjaka. Bitno je potpomoći njihovo otkrivanje svijeta.

Osnova je dramskoga odgoja igra, a vodi je stručnjak koji podržava i usmjerava igru – dramski voditelj. Ulazak u ulogu u procesnoj drami učitelju/voditelju omogućava posebnu osjetljivost na dječju kompetenciju – zato što on može iskoristiti razne tipove uloga u kojima može imati „isti, niži ili viši status nego članovi grupe“ (Gruić 2002) da bi omogućio najbolje postizanje kompetencija djeteta.

Sociodramska igra pomaže i u povezivanju osjećaja. Mala djeca proživljavaju uznemirujuće događaje ; u igri zamjenjuju uloge tako da oni naređuju i preuzimaju nadzor nad nekim događajem (oni su liječnici ili roditelji u igri s lutkom). U sociodramskoj igri poboljšavaju se mentalne sposobnosti – pažnja, pamćenje, jezik, logično zaključivanje, mašta, kreativnost, razumijevanje osjećaja, sposobnost razmišljanja o vlastitome mišljenju, kontrola impulsa, kontrola ponašanja i zauzimanje tuđe perspektive (Berk 2015).

U igri djeca vježbaju za život kakav se odvija u stvarnome svijetu. Do dvadesetog i prvoga stoljeća poticala se fizička dječja igra u prostoru sa stvarnim predmetima, no razvojem tehnologije igra sve češće postaje virtualna. Današnja djeca imaju sve manje prilike za fizičku igru, a time i sve manje prilike za razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina. Stoga je dramska igra danas još važnija. Podrazumijeva živu nazočnost igrača u međusobnoj

interakciji, uz pažljivo vođenje dramskoga pedagoga. Značajke su dječje simboličke igre ostale sačuvane u dramskome radu. Budući da djecu u dramskome radu vodi dramski pedagog, razvojni su procesi više pod nadzorom.

„Dramska igra je stvaralačka aktivnost za koju i u kojoj igrači sami pronalaze i određuju sadržaj i u stvaralačkom procesu tragaju za adekvatnim izrazom“ (Kunić 1990: 161).

„U dramskoj igri dijete upoznaje i stječe osnovne pojmove dramsko-scenskoga izraza, stvara dramsku radnju, dramske situacije, oblikuje monologe i dijaloge, opisuje izgled i ponašanje likova, zamišlja i opisuje scenski prostor“ (Škuflić-Horvat 2004: 86).

U dramskoj igri koju vodi dramski pedagog u dramskome studiju djeca razvijaju kreativnost i samodisciplinu te u stvaralačkome procesu stječu iskustvo rješavanja različitih problema. Razvijaju spoznaju i samospoznaju. Provode se vježbe za stvaranje skupine, socijalizaciju, komunikaciju i osnaživanje izvedbenih vještina. Spontana i pažljivo vođena igra prevladavajući je dio procesa rada u dramskome stvaralaštvu. Bitno je djecu pustiti da se igraju postupno dodavajući pravila igre i ne ispravljajući ih da se ne izgubi spontanost.

Da bi se djeca mogla slobodno i bez samocenzure igrati u skupini kao na sigurnome mjestu, potrebno je njegovati poticajne odnose. Skupina bi trebala biti mjesto u kojemu će moći prepoznati i izraziti svoje osjećaje te dobiti podršku. Malu djecu nije briga gleda li ih netko kad se igraju, dapače, obično se vole izlagati. No ta se spontanost gubi odrastanjem u procesu prilagodbe društvu. Djeca se sve više počinju ponašati po načelu (ne)odobravanja. Polako nestaje njihova spontanost zato što je dobro ono što su odrasli odlučili da je za njih dobro. Stoga je dramsko stvaralaštvo iznimno korisno za razvoj djece; pažljivim se vođenjem zadržava spontanost igre.

Autori J. Winston i M. Tandy u svojoj knjizi *Beginning drama 4 –11* uočavaju sličnosti igre i odgojne drame. I igra i drama ovise o potencijalu sudionika; u objema se mijenjaju značenja mjesta, vremena, identiteta i radnje, pri čemu prostor, vrijeme, osobe i radnja dobivaju simboličko značenje. „I igra i drama započinju iz stanja ravnoteže (početne točke) koja se namjerno poremeti stvaranjem napetosti ili niza napetosti. Napetost vodi radnju i rješava se na kraju. Obje su strukturirane oko pravila i konvencija“ (Winston i Tandy 2019: 10). Dok su u igrama pravila određena i treba ih se poštivati da bi igra uopće bila moguća, u drami se više podrazumijevaju nego određuju. I igra i drama ovise o emocionalnome, fizičkome i kognitivnome zalaganju sudionika. I u igri i u drami treba jasno postaviti fokus, poticati

neizvjesnost, koristiti se iznenađenjima, izmjenjivati napetost i opuštanje. Obje se aktivnosti odvijaju u ograničenome vremenu. Trajni su elementi za građenje strukture igre: pravila, tip odvijanja igre, propisana igrovna interakcija, simbolička sastavnica, započinjanje igre, dijeljenje uloga i kraj igre. Dodali bismo da i igra i drama imaju početak i kraj. Ponavljanje igre ili dramske igre nikada ne može biti jednako. I u procesu igre i dramske igre razlikujemo dva plana komunikacije i interakcije među sudionicima – stvaran i igrovni (izmišljen/imaginaran).

„Dramske igre su **organizirane igre** u kojima se izvođači prenose u određene situacije, određena lica, pojave ili stvari pomoću riječi, pokreta, kretanja i zvukova. U takvom igranju igrači nisu vezani pravilima, već su slobodni u svom traganju za boljim izrazom pa u određenom stvaralačkom trenutku mogu i sami postati stvaraoci novog oblika igre. Tako dramske igre, uz radost igranja, potiču igrače na stvaralaštvo“ (Ladika, Čečuk i Dević 1983).

Dramske se igre pojavljuju u svim područjima dramskoga odgoja, no ključan su dio područja dramskoga stvaralaštva.

2. 2. Osnovni ciljevi dramskoga odgojnog rada

Ciljeve dramskoga odgoja možemo podijeliti na **pedagoške i umjetničke**. Autori *Prijedloga Kurikuluma nastavnog predmeta Dramski odgoj za srednje škole* postavili su ciljeve odgoja i obrazovanja dovoljno općenito da ih možemo primijeniti za sve učenike od sedam do osamnaest godina. Navedene ciljeve podijelit ću u dvije skupine – pedagoške i umjetničke.

Pedagoški ciljevi:

- „aktivno sudjelovati u procesima dramskoga stvaranja i izražavanja i na taj način poticati vlastiti osobni, etički, društveni i kulturni razvoj
- stjecati vještine, znanja i kompetencije korisne za život
- razvijati vlastitu kreativnost i njezine sastavnice (inovativnost, istraživanje, kritičko mišljenje, poduzetnost)
- stvaralačkom uporabom izražajnih sredstava, konvencija i kodova te drugih sastavnica dramskoga medija, individualnim te skupnim radom izražavati i oblikovati misli, osjećaje, iskustva, stavove i vrijednosna opredjeljenja sukladno vlastitim sklonostima i sposobnostima.”

Umjetnički ciljevi:

- „upoznati i doživjeti iskustva dramske umjetnosti i kulture aktivnim sudjelovanjem u oblicima i procesima dramskoga stvaranja i izražavanja te susretom s njezinim kvalitetnim ostvarajima
- upoznati i razumjeti glavne funkcije dramske umjetnosti i kulture u različitim kontekstima (kulturnim, socijalnim, pedagoškim, povijesnim), kao i povezanost te interakciju s drugim umjetničkim i kulturnim praksama i područjima
- razviti dramsku pismenost, steći razumijevanje dramske umjetnosti
- sudjelovanje u proizvodnji sadržaja i oblika dramske kulture i umjetnosti,
- biti osposobljen za njihovu estetsku i etičku prosudbu i vrednovanje” (<http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2020/02/Prijedlog-Kurikuluma-Dramskog-odgoja.pdf>) (podijelila I. Š. H.).

Navedeni se ciljevi dramskoga odgoja poklapaju s ciljevima *Nacionalnog okvirnog kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* u kojemu se naglasak stavlja na razvoj inovativnosti, stvaralaštva, rješavanja problema, razvoj kritičkoga mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti, socijalnih i drugih kompetencija. Suvremeno društvo je društvo brzih promjena i tehnološkoga razvoja za koje su potrebna nova znanja, vještine i sposobnosti, nove kompetencije. Europski parlament i Savjet EU-a preporučuje sedam ključnih kompetencija koje treba razvijati:

- „komunikaciju na materinskomu jeziku
- komunikaciju na stranim jezicima
- matematičku kompetenciju i osnovne kompetencije u prirodoslovlju, digitalnu kompetenciju
- učiti kako učiti
- **socijalnu i građansku kompetenciju** (isticanje I. Š. H.)
- **inicijativnost i poduzetnost** (isticanje I. Š. H.)
- **kulturnu svijest i izražavanje**“ (isticanje I. Š. H.) (NOK 2010: 12).

Tri posljednje kompetencije koje sam označila, prema općeprihvaćenome mišljenju dramskih pedagoga, iznimno se dobro razvijaju dramskim odgojem. **Socijalna i građanska kompetencija** podrazumijeva vještinu međusobne komunikacije, **inicijativnost i poduzetnost**, sposobnost da se ideje pretvore u djelovanje, što uključuje „stvaralaštvo, inovativnost i spremnost na preuzimanje rizika te sposobnost planiranja i vođenja projekata radi ostvarivanja

ciljeva, što je temelj za savladavanje znanja i vještina potrebnih za pokretanje društvenih i tržišnih djelatnosti“⁶ (NOK 2011: 12). **Kulturna svijest i izražavanje** uključuje svijest o važnosti stvaralačkoga izražavanja ideja, iskustva i osjećaja putem umjetnosti, što je također jedan od ciljeva dramskoga odgoja.

Navedena usporedba ciljeva i kompetencija pokazuje aktualnost i korisnost dramskoga odgoja u odgoju i obrazovanju djece i mladih, stoga se nadam da će u budućnosti dramski odgoj dobiti zaslužen mjesto unutar formalnoga i neformalnoga odgojno-obrazovnoga sustava. . Unutar školskoga sustava može se ugraditi kao poseban predmet ili međupredmetno područje, a unutar kulturnih politika za djecu i mlade trebao bi dobiti programsku, prostornu i financijsku podršku. Dramski se odgoj dijeli na tri područja (dramsko izražavanje, dramsko stvaralaštvo i dramsku kulturu), kojima ću se detaljnije pozabaviti u sljedećim poglavljima da bismo unatoč njihovoj isprepletenosti uočili i njihove posebnosti i razlike.

2. 2. 1. Dramsko izražavanje

Dramske su aktivnosti u okviru ovoga područja usmjerene prije svega na osobni i socijalni razvoj. „Dramsko izražavanje je upotreba drame kao sredstva osobnoga razvoja i kao metode učenja i poučavanja. (...) Dramsko izražavanje bavi se više dramskim procesom nego ostvarenjem (predstavom). (...) Osnovna sredstva dramskoga izražavanja su pokret i glas“ (Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović 2018: 119–128).

Dramskim se izrazom služi kao sredstvom za dinamičnije i iskustveno učenje, bilo da je to konkretno gradivo nastavnih predmeta ili učenje komunikacijskih ili socijalizacijskih vještina. Dramske su aktivnosti primjenjive u svim predmetima iako se u našim školama najviše primjenjuju u nastavi hrvatskoga jezika, razredne nastave ili na satima razredne zajednice.

U *Prijedlogu Kurikuluma* navodi se kako „sudjelovanje u dramskim aktivnostima omogućuje učenicima izražavanje i oblikovanje osjećaja, mišljenja i stavova o sebi i drugima, upoznavanje, razumijevanje i propitivanje međuljudskih odnosa te oblikovanje vlastita osobnog i socijalnog identiteta... Dramskim izražavanjem učenici snažno razvijaju svoje komunikacijske sposobnosti (govorne, tjelesne, scenske), jačaju sigurnost i samopouzdanje u javnom nastupu

⁶ Velik broj aktivnosti danas raširenih *team buildinga* istovjetne su aktivnostima u radu dramskih skupina, a nemali broj dramskih pedagoga u Europi već je zaposlen u izobrazbi poslovnih ljudi.

stječući tako kompetencije i vještine javnog osobnog komuniciranja“ (<http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2020/02/Prijedlog-Kurikuluma-Dramskog-odgoja.pdf>).

Za dramsko izražavanje nisu potrebne nikakve izvođačke vještine, već samo pristanak na igru, na ulazak u uloge unutar kontroliranih i strukturiranih dramskih aktivnosti koje planira učitelj/voditelj. Mijenja se i klasična uloga učitelj/učenik. Učitelj predlaže i potiče, postavlja problemske situacije koje učenici samoinicijativno ili uz njegovu pomoć rješavaju; on je odgovoran za cjelokupan tijek procesa. U dramskome se izražavanju najčešće primjenjuju dramske metode učitelj u ulozi⁷, ogrtač stručnjaka⁸ i procesna drama, o kojoj će više riječi biti u poglavlju 4. 3. 1.

2. 2. 2. Dramsko stvaralaštvo

Ovo se područje vezuje za umjetničke mogućnosti dramskoga medija. Proces je rada usmjeren na izvedbu. Obuhvaća stjecanje znanja o djelovanju dramskoga medija, razumijevanje komunikacijskoga potencijala dramskoga medija i razvijanje izvedbenih vještina potrebnih za postavljanje i igranje predstave. Usporedno potiče osobni i socijalni razvoj pojedinca. Cilj je dovesti sudionike do aktivnoga sudjelovanja u stvaranju i igranju predstave (Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović 2018). Dramsko stvaralaštvo razvija kreativnost i maštu, odgovornost zajedničkoga rada usmjerenoga prema produktu i suradnju među sudionicima.

U dramskome se stvaralaštvu ovladava konvencijama, izražajnim sredstvima, stilovima i žanrovima dramske umjetnosti. Razvijaju se potencijali za različite vidove dramskoga stvaralaštva: dramsko pisanje i dramaturgiju; glumu, umjetnost govora i pokreta; režiju. Izvođači sudjeluju u pripremi, oblikovanju i izvedbi različitih dramskih formi i izričaja. Razvija se razumijevanje, analitičko i kritičko procjenjivanje i vrednovanje, razvijanje estetskoga ukusa i kriteriji prosudbe vlastitoga i tuđega dramskog stvaralaštva (<http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2020/02/Prijedlog-Kurikuluma-Dramskog-odgoja.pdf>).

Dramsko je stvaralaštvo dio izvannastavnih aktivnosti u školama, no zastupljeno je i u redovnoj nastavi unutar područja Dramska kultura i umjetnost. Dramske skupine u kojima se bavi dramskim stvaralaštvom djeluju pri kazalištima, pučkim učilištima, kulturno-umjetničkim centrima ili samostalno. U radu se najčešće primjenjuju metode skupnoga osmišljavanja

⁷ Metodu detaljno opisujem u poglavlju 4. 3. 1. *Procesna drama*.

⁸ Dramska metoda u kojoj učenici dobivaju ulogu stručnjaka odgovornih za rješavanje problema za koje moraju posjedovati određena znanja, što je odlična motivacija za učenje potrebnoga gradiva.

izvedbe ili priprema izvedbe prema dramskome predlošku. O tim će metodama više riječi biti u poglavljima u kojima se bavim metodičkim opisom vlastite prakse.

Budući da je područje dramskoga stvaralaštva uža tema moga rada, o njemu ću podrobnije pisati u sljedećim poglavljima.

2. 2. 3. Dramska kultura

Područje obuhvaća prije svega teorijsku dramsku naobrazbu, osnove teatrologije, povijesti kazališta i dramaturgije. Osnovna teorijska znanja nadopunjavaju se u bitnome dijelu praktičnim iskustvom: gledanjem, analizom i vrednovanjem predstava. Cilj je dramske kulture podići razinu gledateljske kompetencije (Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović 2018). Učenici se osposobljavaju za doživljavanje, prihvaćanje i razumijevanje dramske umjetnosti, za estetsku prosudbu i vrednovanje. Upoznaju se s izražajnim sredstvima i konvencijama. Prema *Prijedlogu Kurikuluma predmeta Dramski odgoj* dramska kultura uključuje i razumijevanje glavnih funkcija dramske umjetnosti i dramskoga medija u različitim kulturnim, socijalnim, pedagoškim i povijesnim kontekstima te povezanost s drugim umjetničkim i kulturnim praksama (<http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2020/02/Prijedlog-Kurikuluma-Dramskog-odgoja.pdf>). Dramska je kultura područje koje je najzastupljenije u nastavnim planovima i programima.

Povezanost je među svim trima područjima iznimno velika, posebno između dramskoga stvaralaštva i dramskoga izražavanja. Često podrazumijevaju primjenu istih tehnika i metoda pa se katkad razlikuju samo u postavljenim ciljevima. Za sva tri područja potrebno je poznavati zakonitosti medija, konvencije, mogućnosti i pravila njihova djelovanja.

2. 2. 4. Dramske metode i tehnike

U dramskome odgoju primjenjujemo različite metode rada. Metodu definiramo kao složen oblik rada koji ima zadanu unutarnju metodičku strukturu, pri čemu ciljevi mogu varirati (Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović 2018). Iste autorice navode kako u dramskome odgoju najčešće primjenjujemo sljedeće metode:

- **„Forum-kazalište:** (Postavljanje i) igranje problemske situacije u kojoj se događa neki oblik nasilja; gledatelji su pozvani da uđu u situaciju i pokušaju je promijeniti (v. Krušić 2007 u: Bančić i sur.)

- **Procesna drama:** Ne igrajući za publiku, sudionici najčešće s voditeljem ulaze u zamišljeni svijet aktivno pridonoseći njegovu stvaranju i razvoju priče; procesna drama može se osmisliti oko odgojnih, obrazovnih ili kreativnih ciljeva (v. Gruić 2002).
- **Ogrtač stručnjaka:** Sudionici najčešće zajedno s voditeljem ulaze u ulogu stručnjaka za neko područje i u toj ulozi istražuju problem koji ima odgojnu i/ili obrazovnu dimenziju (v. Heathcote i Bolton 1995).
- **Skupno osmišljavanje predstave i njezina izvedba:** Skupina zajedno s voditeljem zajednički osmišljava predstavu od odabira teme do izvedbe eksperimentirajući s formom i sadržajem (v. Škuflić-Horvat 2002).⁹
- **Priprema i izvedba predstave prema dramskome predlošku:** Odabrani dramski tekst postavlja se s pomoću raznih pripremnih aktivnosti i uvježbavanja završnoga projekta (v. Škuflić-Horvat 2002).
- **Literarna i teatrološka analiza dramskoga teksta** (v. Batušić i Švacov 1983; Rosandić 1986)
- **Gledanje i analiza izvedbe/predstave:** Doživljaj, analiza doživljaja i raznih aspekata predstave; oblikovanje stava o predstavi (v. Counsell i Wolf 2001)“ (Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović 2018: 126).

Različite metode rada, kao i jednostavnije dramske aktivnosti, dramske tehnike i postupci primjenjuju se u svima trima područjima dramskoga odgoja i vrlo često samo prema cilju možemo odrediti kojemu području u tome trenutku pripada određena dramska metoda.

⁹ U novije se vrijeme služimo terminom skupno osmišljeno kazalište, koji je afirmirala Višnja Kačić Rogošić u svojim teorijskim radovima.

3. RAZVOJ DRAMSKOGA ODGOJA

Prvi se put veza kazališne umjetnosti i obrazovanja pojavljuje u kasnome srednjem vijeku. U školama se postavljaju i igraju predstave s obrazovnim ciljevima (učenje latinskoga, retorike, upoznavanje s klasičnim autorima i sl.). Sustavno poticanje razvoja djece uz pomoć dramskoga izražavanja počelo je dvadesetih godina dvadesetoga stoljeća gotovo istodobno u Velikoj Britaniji i Sjedinjenim Američkim Državama. U objema se zemljama dramski odgoj razvijao u dvama smjerovima: a) drama je shvaćena kao aktivnost u kojoj je bitno iskustvo samih sudionika uz pomoć se kojega oni razvijaju i uče bez prisutnosti publike (*dramsko izražavanje*); b) dramska aktivnost služi stjecanju vještina i znanja potrebnih za stvaralačko izražavanje u kazalištu u kojemu je bitna komunikacija s publikom (*dramsko stvaralaštvo*).

U ovome poglavlju bavit ću se školama dramskoga odgoja koje su imale najviše utjecaja na dramski odgoj u Hrvatskoj s posebnim osvrtom na dramsko stvaralaštvo kao užu temu svoga rada te ponuditi kraći pregled razvoja dramske pedagogije u zemljama bivše Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije.

3. 1. Razvoj dramskoga odgoja u Sjedinjenim Američkim Državama

Pionirka dramskoga odgoja u Sjedinjenim Američkim Državama **Winifred Ward**¹⁰ svoj način rada koji je nastavak spontane dječje *kao da* igre naziva kreativna drama. Kako ju sama definira, kreativna drama je „inkluzivni izraz koji označava sve oblike improvizirane drame: dramsku igru, dramatizacije priča, improviziranu pantomimu, lutkarske igre, kazalište sjena“ (Ward 1947: 3). Bitno je da ju stvaraju sami sudionici.

Ciljevi su kreativne drame pozitivno usmjeravanje osjećaja uz pomoć umjetnosti, davanje svakomu djetetu prilike za samoizražavanje, razvijanje i usmjeravanje dječje kreativne imaginacije, davanje prilike mladima da odrastaju u društvenome razumijevanju¹¹, omogućavanje slobodnoga izražavanja ideja, razvijanje inicijative, snalažljivosti, tjelesne ekspresije, uživanje u dobroj književnosti i uviđanje vrijednosti drame (Ward 1947).

U svome radu Ward predlaže kombinaciju različitih aktivnosti:

- Za djecu od **pet do sedam** godina vođene improvizacije uz dječje sudjelovanje u oblikovanju priče.

¹⁰ Pod njezinim su utjecajem 1924. godine osnovne škole u Evanstonu u Illinoisu dobile kreativnu dramu kao redoviti predmet u programu.

¹¹ Iskustvo dramske igre omogućava razumijevanje tuđih osjećaja i misli.

- Za djecu od **osam do deset** godina kreativni ples, pantomimu s glazbom i bez glazbe, dramske vježbe osjeta, postupno otpočinjanje s igranjem karaktera, prvo u pantomimi, zatim i s govorom. Pri radu na karakterizaciji uvijek je bitan unutarnji osjećaj, a ne vanjska karakterizacija. Djeca stvaraju karaktere kako ih ona shvaćaju, ne treba im nametati shvaćanje odraslih.
- Za djecu **od jedanaest i više godina** predlaže improvizacije i dramatizacije priča koje se rade sa cijelom skupinom i mogu rezultirati predstavom.

Tijekom razvoja djeteta produbljuje se razumijevanje drugih ljudi, a dramska je igra njihova interpretacija svijeta odraslih. U igri eksternaliziraju unutarnje iskustvo, što im pomaže da naprave razliku između stvarnoga i nestvarnoga. U njezinu radu prepoznajemo dva glavna smjera – dramski rad s djecom u školi i rad u kazalištu za djecu. Kreativna je drama u razredu djeci davala priliku za izražavanje, vježbanje govora i dublje upoznavanje književnosti. Za njezinu je metodu rada karakteristična dramatizacija predložaka i pričanje priča iz kojih nastaju neverbalni dijelovi kojima se dodaju dijalozi i likovi. Iako se materijali mogu naći u svakodnevnome životu, za Ward upravo književnost nudi mnogo mogućnosti za umjetnički rast pa svoje predloške pomno bira. Smatra da je drama umjetnost, a ne oruđe za olakšavanje učenja.

W. Ward je 1925. godine osnovala jedno od prvih dječjih kazališta u Americi. U njemu je dvadeset pet godina režirala predstave za djecu. Za Ward je važna spontana dječja igra u kojoj djeca iskustveno uče zato što je za djecu važnije ono što rade od onoga što vide ili čuju. Vrlo često primjenjuje dramatizaciju priča. Cilj je dramske igre pozitivan emocionalni razvoj djece, a u kreativnoj dramskoj igri osjećaji se izražavaju slobodno. Za nju je umjetnost način pozitivnoga usmjeravanja osjećaja. Bitno je razvijati dječju kreativnu imaginaciju zato što u protivnome ona zamire. W. Ward smatra da je učitelj odgovoran za razvoj posebnosti svakoga djeteta uz primjereno prilagođavanje skupini. Iako kreativna drama nije namijenjena publici, učitelj mora dobro poznavati dramski medij zato što je za sudionike bitno da znaju da je ono što su napravili kvalitetno. Bitna je sastavnica rada socijalizacija. Igram dijete shvaća tuđe misli i osjećaje te ih uči razumijevati. Uči razvijati svoje ideje, ali i prilagođavati se tuđima te se navikava na timski rad. Djeci treba pružiti iskustvo vlastitoga razmišljanja i slobodnoga izražavanja zato što se tako razvija inicijativa. Kreativna je drama namijenjena sudionicima i moguće je da nastane i predstava za publiku, ali to nije krajnji cilj rada. U svome radu W. Ward djeci daje priliku da odigraju nizove karaktera i situacija s ciljem njihova razumijevanja.

Drugi smjer njezina rada, rad u dječjem kazalištu, imao je i druge ciljeve. Dječje je kazalište namijenjeno publici i cilj mu je stvaranje dječje predstave, razvijanje estetskih kriterija, razumijevanje životnih vrijednosti i buđenje zanimanja za kazalište.

Metode rada W. Ward vrlo su slične metodama rada naših prvih dramskih pedagoginja Zvezdane Ladike, Slavenke Čečuk i Đurđe Dević. I danas u dramskome studiju primjenjujemo forme improvizirane drame koje je ona primjenjivala: dramsku igru, dramatizaciju priča, improptu: improvizaciju bez pripreme, pantomimu, sjene, igru lutkama. I dalje su nam neki od glavnih ciljeva rada kreativno izražavanje, razvijanje inicijative i socijalizacija, a voditelj je uz odgovornost za stvaranje poticajnih odnosa u grupi i *glavni odgovorni* za razvijanje pojedinačnih potencijala svakoga djeteta.

Druga je iznimno utjecajna osoba u području dramske pedagogije bila **Viola Spolin**. Njezina najpoznatija knjiga *Improvisation for the Theater*¹² neizostavan je priručnik za kazališne pedagoge. Viola Spolin uspjela je preoblikovati složene kazališne konvencije i tehnike u formu igre koja je ušla i u sustav školovanja profesionalnih glumaca. Spolin se igrama služila u razvijanju samopouzdanja i premošćivanja socijalnih i kulturnih prepreka s djecom imigrantima s kojima je radila, kao i s djecom koju je pripremala uz pomoć kazališnih igara prilagođenih dječjoj dobi za rad na predstavi. Njezine igre i improvizacije osnova su rada s djecom i mladima u dramskome studiju, bilo da je cilj osobni razvoj ili razvijanje izvedbenih vještina.

Prema Spolin dramska igra obuhvaća sve razine ljudskoga bića: intelektualnu, fizičku i intuitivnu. Smatra da svatko može glumiti i improvizirati te da svatko tko želi glumiti zavređuje pozornicu. Uči se iskustvom. Definira talent kao ispunjenost za doživljavanje. Spontanost je za Spolin način da dođemo do sebe, a za to je potrebno pronalaženje osobne slobode. Učitelj je taj koji mora uspostaviti uvjete/okolinu za kreativno iskustvo. **Sedam aspekata spontanosti** koje je opisala ključni su i za razvijanje dječjega stvaralaštva.

Prvi su aspekt spontanosti koji Spolin opisuje **igre**. One omogućavaju razvijanje prirodnosti i spontanosti te sposobnost da se zamišlja situacija i igraju uloge. Razvijaju osobne kapacitete za ulaženje u problem i njegovo rješavanje. Omogućavaju osobnu slobodu nužnu za proživljavanje. Za igru je potrebna suglasnost skupine oko pravila, a svaka radnja treba biti

12 Knjiga je prije dvadesetak godina stizala u Hrvatsku u dijelovima. Vlado Krušić donio je prevedene dijelove knjige u Učilište ZeKaEM-a. Već tada smo ih primjenjivali u radu, a igre i upute V. Spolin postale su dijelom naše dramskopedagoške prakse.

izravno usmjerena prema rješavanju zadatka. „Sposobnost maštovitog stvaranja situacije i igranja uloge u njoj (igri) ogromno je iskustvo, svojevrsni odmor od nečijeg svakodnevnog ja i rutine svakodnevnog života. (...) Svaka vrijedna igra vrlo je društvena i ima problem koji treba riješiti unutar nje – objektivnu točku u koju mora biti uključen svaki pojedinac“ (Spolin 1999: 6).

Budući da je kazalište kolektivno stvaralaštvo, sve je navedeno u potpunosti primjenjivo u kazališnome radu. Igre su izvrstan uvod u rad, način zagrijavanja i prorađivanja problema. Usredotočenost na cilj u igri dovodi do toga da igrač/izvođač zaboravlja ostale okolnosti, npr. izloženost pogledima, a ako je radnja usmjerena i igrač/izvođač ima fokus, događaju se spontane reakcije. U toj se spontanosti oslobađa osobna sloboda i budi se cjelovita osoba, fizički, intelektualno i intuitivno. U toj situaciji igrač/izvođač nadilazi svojega uobičajenog sebe, istražuje, spreman je za pustolovinu i suočavanje sa zahtjevnim zadacima.

Podrška i povjerenje tima koji se razvijaju u igrama omogućavaju pojedincu da se otvori i razvije sve vještine potrebne za komunikaciju unutar igre i skupine. Igra se igra bez vanjskoga autoriteta koji govori izvođačima što trebaju činiti. Energija se izravno usmjerava na problem koji treba riješiti.

Drugi je aspekt spontanosti **odobranje/neodobranje**. Prvi je korak prema glumi osobna sloboda. Ona razvija samosvijest (identitet) i samoizražavanje. Potreba za identitetom i samoizražavanjem osnovne su potrebe čovjeka, no nužne su i za izražavanje u kazalištu. Bitna je usmjerenost na rješavanje problema, a ne na pitanje hoće li se to svidjeti voditelju (autoritetu). Kategorije dobro/loše uvode se od malih nogu i naviknuti na njih susprežemo svoju kreativnost mislju *što će drugi reći ili što o tome misle drugi*. Tako se ograničava organski način sudjelovanja u problemu i djelujemo samo s dijelovima našega ukupnog *ja*. Budući da je većina nas odgojena prema načelu odobravanja/neodobravanja, potrebna je samokontrola voditelja da se ne bi ponavljao takav odnos s učenicima. U umjetničkome odgoju i obrazovanju ne postoji „apsolutno pravilan ili pogrešan način rješavanja problema: učitelj širokog iskustva iz prošlog rada može znati stotinu načina za rješavanje određenog problema, a učenik se može pojaviti sa sto prvim“ (Spolin 1999: 8).

Prosudba voditelja može ograničiti učenikovo doživljavanje. Posebno manipulativno može biti odobravanje zato što se svi želimo svidjeti i dobiti pohvalu. Bitno je u dječjemu stvaralaštvu postići intrinzičnu motivaciju. Voditelj treba omogućiti prostor slobode i rješenja koja mogu

biti i izvan dometa njegova znanja¹³. Istinska osobna sloboda i samoizražavanje mogu se razvijati samo u ozračju u kojemu se voditelj ne postavlja u položaj apsolutnoga autoriteta. Način rada bez voditeljeve interpretacije i nametnutoga zaključivanja u početku se čini zahtjevnijim, no dugoročno je korisniji zato što su učenici sve samostalniji i postižu osobne uvide. S intuitivnom svjesnošću dolazi i sigurnost. Stavovi se grade godinama. Voditelj poznaje kazalište kao medij i on je pažljiv vodič čije su znanje i iskustvo potrebni u vođenju skupine.

Grupno izražavanje treći je aspekt spontanosti. Zdravi se međusobni odnosi u skupini stvaraju nezavisnim radom pojedinaca koji oblikuju projekt svojim sudjelovanjem i osobnim doprinosom. Improvizacijsko kazalište zahtijeva vrlo bliske odnose zato što se iz grupnoga dogovora i grupnoga igranja razvija materijal za scene i predstave. U radu treba paziti na to da produkt ne postane važniji od procesa. Produkt lako i prirodno dolazi iz procesa rada i rasta, a ne prisiljavanja; krajnji rezultat – izvedba je njegov sastavni dio.

Postati dio skupine za početnike može značiti sigurnost, no i ugrozu zbog osjećaja izloženosti i stalnoga samoprosuđivanja i odmjeravanja s drugim sudionicima. No radeći u skupini, igrajući se i zajedno proživljavajući, učenici se povezuju u skupinu i snalaze se u aktivnostima. Prihvaćaju se međusobne sličnosti i razlike zato što upravo one potiču na akciju.

Zadatak je voditelja da svaki učenik slobodno sudjeluje i da se poštuju njegove mogućnosti. Učenik iz različitih razloga ne može uvijek raditi ono čemu se učitelj nada, no u procesu rada razvijaju se i kapaciteti. „Radite sa učenicima tamo gdje jesu, a ne tamo gdje mislite da bi trebali biti“ (Spolin 2018: 10).

Bitno je ostvariti poticajne odnose u skupini zato što suparništvo usmjerava učenike na razmišljanje o tome tko je bolji, borbu za status, *rušenje* drugih ili se razvijaju obrambeni stavovi i usmjerenost više nije na rješavanju zadatka. U dramskome je studiju bitno da se ciljevi ostvaruju zajedničkim radom i suradnjom, da su svi ravnopravni i da je u skupini dobro ozračje koje omogućava kreativan rad bez pritiska.

13 Izvrstan je primjer za to Ivan Krstić, koji je kao dječak bio član dramske skupine u ZeKaeM-u. Njegovo poznavanje fizike, matematike, tehnologije ni približno nisam mogla pratiti, no dramska je bila njegovo sigurno mjesto, prostor u kojemu je njegova kreativnost mogla doći do izražaja. U školskome sustavu katkad nije bilo razumijevanja za njegovu genijalnost (promijenio je osnovnu školu). Danas je Ivan jedan od ključnih ljudi kompanije Apple, arhitekt sigurnosti. Nazivaju ga jednim od nekolicine globalno najutjecajnijih Hrvata u 21. stoljeću.

Publika je četvrti aspekt spontanosti koji Spolin navodi. Iako se uloga publike u radu najčešće zanemaruje, Spolin tvrdi da bi morala postati konkretan dio kazališnoga rada. Odnos prema publici mijenja se od zanemarivanja do osjećaja *strašnoga suda*. Vrlo često u želji da opuste mlade izvođače redatelji govore rečenicu *Zaboravi publiku.*, no bez publike ne bi bilo kazališta. Publika daje predstavi razlog postojanja. Spolin naglašava da na publiku treba gledati kao na skupinu ljudi s kojom dijelimo iskustvo; ona je organski dio kazališnoga doživljaja i prema njoj treba osjećati odgovornost.

Peti su aspekt **kazališne konvencije**, kojih se u radu ne treba slijepo držati zato što se one vremenom mijenjaju. Njihova je bit u komunikaciji s gledateljima. Za Spolin je aktualnost komunikacije mnogo važnija od primjene strogo određenih konvencija zato što su one promjenjive u odnosu na mjesto i vrijeme. Kad konvencija prestane komunicirati s publikom i pretvori se u *ritual*, kad oblik postane statičan, od njega više nema koristi. Postoji mnogo načina da se na sceni nešto kaže i ti se načini kazivanja vremenom mijenjaju. Glumačko iskustvo i rad stvaraju nove obrasce scenskoga ponašanja i načine izvedbe oslobađajući izvođača..

Šesti aspekt spontanosti **prenošenje procesa učenja u svakodnevni život** bitan je u radu s djecom i mladima. Bitno je iskustvo životnih okolnosti, primjećivanje svijeta oko sebe i uranjanje u njega. Umjetnik mora znati opažati i biti otvoren za primanje da bi bio sposoban stvoriti novu stvarnost na sceni.

Zanimljivo je da Spolin ni u kojemu slučaju ne preporučuje da djeca/mladi odnose tekstove kući, čak i kad se postavljaju formalne predstave koje se uprizoruju prema tekstu. Smatra da će izvođači tekst naučiti tijekom proba, vezati ga za pokret, svoje ponašanje na sceni i međusobne odnose likova. Ono što je *domaća zadaća* jest doživljavanje svijeta oko sebe.

Izvođač treba izoštriti svoja osjetila, osloboditi se svih interpretacija i pretpostavki¹⁴ da bi bio sposoban uspostaviti izravan i svjež doticaj s okolinom i ljudima. Kada se to nauči u kazališnome svijetu, prenosi se i u svakodnevni život. Svijet koji nas okružuje pruža materijal za stvaranje predstava. Njegovim prepoznavanjem i prepoznavanjem vlastitoga *ja* u tome svijetu događa se umjetnički rast.

Kao sedmi aspekt spontanosti Spolin navodi **fizikalizaciju**. U njezinu radu bitno je poticanje tjelesne izražajnosti zato što smatra da fizički i osjetilni odnos s umjetničkom formom otvara

14 U radu dramskoga studija, nakon izvedbe improvizacija, pri komentiranju izvedenoga, **prije** interpretiranja viđenoga, postavlja se pitanje: Što vidiš? Što se zbivalo na sceni?

vrata za uvid i izravnu percepciju glumca. Fizikalizacija označava prenošenje na fizičkoj, neverbalnoj razini, za razliku od intelektualnoga ili psihološkoga pristupa. Spolin u radu s glumcima zanima izravna fizička komunikacija zato što fizički objektivni odnos omogućava jasniji uvid.

Umjetnik izražava fizički svijet koji ga okružuje i koji mu je nadahnuće, ali ga svojim prikazivanjem mora nadići, mora prenijeti više od preciznoga promatranja i informacija. Spolin piše da se u improvizacijskome kazalištu osobito vidi realizacija zadatka kako fizički pokazati jer se služi s malo ili nimalo rekvizita, kostima ili scenografije i gdje igrači moraju samo svojom igrom pokazati fizičku stvarnost. I u klasičnome kazalištu, opremljenome scenografijom, kostimima i rekvizitima, ništa nije doista stvarno; zidovi su kulise, kutije su prazne i glumac kazališnu zbilju može stvoriti samo svojom igrom (Spolin 1999).

Ako glumac na sceni *vidi* stvari kojih nema i odnosi se prema njima kao da jesu na sceni, *vidi* ih i publika. U dramskome su studiju uvjeti rada uglavnom siromašni i rijetko postoji prava scenografija tako da gotovo cijelu scensku stvarnost treba zamisliti i uvjerljivo odigrati. No ulaskom u kazalište i publika pristaje na zamišljanje.

Učinci su igara i dramskih igara Viole Spolin (1999) socijalni i kognitivni, no bitno je što se njihovom primjenom razvija i kreativnost. Svaka je igra stvarana oko posebnoga središta pozornosti/fokusa ili nekoga problema koji treba riješiti. Igre su oslobađajuće, a svaka je u izravnome odnosu prema nekome vidu predstavljačke vještine. Cilj im je oslobađanje osobnih kapaciteta sudionika za kreativno izražavanje. Materijal osmišljen u igrama razvija se dalje prema improviziranoj predstavi u kojoj publika može aktivno sudjelovati.

Uloga je voditelja slična ulozi trenera. On jasnim uputama pomaže sudionicima da ostanu usredotočeni na igru. Spolin je utemeljila termin *side coaching*, koji se primjenjuje za davanje uputa *sa strane* koje izvođači prihvaćaju ne prekidajući igru.

Viola Spolin napisala je i vrlo pregledan priručnik *Theater Games for the Classroom*, iznimno koristan za svakoga učitelja koji u razredu primjenjuje dramske aktivnosti.¹⁵ Spolin opisuje tri neizostavna elementa dramske igre:

¹⁵ Priručnik sadrži niz igara uz pomoć kojih možemo razvijati vještine učenika za izvedbu, pomoći im da razumiju kazalište kao medij i raditi na razvoju njihove osobnosti. Vrlo je jednostavno opisano kako igrom steći vještine i ponašanja korisna u svakome aspektu života i rada zato što su mnoge vještine naučene u igri socijalne vještine, a dramske su igre smišljene da ponude učenicima mogućnost jednake slobode, poštovanja i

- **Fokus** koji generira organsko uključivanje u igranje. Fokusom izbjegavamo nadzor uma i cenzuriranje. Ovladavanje fokusom preljeva se u dnevne rutine i omogućava učinkovitije rješavanje dnevnih zadataka. Fokusiranost na zadatak plašljive ohrabruje, a slobodnije usmjerava, tako da svi postižu veći osobni razvoj.
- **Vanjsko vođenje** (*sidecouching*);¹⁶ voditelj aktivnosti dobacuje upute koje izvođače vraćaju na fokus, središte pozornosti; stvara interakciju, omogućava učenje kroz radnju i drži svakoga igrača unutar aktivnosti.
- **Evaluacija (vrednovanje)** koja treba biti afirmativna i neosuđujuća. Raspravlja se je li problem riješen ili nije. Bitno je da ne pretpostavljamo, nego vrednujemo ono što smo vidjeli (Spolin 1986).

Iz njezinih igara s pravilima razvio se poseban žanr – improvizacijsko kazalište, u kojemu publika aktivno sudjelujući daje početne poticaje za razvijanje improvizacija koje grade cijelu predstavu.¹⁷

Utjecaj Viole Spolin ostao je trajno vidljiv u svima oblicima dramskoga rada s djecom. Mnoštvo igara koje je ona smislila i opisala može se naći u jednakome obliku ili raznim inačicama u različitim priručnicima. Neke od njih su i knjige Anne Scher i Charlesa Verralla *100 + ideja za dramu* i *Novih 100 ideja za dramu*, prevedene i izdane u biblioteci Hrvatskoga centra za dramski odgoj.

U nedostatku formalne izobrazbe i literature na hrvatskome jeziku knjiga Viole Spolin *Improvisation for the Theatre* (iako su u početku stizali samo dijelovi) utjecala je bitno na moje metode rada u Učilištu Zagrebačkoga kazališta mladih. Kad sam kasnije pročitala obje knjige, bile su mi značajna potvrda metoda rada,¹⁸ usmjerenja i spoznaja do kojih sam došla praktičnim radom. U svome radu niz godina primjenjujem tri ključna elementa dramske igre koje opisuje Spolin: fokus, vanjsko vođenje i evaluaciju (vrednovanje), koje sam dopunjavala vježbama,

odgovornosti unutar razredne zajednice. Dio dramskih igara čini transformacija, koja je čarolija kazališta i čini intrinzični dio igre.

16 Za vanjsko vođenje bitna je uputa: slušaj moj glas, ne prekidaj radnju. Vođenje može biti stimulirajuće, nagovarajuće, opisujuće, ali i provokativno da bi se vratila igra na bitno.

17 Brojna je vrlo korisna dramskopedagoška literatura na temu improvizacija; među najpoznatijim autorima je Keith Johnston, koji je pokrenuo ideju o natjecanju timova u improvizacijama i nazvao je *Theatresports*; njegove knjige *Improvisation and the Theatre 2007.* i *Impro for Storytellers 1999.* Brojne teme i pravila improviziranja mogu se naći u knjizi Johna Abbota *The improvisation book 2010.*

18 To je jedan od problema koje imamo u Hrvatskoj zbog razvijene prakse, ali slabe teorijske potkrijepljenosti. Primjenjujemo priličan broj tehnika i metoda koje smo sami smislili, a da ih nismo nazvali niti usustavili tako da ih naknadno „prepoznamo“ u literaturi i na radionicama.

naučenima na radionicama ili osmišljenima u radu. Njezinih sedam aspekata spontanosti obuhvaćaju ključnu problematiku koja se pojavljuje u području dramskoga stvaralaštva s djecom i mladima.

3. 2. Britanska škola dramske pedagogije

Jedan je od utemeljitelja britanske škole dramske pedagogije **Peter Slade**, tvorca koncepta dječje drame. Za njega je drama umjetnost života. On je ujedno bio prvi profesionalac u odgojnoj drami i jedan od začetnika pokreta odgojne drame. U Birminghamu osniva Eksperimentalni dramski centar za edukaciju dramskih i kazališnih pedagoga i rad s dječjim skupinama. U Centru se razvija model organiziranoga dramskog rada s djecom. U studijskome prostoru, prostoru dječje igre, proučavao je igrovna ponašanja djece. Slade razlikuje dvije vrste igre, *personalnu* i *projiciranu*,¹⁹ a dječja je drama element ravnoteže koji uključuje oba oblika igre.

Za Sladea je najvažnija dječja kreativnost. On povezuje dramu s dječjom igrom za koju je ključna spontanost. Dječja dramska aktivnost uvažava se kao posebna stvaralačka djelatnost, a Slade dječju dramsku igru smatra umjetnički vrijednom. Za njega je ona originalna umjetnost visoke kreativne kvalitete. Smatra ju samosvojnim oblikom umjetničkoga ponašanja, pri čemu je ne prosuđuje prema estetici kazališne umjetnosti, već prema prirodnoj estetici dječje dramske igre i igrovnoga ponašanja. U njegovu radu zahvati učitelja svedeni su na minimum, no učitelj je taj koji potiče rad glazbom, a djeca riječima i predmetima spontano reagiraju na poticaj. Ipak, uloga je učitelja bitna zato što tek pažljivo otkrivanje svijeta u međusobnoj suradnji biva doista iskustveno bitno. Ako djeca i učitelji rade zajedno kao umjetnici, oni stvaraju umjetnički vrijednu dramsku igru (*child drama*). Učitelj motivira, započinje priču, a djeca stvaraju kazalište na vlastiti način, smišljaju svoju unikatnu formu – stvaraju umjetnost. Esencijalno se dječja drama temelji na samoizražavanju.

Slade je tražio novi pristup kazališnoj umjetnosti temeljen na osobnoj igri. Tvrdio je da je kazalište već tu. Ne igraju samo odabrani, igra cijela skupina. Kad se dijete spontano igra, ono

¹⁹ *Personalnu igru* obilježava pokret i akcija, cijelo dijete je u njoj fizički uključeno, igra se u društvu, dijete igra predmete ili osobe, kreće se, preuzima uloge. Iz personalne igre razvijaju se trčanje, igre loptom, atletika, ples... i gluma, koja sve to sadrži. U *projiciranoj igri* prevladava sklonost tišini i fizičkome mirovanju; dijete sudjeluje više duhom nego tijelom, krajnje je psihički uživljeno i dolazi do snažne psihičke projekcije. Dijete u igri oživljava predmete i igru često prati glasom, uglavnom se igra samo. Iz projicirane igre može se razviti bavljenje likovnom umjetnošću, glazbom, čitanje, pisanje, strpljenje, koncentracija, organiziranost, zanimanje za lutkarstvo i kazališnu režiju (Slade 1958).

metaforički napravi krug oko sebe i odvaja se od drugih. Taj prostor postaje prostor igre, a dijete ga (nesvjesno) pravi značajnim. To je trodimenzionalno igranje kao najbolji odrasli arena teatar (Bolton 1988).

Odrasli mogu narušiti dječju dramu na tri načina: pretjeranim pomaganjem, nametanjem vlastitoga vremena i nametanjem pogrešnoga iskustva oblika i prostora. Aktivnost je dječje drame stvaralačka; djeca su u njoj autori i izvođači. Cilj je rada svestrano razvijanje dječje osobnosti i pritom publika nije potrebna. Štoviše, Slade za nju tvrdi da je štetna prije faze razvoja koju naziva *prema proscenijskom kazalištu* (od dvanaest do četrnaest godina). Proces razvoja djeteta treba ići redom, nema preskakanja faza. Ako nisu sami svladali prostor oko sebe i uklopili *ja* sa skupinom, osobna kreacija se uništava, a umjesto kreacije nastaje oponašanje.

Prema T. Lewinskom tri su ključna Sladeova stava o dječjoj drami:

1. Dječja je drama u funkciji odgoja, a nije odgoj za izvođenje školskih predstava.
2. Ona služi odgoju uravnotežene osobnosti djeteta, a ne za pripremu i uvježbavanje malih glumaca.
3. Pedagog u dječjoj drami treba biti promatrač, pomagač, izvor znanja, a ne redatelj ili trener glume ili scenskih vještina (Lewinski 1996).

Dječja se drama razvija na svoj način, ima svoj slijed i neka je vrsta organskoga razvoja. U nekim se godinama približava odraslomu shvaćanju drame dok konačno ne dođe do stvaranja predstave na temelju teksta (Slade 1954), što je prema Sladeu oko četrnaeste godine. On smatra da uvođenje svjesnoga razlikovanja glumaca od publike šteti dječjemu razvoju. Jedan je od problema prihvaćanja dječje drame uspoređivanje s kazalištem koje poznajemo, tj. s klasičnim kazalištem.²⁰

„Pozicija pozornice (kao i igre s pozornice) suprotna je iskrenosti i uronjenosti pa ove kvalitete umiru, a s njima i dječja drama... Oni koji se tome protive, zapravo ne govore o dječjoj dramskoj igri, nego o kopiji kazališta za odrasle“ (Slade 1954: 55).

²⁰ Taj je problem ostao do danas. U prosudbi dječjih predstava na LiDraNu i brojnim kazališnim festivalima namijenjenim djeci i mladima i danas je problematično to što je kao vrhunski uzor kojemu treba težiti postavljena klasična kazališna predstava u kojoj igraju profesionalci. U toj usporedbi spontana dječja dramska igra, prirodnost i neposrednost koji bi trebali biti parametri prosudbe ostaju neprepoznati zato što prosudbene komisije u najmanjemu postotku sačinjavaju dramski pedagozi, kompetentni za prosudbu dječjega stvaralaštva.

Igranje na sceni loše je za djecu zato što počinju oponašati odrasle kad glume u kazalištu, kvare njihovu iskrenost i uči ih da se pokazuju. Nakon četrnaeste godine utjecaj publike više nije poguban ako su dotad dovoljno prirodno razvijeni iskrenost i uronjenost i nije ih lako narušiti.

Prema Sladeu se tek od trinaeste godine u djeci javlja želja za radom prema tekstu i tada predlaže sljedeće faze rada: improvizacije, zatim dorađivanje improvizacija, što nas vodi bliže produkciji. Zapisuju se ključne rečenice koje pomažu razvoju priče, dok ostali dijelovi ostaju podložni promjeni. Istodobno s procesom stvaranja može se zapisati cijela drama. Kad se jednom osmisli, tekst koji su djeca stvorila može se naučiti napamet, a tek su nakon toga spremna za drame koje su napisali drugi. Pritom se ne smije zaboraviti da je to proces razvoja i izobrazbe, a ne glumačko uvježbavanje.

Slade se bavio i preventivnim i terapijskim učincima dječje drame. Vodio je dramske igre s mladima s posebnim potrebama i jedan je od pionira dramaterapije. Doista je promijenio pogled na dramski rad s djecom. Za njega je dijete umjetnik, važna osoba s kojom treba mnogo razgovarati. Iako to danas može zvučati pomalo naivno, brzina življenja udaljila nas je od razgovora i skratila procese rada; zahtijeva se produkt i pritom zaboravlja da djeca imaju svoje procese razvoja koje nije dobro preskakati zato što nam cilj treba biti odgoj zdrave, slobodne, kreativne osobe koja treba učiti iz vlastitoga iskustva sebi primjerenim tempom.

Slade je potvrdio moje praktično iskustvo da djeca stvaraju kazalište na svoj vlastiti način i osmišljavaju svoje jedinstvene forme koje ne trebamo uspoređivati s klasičnim kazalištem, što se nažalost često čini. Iako proces moga rada s djecom završava kao neki oblik izvedbe, glavni je cilj rada u dramskome studiju odgoj uravnoteženoga djeteta, a ne priprema i uvježbavanje malih glumaca. No, smatram da se usporedno s radom na osobnosti djeteta neprekidno razvijaju i scenske vještine.

Sladeov suvremenik **Brian Way** ističe razliku između drame i kazališta te definira dramu kao medij za koji je važno iskustvo sudionika, dok se kazalište bavi komunikacijom s publikom (Way 1975). I dok Slade nesvjesno postignuće skupine djece koja spontano stvara kazališni trenutak označava kao umjetnost, Way ne spominje umjetnost, nego nudi koncept osobne kreativnosti i razvoja (Bolton 1998). Novost je njegovo eksplicitno odvajanje odgojne drame od izvedbe. Za njega je najvažniji cjelokupan razvoj djeteta kao osobe. Iako se služi kazališnim nazivljem, Way se bavi razvojem djece, a ne razvojem drame. Preuzima kazališne metode rada i prilagođava ih potrebama odgoja i obrazovanja. Uključuje u rad *ne-dramske* vježbe, vježbe iz Gestalta i grupne terapije (kasnije one postaju dio procesa rada eksperimentalnoga teatra).

Uvodi vježbe opuštanja i zagrijavanja koje su danas obvezni dio sata u radu s dramskim skupinama. Izradio je cijeli sustav vježbi i rada na sebi koji se i danas primjenjuje kao oblik glumačkoga treninga namijenjen mladim izvođačima u dramskim studijima iako mu je namjera bila osobni razvoj pojedinca, a ne njegovo pripremanje za izvedbu.

Za Waya je neprocjenjivo važno razviti sve aspekte osobnosti zato što samo tako dobivamo cjelovito razvijene osobe. Razvoj se događa kroz sedam aspekata ličnosti: koncentraciju, osjete, imaginaciju, tjelesno ja, govor, osjećaje, intelekt. Razvoj kružno prikazuje kroz četiri stupnja: otkrivanje sposobnosti, razvoj sposobnosti, osjetljivost za druge unutar otkrivanja okoline, obogaćivanje utjecaja unutar i izvan osobnoga okruženja (Way 1975).

Cilj je uvijek osobni doživljaj, a ne pokazivanje toga doživljaja i poticanje razvoja neke sposobnosti. U velikoj većini vježbi koje Way opisuje učitelj je voditelj aktivnosti, a sudionici reagiraju na njegovo vođenje. Bitno je da učitelj govori **što** da naprave, a nikada **kako** da to naprave. Zanimljivo je da je njegov rad usmjeren na pojedinca i poništava dramu kao grupni rad. Za njega su gluma i igranje uloga privatna aktivnost. Smatra da improvizacije koje djeca izvode treba shvatiti kao osobno istraživanje u dubljemu smislu, nepromatrano i samoizražavajuće, kao male igre bez teksta i bez publike. Way se protivi igranju pred publikom zato što svijest o tome da te netko gleda potpuno mijenja doživljaj igranja.

Od Waya potječe ideja da se životne vještine mogu uvježbavati u sigurnome okruženju dramskoga rada. Ako je drama vježbanje života, nema potrebe ispravljati način igranja. Izvedbene se vještine u potpunosti zanemaruju, a jaz između odgojne drame i rada na predstavi produbljuje. Cilj je drame razvoj sposobnosti i osobnosti svakoga pojedinca.²¹ Way je unio novu ideju o uvježbavanju socijalnih vještina uz pomoć igre uloga; uvodi termin socijalna drama, oblik rada kao pripremu za stvarne životne situacije.

Way je pokušao napraviti most između drame i kazališta, no prema njegovoj teoriji za neku vrstu završne produkcije mogli bi biti spremni samo učenici dobro uvježbani u osobnim krugovima, bez publike, u nekritičnome okolišu (Bolton 1998).

Wayeva ideja o uvježbavanju socijalnih vještina u sigurnome okruženju jedno je od načela suvremenoga dramskog odgoja. U svome radu vrlo često primjenjujem socijalnu dramu, u kojoj polaznici igranja uloga stječu socijalne vještine. Wayevi aspekti razvoja osobnosti aktualni su

²¹ Bolton ga uspoređuje s Grotowskim zato što kod njega glumac nije lik, nego otkriva sebe i svoju osobnost, svoju pravu prirodu.

i danas, a vježbe zagrijavanja koje je uveo u dramski rad dio gotovo svakoga sata rada u dramskome studiju.

Najznačajnija osoba u razvoju britanske odgojne drame dramska je pedagoginja **Dorothy Heathcote**, koja primjenjuje dramu kao metodu poučavanja, čime se još više udaljava od kazališta. Za nju je drama ponajprije najbolje sredstvo za oživljavanje nastavnoga procesa. Osmišljava nove tehnike i prva popisuje strategije i tehnike kojima se koristila kako bi olakšala kolegama da strukturiraju i vode svoje sate odgojne drame (Gruić 2014).

Zamišljeni svijet oživljava u igri sudionika; igra je namijenjena samo njima, nema publike. Nema ni spontane igre, a proživljavanje dramske situacije pažljivo je strukturirano s jasnim ciljem. Za Heathcote znanje nije apstraktno, izolirano, zasnovano na samome predmetu, nego na ljudskoj akciji, interakciji, slaganju i odgovornosti. Dramska je radnja podređena značenju.

Dok je za Sladea i Waya osnovna funkcija drame bila uživljavanje i proživljavanje, za Heathcote je bitno istraživanje smisla.²² Stoga razvija tehnike produbljivanja razumijevanja; uronjenost u situaciju ne pridonosi njezinu sagledavanju. U njezine poznatije koncepte koji pomažu u oblikovanju dramskoga rada ubrajamo i okvire udaljenosti (*frame distance*), koji predstavljaju tehniku udaljavanja od središnjega dramskog događaja i omogućavaju sagledavanje iz različitih gledišta udaljavajući sudionike prostorno i/ili vremenski od samoga događaja. D. Heathcote sastavila je niz od devet lica/okvira:

1. sudionik
2. svjedok
3. zastupnik
4. službena osoba
5. ljetopisac
6. novinar
7. istraživač
8. kritičar
9. umjetnik.²³

²² U prvoj se fazi svoga rada Heathcote bavi dramom koja nastaje i izvodi se na licu mjesta (preteča procesne drame) i za koju je bitno autentično doživljeno iskustvo sudionika.

²³ **Sudionik** – sudjeluje u samome događaju; **svjedok** – nazočio je događaju, ali se nalazi u prostornome i/ili vremenskome odmaku u odnosu na događanje; **zastupnik** – nazočio je događaju pa sad proigrava događaj da bi ga se moglo razumjeti; **službena osoba** – nije nazočio događaju, ali funkcija koju obavlja traži od njega da

Svaki je sljedeći okvir udaljeniji od samoga događaja i omogućava drugu vrstu gledišta.²⁴

Zbog nastojanja da se dramske metode primjenjuju u svrhu boljega razumijevanja (a ne doživljavanja), teoretičari je dovode u vezu s Brechtom, koji je od glumca tražio intelektualni odmak, dojam začudnosti (*Verfremdungseffekt*), mogućnost izlaska iz uloge koji prekida iluziju i potiče gledatelje na razmišljanje. Kod Heathcote nema publike, ali su sudionici njezinih odgojnih drama samopromatrači (*selfspectator*), što ih štiti od pretjerane osjećajnosti. Oni su na sigurnoj udaljenosti, zaokupljeni rješavanjem problema. Još je jedna sličnost rada D. Heathcote s Brechtovim radom; naime, njezina drama nema realistički slijed događaja, nego slijedove epizoda karakteristične za epski teatar. Za razliku od Brechta, Heathcote želi da njezini učenici stalno prosuđuju, no ne nužno politički.

Sudionici u drami prolaze jasno strukturiranim procesom traženja emocionalnoga i intelektualnoga odgovora koji postavlja napetost situacije. Uključuju se aktivno u situaciju igranja uloga u kojoj glavnu riječ imaju stavovi, a ne likovi. Za Heathcote je svladavanje problema temelj učenja i odrastanja. Osnovno je razumijevanje situacije stvaranje, izgrađivanje situacije, a ne predstavljanje. Način je igranja egzistencijalan, teško ponovljiv, neovisan o publici. Učitelj ima funkciju dramaturga i odgovoran je za strukturu koja će sudionike provesti dramom.

Za Dorothy Heathcote karakteristične su dvije faze rada. Prva je bila faza snažne dramske priče *Man in the mess*. Problem je bio predstavljen u radnji u kojoj je morao postojati trenutak u kojemu sudionici odlučuju i nakon čega se suočavaju s posljedicama svoje odluke.

Učitelj je u ulozi, djeluje *iznutra* i neprimjetno vodi mijenjajući uobičajenu poziciju učitelj/učenik. Igra se u sadašnjemu vremenu, a djeca su u grupnoj ulozi, čime se stvara zajedništvo zato što ulogu prihvataju kao *mi*, a ne kao *ja*. Učitelj i učenici zajedno su *ovdje* i *sada* na zamišljenomu mjestu. Sporazumno ulaze u fikciju. Učitelj u ulozi otvara problemsku situaciju, epizodno nastavljanu prema učeničkim dodavanjima i vlastitome nadahnuću. Učenici

pronade značenje u događaju, zbog toga rekonstruira najvažnije točke vezane za događaj; **ljetopisac** – nije nazočio događaju; dokumentira događaje za buduće generacije; želi biti 'objektivan'; **novinar** – nije nazočio događaju, ali pokušava sagledati što je moguće više aspekata toga događaja; **istraživač** – nije nazočio događaju, istražuje što se, kako i zašto zapravo dogodilo; vremenski je značajno udaljen od glavnoga događanja; **kritičar** – interpretira događaj; **umjetnik** – preoblikuje događaj u umjetnički čin (Gruić 2002: 96-97 prema O'Toole 1992: 110).

24 Devet okvira udaljenosti često primjenjujem u dramskome stvaralaštvu zato što su izvrsni za shvaćanje pojma gledišta u stvaranju likova.

su uvijek pozvani da promotre upletenost u situaciju, provjere svoju motivaciju, procijene posljedice i donesu odluke. Takav je način rada korijen metode procesne drame.

Druga je faza njezina rada poznata po dramskoj metodi ogrtač stručnjaka (*Mantle of the expert*). Sudionici u ulogama stručnjaka i sa stajališta autoriteta prorađuju problem. Teoretičar Gavin Bolton (1998) nazvao je tu metodu rada najprosvjećenijim pristupom odgoju i obrazovanju.²⁵ Iznimno je korisna u području dramskoga izražavanja.

Utjecaj metoda rada Dorothy Heathcote stigao je i do Hrvatske. Osim devet okvira udaljenosti i ogrtača stručnjaka u radu dramskoga studija primjenjuje se i njezina tehnika razumijevanja – pet razina značenja:²⁶

- „Akcija – Ponašanje, način na koji je nešto učinjeno.
- Motivacija – Zašto to netko čini? Što time želi postići?
- Ulog – Što se pri osvajanju cilja stavlja na kocku? Koja je cijena koja potiče nekoga na čin?
- Model – Ono što pojedina osoba utjelovljuje.
- Životni stav – Zašto sam ja takav? Zašto je život takav kakav jest?“ (Gillham 1984:1 www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/cemu-zivot/).

Tehnika razumijevanja pet razina značenja primjenjiva je na osobne i društvene probleme. Njome možemo analizirati zamrznute slike, ali i bilo koju improvizaciju. Vrlo je pogodna za prilagodbu polaznika različitih sposobnosti i motivacije.

Heathcote piše da je pomoć skupini pojedinaca da razmotre vlastiti svjetonazor najvažnije što dramski pedagog može ponuditi društvu. Tako se pojedinci s vremenom pretvaraju u svjesne članove društva, što je jedan od ciljeva dramskoga odgoja.

D. Heathcote i suradnicima najviše se zamjeralo to da su pretvorili dramu u oruđe za učenje različitih sadržaja i potpuno je odvojili od kazališta. Iako je drama u Velikoj Britaniji postala nastavni predmet, njezin je sadržaj imao sve manje veze s dramskom umjetnošću tako da se osamdesetih godina o drami i kazalištu govorilo kao o dvama različitim pojmovima. **David Hoornbrok** oštro je polemizirao s dotadašnjim glavnim pravcem razvoja drame u školskome

²⁵ Ogrtač stručnjaka uključuje učenike u rad uz aktivnosti čitanja, razvrstavanja informacija, pisanja, izrade materijala, koristi njihova prethodna znanja i motivira ih za stjecanje novih. Primjer je cjelovitoga poučavanja kojim se može obrađivati bilo koja tema ili sadržaj iz kurikula.

²⁶ Tehniku je opisao njezin dugogodišnji suradnik Geoffa Gillhama, čiji je članak preveden i objavljen na stranicama HCDO-a. <http://www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/cemu-zivot/>.

kurikulu zamjerajući da se umjesto umjetničkoga obrazovanja drama bavi socijalnim vještinama, političkom i socijalnom osviještenošću. Tražio je da se predmet drama vrati umjetnosti. Kritizirao je njezinu usmjerenost na osobni rast i razvoj, na terapijsko djelovanje, na instrumentalizaciju u svrhu učenja različitih sadržaja.

Umjesto izvedbenih vještina cijeni se socijalizacija, grupni rad i stupanj uključenosti. Biti u ulozi znači pokušati biti *u tuđim cipelama* radi razumijevanja postupaka druge osobe, a ne radi gradnje karaktera lika. Igra uloga razlikuje se od glume zato što ne traži uvježbavanje ni izvedbenu tehniku. Za njega se drama, kao školski predmet, treba ponajprije vezivati za umjetničke, prikazivačke korijene (Hoornbrok 2002).

Dramski je rad uglavnom usmjeren na razvojno/pedagoško, a u mnogo manjoj mjeri na umjetničko/estetsko. Hoornbrok tvrdi da je pokret odgojne drame „izopćio [je] kazalište, predstavu i glumca“ (Hoornbrok 2002: IX).

On predlaže novi dramski kurikulum zasnovan na prihvaćanju drame kao posebne umjetničke vrste. Polazi od triju osnovnih elementa dramskoga događaja: stvaranja predstave (*making*), izvedbe (*performing*) i gledanja (*watching*). Nije uvijek nužno doći do predstave. Moguće su i manje forme, no u svima je jednak slijed – od ideje, stvaranja teksta izvedbe, igranja i gledanja do analize.

U radu u dramskome studiju postavljamo Hornbrookova ključna pitanja oko kojih strukturiramo rad na postavljanju predstave: Što želimo reći i zašto? Kako ćemo predstaviti temu? Poručujemo li ono što smo željeli? Uspješnost izvedbe mjeri se stupnjem prema kojemu su značenja koja proizlaze iz predstave rezultat namjere ili slučaja. Hoornbrok razlaže i strukturu rada na predstavi koji počinje idejom, a završava predstavom. Faze su rada sljedeće:

- Istraživanje: je li ideja provediva
- Eksperimentiranje: isprobavanje mogućnosti izvedbe praktičnim radom
- Dizajniranje: vizualno oblikovanje scenske izvedbe
- Režiranje: postavljanje predstave
- Objedinjavanje: skupina pokazuje nezavršen materijal pred razredom, prihvaćaju se kritičke opaske
- Probe: konačno osmišljavanje predstave
- Tehničko funkcioniranje predstave
- Izvedba (Hoornbrok, 2002).

Iako je ova struktura rada napravljena za rad u predmetu Drama koji se izvodi u razredu, potpuno je primjenjiva za rad u dramskome studiju.

Za Hoornbroka je jedan od važnijih nedostataka odgojne drame to što čitavo vrijeme zanemaruje bitnu sastavnicu kazališnoga djelovanja – komunikaciju s publikom. U njegovu kurikulumu drame bitno mjesto zauzima i recepcija predstave.²⁷ Osim što uče primjenjivati dramske forme s ciljem izražavanja ili interpretiranja ideja, učenici razvijaju sposobnosti sudjelovanja u dramskoj predstavi te sposobnosti procjenjivanja gledane predstave.

Recepcija predstave i njezino procjenjivanje dio su područja dramske kulture, koja je najzastupljenija u nastavi Hrvatskoga jezika, no to su ujedno i elementi procesa rada u dramskome studiju. Neizostavan je dio rada gledanje kazališnih predstava, bilo da u njima igraju profesionalni glumci ili njihovi vršnjaci. U dramskome stvaralaštvu učimo i kako predstavu gledati i kako na nju kreativno odgovoriti te po kojim je kriterijima prosuđivati.

Hornbrookova je kritika bila izrazito oštra, a pokret odgojne drame pod vodstvom D. Heathcote polako je gubio na zamahu. No sve osmišljeno ostalo je živjeti u praksi, ponekad s drukčijim ciljevima. Svojevrсно pomirenje između dvaju suprotstavljena tabora dogodilo se i u teorijskim promišljanjima.

Mike Fleming (2011) sagledava stanje i uočava probleme te u svome teorijskom radu nastoji pomiriti obje suprotstavljene strane smatrajući da jaz između odgojne drame i kazališta nije nepremostiv. Piše da se odgojna drama bavi osobnim iskustvom sudionika; u njoj su svi sudionici istodobno i gledaoci. U njoj je bitan proces, no ako smo zainteresirani samo za proces,

²⁷ Hoornbrok daje upute kako gledati kazališnu predstavu, na što treba obratiti pozornost i koji su elementi prosudbe: **Dojam:** Kakav je bio prvi dojam o predstavi? **Vizualni izgled:** Kako je predstava izgledala? Kako kostimi ocrtavaju karaktere? Je li scenografija funkcionalna? Kako svjetlo pridonosi priči? Vizualni izgled predstave mora pratiti priču. **Gluma:** Učenici moraju naučiti procijeniti (geste, glas, tijelo...) Kakav je bio stil glume (naturalistički, cirkuski, mima...)? Kako su glumci prikazivali karaktere koje igraju? Je li se čulo i razumjelo što su govorili? Kako su prikazani međuodnosi između likova? Koliko su uspješni bili glumci u pričanju priče? Jesu li primjenjivali neku posebnu glumačku tehniku? U procjeni glume treba obratiti pažnju na pojedinačno i na kolektivno. **Glazba i efekti:** Kakva je glazba u predstavi; živa ili snimljena? Kako doprinosi priči ili atmosferi? Je li bilo posebnih efekata i jesu li bili uspješno primijenjeni? **Tehničko funkcioniranje i tempo:** Je li predstava tehnički funkcionirala? Je li tempo predstave bio primjeren? Jesu li promjene izvedene na vrijeme? **Interpretacija:** Što nam predstava znači/govori? Kako te predstava nagnala na razmišljanje? Što misliš o predstavi? Kazalište je temeljeno na znakovima oko kojih postoji kulturni konsenzus, jesmo li ih dobro odčitali? Interpretacija uključuje i prosuđivanje. Važno je naučiti pažljivo prosuđivati (Hoornbrook 2002).

teško je procijeniti rezultate. Naprotiv, ako smo usmjereni na rezultat, može se dogoditi da previdimo važnost procesa.

Fleming smatra da je u ranim danima odgojne drame napravljena pogreška prevelikoga oslanjanja na jednu metodu – spontanu improvizaciju, dok je rad s tekstem zanemaren. Rad na tekstu ne bi trebao biti manje kreativan i originalan nego što je to slobodna improvizacija. Korisnost u radu s tekstem je postojanje vanjske referentne točke (teksta). U radu na tekstu²⁸ čitalac aktivno stvara svoje značenje iz onoga što čita. Učenici ne trebaju dobiti zadatak da repliciraju ideji autora, nego da se sami poigraju sa značenjima koja pronalaze u tekstu. Nije uvijek nužno ni napraviti predstavu na temelju teksta. Moguće je poigravati se s njim, raditi na dijelovima teksta, slagati ih u drukčije cjeline i tražiti podtekst zato što dramski dijalog ima više razina, odnosno nije sve u izrečenome.

Fleming navodi da je Slade prvi odvojio dječju dramu od kazališta za odrasle, no prema Boltonu (1988) Sladeov rad utjelovljuje elemente teatra kao što su simbol, vrijeme i prostor.

Pioniri su odgojne drame prepoznali svoje ishodište u dramskim igrama ranoga djetinjstva, no Fleming se pita gdje prestaje dramska igra, a počinje dramski odgoj.

Improvizacija ili igra uloga jedan je od najboljih načina rada za osnovnoškolce, a pritom jedan od ciljeva rada treba biti postizanje sposobnosti da strukturiraju svoje drame u skupini, što uvodi u rad na strukturi izvedbe. Kao što piše Fleming, dramskim tehnikama²⁹ primjenjivanim u odgojnoj drami može se naučiti kako usporiti akciju, kako se nositi s psihičkom akcijom, kako se kreativno služiti stankom, kako primjenjivati nenaturalističke tehnike te što nam je potrebno za postavljanje predstave.

Fleming prepoznaje i rizik koji nastaje ako se učenici prerano izlože javnome nastupu. Bez tankočutnoga učitelja izloženost i nelagoda koju donosi izvedba može poništiti pozitivnosti dotadašnjega umjetničkog i obrazovnog iskustva. Središnja opreka u vezi s glumom obično se stavlja na odnos između osjećaja i tehnike: treba li staviti naglasak na unutarnji proces ili na

²⁸ Tekst ovdje uključuje dramski, prozni ili poetski tekst.

²⁹ Zamrznuta slika traži dobar fokus, kontrolu, grupnu suradnju; svi surađuju bez obzira na razinu sposobnosti. Zaustavlja trenutak i učenike potiče da razmisle o tome kako se značenje prenosi u sliku. Pomaže da se nauči kako sakupiti značenje u jedan trenutak i pročitati značenje iz toga jednog trenutka. Može biti koristan način udaljavanja od potencijalno teškoga trenutka iako se događa u tišini i mirnoći, a upravo time može doprinijeti pojačanoj dinamizaciji situacije.

vanjski znak?³⁰ Jesu li u stvaranju drame važniji osjećaji i iskustvo sudionika ili kako to izgleda onome tko gleda izvana? Ključno je Flemingovo pitanje mijenja li činjenica da se rad pokazuje pred publikom prirodu dramskoga doživljaja te ujedno i obrazovne ciljeve.

U povijesti dramskoga podučavanja Fleming razlikuje prvu fazu u kojoj je drama viđena kao proces, odnosno kao dinamična dramska igra namijenjena osobnome rastu i razvoju osobnosti sve djece, dok je kazalište viđeno kao statičan produkt namijenjen pokazivanju u kojemu su sudjelovala samo neka (nadarena) djeca. No vremenom dolazi do promjene i međusobnoga približavanja pa se tako u drugoj fazi u odgojnoj drami prepoznaje važnost forme i potreba za strukturom, vrijednost pisanoga teksta, sustava značenja, komunikacije s publikom i izvedbe, dok se u kazalištu prepoznaje važnost sadržaja, skupna priroda kazališne prakse i fluidni pojmovi glume i probe. To zajedno dovodi u sljedećoj fazi razvoja do „drame kao umjetničkog oblika, koja sadržava specifičnosti oba područja“ (Fleming 2011: 11).

U svojoj knjizi *The Art of Drama Teaching* (1998) Fleming kao ključni argument vrijednosti odgojne drame navodi da podučavanje drame omogućava djecu i mladima da sudjeluju u njezinu stvaranju uključujući svoja osobna iskustva;³¹ dramski pedagog intervenira u dječju dramsku igru i preuzima odgovornost za stvaranje drame vrijednoga sadržaja.

Dvojbe o kojima piše Fleming preispitujem u svome radu u dramskome studiju tražeći ravnotežu koja ne šteti osobnome razvoju polaznika. Još je uvijek u Hrvatskoj u dramskome radu imperativ izvedba, koju čak i većina blagonaklone publike prosuđuje po uzoru na klasične predstave profesionalnoga kazališta. Vrednujući (samo) produkt, a zanemarujući vrijednost procesa, stvara se u javnosti pogrešna percepcija vrijednosti dramskoga rada. Iako dramsko stvaralaštvo pripada području kazališta, u svome radu primjenjujem spoznaje i metode iz područja odgojne drame.

3. 3. Njemačka škola dramske pedagogije

U Njemačkoj se dramska pedagogija naziva *Theaterpädagogik* (kazališna pedagogija), tako da je jasno uočljiva usmjerenost na stvaranje predstave i izvedbu pred publikom (upravo ono

³⁰ Courtney (1968) identificira dramske stupnjeve: *impersonation stage* (deset mjeseci do sedam godina), *the group drama stage* (sedam do dvanaest godina) i *the role stage* (dvanaest do osamnaest godina).

³¹ U odgojnoj je drami uglavnom naglasak na iskustvu sudionika, koje se smatra ključnim. Ako je sadržaj previše udaljen od učeničkoga iskustva, nastaje problem.

što Hornbrook vidi kao nedostatak odgojne drame u Velikoj Britaniji). Na njemačkome govornom području razvijen je koncept **školskoga kazališta** u kojemu se dramske i kazališne aktivnosti odvijaju unutar školskih okvira, u rasponu od nastavnoga predmeta **Predstavljačka igra** (*Darstellendes Spiel*) do rada u školskoj dramskoj družini. Predmet Predstavljačka igra održava se u nekim osnovnim školama u nižim i višim razredima. Moguće ga je izabrati i kao treći umjetnički predmet u šestome razredu, uz glazbu i vizualne umjetnosti. U pokrajini Hamburg od 2011. godine Predstavljačka je igra obvezan predmet u osnovnoj školi i svi ga učenici pohađaju jedan sat tjedno.

„Pojam predstavljačka igra nastao je 70-ih godina 20. st. kako bi se amaterski kazališni rad u sociokulturnom i pedagoškom kontekstu razgraničio od profesionalnog kazališta. Pojam predstavljačka igra s jedne strane upućuje na 'predstavljačku umjetnost' i uspostavlja poveznicu s tradicijom i zahtjevima kazališne umjetnosti. S druge strane, riječ igra ograničava doseg pojma i odjeljuje predstavljačku igru od produkcijskih uvjeta i prakse profesionalne kazališne umjetnosti i njenih institucija. Pojam igre sâm po sebi posjeduje vlastitu pedagoškoestetsku dimenziju, a osim toga upućuje na predstavljačku djelatnost glumca-amatera“ (Koch i Streisand 2003: 68).

Učenici se upoznaju s kazalištem kao formom, no predstavljačka je igra i mogućnost za uvježbavanje socijalnih vještina i razvoj osobnosti. Igrajući uloge drugih, učenici preslikavaju osobne životne situacije, ponašanje i uloge u društvu. U predstavljačkoj igri izravno i autentično izražavaju sebe razvijajući mogućnosti opažanja i samosvijest, a skupni proces rada i suradnja proizlazi iz rada na umjetničkome oblikovanju kazališne izvedbe, koja se pokazuje publici (Koch i Streisand 2003).

Predstavljačka je igra dio školskoga kazališta koje je zamijenilo rad scenskih družina kao tradicionalnih oblika slobodnih školskih aktivnosti. Rad u školskome kazalištu podrazumijeva pripremu i izvođenje kazališne predstave pred publikom. Glavni su inicijatori, stvaratelji i izvođači učenici. Kazalište u ovome slučaju nije instrumentalizirano, nego postoji kao vrijednost samo po sebi. Osim školskoga kazališta pri mnogim profesionalnim dječjim kazalištima u Njemačkoj postoje klubovi mladih. Obično ih vode dramaturzi³² kojima je posao osmišljavanje repertoara kazališta, ali i dramski rad s mladima da bi u radu s njima saznali za njihove probleme i interese te mogli osmisliti repertoar koji je doista odraz želja i potreba

32 Zanimanje koje bi u Hrvatskoj obuhvaćalo dva zanimanja: dramaturga i dramskoga pedagoga.

mladih. Mladi u klubovima aktivno sudjeluju u radu kazališta, rade na projektima i postavljaju svoje predstave te sudjeluju u radionicama koje vode profesionalni članovi družine. Kazališta za djecu i mlade u mnogo su izravnijoj vezi sa svojom publikom nego što je to uobičajeno u Hrvatskoj.

U Njemačkoj postoje i kazališnopedagoški obrazovni centri (*Theaterpädagogische Zentrum*) koji na regionalnoj razini predstavljaju kazališni odgoj i obrazovanje. U njima su organizirani početni i napredni oblici izvedbenih treninga u obliku radionica. Centri organiziraju i radionice za nastavnike koji se bave dramskim odgojem. Djeca i mladi pohađaju ih u svoje slobodno vrijeme. Svojevrsna su spona između škole i kazališta. Organiziraju umrežavanja i gostovanja školskih dramskih družina, festivale, okrugle stolove i simpozije o različitim temama vezanima za dramsku pedagogiju.

U Njemačkoj je iznimno razvijena dramska kultura. U radionicama koje se održavaju nakon ili prije izvođenja predstava sudjeluju glumci iz predstava i razgovaraju s mladim gledateljima.³³ Nerijetko umjetnici gostuju u školama. Na školskim su festivalima uobičajeni gosti poznata imena iz svijeta kazališta. U Njemačkoj je najznačajniji i najveći festival ove vrste Svjetski festival dječjega kazališta (*World Festival of Children's Theatre*), koji se održava dvaput godišnje, svake četiri godine u Lingenu, a svake četiri na jednome od kontinenata. Festival je osmišljen tako da se na njemu izvode predstave u kojima igraju djeca, održavaju radionice za djecu sudionike festivala, održava simpozij dramske pedagogije i/ili forum za redatelje predstava te organizira slobodno vrijeme u kojemu se djeca Lingena kreativno druže s djecom izvođačima iz cijeloga svijeta u različitim radionicama vještina.

Festival u Lingenu prvi put održan je 1990. godine. Dotad je u Njemačkoj kazališni rad s djecom bio gotovo isključivo disciplina u kojoj je prevladavala pedagoška igra i koja je bila usmjerena na proces. „Metode i koncept igre i kazališne pedagogije nisu smatrali prikladnim dati djeci scenu, a time ni forum za njihovu sposobnost umjetničkog izražavanja“ (Redemacher 2010: 29).

Nakon pada Berlinskoga zida kazališna teoretičarka i praktičarka Christel Hoffman, koja je razvijala kazališni rad s djecom i za djecu u Demokratskoj Republici Njemačkoj, nastavlja svoj rad u Saveznoj Republici Njemačkoj i objavljuje Radne bilježnice (*Arbeitshefte*) koje su pomoć

33 Berlinsko kazalište GRIPS s kojim je surađivala i Zvezdana Ladika uz svaku predstavu nudi i radionice, koje vode dramaturzi i na kojoj sudjeluju autori i glumci iz predstava.

učiteljima u kazališnoj praksi. Voditeljica je simpozija i redateljskih foruma s Berndom Rupingom³⁴ na Svjetskome dječjem festivalu u Lingenu. Jedan od izlagača na simpoziju 20. Svjetskoga dječjeg festivala *Dajmo djeci pozornicu* Wolfgang Schneider piše da su „dječje predstave pokazale dječje kazalište kao oblik umjetnosti i oblikovale model koji impresivno iznosi pored pedagoških i estetsku dimenziju tog kazališnog rada. (...) Dječje kazalište može biti promatranje života, ogledalo vremena i poticaj za kreativan način suočavanja sa stvarnošću. Može biti medij društvene mašte. Tjera vas da se zapitate i razmislite. Integrira veliki svijet na malu scenu“ (Redemacher 2010: 29).

Stav je njemačkih kazališnih pedagoga da dječje kazalište ima svoju vlastitu umjetničku kvalitetu koju ne treba uspoređivati s umjetničkim vještinama i iskustvom profesionalnih glumaca. Dječje kazališno stvaralaštvo i odgoj uz dramsku umjetnost zauzimaju bitno mjesto u sustavu odgoja i obrazovanja te u provođenju slobodnoga vremena mladih.

3. 4. Dramska pedagogija u ostalim europskim zemljama

Stanje je dramske pedagogije u Češkoj i Slovačkoj (bivša Čehoslovačka Socijalistička Republika) slično njemačkome. Zvezdana Ladika u svojoj knjizi *Dijete i scenska umjetnost* napisala je da je povezanost kazališta i škole tako uska da se može reći da je „kazalište ušlo u školski nastavni program“ (Ladika 1970). Sudeći po visoko estetiziranim predstavama djece i mladih iz Češke i Slovačke koje sam vidjela na raznim festivalima i po broju festivala koje organiziraju, zanimanje za kazališnu umjetnost ni danas ne opada.

U Francuskoj su zanimljiva dva koncepta dramske pedagogije: kazalište kao vježbanje (*theatre – exercise*) i kazalište kao predstava (*theatre – production*) (Krušić 2013). U *kazalištu za vježbanje* nije nužan cilj priprema predstave; primarna je poduka sudionika u izvedbenim vještinama i oblicima izražavanja, no rad pomaže osobnome razvoju sudionika, stjecanju samopouzdanja, usvajanju komunikacijskih i socijalizacijskih vještina te njihovoj ekspresiji. *Kazalište kao predstava* u funkciji je izvođača. Radeći na predstavi koju će uprizoriti, sudionici uče o kazalištu kao umjetnosti, o pripremi i kazališnome oblikovanju materijala. Stvaranje je predstave zajedničko iskustvo u kojemu se razvija i sposobnost čitanja i razumijevanja simbola i značenja. Dio je rada i svladavanje izvedbenih vještina. Manji dio sudionika postat će profesionalno vezan za kazalište, no mnogo veći bit će – dobra kazališna publika.

34 Dekan Instituta za dramsku pedagogiju na Osnabrück University of Applied Sciences.

Koncept *kazalište kao predstava* nalazimo u najvećemu dijelu francuskoga suvremenog amaterskog stvaralaštva, a nije rijetko da se uz profesionalna dječja kazališta osnivaju dramski studiji u kojima se radi s djecom i mladima (Krušić 2013).

U Italiji je prvi dramski studio osnovan još 1927. godine pri firentinskom Teatru bajki. Bio je to dječji studio recitacije, glazbe i plesa. Vodila ga je jedna od osnivačica kazališta Assunta Mazoni nastupajući s njim po mnogim gradovima Italije i želeći dokazati da je dijete sposobno svoje doživljaje prenijeti na drugoga (publiku) (Ladika 1970). U Italiji je iznimno razvijen kazališni amaterizam. Dramski studiji djeluju pri kazalištima i u školama te održavaju brojne festivale. U školama se dramski odgoj primjenjuje i kao vrijedan odgojno-obrazovni alat za poticanje učenja. U dramskome radu spajaju se pedagoški i kazališni ciljevi: dramsko izražavanje služi za razvijanje osobnosti, komunikacije i socijalizacije s jedne strane, a s druge za razvijanje verbalne i tjelesne ekspresije te kreativnih sposobnosti potisnutih u tradicionalnoj nastavi koja prevladava (Radermacher 2001).

U Rusiji je prema postojećoj literaturi dramski odgoj uvođen posebnim rezolucijama u nastavne programe već nakon Oktobarske revolucije. Osposobljavali su se pedagozi *rukovodioci* dramskoga rada s djecom. Još je teoretičar socrealizma Lunačarski, koji je smatrao da je umjetnost važan čimbenik u stvaranju čovjeka novoga doba, zagovarao stvaranje *pedagoškoga kadra* koji će rukovoditi scenskim odgojem djeteta (Ladika 1970). I danas je u Rusiji dramski odgoj više izvedbeno usmjeren. Obično je vezan za umjetničke škole u kojima rade dramske skupine, barem one koje vidamo na festivalima. Satnica je rada nama koji radimo u zemljama u kojima je dramski rad izvanškolska aktivnost nezamislivo velika. Konkurencija u izboru za umjetničke škole iznimno je oštra, uvjeti rada za primljenu djecu izvrsni, ali i vrlo strogi. Visokoestetizirane dječje predstave koje predstavljaju Rusiju na festivalima iznimno su uvježbane, djeca imponiraju izvedbenim vještinama, no prema viđenome, teško je povjerovati da su imali slobodu izbora teme i stvaralaštva u stvaranju predstava.

U susjednoj je Sloveniji vrlo razvijen kazališni amaterizam. Školske dramske i lutkarske skupine umrežene su preko Javnoga sklada za kulturne dejavnosti (JSKD), pandana našem Hrvatskome saboru kulture, no s mnogo aktivnijom djelatnošću. JSKD organizira susrete i festivale, seminare i radionice za glumce, redatelje i voditelje. U izdavačkome programu posebno su usmjereni na izdavanje priručnika za kazališne i lutkarske skupine te zbornike

igrokaza. Organiziraju se međunarodne razmjene i festivali za djecu i mlade.³⁵ Osmu godinu zaredom organizira se u Sloveniji Konferencija dramske pedagogije,³⁶ usmjerena na dramsko izražavanje. Tema ovogodišnje Konferencije bila je *Komunicirajmo*. Namjera je razmijeniti iskustva i znanje iz primjera dobre prakse u području dramske pedagogije kao motivaciju u pedagoškome procesu (<http://www.jskd.si>).

U Bosni i Hercegovini većina se aktivnosti događa u organizaciji Centra za dramski odgoj Bosne i Hercegovine (<http://www.annalindhfoundation.org/members/bosanski-centar-za-dramski-odgoj-bosnian-centre-drama-education>) i Mostarskoga teatra mladih. Budući da je društveno-politička situacija iznimno teška, djelatnosti u području dramske pedagogije variraju. Vrhuncem možemo smatrati osnivanje četverogodišnjega studija Dramske pedagogije u Mostaru 2007. godine pri Odsjeku dramskih umjetnosti. Bio je to prvi studij ove vrste u jugoistočnoj Europi, „studij prijeko potreban Bosni i Hercegovini u njenim budućim evropskim integracijama-“³⁷ U programu Studija naveli su prilično sveobuhvatnu definiciju zanimanja dramski pedagog:

„Dramski pedagog nije staromodni 'dramski učitelj' koji poučava, glumi i vodi klasične dramske sekcije; on pomaže, ponajprije, djeci i mladim ljudima da uče, mijenjaju i osnažuju sebe kroz snagu drame i umjetnosti. Dramski pedagog je i umjetnik i učitelj; on mora biti vrlo dobro obučen u glumi, u dramaturgiji, u pedagogiji, u sociološkoj i psihološkoj teoriji. Pored rada sa djecom i mladim ljudima, dramski pedagog može raditi i s ljudima različitih starosnih dobi i porijekla, osobama s posebnim potrebama, prestupnicima, oboljelim od teških bolesti, istraumatiziranim osobama...“³⁸ Nažalost, studij je ugašen.³⁹

Centar za dramski odgoj Bosne i Hercegovine organizirao je već dvadeset dvije međunarodne konferencije dramskoga odgoja. Godine 2020. tema je bila *Što (ni)je dramski odgoj*.

35 Niz godina Teatar Tirena sudjeluje kao partner u međunarodnim kazališnim susretima za mlade.

36 Konferencije je pokrenulo Društvo ustvarjalcev *Taka Tuka* i organizira ih zajedno s JSKD-om.

37 Budući da je u BiH, nažalost, nerijetka pojava *brisanje iz memorije*, tako se materijali više ne mogu naći na stranicama Univerziteta Džemal Bijedić (*Your search - dramska pedagogija - did not match any documents*), nego samo u e-pošti koju su nam kolege poslale prilikom osnivanja studija.

38 Isto.

39 Zbog društveno-političke situacije u BiH iznimno je teško neprekidno djelovati u području kulture. Nedostaje stalno financiranje, a zbog podjele na kantone i smanjenoga područja aktivnosti onemogućena je i samoodrživost nezavisnih projekata. Rad se najvećim dijelom financira iz različitih fondova na koje kazališta i kulturne institucije apliciraju, no zbog neizvjesnosti dolazi do osipanja kvalitetnih stručnjaka. Unatoč gotovo gerilskim uvjetima neprekidno već četrdeset pet godina djeluje Mostarski teatar mladih, koji vodi Sead Đulić, jedan od osnivača Centra za dramski odgoj BiH (<https://www.facebook.com/Mostarski-teatar-mladih-1974-172583536161307/?fref=ts>).

Predstavljani su različiti dramski i kazališni oblici rada čije su se mogućnosti ispitivale na primjerima dobre prakse. Cilj je konferencija uvijek i razmjena iskustava i umrežavanje u svrhu provedbe zajedničkih projekata (<https://www.bljesak.info/kultura/kazaliste/mostar-prijavite-se-na-22-konferenciju-sto-nije-dramski-odgoj/299327>).

CDO periodično, ovisno o sredstvima, izdaje časopis za dramu, teatar i odgoj *TmačaArt*. Uz pomoć dramske umjetnosti u BiH pokušava se u nemogućim uvjetima razvijati tolerancija, prihvaćanje različitosti i suživot. Mostarski teatar mladih igra po školama svih triju kantona predstave interaktivnoga odgojnog kazališta i forum teatra koje oblikuju u manje izvedbene forme.

Glumica Jasna Diklić u Sarajevu je 2013. godine osnovala Međunarodni festival srednjoškolskoga dramskog stvaralaštva JUVENTA, na kojemu su osim igranja predstava organizirane i radionice kazališnih vještina za izvođače i radionice za njihove voditelje. U Zenici pri Bosanskome narodnom kazalištu radi Dječja lutkarska i omladinska scena, pri kojoj je od 2005. godine i Dramski studio koji ima svoja odjeljenja u Kaknju i Zavidovićima. U ovoj je godini počela s radom u Tuzli srednja Savremeno-umjetnička škola, koja je osnovana da se djeci i mladima u BiH ponudi inovativan model obrazovanja primjenom suvremenih metoda učenja i prakticiranje dramske pedagogije.⁴⁰

Unatoč teškoj društveno-političkoj situaciji iznimnim zalaganjem pojedinaca dramski odgoj uspijeva pronaći svoje mjesto u odgojno-obrazovnome sustavu i kazalištu.

U Srbiji je posebno vrijedno spomenuti Školigricu i Škozorište. Školigrica je osnovana 1981. godine pri Centru za kulturu Stari Grad u Beogradu. Nastala je iz Dječjega dramskog studija Škozorišta, koje je Ljubica Beljanski Ristić pokrenula 1977. godine. Škozorište je bio dramski studio za djecu osnovnoškolske dobi (http://www.designed.rs/news/30_godina_školigrice). Metoda je rada bila vrlo slična radu u Zagrebačkome pionirskom kazalištu u vrijeme Zvezdane Ladike i Slavenke Čečuk. Rad je zasnovan na načelima igre, stvaralačkim procesima i na aktivnome sudjelovanju djece u svim procesima rada u stvaranju predstave. Budući da je Škozorište bilo iznimno popularno, osnovana je i Školigrica, studio stvaralačkoga odgoja za djecu predškolske dobi s pripremom za školu u kojemu su djeca učila igrom. Školigrica je bila i mjesto stručnoga neformalnog usavršavanja odgajatelja iz područja umjetnosti

40 2021. Udruženje mladih Tuzle i Pozorište mladih Tuzle izdali su i Priručnik za voditelje dramskih sekcija u osnovnim i srednjim školama *Školsko pozorište*.

(http://www.designed.rs/news/30_godina_školigrice). Aktivnosti Školigrice i Škozorišta pripadaju području dramskoga stvaralaštva.

Godine 1999. osnovan je u Beogradu Centar za dramu u edukaciji i umetnosti CEDEUM, koji predstavlja zajedničke projekte s organizacijama iz područja stvaralačkoga i umjetničkoga obrazovanja, „posebno drame/kazališta u odgoju/obrazovanju, kao i područjima kao što su interkulturalni dijalog i komunikacija, odgoj za razvoj i mir, ljudska i dječja prava“ (<http://www.cedum.org.rs>). Iz samoga je programa vidljivo da djelatnosti CEDEUM-a pripadaju području dramskoga izražavanja. U Beogradu je do trenutka pisanja ovoga rada održano šest nacionalnih konferencija o suradnji kulture i obrazovanja. Tema zadnje 2020. godine bila je *Kreativno obrazovanje – spremnost za nespremnost*⁴¹ (<https://bazaart.org.rs/category/konferencija>).

Pri svjetski poznatom festivalu BITEF-u, koji se održava u Beogradu, kao jedan od pratećih programa 2000. godine prvi je put održana Polifonija, program namijenjen djeci i mladima. Otad do danas Bitef Polifonija okuplja najzanimljivije predstave na zadanu temu iz susjednih zemalja, održava okrugle stolove i radionice u kojima se promišlja o ulozi i odgovornosti umjetnika u radu s mladima. Bitef Polifonija usmjerena je na osnaživanje kroz kazalište, funkcioniranje kazališnoga prostora kao zaštićenoga mjesta u situacijama u kojima su se našle zemlje u okruženju. Godine 2017. započela je i Polifonija u trajanju, koja otvara proces aktivnoga djelovanja između dvije Bitef Polifonije istražujući polifone koncepte kazališta participacije i poticaja. Glavni se dio redovno održava kao prateći program Bitef festivala, a rad se nastavlja promocijom, prezentacijama i praćenjem procesa raznovrsnih inicijativa, predstava i projekata koji u svome završnome obliku postaju dio sljedećega programa Bitef Polifonije u okviru Bitef festivala (<https://bitefpolifonija.com/O-nama.html>).

Na kraju ovoga kratkog pregleda mogu zaključiti da je na engleskome govornom području u razdoblju od nekoliko desetljeća prevladala primjena dramskoga izraza kao alata za poučavanje, dok je dramsko stvaralaštvo i učenje o kazalištu kao mediju bilo u drugome

⁴¹ Teme konferencija vrlo su zanimljive: *Kulturna uloga škole i obrazovna uloga kulture* (2015.) i *Dramsko obrazovanje i samoobrazovanje – kako do dramskih pedagoških kompetencija* (2016.), *Stvaralačka participacija u umetnosti i obrazovanju* (2017.), *Pozorište i škola: inspiracija, podsticaj, tim* (2018.), *Vaspitavati kulturom: Ka društvu u kom su vrednosti važne* (2019).

planu.⁴² U ostatku je Europe raširenije područje dramskoga stvaralaštva. No, čini se da je dramsku pedagogiju u zemljama bivše Jugoslavije zadnjih dvadesetak godina *preusmjerio* Domovinski rat. Iako je do devedesetih godina dvadesetoga stoljeća dramsko stvaralaštvo u susjednim zemljama bilo prevladavajuće, nakon toga u Srbiji i Bosni i Hercegovini, mnogo više nego u Hrvatskoj, s pomoću raznih europskih fondova u sklopu razvoja i očuvanja demokracije razvijeno je iznimno mnogo aktivnosti vezanih za dramski odgoj. Održavane su brojne radionice koje su tijekom i neposredno nakon Domovinskoga rata vodili dramski pedagozi, volonteri i/ili pripadnici različitih humanitarnih organizacija. Instruktori i voditelji radionica bili su uglavnom školovani u britanskoj školi dramske pedagogije tako da su se razvili oblici primijenjenoga kazališta (kazalište u obrazovanju, kazalište zajednice, forum kazalište) i područje dramskoga izražavanja.⁴³

3. 5. Razvoj dramske pedagogije u Hrvatskoj

Iako se u Hrvatskoj dramski odgoj pojavio u svojim prvim oblicima još u sedamnaestome stoljeću u isusovačkim gimnazijama, kao početak moderne hrvatske dramske pedagogije određujemo drugu polovicu devetnaestoga stoljeća i vrijeme ilirskoga narodnog preporoda (Krušić 2012).

Dramski rad s djecom i mladima neprekidno se nastavio u različitim oblicima u školama, kazalištima i dramskim studijima do današnjih dana. Dramske metode primjenjuju se u redovnoj nastavi radi usvajanja nastavnih sadržaja, u izvannastavnim aktivnostima (dramsko-scenskim, recitatorskim, literarnim, novinarskim i filmskim školskim druženjima) kojima je cilj razvijanje učeničkoga stvaralaštva i komunikacijskih vještina te u različitim oblicima odgojnoga rada sa socijalizacijskim ili nekim drugim odgojnim ili obrazovnim ciljevima. U Hrvatskoj dramski odgoj nije postao redovan predmet u školama,⁴⁴ no dio je svakodnevnih prakse.

Iako vidimo da u našoj zemlji postoji duga tradicija bavljenja dramskim odgojem, objavljeno je svega šest knjiga domaćih autora koje se odnose na područje dramskoga stvaralaštva (Z. Ladika, 1970.; I. Gruić, 2002.; V. Dresto i A. Bosanac, 2007.; M. Perić Kraljik, 2009.; V.

⁴² No svakako treba spomenuti i mrežu kazališta mladih koja su namijenjena adolescentima. Organizirani su u nacionalne organizacije: u Irskoj NAYD, u Engleskoj NYT. Redovno održavaju radionice, međunarodne razmjene i festivale za mlade.

⁴³ *Care International* je organizacija koja je posebno u Bosni i Hercegovini godinama u projektima podržavala razvoj primijenjenoga kazališta i dramskih tehnika u radu s djecom i mladima.

⁴⁴ Iako, *Nacionalnim okvirnim kurikulumom* omogućeno je da se dramski odgoj uvede u škole kao fakultativni predmet.

Krušić, 2018.; B. Conjar, D. Jurac i I. Šedul, 2020.) te još četiri u biblioteci HCDO-a koje se odnose na ostala područja dramskoga odgoja.

Nalazeći se cijelo vrijeme **između** odgoja i umjetnosti, dostignuća iz prakse ostaju i dalje bez odgovarajuće teorijske nadgradnje.

„Kakvu ćemo dramsku pedagogiju imati i razvijati u nacionalnim okvirima ne ovisi samo o tome kakve ćemo modele preuzeti od drugih nego i kako vrednujemo vlastitu dramskopedagošku baštinu i doprinose što su ih njezini stvaratelji ostvarili tijekom oblikovanja modernog hrvatskog društva“ (Krušić 2018: 13).

Budući da teorijsko promišljanje u Hrvatskoj nije ni približno pratilo praktično, dugo je trebalo da se usustavi nazivlje, što su napokon učinile autorice Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović u svojem članku *Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnome procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika* 2016. godine, citiranoga već ranije.

Osnivanjem Hrvatskoga centra za dramski odgoj (HCDO) 1996. godine počelo se sustavnije baviti teorijom i praksom dramskoga odgoja. Osnivanjem Poslijediplomskoga specijalističkog studija Dramska pedagogija 2016. godine na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu dramski odgoj napokon nalazi svoje mjesto u visokoškolskome sustavu. Od početka rada Studija upisane su tri generacije i do trenutka pisanja ovoga rada diplomiralo je šesnaest studenata stekavši naziv sveučilišnih specijalista dramske pedagogije. Završni su stručni radovi studenata dobra prilika za teorijsku refleksiju dramskopedagoške prakse. Uz specijalistički studij organizirana su i tri simpozija dramske pedagogije na kojima su održana plenarna predavanja, izlaganja i radionice s temama iz dramskopedagoške teorije i prakse.

3. 5. 1. Povijesni pregled razvoja dramske pedagogije u Hrvatskoj

Kao što sam već spomenula, prve tragove primjene dramskoga izraza u odgoju i obrazovanju nalazimo, na samome početku sedamnaestoga stoljeća: „U Zagrebu od 1607. do prvih desetljeća 19. st. traje manje-više kontinuirana djelatnost crkvenog školskog kazališta (...) Isusovačko kazalište prvo je školsko kazalište s jasnim **odgojnim ciljevima**... (usvajanje kršćanske moralke, vježbanje latinskog jezika, retorike i javnog nastupa), **ideologijom**... (isticanje religioznog i kršćanskog heroizma), **metodama rada** (uprizorenje tekstova namjenski pisanih za tu vrstu izvođenja), **estetikom** (sklonost spektaklu), **repertoarom** (više od 400 kazališnih komada pisanih za tu svrhu) te tradicijom od gotovo 200 godina. (...)

Isusovački sustav podrazumijeva da je kultura pojedinca upravo ono što se stječe školskim odgojem“ (Krušić 2018: 41). Osim navedenih ciljeva i dugoga kontinuiteta značajno je da se početkom devetnaestoga stoljeća predstave počinju igrati na hrvatskome jeziku (kajkavskome i štokavskome).

U osamnaestome stoljeću pedagogija se razvija u posebnu znanost, a s prosvjetiteljstvom upoznajemo i modernu pedagogiju u kojoj dolazi i do demokratizacije školstva. Juraj Dijanić, jedan od prvih zagovaratelja dramskoga izričaja, u pedagoškoj praksi je 1796. godine tiskao *Hižne knjižice* u kojima se nalazio igrokaz *Narođeni dan*, opisan kao *šalnoigra*, didaktični komad namijenjen i dječjoj publici i djeci izvođačima. To je prvi dramski tekst za djecu objavljen na hrvatskome jeziku (Krušić 2018).

U Zagrebu 1866. godine izlaze *Igrokazi za mladež 1 i 2* Antuna Truhelke, u kojima se uprizoruju moralne pouke. Truhelka se u svome radu zalaže za dječje školsko kazalište. Sudjelovanje djece u predstavi ne zove glumom već *dramatičkom igrom*, koja služi stjecanju samopouzdanja i osobnome razvoju i usvajanju socijalnih vještina. Truhelka i njegov nakladnik Lavoslav Hartman među prvim su predstavnicima osmišljenoga dramskog odgojnog rada s djecom i mladeži.

Za vrijeme bana Ivana Mažuranića 1874. godine otvara se sveučilište, uvodi se opće osnovno obrazovanje za svu djecu, a škola se izdvaja iz dotadašnjega obveznog crkvenog nadzora. Amaterske kazališne družine rade po načelu uobičajenome u profesionalnome kazalištu: *dramski tekst* (igrokaz) uvježbava se na *probama* i nastaje *predstava*. Taj se model rada u najvećoj mjeri u amaterskim grupama održao do današnjih dana. Osim profesionalnoga kazališta oblikuje se i kazališni amaterski prostor, no povremeno se ponavlja uvjerenje da je kazalište neprimjereno odgoju mladih naraštaja.

Od 1870. godine u inovativnim didaktičkim metodama javljaju se žive slike – oblik dramatizacije nastave. Učitelj Stjepan Širola uvježbava sa svojom djecom igrokaze koje katkad izvode u javnim prostorima, što bismo ubrojili u odgojni izvannastavni rad s mladeži ili početke dramskoga stvaralaštva. Predstave se izvode na školskim svečanostima povodom blagdana u javnim prigodama ili za kraj školske godine. Ta se tradicija održala do danas.

Publicist Antun Knežević 1936. godine piše članak o dječjemu teatru kao posebnoj vrsti. Zagovara se uvođenje deklamacije u školu. Pedagog i pisac Tomislav Ivkanec definira deklamaciju kao oblik umjetničkoga govora kojim se djeluje na čuvstva slušatelja. Dijeli ju na stupnjeve:

1. „čitanje naglas (predčitanje)
2. recitovanje
3. deklamovanje
4. dramsko prikazivanje
5. slobodan govor
6. improvizacija“ (Ivkanec 1895 – 906: 182 prema Krušić 2018)

i zaključuje da „vježbe u deklamovanju pripadaju obuci o jeziku“ (isto: 183).

U četvrtoj i šestoj točki možemo naći začetke dramskoga stvaralaštva, dok nas završna Ivkančeva uputa, uz to što znamo da se deklamacija odvija tijekom nastave, upućuje da ju svrstamo u područje dramskoga izražavanja. U svakome slučaju dramski su oblici rada sad već sastavni dio nastavnoga procesa.

U enciklopedijskome članku⁴⁵ Ivkanec također piše: „Korisno je učeniku da se jedanput riješi svoga 'ja', da se uživi u ljude druge ćudi i da iz njih govori. Ne samo da se tim vježba vještina, što je trebamo u životu i društvu, nego se uče upoznati i tuđi karakteri, strast i snošljivost prema onima koji drugačije misle. (...) Prikazivanje školsko dobiva svoju pravu pedagošku vrijednost ako ga resi najveća jednostavnost i naravnost, i ako se izbjegava i uklanja svemu teatralnom“ (Krušić 2018: 127–128). Krušić ističe da je tim člankom prvi puta u modernoj hrvatskoj pedagoškoj literaturi opisan dramskopedagoški rad i definiran kao poseban oblik odgojno-obrazovne primjene dramskoga izraza. Dodala bih da je u tome članku naglašena komunikacijska i socijalizacijska uloga dramskoga odgoja.

Davorin Trstenjak u razredu dramatizira nastavne sadržaje i koristi se u nastavi živim slikama, pri čemu kao učitelj ima vrlo aktivnu ulogu. Uvodi pojam *dramatizacije obuke*. Tijekom svoga rada priređivao je školske priredbe s deklamacijama i igrokazima u kojima je glumio sa svojim učenicima. U svojoj knjizi *Igre. Za učitelje i roditelje* Trstenjak obrađuje fenomen dječje igre. Vrhunac igranja vidi u umjetničkome stvaralaštvu. Djeca dramatiziraju i oponašaju život, ali i stvaraju novo, „stvarajući u igri koješta, razvijaju se duševno i spremaju da postanu samosvojni ljudi. (...) Igrajući se, razvija se u djece osjećanje simpatije, sažaljenja, milosrđa, dobrote, prijatnosti, blagosti i miline, što je temelj moralu. Osjećanja stečena u ovako najmlađe doba jesu temelj osjećanjima u društvu“ (Trstenjak 1896 prema Krušić 2018: 125–126). Trstenjak

45 Članak *Dramsko prikazivanje u školi* objavljen je u *Pedagogijskoj enciklopediji*.

opisuje pedagoške ciljeve koje i danas postavljamo u dramskome radu: razvijanje empatije, moralnosti i prepoznavanje osjećaja te pripremu za stvaran život.

Antun Knežević⁴⁶ u svome predavanju *Dječje kazalište kao pedagoški faktor* ishod dramskoga ponašanja djece nalazi u dramskoj igri vezujući ga posebno za *razdiobu uloga*. Knežević ističe da igrovni potencijal djece treba iskoristiti u odgojno-obrazovne svrhe zato što se u igri razvijaju psihičke i fizičke sposobnosti, a osobito produktivnost, koja je najveća u izvedbi predstave. Knežević navodi i koje kriterije treba imati pri izboru komada za prikazivanje: “1) ideju; 2) dob djeteta; 3) za koga je namijenjeno; 4) je li selo ili grad; 5) tehničke mogućnosti; 6) glumce i 7) publiku“ (Krušić 2018: 243). U istome predavanju Knežević⁴⁷ uspostavlja i razliku između „omladinskog kazališta – koje su stariji pedagozi preporučivali za razvijanje formalnih duševnih sposobnosti i dramskog prikazivanja i dramatizacije za koju pristaše radne pedagogije traže da se uklopi u školski život kao sastavni dio dnevne obuke“ (Krušić 2018: 244). Tu bismo razliku mogli shvatiti kao prvu pisanu podjelu područja dramskoga odgoja na dramsko izražavanje koje se odvija tijekom nastave i dramskoga stvaralaštva koje postaje izvannastavna aktivnost.

U razdoblju između dva rata dječje predstave postaju dio školskoga života, a izvode se i na javnim pozornicama. Kazališni i dramski rad djece opisuje se i vrednuje kao odgojno sredstvo. Osnivaju se prva javna dječja i omladinska kazališta. Ovo je razdoblje vrhunac javne afirmacije kazališnoga stvaralačkog rada s djecom i mladeži. Dva su osnovna usmjerenja:

1. priprema javnih dječjih predstava i scensko prikazivanje
2. školsko podučavanje djece (Krušić 2018).

Nastaje *nova škola* u kojoj je učenik u središtu nastavnoga procesa, iskustveno učenje postaje metodička orijentacija, a školske svečanosti s dječjim izvedbama postaju uobičajene.⁴⁸ Jedan od prvih metodičara kazališnoga i dramskoga odgojnog rada u školama Zlatko Špoljar nabraja točke koje se mogu prikazivati na školskim svečanostima: pjevanje, deklamacije, pozorišne igre, žive slike, pozorište sjena, sviranje i gimnastičke vježbe. Opisuje i postupak dramatizacije kakav se primjenjuje u nastavi: „Proširivanje teksta čini odličnu vježbu u govoru, tok dijaloga

⁴⁶ Predavanje održano 1936. godine na zagrebačkoj radiostanici prigodom pedagoškoga tjedna Više pedagoške škole.

⁴⁷ Svoj najopsežniji članak *Dramsko prikazivanje i škola* Knežević objavljuje u *Napretku* 1942. godine.

⁴⁸ O pedagoškoj važnosti školskih svečanosti S. Ljubunčić piše u članku: „svako spremanje ovakve svečanosti znači uspostavljanje novih puteva, na kojima surađuju učenici i učitelji. Stvara se slobodniji odnos... onakav kakav se opaža u odraslih ljudi, to su elementi građanske kulture“ (Krušić 2018: 114).

se samo skicira, a glumci rečenice sami stvaraju, kao u nekadašnjoj *commediji dell' arte*, gdje se dao samo sadržaj i slijed događaja a glumci su sve ostalo sami formirali“ (Špoljar 1928 prema Krušić 2018: 228).

Sličnim bismo riječima danas opisali izvedbu improvizacije: dogovor oko sadržaja ili osnovne crte radnje, podjela uloga iza koje slijedi improvizacija izvođača. Špoljar čak navodi da se oblikuju dvije do tri predstavljačke skupine koje izvode, a nakon toga slijedi kritika izvedbe u kojoj svatko slobodno iznosi svoja opažanja. Špoljarov tekst opisuje metodičku strukturu sata, kakvom se i danas služimo u radu dramske skupine.

Vrijedno je spomenuti i Antu Defrančeskija, koji u knjizi *Dječji samorad* (1925) opisuje vlastitu pedagošku praksu. Za njega je obrada nastavne jedinice neka vrsta scenarija – metodički pregledno ističe temu, nabraja pomagala koja mu trebaju pri radu, opisuje ciljeve koje će radom ostvariti i opisuje metode kojima će to postići; tijekom rada učitelj s učenicima uspostavlja dramsku situaciju stavljajući neke učenike u uloge, a on sam potiče i vodi dramsko izvođenje. Nakon izvedbe slijedi razmatranje i razgovor s učenicima, u kojemu učitelj provjerava jesu li shvatili etičku poantu cijeloga događaja.

Tu možemo primijetiti sličnost s odgojnom dramom i elementarnim oblikom procesne drame. Učitelj planira i stvara događaj, po potrebi preuzima uloge (voditelj u ulozi), stavlja skupinu učenika u ulogu i odvaja vrijeme za refleksiju odrađenoga. Krušić (2018) u još jednome metodičkom opisu doživljajne nastave pronalazi da Defrančeski u radu primjenjuje i tehniku vođene mašte.

U opisima rada Mate Demarina nalazimo sličnosti s radom čuvene britanske dramske pedagoginje D. Heathcote. Demarin (1939) na satu geografije izrađuje reljef jadranske obale primjenjujući s djecom tehniku koju je ona nazvala ogrtač stručnjaka. Za Demarina rezultat rada ovisi o uzajamnome radu učitelja i učenika, o inventivnoj snazi i moći uživanja. Spoznajni proces osnažuje doživljajem, a dovršava i potvrđuje izrazom. U radu na poeziji Demarin primjenjuje i dramsku tehniku zamrznutih slika, stoga Krušić zaključuje da „osmišljavanje i uporaba niza dramskih postupaka koji koristi moderna dramska pedagogija čini Demarina i Defrančeskija jednima od prvi metodičara dramske pedagogije u Hrvatskoj“ (Krušić 2018: 239).

Uz njih treba svakako spomenuti dramski rad učitelja Mate Lovraka, poznatijega kao dječjega pisca. Lovrak piše kako djeca u dramskoj igri osvješćuju oblike društvenih ponašanja i ophođenja, vježbaju opažanje, prepoznaju socijalne uloge, uče komunicirati, stječu sigurnost i

samosvijest u oblikovanju i izricanju svojih stavova. Djeca predstavljanjem usvajaju prirodnost u govoru i ponašanju. Lovrak svoje kazalište stvara tijekom nastave. Njegove su pisane dramtizacije popraćene objašnjenjima konteksta i uvjeta izvedbe, dramaturški razrađene, s podjelom uloga, didaskalijama i podjelom na prizore. To su primjeri *školskoga kazališta* od kojih je većina izvedena u nastavi, no neki su bili namijenjeni javnoj izvedbi. U svome radu najviše pažnje poklanja glumi, koja nadoknađuje materijalne i tehničke nedostatke kazališnoga rada u školi. Najvažnija mu je dječja prirodnost i glumačka uvjerljivost, primjerenost dobi i izražajnost.

U razdoblju između dva rata raspravlja se o razlikama između odgojnoga dramskog i kazališnoga rada. Savez zajednica doma i škole⁴⁹ razvija intenzivan kulturno-prosvjetni rad i osniva Omladinsko kazalište, kojemu je zadatak pronalaženje i odgajanje glumački darovite djece i njegovanje omladinske glume.⁵⁰ Ciljevi su Omladinskoga kazališta bili ponajprije odgojni i obrazovni, no ne u smislu odgoja za profesionalno bavljenje umjetnošću, nego za odgovoran, samostalan i produktivan stvaralački odnos prema životu i društvu. Svi pedagoški postupci i kazališni žanrovi kojima se koristilo bili su istraživani i metodički opravdani (Krušić 2018).

Usporedno s radom Omladinskoga kazališta osniva se Dječje carstvo, koje vodi dječji pisac i kazališni djelatnik Mladen Širola. U Dječjem carstvu organizirale su se kreativne aktivnosti za djecu (plesni, glumački i glazbeni tečaj, dječji zbor i orkestar), a preuzeli su i realizaciju dječjega repertoara nacionalnoga glumišta. Postavljaju se predstave u kojima pretežno igraju djeca,⁵¹ a odrasli zadržavaju samo poneke uloge.⁵² Glavni je redatelj bio glumac Tito Strozzi.

Njihovu repertoaru i stvaranju djece zvijezda usprotivilo se uredništvo Hrvatskoga učiteljskog doma, koje je smatralo da djecu treba odgajati da budu samostalni, aktivni članovi ljudske zajednice, spremni i osposobljeni za životnu borbu, za što su dobar primjer školske priredbe u kojima može sudjelovati svako dijete. Dječje su priredbe opravdane samo ako služe odgojnim ciljevima. Rezultat mobilizacije učitelja oko pedagoških ideja i socijalne zadaće škole bilo je osnivanje Kazališta za djecu Čvorak.

49 Zajednica doma i škole osnovana je 1932. godine.

50 Prva izvedba bila je predstava *Emil i detektivi* u dramtizaciji Kalmana Mesarića, režiji Viktora Ljeljaka 3. prosinca 1935. Slijedi *Pekarev Miško*, prva domaća dječja opereta, a zatim i dječja opera *Šumska kraljica*. Godine 1938. objavljuje se namjera otvaranja Škole za dječju kazališnu umjetnost.

51 Od kojih je najpoznatije *čudo od djeteta* Lea Deutsch, koja je počela nastupati s pet i pol godina.

52 Prva je takva predstava bila *Crvenkapica* izvedena 23. siječnja 1938. godine.

Dječje carstvo bio je projekt profesionalaca koji su počeli od repertoarnih potreba profesionalnoga kazališta i dječje publike. Strozzi i Širola postavljaju predstave s djecom glumcima prilagođavajući kazališne sadržaje i izražajna sredstva njihovim mogućnostima s ciljem prepoznavanja i njegovanja kazališne darovitosti koja se predstavlja u javnim nastupima. Promicali su djecu izvođače i dječje umjetničko stvaralaštvo kao javnu i kulturnu vrijednost. U kazalištu se učila gluma, pjevanje, ples, sviranje, no pretežno je to bilo uvježbavanje samoga scenskog nastupa.

Nakon plodnoga razdoblja kazališne djelatnosti namijenjene djeci i mladima stiglo je predratno i ratno razdoblje. U Nezavisnoj Državi Hrvatskoj većina ideja i modela rada zamire.⁵³

Mladen Širola u veljači 1943. godine postaje ravnatelj Umjetničke škole ustaške mladeži pod uvjetom da škola bude potpuno neovisna o politici.⁵⁴ Pokretanju Umjetničke škole prethodilo je kazališno volontiranje glumice i dramske pedagoginje **Đurđe Dević** sa skupinom srednjoškolaca 1942. godine. Đ. Dević vodila je dramsko-kazališnu sekciju. Do 1944. godine na tečajeve glazbe, glume, pjevanja i sviranja instrumenata upisalo se tisuću sedamsto učenika u dobi od sedam do dvadeset jednu godinu. Budući da je Zagreb u to doba imao oko dvjesto šezdeset tisuća stanovnika, bio je to zaista impozantan broj (Krušić 2018).

Zahvaljujući opširnome istraživanju početaka hrvatske dramske pedagogije V. Krušića koje seže do razdoblja Drugoga svjetskog rata, može se bolje razumjeti poslijeratna organizacija umjetničko-pedagoškoga rada u prvim kazalištima za djecu i mlade te korijeni dramskih tehnika i metoda koje se desetcima godina primjenjuju u nastavi u hrvatskim školama, a da nikad dosad nisu primjereno opisane ni nazivoslovno usustavljene.

Prvo je poslijeratno kazalište za djecu u kojemu igraju djeca utemeljeno 1943. godine u izbjeglištvu u El Shattu kao kulturno-umjetničko društvo čiji su članovi bili djeca u zbjegu pod imenom Pionirsko kazalište. Prva se njihova izvedba održala 1944. godine. Po povratku u domovinu nastavili su s radom kao Dječje kazalište Titovi mornari. Danas je to Gradsko kazalište mladih Split, u sklopu kojega djeluje dramski studio za djecu i mlade.

Godine 1948. osnovano je Zagrebačko kazalište mladih, također nazvano Pionirsko kazalište (PIK). Prva je ravnateljica bila Božena Begović, koja je s grupom zanesenjaka pokrenula kazališni rad s djecom. Cilj je bio u poratno vrijeme okupiti što veći broj djece, maknuti ih s

53 Omladinsko kazalište gasi se 1938. godine, Dječje carstvo 1941. godine.

54 Slične su škole pokrenute u Osijeku, Mostaru i Sarajevu.

ulice uz pomoć dramskih aktivnosti. Najvažnija je bila odgojno-pedagoška funkcija, no uz pomoć različitih oblika kazališnoga rada razvijali su se kreativni potencijali djece, kao i njihovo znanje o kazalištu. S djecom su radili kazališni profesionalci, a prva je dramska pedagoginja bila glumica Đurđa Dević. Ona je drammatizirala dječje knjige i uvježbavala igrokaze s djecom. Na sceni PIK-a izvodile su se prve predstave u kojima su igrala djeca, vrlo često s profesionalnim glumcima. U Pionirsko kazalište 1953. godine dolazi redateljica i dramska pedagoginja **Zvezdana Ladika**.

Iako se u PIK-u u procesu rada razvijala dječja kreativnost, imaginacija i rad u skupini te oblikovao njihov odnos prema životu i svijetu, rad je bio usmjeren na izvedbu. Uvijek se postavljala predstava i bitna sastavnica rada bilo je učenje o kazalištu kao umjetnosti. PIK-ov dječji i omladinski ansambl gostovao je na svjetski poznatim festivalima osvajajući brojne nagrade. Već od samih početaka rada PIK-a djeca su uvježbavala predstave koje su igrala u kazalištu uz pomoć umjetničkih pedagoga profesionalaca, nerijetko s profesionalnim glumcima. Predstave su produkcijski bile potpuno opremljene.

Metode svoga rada Zvezdana Ladika opisuje u knjizi *Dijete i scenska umjetnost* (1970), koja već i samim naslovom podrazumijeva da se kraj procesa stvaralačkoga rada nalazi na sceni. Ladika usustavljuje svoju metodiku dramskoga/scenskoga odgoja. Odmah na početku postavlja ciljeve rada: „Dječji dramski studio u kazalištu za djecu i dramska grupa u školi imaju zadatak da djetetu pomognu u oslobađanju spontanosti i razvijanju kreativnih mogućnosti za umjetnički doživljaj“ (Ladika 1970: 17).

Očarana dječjom maštom i stvaralačkom snagom koje djetetu omogućavaju da mijenja uloge i prelazi iz stvarnoga svijeta u svijet mašte, Ladika navodi niz vježbi kojima se dječji doživljaj može razvijati. U radu često primjenjuje vježbe zamišljanja, koje je djelomice preuzela iz mnogobrojnih međunarodnih razmjena (poznat joj je rad Winifred Ward i Viole Spolin, osobno se susrela s Nellie McCaslin), a velik je dio sama osmislila u svome pedesetogodišnjem praktičnom radu. Vježbe su stupnjevane od jednostavnijih k složenijima. U početnim vježbama ispituje stupanj dječje koncentracije, njihova opažanja i asocijacije. Sljedeća je razina vođenje djeteta u stvaranje osobnoga doživljaja. Iz svijeta stvarnosti dijete kreće u zemlju mašte. Počinje s jednostavnim vježbama percepcije osjeta, koje slijedi osjetilno pamćenje. Pažljivim vođenjem stiže se imaginiranjem do emocionalnoga odnosa i doživljavanja. U idućoj fazi obrađuje personifikaciju i identifikaciju. Djeca se u zamišljenome prostoru preobražavaju u određeni

predmet ili životinju; taj proces Ladika naziva poetskom identifikacijom. U daljnjemu radu produbljuje se emocionalni odnos djeteta prema (zamišljenim) stvarima i međusobni odnosi.

U verbalnome izrazu počinje od *oslobađanja riječi*, u kojemu dijete dovodi do shvaćanja koji je tekst dramski opravdan, a koji je samo obična naracija koja nije u radnji potrebna. Vježbe razvijanja stvaralačke mašte povezuje s vježbama obogaćivanja rječnika. Sljedeća su faza rada složenije priče u kojima Ladika s djecom stvara nekoliko inačica, nakon kojih se analizom odabire najopravdanija. Tu se već otvara prostor za analizu likova male improvizirane drame i estetsku analizu ideje. Taj dio Ladika smatra bitnim dijelom umjetničkoga odgoja zato što se treba opredijeliti za ono što je dobro i plemenito i tako doživjeti katarzu, pročišćavanje osjećaja. „Scenskim odgojem u djetetu se oblikuje i učvršćuje vjerovanje u ljudske kreativne snage i opravdanost za dobro i pravedno“ (Ladika 1970: 51). U improviziranim se prizorima razvijaju dijalozi i shvaća važnost podteksta.

Ladika naglašava i sociološku funkciju dramskoga odgoja: „Čitavim nizom vježbi u dramskom studiju polazimo od pojedinca koji rješava sam sebe, a onda svoj odnos prema društvu, da bismo zadatak zatim prenijeli na kolektiv i promatrali njegov odnos prema pojedincu“ (Ladika 1970: 83).

Ladika je često dramatizirala umjetničke tekstove uz pomoć kojih su djeca svladavala karakterizacije likova, strukturu dramskoga sadržaja i kompoziciju. Za njezin su rad karakteristični sinestetski postupci: povezivanje pokreta, glazbe, riječi, likovnoga i plesnoga izraza, čime se ostvarivala sva složenost dramskoga odgoja. Ladikine su predstave najčešće nastajale prema književnim tekstovima, a stvarala je dramske cjeline od stihova, dramatiziranih ulomaka priča i tekstova same djece. Za predstave kaže da su „najpristupačniji i najširi oblik estetsko-etičkog djelovanja na dječju psihu i najširi oblik scenskog odgoja“ (Ladika 1970: 89).

Cijeli proces rada u dramskome studiju vodi umjetnik pedagog koji bi prema Ladiki trebao biti „umjetnik i pedagog i psiholog i sociolog i ne samo to, jer nije dovoljna samo stručna osposobljenost, koja bi morala biti na vrhunskoj razini, nego je potrebno posjedovati i afinitet i senzibilitet koji će mu omogućiti da razumije, da shvati, da prepozna svaku iskru iskrenog dječjeg doživljaja“ (Ladika 1980: 235). Na kraju zaključuje da u poslu dramskoga pedagoga nema predvidivosti; može se pripremiti ideja, niz poticaja, a onda pri radu izostane željeni rezultat ili obratno; ponekad pak neka posve banalna ideja ili sat bez posebne pripreme izrodi uzbudljivu priču i bljesak stvaralaštva.

Zvezdana Ladika izlagala je na sveučilištima u Sjedinjenim Američkim Državama, Francuskoj, Italiji i Njemačkoj. Bila je na studijskim boravcima u Češkoj i Francuskoj, režirala je više od sto predstava za djecu i mlade, postavila prvu metodiku scenskoga stvaralaštva i do kraja života bila svim suradnicima izvor nadahnuća. Njezin je rad bio usmjeren na to da djecu pripremi za umjetnički doživljaj, a glavni je zadatak bio oslobađanje spontanosti kako bi se omogućio razvoj kreativnosti. „Scenska umjetnost kao sinteza svih umjetničkih izraza upravo je ona, koja nam osobito može pomoći u oslobađanju dječje spontanosti i razvijanju kreativne fantazije. Sposobnost djeteta da mašta, da pomoću mašte otkriva i stvara nove vrijednosti u životu osnovni je element u procesu razvijanja dječjeg stvaralaštva“ (Ladika 1969: 230).

Do današnjih dana Zvezdana Ladika središnja je osoba hrvatske dramske pedagogije.⁵⁵ Njezin je rad svojedobno doživio svjetsku afirmaciju i nadam se da će povećanjem broja teorijskih radova iz dramske pedagogije i njezin rad biti opisan i objavljen u obliku monografije, što je svojim životom i djelom svakako zavrijedila.

Šezdesetih godina dvadesetoga stoljeća pokreću se smotre učeničkoga stvaralaštva, Susreti pionira osnovnih škola, iz kojih je kasnije izrastao LiDraNo.⁵⁶ Ladika je bila voditeljica brojnih seminara za voditelje i članica prosudbenih povjerenstava.⁵⁷

Godine 1969. pokrenut je časopis *Umjetnost i dijete*, dvomjesečnik za estetski odgoj, koji redovno prati dječje dramsko stvaralaštvo. Uz njega se veže ime Danice Nole, direktorice Centra za vanškolski odgoj Saveza društava Naša djeca, urednice publikacija namijenjenih djeci, zaslužne za organizaciju dječjih susreta i okruglih stolova na temu djece i umjetnosti.

Godine 1967. PIK mijenja ime u Zagrebačko kazalište mladih, a 1977. godine ZeKaeM dobiva profesionalan ansambl. Rad s djecom i mladima nastavio se sve do danas u Učilištu Zagrebačkoga kazališta mladih. Nakon odlaska u mirovinu dramskih pedagoginja Slavenke Čečuk, Zvezdane Ladike i Đurđe Dević-Šegina, koje su na temelju svoga rada oblikovale

55 Dekan Sveučilišta Normehn, SAD svrstao ju je među šest najboljih redatelja za djecu i mlade koje zna, a analizom njezine predstave *Koraci* Ivan Voroncov, dekan Moskovske kazališne akademije, godinama je započinjao svoja predavanja studentima (*Umjetnost i dijete* 1992, XXIV: 226).

56 LiDraNo je susret literarnih, dramskih i novinarskih ostvaraja djece i mladih.

57 Ladika sudjeluje i u osnivanju ASSITEJ-a (*International Association of Theatre for Children and Young People*). Godine 1965. izabrana je i za članicu Izvršnoga odbora.

metode stvaralačkoga dramskog rada i odgoja djece i mladih, njihov rad nastavili su njihovi učenici kojima su se pridružili mlađi naraštaji plesnih, dramskih i lutkarskih pedagoga.

Godine 1992. voditelj Učilišta ZeKaeM-a postaje redatelj i dramski pedagog Vladimir Krušić. S njegovim dolaskom raste utjecaj anglosaksonske struje dramske pedagogije. Uz dramskopedagoški rad na satima u dramskome studiju Krušić se zalaže za promoviranje dramske pedagogije kao posebne umjetničko-pedagoške prakse odgoja umjetnošću i za umjetnost, ali i kao obrazovne metode, a dramski studio pretvara i u mjesto izobrazbe voditelja za tu posebnu vrstu pedagogije.

Jedan od najvažnijih projekata Učilišta ZeKaeM-a bio je Otkrivanje i potpora dramski darovitim učenicima, koji su pokrenuli Boris Kovačević i Vlado Krušić. Program se odvijao od 1990. do 1997. godine u Dramskome studiju Učilišta Zagrebačkoga kazališta mladih. Cilj otkrivanja i potpore dramski darovite djece nije bio samo odgoj kazališnih umjetnika, već pružanje mogućnosti dramski darovitim mladima da osvijeste i razviju svoje mogućnosti, što je značilo stvarati potencijalno visoko kompetentne stručnjake za sva područja života koja imaju izravne ili neizravne veze s dramskim izrazom i dramskom umjetnošću.⁵⁸

Učilište ZeKaeM-a bitna je umjetničko-odgojna ustanova. U određenim razdobljima bilo je žarište dječjega dramskog stvaralaštva svjetske važnosti, zatim metodičko i idejno žarište dramske pedagogije i dječjega dramskog stvaralaštva u Hrvatskoj. Diljem Hrvatske utemeljeni su dramski studiji za djecu i mlade, no Učilište ZeKaeM-a ostalo je najbrojnije.⁵⁹

U umjetničko-pedagoškome smislu Dramski studio Učilišta ZeKaeM-a obuhvaća različite metodologije rada, no svaka od njih potiče dramsko, glazbeno, plesno i likovno izražavanje djece i mladih te ih sjedinjuje u scenskome izrazu. Istražuju se i nove mogućnosti poticanja i razvijanja stvaralaštva, kreativnoga i kritičkoga mišljenja djece i mladih te uključuju tehnike i metode suvremene dramske pedagogije kao što su procesna drama, forum kazalište i slično.

Rad u dramskome studiju temelji se na improvizaciji, putu koji su razvile pedagoginje Slavenka Čečuk i redateljica Zvezdana Ladika. S djecom najmlađe dobi u radu se primjenjuju dramske igre, elementi procesne drame, vođena improvizacija te stvaranje priča i dramskih situacija, dok se djecu starije dobi osim na razvoj stvaralaštva potiče i na svladavanje scenskih vještina

58 Rezultat je projekta odgoj obrazovane publike i desetak kazališnih profesionalaca (glumaca, redatelja). Više o projektu u: Škuflić-Horvat, Ines (2008) *Dramska nadarenost i njezino provjeravanje*. Hrvatski 6/1. 87-116.

59 Učilište ZeKaeM-a broji oko 1400 polaznika; od toga je 850 polaznika u Dramskom studiju, 430 u Plesnom i 120 u Lutkarskom studiju.

govora, pokreta i glume te upoznavanje i tumačenje umjetnosti različitih radoblja. Usporedno s razvijanjem izražajnih potencijala (govora, pisanja, pokreta, glasa, osjećaja, likovnosti) i vještina djeca i mladi uče i strategije suradnje te međusobnoga uvažavanja. Uče o sebi, međusobnim odnosima, o prepoznavanju i izražavanju vlastitih osjećaja i stavova.

S obzirom na to da smo povijesno dio srednjoeuropskoga kulturnog kruga, u Hrvatskoj je bio snažniji utjecaj njemačke kazališne pedagogije, koja je usmjerena na izvedbu. U procesu rada u dramskome studiju primjenjuje se spontana dječja igra i improvizacija; bitan je dio procesa razvoj osobnosti sudionika, no cijeli proces vodi prema izvedbi koja se prikazuje pred publikom. Značajniji anglosaksonski utjecaj odgojne drame počeo je devedesetih godina. Nakon osnivanja Hrvatskoga centra za dramski odgoj 1996. godine povećao se broj međunarodnih razmjena dramskih pedagoga, a pokrenuta je i biblioteka. Osim spomenutih prijevoda knjiga Sher i Verall⁶⁰ objavljena su originalna izdanja hrvatskih autora: Lekić i sur. (2007): *Igram se a učim, dramski postupci u razrednoj nastavi*; Lugomer i sur. (2008): *Zamisli, doživi, izrazi, dramske metode u nastavi hrvatskog jezika* te Čubrilo, Krušić i Rimac Jurinović (2017): *Odgoj za građanstvo, odgoj za život*. Navedena djela pripadaju području dramskoga izražavanja, no opisane tehnike i metode rada mogu se primjenjivati i u području dramskoga stvaralaštva. Kao dio međunarodnoga projekta objavljen je priručnik forum kazališta s iskustvima iz prakse Bančić i sur. (2007) *Ne raspravljaj, igranj*.

Pokrenuto je glasilo *Dramski odgoj* koje periodično izlazi ovisno o sredstvima, a na stranicama HCDO-a objavljuju se stručni članci vezani za dramski odgoj. Kad tome dodamo Poslijediplomski studij dramske pedagogije, tri simpozija i dojmljiv broj radova objavljenih u zbornicima nakon simpozija, vidljivo je da je razvoj dramskoga odgoja u Hrvatskoj stalan, iako nedovoljno podržavan. Uz praktičan ga rad napokon prate i teorijska promišljanja.

Budući da je teorijska refleksija do sada zaostajala za praksom, pojedinačne su metode rada obuhvaćale prakse s kojima su se pedagozi već bili upoznali. Moja je metoda rada oblikovana pod utjecajem Z. Ladike, koju sam imala prilike upoznati na brojnim radionicama koje sam pohađala, literature koju sam čitala i u dugogodišnjemu praktičnom radu uz mentorstvo V. Krušića koji je pratio moj rad u Učilištu ZeKaeM-a.

60 Uz Scher i Verall *100 ideja za dramu* i *Novih 100 ideja za dramu* objavljen je prijevod A. Boala *Igre za glumce i neglumce*.

4. DRAMSKO STVARALAŠTVO

Dramsko je stvaralaštvo dio dramskoga odgoja u kojemu je proces rada usmjeren na izvedbu. Sudjelovanje u procesu dramskoga stvaranja podrazumijeva pripremu, oblikovanje i izvedbu dramskih formi, pri čemu polaznici razvijaju izvedbene vještine i svladavaju kazališne konvencije razvijajući pritom osobne potencijale. U svome sam radu usmjerena na razvijanje dramskoga stvaralaštva u radu s djecom i mladima u dramskome studiju. Rad se ne odnosi na dramsko stvaralaštvo u školskim dramskim skupinama iako je opis rada u velikoj mjeri primjenjiv i na njih zato što su metode rada i ciljevi vrlo slični.⁶¹

„Stvaralaštvo je opća genetička osobina, opća ljudska kvaliteta, univerzalna ljudska mogućnost i snaga, svojstvena svim ljudskim bićima, koju pojedinci posjeduju u različitom rasponu (...) pripada svim područjima života i esencijalno je za sve aspekte života i njegov progres u cjelini“ (Kroflin i Nola 1980: 10). Budući da je nužna sastavnica svakoga stvaralaštva, pa i dramskoga kreativnost, u sljedećemu poglavlju opisujem vezu kreativnosti i dramskoga stvaralaštva.

U dramskome je stvaralaštvu neizostavan element izvedba i u tome se razlikuje od ostalih područja dramskoga odgoja. Do izvedbe se dolazi u procesu rada koji je jednakovrijedan produktu. Samu izvedbu smatram dijelom procesa neprekidnoga rada zato što i nakon izvedbe i vrednovanja ostaje mogućnost za poboljšavanje izvedbenih vještina same predstave.

U dramskome se stvaralaštvu primjenjuju brojne dramske tehnike i metode, od kojih ću kao najkarakterističnije za svoj način rada opisati tri metode: procesnu dramu, pripremu i izvedbu predstave prema dramskome predlošku te skupno osmišljeno kazalište. Sve tri metode rada prožima najčešće primjenjivana dramska tehnika – improvizacija.

Rad u dramskome studiju pomno vodi dramski pedagog čije su umjetničko-pedagoške kompetencije od presudne važnosti za proces i produkt rada. On vodi skupinu tako da se u njoj ostvaruju poticajni odnosi, omogućava prostor slobode za pojedinačna i skupna istraživanja, uključuje u rad osobna iskustva sudionika oblikujući ih u kazališnu formu i razvijajući pritom njihove izvedbene vještine. Voditelj procjenjuje mogućnosti pojedinoga djeteta i skupine, planira rad koji pažljivo vodi do izvedbe i procjenjuje kad su djeca spremna za javni nastup.

61 Školske dramske skupine obično rade u lošijim uvjetima, s obvezom češćih prigodnih izvedbi. Rad se temelji na entuzijazmu nastavnika.

4. 1. Kreativnost i dramsko stvaralaštvo

Jedan je od ciljeva dramskoga stvaralaštva razvoj kreativnosti. U današnje vrijeme razvijene tehnologije djeca i mladi vrlo jednostavno, klikom po tipkovnici, dolaze do podataka i zabave. Nestaje potreba za kreativnim rješenjima, snalaženjem i upornošću zato što je sve nadohvat ruke.⁶² No, kreativnost je ključna za razvoj društva; da nema kreativnosti, ne bi bilo umjetnosti, znanstvenih otkrića i izuma, stoga je bitno njezino prepoznavanje i razvijanje.

Kreativnost se sustavnije počela istraživati sredinom dvadesetoga stoljeća, dok je prije toga razdoblja tumačena kao dar bogova.⁶³ Između dva rata počela su prva eksperimentalna istraživanja kreativnih procesa, no tek je 1950. godine američki psiholog Guilford pozvao na temeljito proučavanje kreativnosti i s Lowenfeldom (1958) razvio kriterije prepoznavanja (Kroflin i Nola 1987).

Kreativnost se definira kao „sposobnost stvaranja produkata koji su originalni, ali i primjereni, nečega što se drugi nisu domislili, ali jest na neki način korisno“ (Lubart 2003; Sternberg, 003b prema Berk 2015: 349). Za nju je karakteristično divergentno mišljenje, koje nudi veći broj rješenja problema.⁶⁴

Iako se kreativnost nekad smatrala urođenom i pripadajućom odabranoj manjini, istraživanja pokazuju da se može razvijati i da može doseći visoku razinu ako se razvija od rane dobi (Guilford 1950 prema Mandić i Ristić 2014). Gotovo sva najvažnija obilježja kreativne osobe – samopoštovanje, samopouzdanje, motivacija za rad, upornost, otvorenost, spremnost na rizike – pedagoški su ciljevi razvoja osobnosti u dramskome stvaralačkom radu. Zbog toga je dramsko stvaralaštvo iznimno pogodna aktivnost za razvijanje kreativnosti od malih nogu. Da bi razvila, potrebni su **kognitivni, osobni, motivacijski i okolinski resursi**. Svi se oni u velikoj mjeri ostvaruju u dramskome stvaralačkom radu.

U **kognitivne** resurse ubrajamo prepoznavanje problema, sposobnost da se oni definiraju i traženje različitih načina rješavanja (Berk 2015). U dramskome stvaralaštvu ne postoji jedno rješenje problema ni pogrešno rješenje, već se polaznici potiču na davanje jedinstvenih,

62 Istraživanja provedena u Južnoj Koreji, jednoj od vodećih zemalja u informacijskoj tehnologiji; no koliko im je god olakšan put do informacije, digitalizacija nosi i svoje probleme, „porast broja poremećaja pamćenja, pozornosti i koncentracije, kao i emocionalnog i općenitog otupljivanja“ (Spitzer 2018: 8).

63 Riječ potječe iz lat. *creatio ex nihilo*: stvaranje nečega ni iz čega (*Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=58554>), pristupljeno 30. siječnja 2021.

64 Za razliku od konvergentnoga mišljenja, koje se odnosi na davanje jednoga točnog odgovora (Guilford 1985 prema Berk 2015: 249).

različitih rješenja problema. Jedna je od često primjenjivanih strategija rješavanja problema u dramskome radu oluja ideja (*brainstorming*)⁶⁵ – skupno kreativno traženje rješenja temeljeno na slobodnome asociiranju, neovisno o logičnosti i praktičnosti, pri čemu se pojavljuju iznimno maštovita i inovativna rješenja.

U **osobne** resurse ubrajamo maštovit stil mišljenja, ustrajnost i toleriranje dvosmislenosti,⁶⁶ spremnost na rizik te hrabro ustrajanje u vlastitim uvjerenjima (Sternberg i Lubart prema Berk 2015). U dramskome se radu potiče na pojedinačno traganje za različitim rješenjima i izbjegava se stereotipnost. Djeci i mladima pruža se mogućnost da predstave i bore se za svoje ideje, da riskiraju u svojim odabirima; jedna je od poznatijih izreka u dramskoj pedagogiji „greška je put do postignuća”.

Prema psihologinji L. Berk resurs **motivacija** za kreativnost mora biti usmjerena na zadatak, održavati pozornost na problemu, a ne na cilju, što se prema kazališnoj pedagoginji V. Spolin podudara s jednim od triju temeljnih dijelova dramske igre: središtem pozornosti ili fokusom.⁶⁷ Razvijanje središta pozornosti ili fokusa ključno je za rješavanje zadatka (Spolin 1986).

Četvrti je resurs za razvijanje kreativnosti **okolina** bogata poticajima koja ohrabruje i vrednuje izvorne ideje, koja je bitna za kritičko promišljanje i njegov razvoj. Kreativnost se razvija u proaktivnome procesu rada kakav je karakterističan za dramski odgoj. Poticajno okruženje u obitelji mogu ostvarivati roditelji, u razredu učitelj, a u dramskome studiju voditelj.

Načini su za promicanje dječje kreativnosti sljedeći: poticanje dječje kritičnosti da bi djeca uvidjela da se većina ideja mora razraditi kako bi bile korisne; ohrabrivanje da prihvate osjećaj nesigurnosti kad nisu sigurni jesu li na dobrome putu za rješavanje problema; podsjećanje da vrijednost kreativnih ideja ne ovisi o odobravanju nastavnika ili vršnjaka, nego o njihovoj iskoristivosti i originalnosti; podržavanje djece u istraživanju novih područja kako bi otkrili svoje prave interese i poticanje na kreativne uvide koji su rezultat spajanja znanja iz različitih područja, a ne pukog upamćivanja činjenica (Berk 2015).

⁶⁵ Strategiju je prvi osmislio Alex F. Osborne 1939. godine. Prvo, produciraj što je moguće više novih i neobičnih ideja; drugo, ne kritiziraj ni tuđe ni svoje ideje i treće, razrađuj i nadograđuj ideje drugih.

⁶⁶ *Razdoblja u kojima se dijelovi problema ne uklapaju* (Berk 2015: 351).

⁶⁷ Druga dva dijela su vođenje i analiza.

I V. Spolin ustraje na vrednovanju temeljenome na rješavanju zadatka, a ne na odobravanju/neodobravanju autoriteta, čime se kod djece stvara intrinzična motivacija, koja je trajnija i pouzdanija od ekstrinzične.⁶⁸ Kreativnost se u dramskome stvaralaštvu očituje u improvizacijama i kritičkoj prosudbi izvedenoga. Kritička je prosudba bitna za kreativnost i valja ju razvijati u procesu rada.

Za J. Neelandsa (2005) drama je oblik kreativnoga učenja, a improvizacija sama po sebi kreativna aktivnost zato što zahtijeva da učenici drukčije zamisle sebe i svijet, donose spontane odluke i odgovaraju na neočekivano. Improvizacije potiču igru, suradnju, promišljanje i znatiželju. U dramskoj se igri djeca uključuju kako žele u izmišljen svijet koji sama oblikuju. Igra uključuje oblikovanje zamišljenih svjetova, njihovo istraživanje, rješavanje problema i nakon toga povratak u stvaran svijet u kojemu primjenjuju iskustva stečena u zaštićenim okolnostima, s više njegova razumijevanja i uvida.

Kreativna se osoba postupno stvara tijekom djetinjstva i adolescencije u međudjelovanju s okolinom od koje treba dobivati pozitivne povratne informacije da bi znala da je ono što radi vrijedno. U ranome su razvoju podrška roditelji, kasnije vršnjaci, a vrlo su bitni i odnosi u školi. Obrazovni sustav značajno djeluje na kvalitetu i stupanj kreativnoga izražavanja, a istraživanja su pokazala da su iznimno korisni mentori, posebno u početku umjetničkoga djelovanja. U razvoju i poticanju kreativnosti ljudi su važniji element od materijalnih resursa⁶⁹ (Mandić i Ristić 2014).

Budući da se dramsko stvaralaštvo odvija u skupinama, vrijedno je proučiti aspekte skupne kreativnosti koje nam opisuju psihologinje T. Mandić i I. Ristić:

1. **„Struktura skupine:** tko čini skupinu i kako njezin sastav utječe na kreativni proces.
2. **Aktivnost članova:** koliko i kako umjetnici participiraju u procesu.
3. **Vodstvo:** kakva je organizacijska struktura i kako se donose odluke.
4. **Klima:** kakvi se odnosi uspostavljaju tijekom rada ili su već uspostavljeni unutar skupine.

⁶⁸ Ekstrinzičnu motivaciju mogu predstavljati nagrade, ocjene, pohvale.

⁶⁹ Na svjetskim kazališnim festivalima za djecu i mlade (Lingen 2014, 2018, Moskva 2012, Havana 2004, Stratford 2016) imala sam priliku gledati predstave siromašnih zemalja (Kuba, Afrika, Indija) koje se rade u jako lošim materijalnim uvjetima, ali uz svesrdnu podršku voditelja, s iznimno kreativnim scenskim rješenjima..

5. **Kontekst:** Koji faktori iz okruženja uvjetuju razvoj kreativnog produkta? Gdje se i pod kojim uvjetima odvija kreativni proces? Koliko traje i kako se organizira?“ (Mandić i Ristić 2014: 101).

Prema **strukturi skupine** mogu biti heterogene ili homogene. Heterogenost donosi raznolikost i veći broj ideja, no i moguć veći broj sukoba. Bitno je u radu stvarati povezanost skupine uz toleriranje različitosti pojedinaca. Dramsku skupinu povezuje zajednički cilj stvaranja izvedbe, stoga je bitno usredotočiti se na zadatke osmišljavanja i postavljanja izvedbe.

Rezultat rada uvelike ovisi o **aktivnosti članova** zato što je bitna poduzetnost i proaktivan pristup. U procesu rada osim izražavanja vlastitih ideja bitno je nadovezivanje na tuđe da bi kreativni proces napredovao. Daljnje razvijanje ideje moguće je samo u zajedničkoj igri i novim kreativnim izazovima. Bitno je naučiti slušati druge i naći način da se partnerski poveže. „Dvije su osnovne dimenzije grupne kreativnosti: novina i povezanost. Bez povezanosti unutar grupe i nadovezivanja svih suučesnika novina se ne može integrirati niti izraziti na svrsishodan način“ (Mandić i Ristić 2014: 109).

Psihologinja i redateljica I. Ristić razlikuje tri tipična stila **vođenja** kreativnoga procesa u okviru umjetničke skupine koje možemo prepoznati i u vođenju dramskih skupina za djecu i mlade:

- **Autokratski** je onaj u kojemu voditelj uglavnom odlučuje samostalno. Zadatke zadaje u formi zahtjeva i nadzire skupinu. Njeguje se disciplina i poslušnost, a članovi skupine međusobno se doživljavaju kao suparnici.
- **Permisivni** je onaj u kojemu se voditelj minimalno upliće u kreativni proces, no vidljivo je odsustvo strukture. Članovi imaju visok stupanj slobode odlučivanja. Stil nije posljedica izbora, nego nedovoljne spremnosti voditelja da preuzme inicijativu i odgovornost, što bi njegova funkcija nalagala.
- **Demokratski** je onaj u kojemu voditelj odlučuje u dogovoru s drugim sudionicima procesa. Autoritet se temelji na stručnosti. Voditelj je osjetljiv na potrebe članova skupine, prilagodljiv, otvoren za prijedloge, poštuje članove skupine i preuzima odgovornost za dinamiku skupine i poticajne odnose.⁷⁰ Prevladava otvorenost i međusobno povjerenje. U demokratskome vođenju skupine postoje dva modela:

⁷⁰ I. Ristić još dodaje da je voditelj član umjetničke grupe i da se „rad zasniva na odnosu jednakih, a svaki član skupine stručan je u svojoj domeni“, što je obilježje koje se ne može primijeniti na vođenje djece i mladih.

- „Transakcijski – pretpostavlja jasno postavljene ciljeve, precizne povratne informacije i potkrepljivanje kreativnoga postignuća.
- Transformacijsko vođenje – osjetljivost za pojedinačne razlike, usmjerenost na novinu i inspiriranje članova grupe da suradnjom postignu zajednički cilj“ (Paulus i Brown 2003 prema Mandić i Ristić 2014: 112).

U umjetničkoj je produkciji najbolji spoj obaju modela. Voditelj povezuje skupinu i održava njezinu dinamiku, olakšava komunikaciju, potiče sudjelovanje, aktivno prati i stvara procesnu dinamiku. „Analitičari timskog rada podsjećaju da je kritična točka u grupnoj dinamici upravo vođa, kao katalizator grupne aktivnosti“ (Mandić i Ristić 2014: 113).

Dobar voditelj osigurava da se članovi skupine u njoj osjećaju sigurno, što rezultira povjerenjem i suradnjom, motivirajućom **klimom** koja potiče kreativni proces rada. Dok suparništvo razjedinjuje, suradnja razvija zajedništvo, tako da skupina može postati povezana poput obitelji.

Tijekom procesa rada važnija je klima u skupini nego širi **kontekst** društvene zajednice, no ni društvena zajednica se ne može zanemarivati zato što ona prosuđuje rad. U dramskome je stvaralaštvu izvedba ono što vrednuje vanjska zajednica. Očekivanje premijere stoga djeluje na sudionike. Kod nekih premijera izaziva strah i sumnju u kvalitetu napravljenoga, no kod drugih može djelovati kao poticaj. Ako je dinamika skupine dobra i ako je proces rada kvalitetno vođen, kreativna klima stvara skupinu koja je spremnija na kritiku i obranu napravljenoga.

Autorice Mandić i Ristić ističu bitna načela skupne kreativnosti koja pridonose najboljemu modelu rada u umjetničkoj skupini. To su načela koja su bitna i za poboljšanje procesa rada:

- „Heterogena struktura i njegovanje (primarno kognitivne) raznolikosti
- Aktivno sudjelovanje svih članova, razvoj zajedničkog iskustva, visok stupanj koncentracije na zadatak
- Jedinствен fokus na zadatak i homogenost u pogledu intrinzične motivacije aktera
- Visok i balansiran stupanj novine i povezanosti kao osnovnih dimenzija skupne kreativnosti
- Demokratski model vodstva, posebno transformacijski i transakcijski pristup, koji potiču suradnju i razvijaju dinamiku skupine u funkciji zajedničkog postignuća

- Klima kreativne suradnje (psihološka sigurnost i transparentni odnosi)
- Metodički postupci koji pružaju mogućnost refleksije i elaboraciju skupnog procesa, osnažuju skupinu
- Fleksibilni vremenski okvir koji omogućuje istraživanje i razvoj novih ideja, otvorenost za nove članove i nove ideje“ (Mandić i Ristić 2014: 122).

S obzirom na to da obrazovni sustav uglavnom potiče akademski uspjeh i u njemu se rijetko nalazi vrijeme za razvijanje kreativnosti, dramske skupine u kojima se provode smislene aktivnosti i u kojima vlada suradnička i poticanja klima iznimno su pogodne za razvijanje kreativnosti svih učenika, pa i onih koji nemaju priliku pokazati svoje sposobnosti unutar selektivnoga obrazovnog sustava, čime se razvija njihovo samopoštovanje i motivacija za rad.

4. 2. Odnos procesa i produkta u dramskome stvaralaštvu

Dramsko stvaralaštvo može biti usmjereno na proces i produkt. Dramskopedagoški praktičar L. Pickardt navodi prednosti rada usmjerenoga na proces:

- „Nema pritiska izvedbe.
- Nema procjenjivanja – sve je u redu i svi su u redu.
- Vrijeme je luksuz koji si možete priuštiti.
- Ne postoji usmjerenost prema cilju.
- Učitelj/voditelj ima dovoljno vremena za svakoga pojedinog člana skupine, može ga saslušati i na odgovarajući način odgovoriti.
- Nemiri i konflikti mogu se polako rješavati.
- Ako netko ne dođe na neki sat, to neće imati značajne posljedice na rad.
- Koncept se lako može prilagoditi situaciji“ (Pickardt 2018: 36).

U takvoj se vrsti rada polaznici osjećaju dobro, uče o izvedbenoj umjetnosti bez pritiska, biraju vrste izraza i izražavaju se kako žele, voditelj ima vremena za pojedince, a rad se može mijenjati u skladu s potrebama skupine. No autor i sam priznaje da nakon nekoga vremena dolazi do osipanja skupine i pada motivacije zato što nema jasno postavljenoga zajedničkog cilja.

U radu u dramskim studijima u Hrvatskoj karakteristična je usmjerenost na produkt. Iako nigdje nije izrijekom propisano da produkta mora biti, on se očekuje.⁷¹ Do njega bi trebalo doći dobro

⁷¹ Usporedit ću polaganje dramskih sati s treningom sporta; kao što naprimjer djeca treniraju nogomet da bi zaigrali utakmicu, tako i polaze dramski studio da bi na kraju godine imali neki oblik izvedbe.

osmišljenim procesom tako da sam proces rada i stvaralaštvo djece i mladih budu dramaturški kvalitetno uobličeni u zanimljivu estetsku formu, uz što bolje izvedbene vještine izvođača. Kao prednosti rada usmjerenoga na produkt Pickardt navodi:

- „Moguća je jasna i razumljiva dramaturgija vremena.⁷²
- Svi sudionici imaju isti cilj.
- Pojedinci nadržavaju sami sebe.
- Poteškoće i krize prihvaćaju se kao dio procesa rada i prorađuju.
- Učenici koji se inače pokazuju u lošem svjetlu mogu pokazati svoje drugo lice.
- Zajedničko upravljanje probama i izvedbom ojačava grupnu komunikaciju.
- Pojedinci se doživljavaju kao dio organizma – skupine. Samo smo zajedno jaki.
- Sve što doživljavamo – brige, pitanja, interesi, strahovi – sve može biti pretvoreno i ugrađeno u umjetnost.
- Alkemijski proces“ (Pickardt 2018: 49).

Ako je cjelokupni proces rada dobro osmišljen tako da se dobro procijene mogućnosti skupine i samoga voditelja,⁷³ izvedba postaje kruna rada, alkemijski proces u kojemu rad, trud i stvaralaštvo postaju čarolija kazališne umjetnosti koja iznimno povoljno djeluje na samopouzdanje pojedinaca i povezanost u skupini.

U radu s djecom i mladima ključan je proces rada. U vrednovanju dramskoga stvaralaštva produkt i proces trebali bi biti u najmanju ruku podjednako vrijedni, međutim, često se u praksi vrednuje samo produkt. Vrednuje ga i blagonaklona publika (roditelji, prijatelji), ali i prosudbena povjerenstva na festivalima, od kojih bi se očekivalo da budu stručniji za prosudbu stvaralaštva djece i mladih. N. Bakmaz u svome specijalističkom radu *Kako se vidi dramskopedagoški rad unutar gotove predstave* istražuje vidljivost i vrednovanje procesa rada na primjeru prosudbe jedanaest predstava u kojima su igrala djeca i mladi.⁷⁴ Voditelji skupina imaju svijest o važnosti procesa, no prosudbena komisija uglavnom uzima u obzir estetsku vrijednost predstave, a saznanja o procesu rada ne utječu na njihovu prosudbu. Prosudbeno povjerenstvo ne prosuđuje proces, nego predlaže načine na koje se po njihovu mišljenju može

72 Vremena potrebna za ukupni proces (istraživanje, probe, izvedba).

73 Kako se ne bi dogodilo da predstava ne bude dovoljno dobra te da je sudionike sram izvoditi ili da kritika bude loša.

74 Istraživanje je napravljeno na 21. Susretu profesionalno vođenih kazališta za djecu i mlade Hrvatskoga centra ASSITEJ, na kojemu je N. Bakmaz bila članica Prosudbenoga povjerenstva.

poboljšati kvaliteta predstave. „Ako je cilj prosudbe motivacija voditelja, djece i mladih za daljnji kvalitetniji rad, bitno je uočiti tijekom procesa kako bi se dale ciljne sugestije u daljnjemu radu“ (Bakmaz 2019: 51). Stoga je važno da u prosudbenim povjerenstvima na festivalima za djecu i mlade budu osobe koje imaju iskustva s djecom i mladima.

U kazalištu je mladih i produkt – izvedba – **dio** procesa rada. Čak i kad je predstava izvedena, proces rada nije gotov zato što katkad tek na izvedbi izvođači osvijeste što trebaju doraditi, odnosno koje su im vještine, oblik koncentracije ili skupnoga rada potrebni da bi izvedba bila kvalitetnija. Kako se autorski tim ne odvajaju (što nije slučaj u profesionalnome kazalištu, gdje redatelj nakon obavljenoga posla odlazi), nego i izvođači i voditelj/redatelj ostaju zajedno, mogućnost dorade i usavršavanja ostaje.

Dobro je da dramski pedagog vodi bilješke tijekom izvedbe da bi se nakon nje u razgovoru s izvođačima analiziralo što je moguće poboljšati. I nakon premijere ostaje mogućnost za *rast* predstave. Predstave su profesionalnoga kazališta *fiksirane*; daljnjim izvedbama postaju uigranije i kvalitetnije, no kod djece i mladih premijerna izvedba ne mora biti savršeno uvježbana. Treba svakako biti dramaturški i režijski dobro oblikovana, ali uigranost i izvedbene vještine mogu se poboljšavati u svakoj sljedećoj izvedbi, ako na tome radimo. „Predstava će biti dobra koliko je znanje i iskustvo voditelja“ (Richardson 2015: 72).

U radu zagovaram načelo vrednovanja u kojemu se dobiva povratna informacija dobrohotne publike i samovrednovanja u kojemu sudionici i sami postaju svjesni koje vještine trebaju poboljšati. Uz takvo vrednovanje rad je učinkovit zato što ga uzrokuje intrinzična motivacija za rad, koja je puno dublja od rada radi vanjske nagrade, priznanja, nagrade na festivalu i sl. Takav je način rada dugotrajniji, no donosi i trajnije rezultate.

Nastup pred publikom svojevrsan je vrhunac rada, no ne treba biti do kraja izbrušeno djelo kakvo očekujemo u profesionalnome kazalištu. Pretjeranim uvježbavanjem i ponavljanjem na probama gubi se svježina i prirodnost izvedbe (kod djece koja nisu posebno nadarena za dramski izraz). Djeca i mladi ne posjeduju tehniku profesionalaca kojom bi uvijek iznova izvedbeni materijal održavali *novim*, tj. igrali prirodno. Kod njih ponavljanje izvedbe može dovesti do mehaničkoga igranja/predstavljanja, pri čemu se gube vrijednosti dramskoga stvaralaštva.

Izvedba jest bitna za zajedništvo skupine i za osjećaj da se uspješno proces rada dovesti do kraja. Obično je vrhunac cjelogodišnjega rada i sublimira energiju grupe. Čineći novo djelo,

kazališnu predstavu, u kazališnoj se izvedbi spajaju glas, govor, pokret, kostimografija i scenografija (makar i elementarna). Nastup pred publikom dodaje još jednu dimenziju radu i otvara mogućnost unutarnje i vanjske prosudbe. Izvođači mogu vrednovati svoj rad na izvedbi i prosuditi jesu li i koliko napredovali. Publika daje svoj komentar na izvedbu, prema kojemu prosuđujemo jesmo li publici prenijeli značenje koje smo htjeli. Vrednovanje izvedbe razvija kritički odnos prema radu, no za procjenu izvedbe u kojoj igraju djeca i mladi ne bi trebali biti postavljeni samo estetski kriteriji. Bitan je pedagoški dio u kojemu se prosuđuje napredak pojedinca u odnosu na njegove pojedinačne mogućnosti te napredak skupine u komunikacijskim, socijalnim i izvedbenim vještinama. Bitno je da dio prosudbe bude usmjeren na proces, uvjete rada i posebnosti skupine.

Samovrednovanje nakon izvedbe može se izvesti u usmenome i pisanome obliku.⁷⁵ Djeca i mladi tako kritički promišljaju o svojem radu i radu skupine te dobivaju uvid u to koje izvedbene vještine još trebaju steći ili poboljšati.

U režijskome konceptu moguća je i prevlast pedagoških razloga na štetu estetskih ako voditelj ima razloga za njih i svjesno čini ustupak (npr. scena, bez koje bi predstava bila *prohodnija*, postavlja se u predstavi zbog prevelikoga broja izvođača ili kad je u pitanju inkluzija, zbog polaznika s teškoćama). Treba imati na umu da je dramski odgoj namijenjen svojoj djeci i mladima te da nije olimpijada u kojoj mogu sudjelovati samo najbolji.

4. 3. Dramske metode i tehnike

U dramskome odgoju razlikujemo složenije i strukturiranije oblike rada koje nazivamo **dramske metode**⁷⁶ i jednostavnije oblike – **dramske tehnike**.⁷⁷

„Dramske metode imaju svoja unutrašnja pravila o strukturiranju rada u većim cjelinama (često i u duljim vremenskim periodima) (...) a svaka dramska tehnika na svoj način organizira rad na razini jedne pojedinačne, kraće aktivnosti i na svoj način angažira sudionike“ (Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović 2018: 119–128).

Opisat ću glavne dramske metode i tehnike koje sam primjenjivala u svojem radu s djecom i mladima u trima dobnim skupinama.

⁷⁵ Tablica samovrednovanja (prilog 1 i 2).

⁷⁶ **Metoda** – prema *Hrvatskoj enciklopediji*, planiran ili unaprijed smišljen postupak za postizanje određenoga teorijskog ili praktičnog cilja (<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=40437>).

⁷⁷ **Tehnika** – način izvođenja neke radnje (<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=60655>).

U radu s najmlađom skupinom djece od sedam do deset godina primjenjivala sam metodu procesne drame, sa skupinom djece od jedanaest do četrnaest godina metodu pripreme predstave prema dramskome predlošku, dok sam s najstarijim polaznicima, u dobi od petnaest do osamnaest godina, radila metodom skupno osmišljenoga kazališta.

U svim trima metodama primjenjivala sam tehniku improvizacije kao ključnu dramsku tehniku, i to u svim njezinim oblicima i u svim fazama rada.

4. 3. 1. Procesna drama

Procesna je drama dramska metoda u kojoj sudionici s voditeljem stvaraju zamišljeni svijet i oživljavaju ga svojim sudjelovanjem tijekom procesa njegova nastajanja i razvoja.

Procesna je drama novija forma, pod ovim imenom nastala 1995. godine iz koncepta proživljavanja (*living trough*) razvijenoga u dramskopedagoškome radu Dorothy Heathcote i suradnika. Njezinom se začetnicom smatra Cecily O'Neill. U knjizi *Drama Structures, A practical handbook for teachers* (1982) autori O'Neill i Lambert strukturiranjem procesne drame u sekvence epizoda pomažu učiteljima da svladaju nepredvidivost improvizacije. Kasnije C. O'Neill ispituje vezu procesne drame i kazališne forme uspoređujući fragmentiranost i podjelu uloga unutar skupine, nelinearni pristup zapletu, promjene perspektiva i nejasnu razliku između glumaca i gledatelja s avangardnim teatrom šezdesetih godina (O'Neill 1995).

Inovativna praksa C. O'Neill zasnovana je na metodologiji i filozofiji Dorothy Heathcote, no ta je kompleksna forma obogaćena novim mogućnostima. Za procesnu je dramu karakteristična kreativna manipulacija vremenom, koja postaje sastavni dio prakse. Možemo saznati što je prethodilo ili što slijedi; nije bitan vremenski slijed zato što drama nastaje iz trenutaka napetosti i odluke ili suočavanja s posljedicom akcije (Bolton 1999).

U početku procesna drama nije smatrana kazališnim žanrom zbog nedostatka jednoga elementa kazališnoga trojstva glumac – predstava – publika. Naime, u procesnoj drami nema publike. Izvodi se tako da je cijela skupina uvučena u njezin tijek. Zamišljeni svijet sudionici stvaraju sami za sebe, no s obzirom na to da stječu izvorno kazališno iskustvo u procesu rada, istodobno tražeći i stvarajući dramsko značenje, procesna drama nalazi svoje mjesto unutar mnogobrojnih hibridnih kazališnih žanrova.

John O'Toole opisuje procesnu dramu kao oblik dramske aktivnosti koja se temelji na ulaženju u uloge i improvizaciji, pri čemu sudionici cijelo vrijeme sudjeluju u dogovaranju oko primjene dramskih formi (O'Toole, 1992).

Procesna je drama iznimno pogodna forma za iskustveno učenje. Temelji se na fikcijskome preuzimanju uloga i improvizaciji u kojima su „nastajanje, igranje, doživljavanje i promišljanje dramskog svijeta i događaja u njemu u potpunoj međuovisnosti i zbivaju se praktički istodobno“ (Gruić 2002: 18).

Proces se sastoji od planiranoga vođenog događanja u koji sudionici ulaze najčešće u skupnoj ulozi stvarajući zamišljeni svijet. Struktura je procesne drame epizodna i smjenjuju se igrani dijelovi u kojima sudionici proigravaju različite sadržaje i neigrani dijelovi, u kojima se radnja prekida, izlazi iz dramskoga svijeta i aktivno promišlja *izvana*. Pri prekidima se može promijeniti mjesto i vrijeme radnje, gledište sudionika ili unijeti novi motiv za daljnji razvoj radnje. Epizode su zaokružene cjeline, koje ne moraju biti zaokružene na razini priče, nego na razini funkcioniranja procesne drame (Gruić 2002).

Procesna drama događa se *sada i ovdje*. Ona ne govori o prošlosti ili budućnosti tako da su glumci *sada i ovdje*, a da se radnja odnosi na prošlost ili budućnost. U procesnoj se drami improvizira stvarajući dramsku radnju u trenutku njezina igranja. U toj se radnji prisustvuje ostvarujući je likovima i dramskim situacijama. „Sudionici u procesnoj drami preuzimaju uloge glumaca (igraju uloge), pisca (definiraju likove, smišljaju razvoj radnje...), redatelja (rade na prostornim rješenjima, uporabi simbola...)“ (Gruić 2002: 26), što je izniman iskustveni doživljaj. Budući da nisu usmjereni na izvedbu, sudionici istodobno s doživljavanjem sudjeluju i u istraživanju forme, teme i značenja. Prema I. Gruić (2002) u planiranju procesne drame bitno je imati cilj i u planiranju odrediti sljedeće elemente:

- „mjesto i vrijeme radnje
- uloge za sudionike
- ulogu za voditelja
- motiv koji pokreće radnju“ (Gruić 2002: 31).

Tijek se procesa može odrediti samo okvirno zato što ovisi o aktivnostima i rješenjima sudionika. Voditelj treba biti prilagodljiv i često tijekom trajanja mijenjati planove daljnega tijeka procesne drame. On može odabrati, prema zadacima koje treba obaviti, hoće li skupina raditi pojedinačno, u parovima, u manjim ili većim skupinama.

Obrasci sudjelovanja sudionika u razvoju procesne drame nazivaju se dramske tehnike i primjenjuju se ovisno o pojedinoj dramskoj situaciji. Gruić (2002) dramske tehnike dijeli u četiri skupine:

1. dramske tehnike koje služe za ulazak u situaciju koju želimo proigrati
2. dramske tehnike kojima se proigrava dramska radnja
3. dramske tehnike u kojima se dramska radnja stilizirano proigrava, sa značajnim odmakom od stvarnosti
4. dramske tehnike s različitim pogledom na radnju.

Opis dramskih tehnika koji slijedi uz ovu podjelu u autoričinoj knjizi *Prolaz u zamišljeni svijet* prvi je sustavan opis u hrvatskoj dramskopedagoškoj literaturi, iznimno koristan za primjenu u procesnoj drami i u ostalim metodama dramskoga stvaralačkog rada. Sudjelovanje u procesnoj drami može biti izravno ili neizravno, ovisno o tome jesu li sudionici u ulozi ili se bave zadacima koji nisu izravno vezani za zamišljeni dramski svijet – planiraju, crtaju, pišu i sl.

Posebnost je procesne drame voditelj u ulozi, što mu omogućava da iznutra pokreće i vodi radnju te da promijeni svoj položaj moći u odnosu na skupinu koju vodi. On nije nadređen, nego ravnopravan sudionik procesa, što je posebno iskustvo za djecu sudionike zato što u procesnoj drami nije kao u svakodnevnomu životu odrasla osoba koja sve zna najbolje i koja odlučuje. Međusobni se odnosi mijenjaju i ne vrijede uobičajena pravila, što otvara nove i zanimljive oblike komunikacije.

Učitelj u ulozi smatra se najuvjerljivijom tehnikom učenja. On sudjeluje u igri motreći pritom iskustvo sudionika. Kako pišu Morgan i Saxton, prema sudionicima može imati sljedeće odnose:

- **Manipulator**⁷⁸ – ima uobičajen poučavateljski odnos kad učitelj učeniku iznosi podatke. Učenici su uglavnom fizički neaktivni i pretpostavlja se da slušaju.
- **Pomagač** – razvija odnos u kojemu je praktičan rad učenika važna sastavnica učenja. Učitelj se kreće među učenicima nudeći pomoć, olakšava im, potiče ih i pomaže u napredovanju.
- **Ovlastitelj** – učitelj uključen u rad kao netko tko uči zajedno s učenicima i osnažuje ih alatima za rad.

Svaki odnos podrazumijeva određeni status moći u odnosu na učenike. Visok status nosi sa sobom odgovornost i rizik, a srednji omogućava da se dio vodstva prenese na učenike, no taj

⁷⁸ Nazivom se ne služimo u pogrdnome, nego izvornome značenju – onaj koji rukuje, vješt.

im se status može i oduzeti ako ga ne opravdaju svojom odgovornošću. Nizak je status voditelja rizičan ako učenici nisu naučeni biti svjesni posljedica svojih odluka i djelovanja. Ako se niskim statusom vješto služi, može proizvoditi izvrsnu napetost bez uplitanja u rad učenika (Morgan i Saxton 1988).

I. Gruić piše kako je voditelj u ulozi jedan od najlakših načina da on zajedno sa skupinom sudjeluje u građenju i strukturiranju dramskoga svijeta, a ako je uloga dobro odabrana i uvjerljivo odigrana, značajno proširuje mogućnosti suradnje sudionika i voditelja te kvalitetu razvoja priče. Prema tipu uloge voditelj može biti vođa, autoritarni vođa, protivnik, pripadnik grupe, pridošlica, glasnik/pregovarač ili bespomoćan (Gruić 2002).

Iako u dramskome dijelu procesne drame voditelj može imati statusnu ulogu prema izboru, kao dramski pedagog u refleksivnome dijelu uglavnom bira srednji status da bi mogao biti pomagač i ovlastitelj. Ulaženjem u uloge i zamišljanjem dramskih situacija razvija se kreativnost sudionika. M. Rimac Jurinović (2018) navodi tri najznačajnija razloga:

1. Sudionici mogu *doživjeti* neku situaciju, što je snažnije iskustvo od zamišljanja prilikom čitanja.
2. Sudionici *promišljaju* dramske dijelove i *donose odluke* u okvirima zamišljenih situacija.
3. Zbog njihovih odluka može se *promijeniti smjer radnje* i oni mogu značajno doprinijeti razvoju priče.

S odgojnoga aspekta bitno je učenje preuzimanja odgovornosti i svjesnost o posljedicama, a s umjetničkoga razvijanje dječjega stvaralaštva. „Ono najvažnije što učenici stječu kroz dramsko iskustvo jest bolje razumijevanje ljudskog ponašanja, sebe samih i svijeta u kojem žive. Taj rast razumijevanja, koji uključuje i promjene uhodanih načina razmišljanja i osjećanja, čini se glavnim ciljem dramskog odgojnog rada“ (O'Neill i Lambert 1982: 13).

U svojem radu koji pripada području dramskoga stvaralaštva (koje je usmjereno na izvedbu), primjenjujem metodu procesne drame zato što ona omogućava izvorno osobno dramsko iskustvo sudionika i razumijevanje sadržaja koji se prorađuju.

4. 3. 2. Priprema i izvedba predstave prema dramskome predlošku

Dramski je tekst polazište ove metode rada, bilo da je izvorno pisan kao dramski ili je nastao kao dramtizacija proznoga predloška. Cilj je rada predstava, a tekst izvođači uče napamet.

Izvedba predstave pretpostavlja komunikaciju s publikom. To je najstarija metoda, uobičajena još u devetnaestome stoljeću u radu amaterskoga kazališta koje je radilo po uzoru na profesionalno kazalište.⁷⁹ Redatelj i teoretičar H. Klajn dijeli rad u profesionalnome kazalištu na sljedeće etape:

1. „pripremni rad
2. rad s glumcima
3. kompozicija predstave“ (Klajn 1995: 39).

U pripremnome radu redatelj analizira književno djelo pretvarajući ga u scenski materijal za izvedbu, u vlastito umjetničko stvaranje. Redatelj treba prisvojiti dramu. U pripremnome radu stvara se *idejni temelj* za rad koja obuhvaća prve dojmove, određivanje teme, osnovne ideje dramskoga djela i osnovnu ideju predstave.⁸⁰ U radu s glumcima *analiziraju se uloge*, koje trebaju biti u skladu s osnovnom idejom. Klajn počinje s podjelom uloga, nakon koje se razvijaju govor i scenska radnja, rješava mizanscen⁸¹ i glumački stvara lik. U radu na kompoziciji predstave Klajn navodi *dijeljenje radnje*⁸² prema temi ili motivima da bi se lakše svladala cjelina. Za kompoziciju su predstave bitni ritam i tempo, ozračje i dinamika pojedinih scena i ukupne predstave (Klajn 1995).

Tako u najkraćim crtama izgleda rad u profesionalnome kazalištu koje je dugo godina bilo uzor radu s djecom i mladima. No, bitne razlike nalazimo odmah u početku. Dok se u profesionalnome kazalištu tekst izabire prema repertoarnoj politici kazališta, a od glumaca se s obzirom na to da su profesionalci očekuje da u predstavi igraju bez obzira na svoje osobne sklonosti, izbor je teksta za rad s djecom i mladima ključna točka. Tekst mora biti zanimljiv da bi bili motivirani za rad, primjeren da bi razumjeli temu, a treba imati i dovoljan broj uloga da se predstava ne bi temeljila na tri do četiri darovita djeteta. Kriteriji su prosudbe za izbor teksta prema *Irskom priručniku za kazališta mladih* sljedeći:

- dob polaznika skupine – u većini slučajeva dob određuje temu koju predstava istražuje
- razina iskustva izvođača – najčešće broj godina polaznja dramskoga studija određuju sposobnost i samouvjerenost na sceni

79 Način se rada ipak promijenio zbog spoznaje da nije dovoljno izabrati tekst, dati djeci da ga nauče napamet i odrediti kako da se kreću po sceni, no nažalost, čak i u današnje vrijeme možemo vidjeti na LiDraNu i Susretima amatera predstave voditelja koji rade na taj način.

80 Osnovna ideja drame i osnovna ideja predstave ne moraju biti sasvim jednake, ali ne bi trebale biti ni sasvim različite (Klajn 1995).

81 Kretanje likova po sceni.

82 Autor drame dijeli svoj tekst na činove. Slike, prizore koji ovise o mjestu ili vremenu radnje, prizori o licima koja u njima sudjeluju. No, za scenu takva podjela nije uvijek primjerena (Klajn1995).

- interes skupine – trebamo ga prije svega imati u vidu zato što određuje njihovu spremnost i veću predanost
- zauzetost članova skupine – koliko vremena mogu utrošiti na rad na predstavi
- razina iskustva redatelja – utječe na izbor i vrstu teksta; bitno je da izbor ne bude preambiciozan, nego u skladu s njegovim sposobnostima i iskustvom
- sredstva koja su na raspolaganju za produkciju predstave
- dužina razdoblja održavanja proba – ne smiju biti preduge da se ne izgubi početni zanos (Cronin 2001).

Dramska pedagoginja i teoretičarka N. McCaslin pri izboru teksta postavlja sljedeća pitanja:

- je li tekst književno vrijedan
- jesu li likovi uvjerljivi
- nude li dijalozi mogućnost da se stvori lik, pokreće radnja, unapređuje zaplet
- je li igrokaz zanimljiv skupini
- ima li mogućnosti da se uključi cijela skupina (McCaslin 1999).

Dobar je tekst temelj predstave. Zanimanje skupine za temu teksta bitan je čimbenik u radu s djecom i mladima zato što o tome ovisi njihova motivacija za rad na predstavi. Zanesenost i pažljivo vođenje u procesu rada pomažu mladim ljudima da prijeđu put od samoizražavanja do uspješne komunikacije s publikom. Nedostatak izvedbenih vještina nadoknađuju svojim stavom i entuzijazmom. .

Nakon odabira teksta bitno je da se izvođači upoznaju s okolnostima u kojima je tekst nastao, vremenom, mjestom i autorom (ako se zna). U slučaju da je izabran tekst predugačak, može se kratiti ili se mogu igrati ključne scene, koje se mogu povezati glazbom, pripovjedačem ili drukčije.

Voditelj skupine prilikom postavljanja predstave preuzima funkciju redatelja koji mora rad dobro unaprijed isplanirati. Postoje dva tipa redatelja: onaj koji sve isplanira unaprijed i nadgleda svaki izvedbeni detalj i drugi, koji dopušta slobodu interpretacije. Bitno je pronaći ravnotežu između davanja dovoljno uputa da bi se izvođači osjećali sigurnima, ali i ostaviti dovoljno prostora za izražavanje ideja i pojedinačne interpretacije.

Tijekom postavljanja predstave s djecom i mladima bitno je izvoditi dramske igre i improvizacije koje pomažu da se izvođači upoznaju s radnjom i likovima te oslobode i pripreme tijelo i glas za izvedbu. Također je bitno da nakon podjele likova izvođači *uđu u cipele lika* radi većega stupnja uživanja. Treba napraviti dobre biografije likova i u improvizacijama ih

postaviti u situacije koje se ne nalaze u tekstu da bi ih prisvojili, bili uvjerljivi i tako našli opravdanje i logiku kretanja po sceni.⁸³

Doyle u svojem priručniku *Staging youth theatre* (2003) piše da se prilikom rada na liku mogu sastaviti popisi na koje se upisuje:

- Što bi lik rekao o sebi?
- Što lik govori/misli o drugim likovima?
- Što ostali kažu o tvom liku?

Da bi dobro napravili karakterizaciju lika, izvođačima se može zadati da promatraju prolaznike ili da odrede koja bi životinja bio njihov lik te pokušaju scenu odigrati u liku životinje. Radi dobivanja prirodnosti i logike kretanja likova po sceni, Doyle predlaže i igranje iste scene na tri načina. U prvome prolazu izvođači igraju čitajući tekst, nakon toga ga odbace i improviziraju služeći se svojim riječima da izraze osjećaje lika, no ostaje zadatak da likovi postignu cilj koji imaju u toj sceni. Nakon komentiranja izvedbe izvodi se scena treći put – ponovno s tekstom (Doyle 2003).

Autorica McCaslin za rad na likovima predlaže postavljanje pitanja:

- „Kako bi opisao lik koji igraš?
- Što bi tvoj lik rekao o sebi?
- Što bi drugi rekli o njemu?
- Koji su njegovi odnosi s ostalim likovima u drami?
- Koji je njegov cilj, koja je njegova motivacija za postupke?
- Koje su njegove kvalitete (osobnost, temperament, dob, zanimanje, porijeklo)?
- Što voli, što ne voli, koje mu je obrazovanje, koja su mu uvjerenja?“ (McCaslin 1999: 313).

Prema R. Doyleu (2003) za postavljanje predstave s mladima treba izabrati dobru priču koja ima više radnje nego refleksije i povezana je sa suvremenošću. Prilikom čitanja teksta redatelj razrađuje ideje o likovima i kako će ih glumci utjeloviti te istražuje svijet drame: liniju radnje, što se komu događa, nalazi vrhunac priče, emocionalne promjene i odluke likova koje moraju donijeti da bi postigli svoje ciljeve i ostvarili želje. Razdoblje se proba prema Doyleu sastoji od triju etapa, koje navodim u nastavku teksta.

⁸³ Vrlo često, kad me izvođač pita hoće li sjesti ili stajati, kamo da ide, odgovaram: “Ne znam, što misliš? Što bi sad u toj situaciji napravio tvoj lik? Pokušaj da vidimo.”

1. etapa

U njoj se priprema, istražuje i dogovaraju pravila rada. Kad se započinje s radom na predstavi, potrebna je disciplina i dogovor. Redatelj s izvođačima sastavlja dogovor, a ključne riječi stavljaju se na vidljivo mjesto:

„Međusobno poštovanje
Podržavanje ideja
Kompromis
Humor
Užitak
Spremnost
Motivacija
Komunikacija
Fokus
Cjelina je vrednija od zbroja pojedinih dijelova
Ansambl
Svijest o vremenu
Posvećenost
Povjerenje
Fleksibilnost
Slušanje“ (Doyle 2003: 79).

2. etapa

U njoj se postavljaju i detaljnije izrađuju pojedine scene, određuje se kretanje likova po sceni u odnosu na publiku i međusobne odnose. Na probama svatko treba biti zaposlen. Oni koji nisu na sceni mogu ponavljati tekst ili samostalno raditi na svojim scenama, gledati tuđe scene, izrađivati rekvizite, kostime i sl. Kad se postave sve scene, počinje spajanje pojedinačnih scena, a ponavljaju se one koje nisu još dovoljno izvedbeno dobre.

3. etapa

Predstava se prepušta izvođačima i ne vodi ju više redatelj. Izvodi se prva neprekidna proba da se vidi kako djeluju scene kad su u slijedu, što treba promijeniti i doraditi. Slijedi još nekoliko neprekidnih izvedbi s kostimima i scenografijom. Redatelj još uvijek može zaustavljati prizore, dodavati upute i rješavati probleme na sceni. Radi bilješke i nakon svake neprekidne probe izvedba se zajednički analizira (Doyle 2013).

Na kraju slijedi premijera, nakon koje se može održati i nekoliko izvedbi. Za vrijeme svake izvedbe uobičajeno je da voditelj/redatelj i dalje vodi bilješke o radu zato što izvedba predstave u radu s djecom nije završen čin, nego i dalje dio procesa rada.

Za scenografiju McCaslin piše da bi trebala biti funkcionalna i usklađena s kostimima, da bi trebala upućivati na mjesto i vrijeme, pridonositi ozračju komada i odgovarati okolnostima u kojima likovi djeluju. Dobro je da izvođači nabavljaju ili izrađuju sami rekvizite. Svakako se o njima moraju sami i brinuti zato što se tako razvija i odgovornost prema predstavi. Za mlađe i neiskusnije izvođače preporučuju se naznake kostima (kape, šalovi, elementi koji određuju lik) da ih ne bi sputavali u igri umjesto da im pomažu. Kostimi trebaju „sugerirati osobnost lika, njegovu dob, zanimanje, odražavati financijske prilike, pripadati vremenu u kojem se odvija radnja, odgovarati godišnjem dobu u kojem se odvija radnja i biti usklađeni sa scenografijom“ (McCaslin 1999: 312).

Kad izabiremo prostor za izvedbu, bitno je izabrati prostor koji nije prevelik da se izvođači ne *izgube* na sceni i imati dovoljan broj proba koje uključuju i tehničke probe, kao i probu s kostimima i scenografijom. Također je bitno da se izvođači na sceni osjećaju sigurno zato što se nedovoljno dobra izvedba i posljedično tome loša kritika izvedbe odražavaju na samopouzdanje izvođača.⁸⁴ „Perfekcionizam nikada nije cilj kad se radi s djecom“ (McCaslin 1999: 310), ali je bitno da su djeca dovoljno spremna. U radu ih treba ohrabrivati, ali im i upućivati konstruktivnu kritiku.

U procesu proba predstava raste u razumijevanju cjeline, tehničkoj kompetenciji i jedinstvu skupine. Za probe je bolje da su češće i kraće.⁸⁵ Ako u predstavi ima songova ili plesa, oni moraju proizići iz potrebe predstave, a ne biti nalijepljeni da se zaposle besposleni.⁸⁶

Tijekom svih faza proba izvode se vježbe zagrijavanja, igraju igre koje mogu služiti u različite svrhe, za zagrijavanje ili za rješavanje problema koji su se pojavili u radu. Preporučljivo je prije

⁸⁴ To je jedan od argumenata protiv javnoga izvođenja predstava u kojima igraju djeca, no mislim da se uz pažljivo vođenje, dobru pripremu i dovoljno vremena, stupnjevanjem izvedbi u odnosu na publiku (ogledni sat, produkcija, predstava) djeca i mladi mogu pripremiti za izvedbu predstave, što tada postaje kruna njihova dramskog rada. Prisutnost publike tada sigurno neće uništiti njihovu spontanost i prirodost.

⁸⁵ Praksa je pokazala da nakon dva do tri sata više nema prave koncentracije za rad.

⁸⁶ Nije dovoljan razlog umetnuti u predstavu prizor u kojemu dijete pjeva/pleše samo zbog toga što to izvrsno radi, što često vidimo u amaterskim predstavama.

premijere i svake izvedbe zagrijavanje glasa i fizičko zagrijavanje, lagano istezanje, masaža u paru ili igra dobacivanja rečenicama iz teksta da bi se izvođači psihički i fizički pripremili za izvedbu.

U interpretaciji teksta treba poštovati namjere pisca zato što promjena značenja i ugođaja teksta mijenja fokus predstave. U tom je slučaju bolje uzeti neki drugi tekst ili napisati svoj.

Profesionalni redatelj izabire tekst prema osobnim sklonostima ili ga izabire umjetnički voditelj kazališta u kojemu će tekst biti postavljen, nakon čega se održava audicija i odabiru glumci koji odgovaraju likovima u drami. U radu s djecom i mladima proces je obratan. Voditelj i skupina već postoje i prema njihovim sklonostima i mogućnostima bira se tekst. To je jedna od ključnih razlika između redatelja i dramskoga pedagoga. Djeca i mladi nikad ne bi trebali postati oruđe za tumačenje sadržaja ili biti instrumentalizirani u svrhu ambicije voditelja.

4. 3. 3. Skupno osmišljeno kazalište

Skupno je osmišljeno kazalište stvaranje materijala *ex nihilo*, dakle ne postoji dramski tekst koji se uprizoruje ni bilo kakav scenarij izvedbe. Skupina stvara izvedbu i počinje od nule. Skupno osmišljeno kazalište označava proces stvaranja predstave u kojemu posebnost materijala predlaže i formu izvedbe. Forma nije nametnuta materijalu kao vanjski strukturni princip, nego nastaje iz onoga što materijal nudi. Materijal na kojemu se radi i njegovo strukturiranje (forma) mogu se razvijati zajedno.

Skupno osmišljeno kazalište karakterizira žanrovska hibridnost. Ta „izvedbena vrsta koja je nazvana isključivo prema procesu nastajanja još se uvijek kategorizira prema nigdje razjašnjenom mješavini elemenata tog procesa, elemenata kazališne predstave ili elemenata konteksta u kojem skupina djeluje“ (Kačić Rogošić 2017: 205).

Fokus je u skupno osmišljenom kazalištu na procesu, a ne produktu. Izvedba se razvija iz procesa njezina stvaranja, od materijala dobivenoga istraživanjem, pokreta, strukture koja sučeljava različite sastavnice omogućavajući nove asocijacije. Svi članovi skupine podjednako sudjeluju u stvaranju predstave. Stvara se izvorni izvedbeni materijal. Skupina odlučuje o temi predstave koju može predložiti i voditelj. Cijela skupina sudjeluje u istraživanju teme/problema. Svaki član skupine, dio skupine ili jedna osoba/pisac, koji obično sudjeluje u procesu rada na izvedbenome materijalu, može napisati verbalni tekst. Članovi skupine su stvaraoci predstave i imaju osjećaj autorstva, vlasništva nad izvedbom.

Skupno je osmišljeno kazalište nastalo u potrebi traženja novih načina izražavanja, u nemogućnosti narativa da odrazi današnju sliku svijeta, koji je necjelovit i tako ga treba prikazati. No, ostaje potreba sagledati ga i zadržati barem na trenutak.

E. Wenger (1999), istraživač socijalne teorije učenja, i antropologinja J. Lawe određuju tri obilježja skupno osmišljenoga kazališta:

- „jasno definirana operativna domena, koja ne mora biti priznata izvan grupe, poput kazališnog istraživanja kojim se stvara materijal predstave
- zajednica – izvedbena skupina koja je u stabilnoj interakciji i kroz nju spoznaje nešto novo...
- svjesna praksa – kao što je ona skupnog osmišljavanja kojom se razvija niz zajedničkih resursa“ (Kačić Rogošić 2017: 64).

Prema Shanku (1978) etape su rada u skupno osmišljenomu kazalištu sljedeće: 1) razdoblje istraživanja i prikupljanje materijala; 2) međusobna razmjena prikupljenih podataka članova skupine; 3) proces osvještavanja problema; 4) improvizacije na temu; 5) pisanje skripta, uzimajući kao temelj materijal nastao u *devisingu* i 6) pisani tekst se dalje raspravlja i revidira u skupini (Heddon i Milling 2005).

I. Boban u radu sa skupinom *Pozdravi* pionirima skupno osmišljenoga kazališta u Hrvatskoj utemeljuje proces rada tijekom triju faza:

1. improviziranje na temelju asocijacija iz svojega iskustvenog, spoznajnog i iracionalnog života
2. analiza improvizacija, upoznavanje tipologije pokreta, njegovih stereotipa i arhetipa
3. odabiranje i strukturiranje pronađenoga materijala (Kačić Rogošić 2017).

Iako se njezina tipologija procesa rada odnosi na rad s pokretom (fizičko kazalište), možemo je primijeniti na ukupni proces rada metodom skupno osmišljenoga kazališta.

Forma se izvedbe najčešće oblikuje kolažiranjem (slaganjem dijelova materijala) ili montažom, kad materijal postaje konstitutivna sastavnica u novoj strukturi. U novije se vrijeme pojavljuje i medijaturgija (kompozicijski postupci vođeni značajkama novih medija).

Skupno osmišljeno kazalište često propušta potpuno prenošenje očekivanoga zaključka izvedbe, a umjesto toga nagovještavaju se dijelovi ili nastavci više od jedne moguće priče da bi publika stvorila vlastiti zaključak. Tekst je izvedbe otvoren zato što se očekuje suradnja/kolaboracija gledatelja. I proces i produkt su složeni, višeslojni, odupiru se nametanju

jedne jedine perspektive, odgovora ili *istine*. Skupno osmišljeno kazalište ne nudi završenu formu, nego ju stvara sam gledatelj ovisno o svome iskustvu i znanju.

Ono što je za nas bitno u radu s djecom i mladima jest tvrdnja „da proces sudjelovanja u stvaranju, a ne produkt sam po sebi ima pozitivan utjecaj na sudionike i dovodi do promjene: socijalne, političke ili najčešće danas – osobne“ (Heddon i Milling 2005: 137). Budući da je izvedba samo dio procesa rada u dramskopedagoškome radu, vrednovanjem procesa, a ne samo produkta, kako je u nas uobičajeno, omogućilo bi se bolje razumijevanje i promjena stava prema izvedbama djece i mladih, a posljedično i pravednija prosudba ukupnoga rada.

4. 3. 4. Improvizacija

Improvizacija je najčešće primjenjivana dramska tehnika koja je u podlozi najrazličitijih oblika dramskoga rada. Može se primjenjivati u svim dramskim metodama, vrlo često u igrama i vježbama. Ona je srž dramskoga stvaralaštva.

„Improvizacija je kreativan suradnički i spontani dramski odgovor na brzu promjenu i nepredviđeni podsticaj, ona uključuje pokušaj rješavanja scenskog problema bez unaprijed stvorenog mišljenja kako će biti napravljeno“ (*Drama/Theatre Framework*, 1974: 47). Improvizacija je fizički i verbalni odgovor, trenutačni organski izgovor, paradigma načina ljudskoga odraza ili stvaranja onoga što se događa.

„Improvizacija je jedan od najvrednijih alata koje ima glumac, vještina improviziranja omogućava glumcu da reagira maštovito na bilo koju situaciju, da razvije smjesta dramske i humoristične okolnosti“ (Jones 1993: 11).

Iako scenske improvizacije nalazimo još u ritualima, najpoznatije datiraju iz šesnaestoga stoljeća i komedije dell' arte, kad su glumci izmišljali tekst na temelju okvirnoga scenarija u kojemu su bili dobro stvoreni likovi i njihove karakterizacije. U glumačkim je praksama velik utjecaj metode Stanislavskog⁸⁷ na improvizaciju. On je prvi osmislio sustavnu izobrazbu glumaca i u njihov trening uveo promatranje, zamišljanje, koncentraciju, relaksaciju i emocionalno pamćenje. Improviziranjem se dublje razumijevaju likovi i dramski svijet, rasvjetljuje i redefinira originalan tekst (Frost i Yarrow 1990).

⁸⁷ Njegove knjige *Moj život u umjetnosti*, *Rad glumca na sebi 1* i *2* nezaobilazna su literatura u radu s profesionalcima, djecom i mladima.

Improvizacija je jedna od najrasprostranjenijih i najkorisnijih dramskih tehnika u dramskome radu. U širokoj je upotrebi i može se primjenjivati u svim fazama procesa rada, od djece do kazališnih profesionalaca. Po definiciji improvizacija nastaje spontano, bez prethodnoga uvježbavanja, no to ne znači da nastaje i bez pripreme. Da bi bila funkcionalna, zahtijeva pripremu, bilo u vidu dogovora sudionika ili prethodne utreniranosti izvođača. Ako je riječ o radu s djecom i mladima, potrebno je i planiranje voditelja, koji ovisno o potrebama skupine bira cilj i elemente zadanosti.

Ono što se zadaje nazivamo zadanim okolnostima ili elementima. „Ovisno o cilju improvizacije i iskustvu igrača, prethodno mogu biti zadane sve ili samo neke okolnosti. Zadane okolnosti daju oslonce, okvir i smjer improvizaciji igrača“ (Lugomer i sur. 2008: 68).

Za improvizaciju je karakteristično iskustveno učenje; improviziranjem se stječu izvedbene vještine i izgrađuje suradnja, povjerenje i podrška među sudionicima.

Improvizacija može biti sama sebi svrhom ili imati **pedagoški, umjetnički, terapijski**, a u novije vrijeme i **natjecateljski cilj**, stoga je možemo podijeliti i prema ciljevima:

Kad su ciljevi **pedagoški**, mogu se u improvizacijama proigravati problemi odrastanja, različite životne situacije i uloge, što pomaže razumijevanju tuđih osjećaja i postupaka. Događaju se prepoznavanja i uvidi. Vježba se komunicirati i reagirati tako da se mogu izbjeći mnogi nesporazumi i moguće opasne situacije u stvarnome životu. U takvim je improvizacijama manje važno **kako** se nešto izvodi od toga **što** se izvodi. Fokus je na zamišljanju, uživljanju i izražavanju radi prorade vlastitih iskustava.

Kad su ciljevi **umjetnički**, može se u improvizacijama raditi na liku, kontekstu, dubljem razumijevanju teksta, razradi dramskih scena i režijskim rješenjima. Na probama ih se može primjenjivati kad dođe do zasićenja i mehaničkoga ponavljanja teksta; mogućnosti su doista mnogobrojne. Bitno je kako se improvizacije izvode. Voditelj pomno promatra i može dodavati upute bez prekidanja improvizacije. Izvođači prihvaćaju upute i nastavljaju s izvedbom.

Improvizaciju u **terapijske** svrhe počeo je primjenjivati bečki liječnik Jakov Levy Moreno.⁸⁸ Scenski pristup traumatskome iskustvu u zaštićenim uvjetima skupine omogućava racionalni

⁸⁸ Od 1929. godine Moreno prakticira psihodramu u svom *Kazalištu improvizacije* u Carnegie Hallu. Do danas je improvizacija ostala bitan dio psihodrame (Mindoljević Drakulić 2007).

uvid u korijene sukoba, katarzično proživljavanje bola i kolektivno emocionalno iskustvo (Kelerman i Hudgens 2001).

I koliko god zvučalo kao oksimoron, postoji i sportsko kazalište, koje ima i svoje **natjecateljske** lige.⁸⁹ Ekipe se natječu u improviziranju, a koncept je improvizacije spoj autorskoga kazališta i sporta. U svemu je bitna zabava, koja je poveznica svih oblika improvizacijskoga kazališta.

Prema trajanju, improvizacija može biti duljine kratke scene do cjelovite predstave. Prema organizaciji, može biti pojedinačna, u paru ili skupna. Voditi se može iznutra (voditelj/ učitelj u ulozi) ili izvana, davanjem uputa *sa strane* koje izvođači prihvaćaju ne prekidajući radnju.⁹⁰

U stvaralačkome dramskom radu improvizacija je neizostavna tehnika koja se primjenjuje na gotovo svakome satu u radu dramske skupine. Može služiti u uvodnome dijelu kao zagrijavanje (glasovno ili tjelesno) ili u glavnome dijelu sata kao samostalna forma. U improvizacijama je uobičajeno zadati prvi poticaj koji može biti bilo što – tema, likovi, prva ili posljednja rečenica, mjesto ili vrijeme radnje i sl. Može se zadati jedna ili više sastavnica. Sudionici u stvaralačkome radu pojedinačno ili skupno razvijaju zadane elemente. Struktura improvizacije temelji se na pitanjima:

- **tko** – likovi u improvizaciji i njihovi međusobni odnosi
- **što** – fokus je na radnji, uključenosti i mogućemu sukobu
- **gdje** – označava mjesto radnje.

Ako se odrede te tri sastavnice, **kako** se razvija spontano u načinu na koji se razvija scena. Sukob se razvija i rješava tijekom radnje, a ne u pripremi. U zadane okolnosti možemo dodati **kada** i **zašto** (Jones 1993).

Tvorac improvizacijskoga kazališta Keith Johnstone⁹¹ naglašava kao prvi uvjet spontanost, akciju bez puno razmišljanja. Postavio je četiri načela na kojima se temelji kazališna improvizacija:

- kaži *da* svom poticaju (prihvati prvi poticaj)

89 U susjednim zemljama (Slovenija, Austrija, Češka itd.) postoje improlige u kojima se ekipe natječu u različitim oblicima improviziranja, kratke forme, žanrovi, teme... U Hrvatskoj su večeri natjecanja u improviziranju organizirane u Učilištu Zagrebačkoga kazališta mladih i Teatru *Tirena*. Bile su internoga karaktera, međusobno su se natjecale različite dramske skupine iz istoga dramskog studija.

90 *Side coaching* – termin koji upotrebljava Viola Spolin, a znači davanje uputa *sa strane* tijekom izvedbe vježbe.

91 Više o improvizaciji može se naći u njegovim knjigama *Improvisation and the Theatre* i *Impro for Storytellers*.

- kaži *da* svom partneru na sceni (prihvati partnerovu ideju i razvijaj je dalje)
- razvijaj radnju s uvjerljivom reakcijom na ono što se događa
- unapređuj priču spajajući već postavljene elemente (Vilč 2015).

S obzirom na predviđeno vrijeme za pripremu i probu improvizacije možemo razlikovati:

- **Vođenu improvizaciju** koja se događa na licu mjesta, bez dogovora i pripreme. Voditelj vodi sudionike u zamišljenim situacijama. Može voditi iz uloge (učitelj u ulozi) ili opisivati događanje izvana. Dok voditelj govori, sudionici igraju uživljavajući se pritom u situacije. U pravilu sudionici ne igraju nekoga drugog, već sebe same, rade pojedinačno ne obraćajući pažnju jedni na druge. Voditelj se treba pripremiti za vođenje, ali i biti prilagodljiv da bi priču mogao prilagoditi reakcijama skupine.
- **Pripremljenu improvizaciju** koja se događa nakon što voditelj zada temu pa skupina raspodijeli uloge, dogovori mjesto i vrijeme radnje, a dijalozi se improviziraju tijekom izvedbe. Voditelj može zadati i način izvedbe (žanr, stil, vrste izraza). Igrači u parovima ili malim skupinama u zadanome vremenu smišljaju i oblikuju jedan ili više prizora i zatim ih odigraju za ostale skupine. Igrači sami odabiru scenografiju, rekvizite, elemente kostima. Kao poticaj za improvizaciju može se zadati tekstni predložak koji treba uprizoriti, temu, naslov, prvu ili zadnju rečenicu, predmet, fotografiju (Čubrilo, Krušić i Rimac Jurinović 2017).

Osim navedenih postoji i **slobodna improvizacija**, koja može biti verbalna i neverbalna. U njoj se mogu izvoditi svi stilovi igre. U neverbalnoj se slobodnoj improvizaciji obično upotrijebi glazba, koja je poticaj za improvizaciju plesom ili pokretom i ujedno je zadani element (Lugomer i sur. 2008).

Dok jedna skupina prikazuje svoju improvizaciju, ostale gledaju. Nakon odgledanoga bitan je dio procesa rada analiza, koja počinje poticajnim komentarima za sve što je dobro izvedeno, a nakon toga se upozorava na ono na što bi u daljnjemu radu trebalo obratiti pozornost.

U improvizaciji se razvija prilagodljivost, koncentracija, promatranje, komunikacija, timski rad, sposobnost stvaranja zamišljene situacije i igranja uloga. Temelj je improvizacije problem koji treba biti riješen. To može biti složen problem s početkom, sukobom, razrješenjem i zaključkom, a može biti i samo jedan prizor. Improvizacija je stalna ravnoteža između spontanosti i strukture. Oblikujemo spontanost u svrhovitu formu ograničavajući pokret i riječi (Adams 2007).

Improvizacija predstavlja spontanost i duh suradnje, jednako kao i posebne glumačke kompetencije. Stvara zajedništvo, potiče energiju i osjećaj kolektivnoga identiteta. Improvizirane aktivnosti korak su koji oslobađa od pritiska teksta, omogućuje istraživanje aspekata lika i situacije, bez izravne discipline teksta. Redatelj (voditelj) mora imati vještinu da uspostavi strukturu koja ostavlja glumcima (djeci ili mladima) slobodu da stvaraju, ali i da se istodobno fokusiraju i podržavaju svoj rad i usmjeravaju svoju pozornost (O'Neill, 1995).

I kad je sama sebi svrhom, improvizacija razvija uživljavanje, ekspresivnost i scensku prezentnost, a dodatno se improvizacijski spontan pristup može primjenjivati za učenje brojnih drugih dramskih i životnih vještina.

4. 4. Dramskopedagoške kompetencije voditelja dramskih skupina

„Svaki učitelj treba imati znanje predmeta koji poučava i treba znati kako to znanje može primijeniti u učionici.“ (Neelands 2004: 41)

Voditelj dramske skupine mora stvoriti preduvjete da bi uopće počeo s radom.. Od skupine slučajno upisanih polaznika koji mogu biti različite dobi (od jedne do tri godine), predznanja, motivacije, fizičkih i psihičkih predodređenosti, socijalnoga i obiteljskoga statusa treba stvoriti skupinu koja zajednički funkcionira toliko dobro da je u procesu rada u stanju proizvesti dobar produkt – izvedbu. Stoga su mu za početak potrebne vještine facilitatora.⁹² Mora znati kako ostvariti skupnu dinamiku i poticajne odnose, olakšati međusobnu komunikaciju i suradnju polaznika i usmjeriti ih k zajedničkomu cilju na vješt i ljubazan način. U irskome priručniku (Cronin 2001) za voditelje aktivnosti u kazalištu mladih kao prvi preduvjet navodi se sposobnost voditelja da radi sa skupinama.⁹³ Za to su potrebne sljedeće vještine:

- „organizira koristeći resurse za postizanje rezultata
- inicira zadatke i ciljeve u skupini
- motivira skupinu za efektivan rad
- uočava probleme, jakosti i slabosti skupine
- prilagođava svoj način rada potrebama skupine
- pruža informacije, smjernice, činjenice
- razjašnjava i rezimira ideje koje je skupina ponudila

⁹² Novo zanimanje koje obuhvaća savjetovanje, ohrabrivanje, izražavanje osjećanja klijenata, interpretaciju ponašanja, raspravu alternativnih rješenja situacije, osiguranje podrške i sl.

⁹³ Uvodna je rečenica u priručniku: *Vodjenje aktivnosti skupine mladih ljudi nije za svakoga.*

- obraća pozornost na mišljenja članova skupine, njihove osjećaje, relevantne informacije“ (Cronin 2001: 76).

Engleski teoretičar dramskoga odgoja J. Neelands piše da se od učitelja drame očekuje da usklađuje grupu, što znači da smiruje nesuglasice, smanjuje napetost kad se pojavi, pomaže u otvorenosti komuniciranja i provjerava jesu li svi zaista složni oko neke ideje/rada ili prevladavaju dominantni pojedinci; ohrabruje skupinu, nudi kompromisna rješenja ako su njegove ideje suprotne s idejama skupine koju vodi, potiče pozitivno ponašanje u skupini, mijenja planove rada kad je to u interesu povezanosti skupine, postavlja standarde rada, promatra proces rada skupine gradeći međusobno povjerenje članova, prepoznaje i podržava preuzimanje rizika u radu, podržava otvorenost skupine i otvorene rasprave o sukobima kad se pojave među članovima kako bi se sukobi riješili i da bi se povećala povezanost skupine (Neelands, 2004).

Irski nacionalni savez kazališta mladih⁹⁴ navodi i poželjne karakterne osobine voditelja:

- „poštenje i integritet
- sposobnost donošenja odluka
- smisao za humor
- dobre motivacijske vještine
- osjećaj svrhe
- konstantan entuzijazam za trenutne zadatke
- dobre slušačke vještine
- sposobnost da prizna grešku
- poštovanje za tuđe vrijednosti
- pozitivno razmišljanje
- briga za razvoj drugih ljudi
- sposobnost rada u širokom spektru iskustava i vještina“⁹⁵ (Cronin 2001: 73).

Škotski redatelj M. Richardson u svojoj knjizi *Youth theatre, for life* (2015) piše da je uloga voditelja kazališta mladih postavljanje ključnih pitanja. On je i medijator i vođa, socijalni

94 NAYD – Nacionalni savez kazališta mladih Irske iznimno je organizirana mreža kazališta mladih koji pružaju cjelogodišnje programe dramskih radionica i mogućnosti izvedbe mladima od 12. do 21. godine. Od svoga osnivanja 1980. godine mjesto je za razvoj mladih, koje promovira njihov umjetnički, osobni i društveni razvoj.

95 Odjeljak o voditeljima aktivnosti za mlade u irskome priručniku za kazališta mladih započinje rečenicom *Vodenje aktivnosti mladih ljudi nije za svakoga* (Cronin 2001: 73).

radnik i učitelj, menadžer, zamjenski roditelj i prijatelj. Richardson zagovara partnerski rad u kojemu voditeljev zadatak nije da nauči, nego da ohrabri polaznike da aktivno uče izravnim iskustvom vršnjačku izobrazbu i vršnjačko mentoriranje. On smatra da su adolescenti bolji u traženju vlastitoga puta nego u slijedenju uputa i da ih treba pustiti da taj svoj put nađu, uz podršku i vođenje, tek ako im je ono potrebno. U radu je važna kreativna sloboda zato što ona podržava osobni razvoj, socijalizaciju i kreativne vještine koje su važne za predstavu, ali i za svakodnevne izbore u njihovu životu (Richardson 2015).

U našoj zemlji u kojoj je puno razvijenija praksa nego teorija dramske pedagogije o voditelju dramskih aktivnosti Z. Ladika piše: „Zadatak je dakle umjetnika pedagoga u dječjem dramskom studiju da neiscrpljiv izvor stvaralačke mašte, opažanja i osjećaja kanalizira u pedagoškom smislu i da u djetetu razvije sposobnost punog doživljavanja ne samo umjetnosti nego i života koji ga okružuje i da u njemu pronalazi ljepotu“ (Ladika 1981: 21). Osim pedagoških Ladika naglašava razvijanje umjetničkih kompetencija djece, ujedno nas podsjećajući na ulogu umjetnosti u našem životu – da nam pomogne da ga upoznajemo i prepoznamo u njemu ljepotu bivanja.

Autorice Morgan i Saxton uvode za voditelje pojam dramskoga promišljanja *dramathink*, u kojemu su navedeni modeli dramskoga razmišljanja koji omogućavaju početak i širenje ideja u odnosu na ključni upit prilikom postavljanja izvedbe: O čemu želite da bude predstava? (Morgan i Saxton 1988).

V. Krušić navodi da su dva od ukupno triju glavnih čimbenika dramskoga odgojnog rada „voditelj dramskoga odgojnog rada i njegova dramskopedagoška kompetencija: zaliha vještina i znanja kojima kao voditelj dramskoga odgojnog rada raspolaže.“⁹⁶

Iz opisanoga se vidi koliko je širok spektar pedagoških i dramskih kompetencija koje treba imati dramski voditelj. Da bi uspješno vodio dramsku skupinu i ostvario rezultat, voditelj u dramskome studiju objedinjuje znanja cijeloga niza kazališnih zanimanja: dramaturga, dramskoga pisca, redatelja, kostimografa, scenografa, majstora svjetla i tona, a na kraju i producenta i majstora promidžbe ako želi da predstava koju je napravio s djecom/mladima igra.

⁹⁶ Treći je čimbenik učenička (odgojna) skupina, njihov sastav, sposobnosti, motivacije i potrebe. Preneseno iz *Metodički listić broj 2*, izradio Vladimir Krušić (neobjavljeno).

U Hrvatskoj su doista rijetki dramski studiji koji imaju mogućnost da uz voditelja na predstavama u kojima igraju djeca i mladi rade i drugi kazališni profesionalci.⁹⁷

U samome procesu dramski voditelj mora znati planirati rad i postaviti dramskopedagoške ciljeve koje želi u radu ostvariti. Da bi ostvario ciljeve, mora poznavati tehnike i metode rada da bi proces bio uspješan, a polaznici svladali odgojno-obrazovne sadržaje i zadatke te se upoznali s kazalištem kao medijem. Trebaju mu dodatna znanja da bi ostvario produkt/izvedbu u bilo kojemu obliku.

Dva su načina za početak stvaranja izvedbe: dramska literatura ili skupno osmišljavanje izvedbe. U prvome slučaju voditelj mora poznavati dječju književnost i književnost za mlade da bi odabrao dramski tekst ili tekst koji će dramatisirati, a u drugome mora vladati metodom skupnoga osmišljavanja kazališta. Da bi tekst ili tekst izvedbe uprizorio, mora s polaznicima uz igre i vježbe razvijati verbalne i neverbalne scenske vještine, što znači da mora imati barem elementarna znanja o radu na glasu, govoru i pokretu. Nakon što je pripremio polaznike za izvedbu, treba ju znati i postaviti, a tu mu trebaju redateljske vještine: redateljsko čitanje, analiza i nalaženje osnovne ideje teksta, osmišljavanje konteksta, postavljanje likova i njihovih međusobnih odnosa, rad na mizanscenu, ritmu i tempu predstave. Slijedi odabir ili osmišljavanje kostima i scenografije, izbor glazbe, određivanje žanra i stila, i to sve u prilično neprikladnim uvjetima, uz minimum proba u pravoj dvorani, u kojoj voditelj ponekad mora biti i majstor svjetla ili tona.

Dramske skupine u Hrvatskoj dijele se na one koje rade pri kazalištima i one koje rade samostalno kao dramski studiji za djecu, mlade i školske dramske skupine. Većina su voditelja dramskih skupina u školama učitelji hrvatskoga jezika, slijede ih učitelji razredne nastave, a povremeno su to učitelji drugih predmeta ili vanjski suradnici. U dramskim je studijima situacija dosta šarolika, a voditelji su redatelji, glumci, učitelji, većinom bivši polaznici dramskih studija različitih struka. Jednima nedostaje kazališnoga, drugima pedagoškoga znanja.

Do 2016. godine nije bilo formalnoga obrazovanja za zanimanje dramskoga pedagoga, a voditelji su se obrazovali na radionicama koje su se održavale uglavnom u organizaciji Hrvatskoga centra za dramski odgoj, krovne strukovne udruge dramskih pedagoga, na

⁹⁷ Dramski studiji Istarskoga narodnog kazališta, *Zorin doma* u Karlovcu, Zagrebačkoga kazališta mladih imaju pri radu mogućnost korištenja dvorana i tehnike..

kazališnim kampovima, najobuhvatnijim izvaninstitucijskim radionicama koje održava Teatar *Tirena* ili seminarima Hrvatskoga sabora kulture. Radionice pisanja, režije, glume i pripovijedanja⁹⁸ namijenjene djeci i mladima povremeno se održavaju u kazalištima, institucijama i udrugama.

Od 2016. godine moguće je na Poslijediplomskome specijalističkom studiju dramske pedagogije u jednogodišnjemu programu steći znanja i vještine koje dramski pedagog treba u praksi te dobiti znanja za nastavak stručnoga usavršavanja. Studij obuhvaća složenost znanja koje dramski pedagog treba imati i njegovi su ishodi dramskopedagoške kompetencije potrebne u radu s djecom i mladima u svima trima područjima dramske pedagogije: dramskoj kulturi, dramskome izražavanju i dramskome stvaralaštvu.

Javnost još nije prepoznala složenost ni vrijednost zanimanja voditelja dramskih skupina dijelom zato što su njihovi polaznici djeca i mladi, društvena skupina koja nema moć, a dijelom zato što je u pitanju igra kao način rada pa se asocijacije uglavnom vežu za zabavu i neobveznost umjesto za osobni i umjetnički razvoj djece i mladih te za pozitivan utjecaj koji igra i kazališna umjetnost imaju na njihove živote.

5. METODIČKO OBLIKOVANJE RADA U PODRUČJU DRAMSKOGA STVARALAŠTVA U DRAMSKOME STUDIJU ZA DJECU I MLADE

5. 1. Dramski studio za djecu i mlade

Dramski je studio mjesto dobrovoljnoga okupljanja djece i mladih. Cilj je rada u dramskome studiju razvoj osobnosti svakoga polaznika u području dramskoga stvaralaštva i kulture javnoga nastupanja, estetski razvoj i kritičko promišljanje stvarnosti. Dramski su pedagozi suglasni da se uz pomoć dramskih metoda rada stječu vještine i kompetencije potrebne za djelotvoran život i rad te cjeloživotno učenje: komunikacijske i socijalne vještine, stvaralačko izražavanje, samopouzdanje, inicijativnost, odgovorno ponašanje, uzajamno pomaganje i prihvaćanje različitosti, poštovanje drugih i samopoštovanje.⁹⁹

⁹⁸ Radionice pripovijedanja organizira *Laboratorij zabave* – studio za igru, zabavu i smijeh. Ujedno, to je i udruga za promicanje i unapređivanje kulture pripovijedanja. Studio je osnovan 2012. godine u Zagrebu, a sve do danas nudi različite kreativne radionice za djecu, mlade i odrasle.

⁹⁹ Europska unija odredila je osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje, a obrazovna politika RH ih je prihvatila. U dramskome stvaralaštvu razvija se pet od osam nabrojanih kompetencija: ♣ komunikacija na materinskomu jeziku ♣ učiti kako učiti ♣ socijalna i građanska ♣ inicijativnost i poduzetnost ♣ kulturna svijest i

Produkt je procesa rada u dramskome studiju izvedba – **ogledni sat, produkcija, predstava**, ovisno o dobi i spremnosti izvođača.

- **Ogledni sat** odvija se uz aktivno sudjelovanje voditelja koji vodi vježbe i na sceni je zajedno s djecom, a tijekom izvedbe može im davati upute ili publici objašnjavati vježbe. Namijenjen je mlađoj dobi (od sedam do deset godina), epizodno je strukturiran i u njemu se izmjenjuju igre, vježbe i improvizacije koje spaja voditelj predstavljajući gledateljima proces rada. Svojim sudjelovanjem daje djeci osjećaj sigurnosti.
- **Produkcija** može biti kraća predstava ili dijelovi spojeni u kolaž ili improvizirani prizori. Djeca i mladi ih izvode samostalno, bez pomoći voditelja, kad su već stekla dovoljno izvedbenih vještina, svladala strah i nelagodu od javnoga nastupa.
- **Predstava** je izvedba postavljenoga teksta ili skupno osmišljena izvedba. Radi se u kasnijoj dobi, kad su djeca spremnija za nastup pred publikom i kad su svladali izvedbene vještine u dovoljnoj mjeri da značenje mogu prenijeti publici.

Bitno je da je publika blagonaklona i svjesna da nastupaju djeca koja predstavljaju dječje stvaralaštvo i da kriteriji prosudbe trebaju biti primjereni djeci te obuhvatiti i vrednovanje procesa i napredak koji su djeca postigla, a ne samo produkt/izvedbu. Prosudbene komisije ne bi smjele smetnuti s uma da je kod prosudbe dramskoga stvaralaštva cilj motivirati djecu i mlade za daljnji dramsko-stvaralački rad (Škuflić 2018).

Prema mojemu iskustvu postoji nekoliko načina da se s djecom i mladima napravi predstava namijenjena izvođenju:

1. Redatelj odabire tekst, a na audiciji darovitu djecu i režira predstavu. Fokus je na izvedbi. Primarni su umjetnički ciljevi.
2. Redatelj/voditelj skupine odabire tekst, radi s cijelom skupinom uz velik broj proba i *dril*, glavne uloge dobivaju darovitiji, a ostali funkcioniraju manje-više kao scenografija ili statisti. Fokus je na izvedbi, a ne procesu rada. Pedagoški su ciljevi upitni. Ako postoje i ostvare se (barem) umjetnički ciljevi i ne stvore se *djeca zvijezde* bez pokrića, ima koristi od takvoga rada.
3. Temu/tekst odabire sama skupina ili na prijedlog voditelja. Tema je njihova i žele ju istraživati, stoga je skupina motivirana za rad, a izvedbene nedostatke nadoknađuje

izražavanje (NOK 2011: 16 prema *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December for lifelong learning* (2006/962/EC).

stavom koji s uvjerenjem zastupaju na sceni. U radu je bitan proces koji završava produktom/ izvedbom.

U dramskim se studijima u Hrvatskoj prakticiraju sva tri oblika rada. Iako je za djecu najkorisniji treći način, vrlo su popularna prva dva koja mogu biti korisna ne zanemari li se pedagoški odnos prema djeci i mladima, što je, prema mojemu iskustvu, često.

Opis rada u dramskome studiju, koji je u Hrvatskoj izvanškolska aktivnost, blizak je definiciji predstavljačke igre (*Darstellende Spiel*) koja je nastavni predmet u Njemačkoj. Sadržaj je predmeta *Predstavljačke igre* spoznavanje, oblikovanje i promišljanje svijeta medijem kazališta i njegovim posebnim izražajnim sredstva. Ponajprije je riječ o upoznavanju s kazalištem kao umjetničkom formom, ali je *predstavljačka igra* istodobno uvijek djelatni i doživljajni prostor uvježbavanja socijalnih načina ponašanja u svrhu razvoja vlastite osobnosti. U predstavljačkoj igri u središtu zanimanja skupine pod vodstvom kazališnog pedagoga nalazi se kazališni projekt (Koch i Streisand 2003).¹⁰⁰

Bitno je što naziv sadrži riječ igra zato što to „ograničava opseg pojma i odjeljuje ga od produkcijskih uvjeta i primjene u profesionalnoj kazališnoj umjetnosti i njezinim institucijama. On posjeduje vlastitu pedagoško-estetsku dimenziju te pojmom 'igre' upućuje na predstavljačku aktivnost izvođača koji nisu profesionalci“ (Koch i Streisand 2003: 68).

Za dramski je studio karakterističan oblik neformalnoga učenja uz pomoć vlastitoga iskustva. Učenje je vođeno i usmjereno na zadatke koji se ne moraju eksplicitno predočiti polaznicima; njihov primarni cilj ne mora biti nužno u vezi s ishodima koje voditelj želi postići, ali rješavajući ih, polaznici uče potrebne vještine.

Kompetencije koje se u neformalnome učenju stječu nadograđuju i nadopunjuju oblik formalnoga učenja koje se odvija u školi. „Život i rad u suvremenom društvu brzih promjena (...) zahtijeva nove kompetencije pojedinca, koje stavljaju naglasak na razvoj inovativnosti, stvaralaštva, rješavanja problema, razvoj kritičkoga mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti, socijalnih i drugih kompetencija“ (NOK, 2010: 16). Način rješavanja zadatka određuju polaznici, ali voditelj je taj koji usmjerava, vodi i ispravlja rad.

100 Članak *Darstellende spiel* napisali su Joachim Reiss i Gunter Mieruch.

Rad s djecom u dramskome studiju možemo podijeliti na četiri faze. Kalendar rada u dramskome studiju u Hrvatskoj usklađen je sa školskim kalendarom tako da se aktivno radi deset mjeseci godišnje.

1. **faza:** Upoznavanje i stvaranje skupine, usvajanje pravila rada i osnovnih scenskih zakonitosti, svladavanje osnovnih scenskih vještina, voditeljeva procjena polaznika kao pojedinaca i skupine kao cjeline.
2. **faza:** Razvijanje vještina za izvedbu, istraživanje različitih tema bliskih određenoj dobi.
3. **faza:** Odabir teme za rad, razvijanje materijala za izvedbu, rad na vještinama za izvedbu.
4. **faza:** Osmišljavanje izvedbe, izvedba i vrednovanje rada.

Uobičajena je struktura sata u dramskome studiju:

1. Uvodni dio: igre za fizičko zagrijavanje, igre i vježbe kao motivacija i uvod u temu sata.
2. Središnji dio: voditelj postavlja zadatak, polaznici odabiru način rješavanja i nude više mogućih rješenja, voditelj usmjerava, vodi i ispravlja.
3. Završni dio: analiza i vrednovanje rada te igra za kraj.

U uvodnome se dijelu sudionici fizički i mentalno pripremaju za sat koji slijedi. Pripremaju se za fizičko zagrijavanje igrama bitnima današnjim generacijama koje vrijeme dobrim dijelom provode pred zaslonima. Fizičko zagrijavanje poboljšava raspoloženje i smanjuje stres. U igrama se razvija okretnost, ubrzavaju reakcije, jača povjerenje i uklanjaju moguća tjelesna ograničenja.. Slijede vježbe koncentracije, rada na glasu i rad na izvedbenim vještinama.

U središnjemu se dijelu sata kao uvod u dulji rad razvijaju etide – male forme na određenu temu.. Ovisno o fazi rada, to može biti rješavanje problemskih situacija, improvizacije koje razrađuju odabranu temu, probe scena za izvedbu (s tekstom ili bez teksta). U središnjemu dijelu sata slijedi i predstavljanje skupno osmišljenoga materijala ili probanoga prizora/scene.

Analiza i vrednovanje rada provode se tijekom rada. Postoje različiti načini vrednovanja. Iskusniji dramski pedagozi vrednuju tijekom cijeloga trajanja sata opažanjem pa svoja opažanja na kraju zapisuju u neki oblik obrasca za praćenje. Povremeno je bitno i s polaznicima

vrednovati napravljeno, što se također može provesti primjenom dramskih tehnika, kako je oprimjereno u *Tireninomu* posljednjem priručniku. .¹⁰¹

U završnome je dijelu sata dobro zaigrati neku igru radi povezanosti grupe i opuštanja ako je središnji dio sata bio zahtjevan ili jednostavno radi zabave. Rad u dramskome studiju treba biti zabavan zato što radimo s djecom i mladima. Dramski rad u dramskome studiju namijenjen je svima. Nema selekcije ni audicija. Skupine se uglavnom oblikuju prema dobi.

Opći su ciljevi rada u dramskome studiju sljedeći:

- „Cjelovit odgoj i razvoj osobnosti i socijalnosti polaznika kroz oblike dramskoga rada primjerene njihovoj dobi, iskustvu i sposobnostima
- Razvijanje kulture javnog nastupanja i komuniciranja
- Otkrivanje i potpora dramski darovite djece i mladeži
- Razvijanje umjetničkih sklonosti i upoznavanje polaznika s kazalištem i njegovom društveno-kulturnom funkcijom
- Preventivno djelovanje protiv svih oblika ovisnosti“ (<https://www.hnk.vz.hr/o-kazalistu/studio-mladih/>)

Polaznici dramskog studija u skladu s dobi i iskustvom istražuju kazališni medij te svladavaju osnove scenskih zakonitosti, tehnika i vještina. Omogućeno im je aktivno sudjelovanje u kazališnome procesu čime se pobuđuje njihovo zanimanje za dramsku umjetnost. Međutim, osim općih ciljeva rad u dramskome studiju podrazumijeva i posebne ciljeve definirane pojedinačnim pristupom svakome djetetu. Stoga, dramske aktivnosti izvođene u dramskim studijima članovima skupine omogućavaju da u skladu sa svojim mogućnostima izraze i razviju:

- „svoje osjećaje, sklonosti, sposobnosti i stavove
- govorne i izražajne sposobnosti i vještine
- maštu i stvaralaštvo te estetsku doživljajnost
- motoričke sposobnosti i govor tijela
- društvenu svijest i njezine sastavnice: (samo)kritičnost, odgovornost i snošljivost
- humana moralna uvjerenja
- sigurnost i samopouzdanje

¹⁰¹ U priručniku *Igrom do (spo)razumijevanja* nalaze se primjeri vrednovanja rada dramskim tehnikama.

- da razumije međuljudske odnose i ponašanje
- da se nauče surađivati, cijeniti sebe i druge te tako steći priznanje drugih¹⁰²
(Krušić http://www.hcdo.hr/knjiznica/knjiz_vlado.htm).

Rad u dramskome studiju temelji se na improvizaciji kao glavnoj tehnici rada; osmišljava ga, planira i vodi voditelj dramskoga odgojnog rada koji treba imati dramskopedagoške kompetencije. Trajanje polaznja dramskoga studija ovisi o želji, motivaciji i potrebama polaznika. Iako je to neformalan oblik učenja nakon kojega polaznici dobivaju diplome koje bez obzira na postignute uspjehe nisu vrednovane u školskome sustavu, dio polaznika provede u njima djetinjstvo i mladost.

U dramskim studijima Zagrebačkoga kazališta mladih i Teatra *Tirena* bilo je polaznika koji su dramski studio polazili petnaest godina. Po tome su dramski studiji u Hrvatskoj potpuno drukčiji. Prema mojim saznanjima, nigdje u svijetu dramska aktivnost kao oblik neformalnoga učenja ne postoji toliko dugo. Očito djeca i mladi prepoznaju dramski studio kao *sigurno mjesto*, oblik nezamjenjive podrške, mjesto na kojemu su našli prijatelje s kojima se druže i kao odrasli ljudi. Dio polaznika upisuje se na umjetničke akademije ili Poslijediplomski specijalistički studij dramske pedagogije i nastavlja profesionalno djelovanje u dramskome mediju, a najveći dio postaje kazališna publika.

Polaznici su u dramske skupine podijeljeni uglavnom prema životnoj dobi.

U nastavku rada opisat ću tri modela rada s trima dobnim skupinama i tri metode rada koje najčešće primjenjujem: procesnu dramu, pripremu i izvedbu predstave prema tekstovnom predlošku i skupno osmišljeno kazalište. Sve tri metode prožete su improvizacijom, dramskom tehnikom koja čini temelj moga rada. Tri dobne skupine odabrane za prikaz rada uobičajena su podjela prema dobi u većini dramskih studija u Hrvatskoj.

Svaki model predstaviti ću opisom ciljeva, planovima rada i opisom vlastitoga praktičnog rada zato što je za sve modele rada potrebno najprije postaviti ciljeve, zatim rad pomno isplanirati da bi se u praksi zacrtani ciljevi mogli ostvariti.

Opis vlastite prakse sastoji se od opisa rada s konkretnim skupinama određene dobi koje su reprezentativne za moj način rada. Skupine sam birala prema kriteriju najtipičnije realizacije

102 V. Krušić: Što sve može drama. (www.hcdo.hr/knjiznica/knjiz_vlado.htm), pristupljeno 11. listopada 2020.

određene metode rada. U opis sam rada dodavala uvide stečene s drugim skupinama jednake dobi koje mogu pridonijeti razumijevanju modela rada.

5. 2. Modeli rada s djecom i mladima u dramskome studiju

U nastavku rada opisat ću tri karakteristična modela rada s djecom i mladima koji su podijeljeni u tri dobne skupine:

1. skupina A: od sedam do deset godina (niži razredi osnovne škole)
2. skupina B: od jedanaest do četrnaest godina (viši razredi osnovne škole)
3. skupina C: od petnaest do osamnaest godina (razredi srednje škole).¹⁰³

Djecu u skupine dijelimo prema dobi, no bitne su i godine polaznja dramskoga studija. Bitno je uskladiti dramsko iskustvo i dob polaznika da bi rad u skupinama bio kvalitetan i svima zanimljiv. Ako dijete ima više dramskoga iskustva, može se upisati u skupinu starije djece. Budući da se u svakoj skupini uvijek pomalo mijenja broj polaznika, upisujemo otprilike onoliko novih polaznika koliko se starih ispisuje. Tako novi polaznici uče od starijih vršnjaka.¹⁰⁴

Prvi model rada za dobnu skupinu od sedam do deset godina nazvala sam *Bez teksta do izvedbe*. U toj je dobi prevladavajuća spontana dramska igra koju treba pažljivo voditi. Može se radi predstavljanja uobličiti u epizodnu strukturu, povezati pripovjedačem ili voditeljem u ulozi. Vježbe ili igre mogu se predstaviti u cjelovitome obliku. U radu prevladavaju pedagoški ciljevi, no postavljaju se i umjetnički, koji se u ovoj dobi u velikoj mjeri preklapaju. Djeca dobi od osam i devet godina mogu raditi na pisanome predlošku – jednostavnijim igrokazima, no tekst u ovoj dobnoj skupini nema prednost. Slijedi opis vlastite prakse, konkretnoga rada sa skupinom djece dobi od sedam do deset godina koja su polazila dramski studio od jedne do tri godine.

Drugi model rada *Od teksta do izvedbe* provela sam u dobnoj skupini djece dobi od jedanaest do četrnaest godina. U toj su dobi uravnoteženi pedagoški i umjetnički ciljevi i jednako su bitni. Bitna je dinamika grupe, no treba imati na umu i razvoj svakoga pojedinca. Opisujem rad sa skupinom djece dobi od jedanaest do četrnaest godina koji su polazili dramski studio od četiri do šest godina. Opisan je način uprizorenja teksta reprezentativan za moj način rada.

¹⁰³ Ako dramski studio ima dovoljno polaznika, dobro je u skupine podijeliti djecu s manjim rasponom godina starosti (sedam i osam godina te devet i deset godina).

¹⁰⁴ Načelo rada prema teoriji Vigotskoga: zona idućega razvoja događa se u suradnji s iskusnijim polaznicima.

Treći model rada *Skupno osmišljeno kazalište* odnosi se na skupinu djece dobi od petnaest do osamnaest godina. Metoda skupno osmišljenoga kazališta (SOK) zahtijeva cjelokupan autorski pristup radu koji je moguć s iskusnijim skupinama. SOK daje mogućnost izvornoga scenskog izraza, ističe inicijativu i razvija samostalnost, omogućava polaznicima izražavanje u punome potencijalu, ne samo kao izvođači, nego i kao stvaraoci sadržaja i forme izvedbe. Skupini se daje mogućnost da bude aktualna i u kazališnome mediju u obliči teme koje su joj važne. U ovoj dobi umjetnički ciljevi mogu prevladavati ili biti u ravnoteži s pedagoškim, ovisno o motivaciji, znanju i iskustvu skupine. Opisala sam rad s vrlo motiviranom skupinom djece dobi od petnaest do osamnaest godina, čiji su polaznici pohađali dramski studio od dvije do osam godina.

Postoje dva načina kojima se može doći do produkcije ili predstave: uprizorenje teksta ili skupno osmišljavanje izvedbe. Odabir načelno ovisi o kazališnome iskustvu polaznika i njihovim interesima.¹⁰⁵ S djecom dobi od jedanaest do četrnaest godina češće biram rad na tekstu zbog toga što se s mlađom dobi uglavnom bavimo spontanom stvaralačkom igrom kao uvodom u kazališnu izvedbu. S mlađim grupama osmišljavaju se manje forme koje se izvode u obliku kolažne strukture i povezuju glazbom ili pripovjedačem. U skupnome je osmišljavanju izvedbe u mlađoj dobi govor pretežno kolokvijalan. Iako uče govorne vrednote, ne zaustavljam ih prečesto tijekom igre radi ispravljanja govornoga izraza zato što bi to prekinulo spontanost igre. U dobi od jedanaest do četrnaest godina djeca shvaćaju različita gledišta i može se početi s radom na karakterizacijama likova, što znači da se može kvalitetno uprizoriti tekst. Sljedeći je razlog za izbor teksta rad na govoru. U dramskome radu bitno je govoriti standardni hrvatski jezik i uvježbavati čitanje naglas. S ovom dobnom skupinom, kako sam spomenula, može se raditi i skupno osmišljavanje predstave, no što je skupina starija i iskusnija, skupno je osmišljavanje kazališta promišljenije i zanimljivije, a uloga mladih u osmišljavanju raste zato što osim sadržaja istražuju i formu. Za predstavljanje modela rada opredijelila sam se za opis postavljanja teksta kao modela rada za dob od jedanaest do četrnaest godina, a za opis skupnoga osmišljavanja predstave za dob od petnaest do osamnaest godina. Starije i iskusnije grupe osmišljavaju složenije forme da bi kao adolescenti došli do stupnja u kojemu mogu osmisliti cjelokupnu izvedbu. Kod skupnoga osmišljavanja predstave najstarijih i dramski iskusnih

¹⁰⁵ Ne preporučujem rad na tekstu za djecu dobi od sedam i osam godina zato što se uglavnom svede na učenje napamet bez posebnoga razumijevanja. Za tu je dob mnogo korisnija stvaralačka igra, zajedničko osmišljavanje oglednoga sata ili produkcije.

skupina moguć je i oblik kolektivne režije, u kojemu je autorstvo i odgovornost u velikoj mjeri u rukama polaznika.

Kad radimo s tekstnim predloškom, počinjemo s jednostavnijim igrokazima. Prilikom uprizorenja teksta voditelj preuzima ulogu redatelja. Iskusne skupine polaznika dobi od šesnaest do osamnaest godina sposobne su uprizoriti i vrlo zahtjevne tekstove. Svaka skupina koju vodim vremenom prođe sve navedene metode rada.¹⁰⁶ Skupine koje opisujem izabrala sam kao reprezentativne primjere navedenih modela rada.

5. 3. Bez teksta do izvedbe (rad s djecom dobi od sedam do deset godina)

Za djecu te dobi karakteristična je igra. Igraju se da bi spoznali sebe i svijet oko sebe. Igraju se spontano, najčešće sami određujući sadržaj dramskim igrama i u stvaralačkome procesu tražeći odgovarajući izraz. Nesvjesno postignuće skupine djece koja spontano stvaraju kazališni trenutak Petar Slade naziva „dječjom umjetnošću” koja nema u ovoj dobi potrebu za komunikacijom s vanjskom publikom.

Za osobni je razvoj djeteta ove dobi važnija socijalizacija, razvoj komunikacije i samospoznaje negoli izvedba pred vanjskom publikom. Dramske se stvaralačke igre izvode gotovo svakoga sata pred promatračima, dijelom dramske skupine koji tada ne sudjeluje u izvedbi. U prvim godinama rada nastup nema prednost. Predstavljanje procesa rada može se izvesti jednom ili dva puta godišnje za dobronamjernu publiku nakon što su djeca u sigurnome okruženju proradila temu i stekla dovoljno iskustva nastupajući jedni za druge unutar skupine. Sama izvedba nije kraj procesa rada, nego predložak za analizu napravljenoga i motivacija za daljnji rad.

U dobi od devet do deset godina izvedbe mogu biti namijenjene i *pravoj* publici koja je svjesna da gleda djecu i ne očekuje presliku profesionalne predstave u malome. U toj dobi djeca već znaju dovoljno dobro čitati i mogu se uvoditi i tekstovni predlošci,¹⁰⁷ izvoditi dramatizacije¹⁰⁸ tekstova ili jednostavniji igrokazi primjereni njihovoj dobi.

¹⁰⁶ Tijekom svojega dramskopedagoškog rada imala sam malo osipanja polaznika u skupinama tako da su pojedinci polazili dramski studio od svoje sedme do dvadeset i prve godine, što znači da smo isprobali sve navedene metode rada.

¹⁰⁷ Novinski članci, prozni tekstovi, pjesme itd.

¹⁰⁸ Bit je kazališta radnja, pripovijedanje je kazivanje, a dramatizacija – prikazivanje.

Prevladavajući je dio procesa rada spontana i pažljivo vođena igra u koju voditelj previše ne intervenira.¹⁰⁹

5. 3. 1. Dramskopedagoški ciljevi

U dobi od sedam do deset godina umjetnički i pedagoški ciljevi u velikoj se mjeri podudaraju. Djeca te dobi još uvijek imaju spontanost igre koju teoretičar glume K. Stanislavski postavlja kao glumački cilj „igrajmo spontano kao djeca”¹¹⁰ (Stanislavski 1988). Mašta je još uglavnom nesputana i povremeno se miješa sa zbiljom, bez svjesnosti o razlici. Djeca ove dobi još su uvijek nesputana u pokretu i igri te prilično ekspresivna. U iskazu su iskreni; pokazat će ako im je dosadno i reći će ako im se što ne sviđa.

Djeca dobi od sedam do osam godina postaju svjesna razlike između doživljavanja osjećaja i njegova izražavanja. U svojoj komunikaciji s drugim osobama služe se sve većim rasponom osjećaja. Kad su sami, više ih doživljavaju iznutra nego što izražavaju tako da je iskustvo rada u dramskoj skupini iznimno korisno da bi se učilo izražavati osjećaje. Društvena pravila određuju kada, gdje i kako je prikladno pokazivati osjećaje. Društveno je prihvatljivo radovati se i pokazivati pozitivne osjećaje, dok ostale učimo susprezati i potiskivati – ili ih barem ne pokazivati. Poseban je društveni pritisak na dječake,¹¹¹ koji ne bi trebali pokazivati *negativne* osjećaje tuge i straha zato što se to tumači kao znak slabosti tako da ih odrastanjem uče potiskivati. Stoga je izražavanje osjećaja pedagoški, a i umjetnički cilj. Bitno je naučiti strategije upravljanja osjećajima.¹¹² Do trećega razreda osnovne škole djeca razumiju vrijednost pravila o pokazivanju osjećaja za osiguravanje socijalne harmonije (Berk 2015) i shodno tome – uglavnom ih primjenjuju.

U ovoj dobi rađa se i empatija, „sposobnost prepoznavanja različitih emocija, zauzimanje tuđe emocionalne perspektive i suosjećanje s tom osobom“ (Berk 2015: 414). Oslanjanje na emocionalnu reakciju druge osobe za procjenu situacije stvara socijalno referenciranje, što je

109 Slade zagovara nesputanu dječju igru u kojoj postavlja dva umjetnička zahtjeva: a) priču zapisuje učitelj/voditelj prema idejama djece i treba biti otvorena za dječje inovacije; b) upotrebljava se neki zvuk/glazba na koji razred kreće slobodno i spontano, a ako i igra pripremljenu plesnu dramu ostavlja se mogućnost razvijanja osobnoga stila i slobodne forme (Bolton 1998).

110

111 Svaka kultura ima svoja društvena pravila.

112 “Do poboljšanja emocionalne samoregulacije dolazi zbog poboljšane sposobnosti procjene situacija i razmišljanja o mislima i osjećajima”(Brenner i Salovey 1997 prema Berk 2005: 410), za što je dramska aktivnost izvrsna.

pedagoški cilj koji se također poklapa s umjetničkim – komunikacija s partnerom, slušanje, reakcija na njegovo ponašanje.

Igranje uloga preuzimanja tuđega gledišta, koje je ključno za razvoj lika, pomaže djeci s naglašenijom agresivnošću, kod koje je slabija sposobnost zauzimanja tuđe perspektive, čime je slabija i njihova sposobnost empatije, a samim time i prosocijalno ponašanje.¹¹³ Pretpostavljamo da je i to jedan od razloga što mnogi psiholozi preporučuju djeci s poteškoćama u ponašanju upis u dramsku skupinu. Dramske igre pomažu u otvaranju i sudjelovanju sramežljivoj djeci koja se povlače i na nove situacije negativno reagiraju.

*Igra uloga*¹¹⁴ donosi djeci drukčiju perspektivu i pomaže im da uspješnije svladavaju društvene odnose. Dok igraju uloge, djeca zamišljaju i izražavaju misli i osjećaje likova koje glume. Budući da u igri dolaze i do posljedica ponašanja uzrokovanoga određenim ponašanjem, dramska iskustva, iako stečena u zamišljenim okolnostima, pomažu djeci u snalaženju u stvarnome svijetu. Kad dođe do slične pojave u stvarnome životu, lako će ju prepoznati, moći izbjeći ili primjereno reagirati.

Tijekom prvih godina osnovnoga školovanja djeca se počinju uspoređivati ponajprije s vršnjacima, što može dovesti do opadanja samopoštovanja. Ono ostaje sličnije s mišljenjem koje o njima imaju drugi, stoga su važna osobna postignuća.¹¹⁵ Značajnije utjecaje na promjene samopoštovanja imaju vršnjački odnosi. Pozitivno i poticajno ozračje u dramskoj skupini uvelike doprinosi i dobrim vršnjačkim odnosima. Mjerilo dječje sposobnosti i potencijala obično pokazuje stupanj njihove uključenosti. Djeca s lošim ocjenama u školi mogu biti najkreativniji polaznici. Pažljivim vođenjem dramski pedagog pruža priliku svakomu djetetu da se iskaže u onome u čemu je uspješno te kroz dramsku igru i vježbe omogućuje razvijanje onoga što mu slabije ide. Svakom polazniku treba omogućiti da radi u skladu sa svojim mogućnostima. U ovoj dobi počinje i strah od neuspjeha tako da su dramske igre, koje načelno nisu natjecateljske, iznimno korisne. Dramska skupina postaje sigurno okružje u kojemu se razvijaju socijalne kompetencije i komunikacija bez pritiska i stresa.

113 „Empatija je važan motivator prosocijalnog ili altruističnog ponašanja” (Einseberg, Fabes i Spinrad 2006 Roberts i Strayer 2003 prema Berk 2005: 414).

114 Dramska tehnika u kojoj se preuzima ponašanje i razmišljanje odabranoga lika u zadanoj zamišljenoj situaciji.

115 Budući da se u školi vrednuju uglavnom akademska postignuća, bitno je da dijete u nečemu bude dobro kako se samopoštovanje ne bi smanjivalo. Na dramskoj sva djeca imaju mogućnost postići vrijedne rezultate i biti uspješna zato što su aktivnosti vrlo različite.

Djeca predškolske dobi usvajaju vrednovanja odraslih, a potreba odobravanja autoriteta nastavlja se i u odraslijoj dobi, stoga na satima dramske skupine treba otvoriti prostor slobode i stvaralaštva kako dijete ne bi bilo usmjereno na odobravanje/neodobravanje voditelja, nego na stvarno rješavanje postavljenoga problema koji svatko može riješiti na vlastiti način. Voditelj otvara prostor slobode u kojemu svako dijete uči preuzeti odgovornost, lišeno straha hoće li njegovo djelovanje biti pohvaljeno. Rad dramske skupine pomaže razvijanju povjerenja u sebe, uvježbavanje u donošenju odluka, preuzimanje odgovornosti i rizika u zaštićenim okolnostima. Bitno je da motivacija za rad bude intrinzična, uvjetovana znatiželjom i samostalnim interesom, neovisna o pohvalama ili mogućim materijalnim ili socijalnim dobitcima. Pozitivnu, sigurnu sliku o sebi treba razvijati poticanjem djece da teže ciljevima koji vrijede truda (Damon 1995 prema Berk 2015).

Budući da su djeca ove dobi uglavnom usmjerena na sebe, korisno je da uče surađivati, međusobno se slušati, dijeliti svoje ideje i prihvaćati tuđe. Na satima dramske skupine razvija se međusobno povjerenje, komunikacija, partnerstvo i pozitivna dinamika.. Budući da je kazalište kolektivni cilj, podudaraju se umjetnički i pedagoški ciljevi. U skupnoj se igri razvijaju i disciplina i samodisciplina. Bitno je da djeca uče izraziti svoje ideje, podijeliti ih s ostalim članovima skupine te da se uče strpljivosti i uvažavanju.

Prolaženjem od procesa do produkta, od ideje do izvedbe, djeca radeći u timu razvijaju odgovornost. U svojoj praksi primjećujem da je koncentracija današnje djece kratkotrajnija u odnosu na prijašnje generacije. *Multitasking* generacija, koju zovu i *generacijom tri ekrana*, ponešto drukčije funkcionira od prethodnih. Djeca brže procesuiraju i odlučuju, no radeći istodobno više stvari, kao da im se smanjuju mentalni kapaciteti za procese razumijevanja i pamćenja. Djeca imaju puno iskustva u brzim promjenama i površnoj pozornosti, no nedostaje im dublje, kreativno i usmjereno razmišljanje, stoga je rad u dramskoj skupini u kojoj se mijenjaju aktivnosti nevezane za obradu strogo utvrđenih sadržaja, iznimno koristan za osobni razvoj djece.

Pedagoški ciljevi:

- razvijanje dinamike i poticajnih odnosa u skupini
- timski rad
- razvijanje koncentracije
- razvijanje inicijative
- razvijanje socijalnih kompetencija

- razvijanje komunikacije, tjelesnoga i govornoga izraza
- prepoznavanje i izražavanje osjećaja
- izražavanje ideja i njihovo uprizoravanje
- oslobađanje i zadržavanje spontanosti.

Umjetnički ciljevi:

- razvijanje opažanja, izražajnosti i stvaralačke mašte
- razvijanje središta pozornosti
- svladavanje temeljnih scenskih zakonitosti
- učenje i razumijevanje osnovnih kazališnih pojmova: dramski prizor, dramska situacija, scenska radnja, sukob kao pokretač radnje
- temeljni odnosi likova
- prostor i vrijeme kao dramska zadanost
- rad na ritmu i pokretu
- rad na verbalnome izražavanju i tjelesnoj ekspresiji
- svladavanje elemenata klauniranja i mime
- senzibiliziranje za umjetnički doživljaj.

Dramske tehnike, igre i vježbe tipične za rad s djecom ove dobi:

- dramske igre
- vježbe koncentracije
- jednostavne govorne vježbe
- vođena imaginacija
- vođena improvizacija
- vježbe zamišljanja i uživanja
- zamrznute slike
- pantomima
- voditelj u ulozi
- igranje uloga
- čitanje
- pripovijedanje
- rad s predmetima
- crtanje
- stvaranje priča na temelju glazbenih i likovnih predložaka.

5. 3. 2. Planiranje rada

Okvirni plan rada napravljen na početku godine prilagođava se tijekom godine prema potrebama, sastavu skupine i objektivnim okolnostima.

Rujan – Igre upoznavanja, vježbe koncentracije i koordinacije, prepričavanje, zamišljanje predmeta, prostora i osoba, govorne vježbe. Rad u paru.

Listopad – Reakcija na zamišljeni prostor, predmet, osobu, kratke etide na temu, vođena imaginacija, osnove mime, osnove klauniranja, improvizacije u paru, rješavanje problema u ulozi, zamišljeno putovanje. Služenje mjestom i predmetima za stvaranje „stvarnosti“ zamišljenoga svijeta. Rad u skupinama.

Studeni – Vježbe koncentracije, skupne improvizacije, govorne vježbe, brzalice, prepričavanje, vođena improvizacija, mimske vježbe, vježbe suradnje, osnove pripovijedanja. Razvijanje sposobnosti igranja uloga kao dijela radnje.

Prosinac – Vježbe koncentracije, ekspresije, čitanje teksta, improvizacije na zadanu rečenicu, kolektivno stvaranje priče, vrste hodova, vježbe ritma, memorije, vježbe opažanja. Otkrivanje kako zamišljena prošlost i zamišljena budućnost utječu na dramsku radnju u sadašnjosti.

Siječanj – Govorne vježbe: brzalice, vježbe koordinacije, prepričavanje, rad u paru, verbalna i mimska ekspresija, klaunovske etide, igre s predmetima, smišljanje etide za poklade.

Veljača – Vježbe povjerenja, dorada etide za nastup na pokladama, izbor glazbe, rekvizita i kostima, nastup povodom poklada, skupno stvaranje priče, skupne improvizacije, osvještavanje dramske napetosti.

Ožujak – Govorne vježbe, vježbe artikulacije, slijepa serija vježbi, improvizacije na zadanu rečenicu, kolektivno stvaranje priče, priča – strip – igra u prostoru, kako zadržati fokus u dramskoj radnji.

Travanj – Mimske vježbe, plesne improvizacije, zagonetke, brojalice, osvještavanje veze između priče, teme i njihova osobnog iskustva, improvizacije prema tekstnome predlošku, stvaranje materijala za završnu izvedbu.

Svibanj – Strukturiranje materijala za završnu izvedbu, izbor glazbe, elementi scenografije i kostima, zajednička izrada rekvizita.

Lipanj – Uvježbavanje izvedbe, rad u prostoru izvedbe, završni dogovori, zajednička izrada plakata, završno predstavljanje rada.

Rad je podijeljen u četiri faze:

1. Upoznavanje, stvaranje skupine i usvajanje osnovnih scenskih zakonitosti.
2. Rad na vještinama za izvedbu, istraživanje tema bliskih određenoj dobi.
3. Usmjeravanje na odabranu temu, daljnje istraživanje teme.
4. Oblikovanje izvedbe, izvedba, vrednovanje.

Dok za stariju dob faze gotovo jednako traju, za polaznike dobi od sedam do deset godina četvrta faza (oblikovanje izvedbe) traje nešto kraće zato što kod mlađe djece brzo dolazi do zasićenja, a ponavljanjem i uvježbavanjem često nestaje prirodnost. Za ovu dob produžujem prvu fazu u kojoj prevladavaju dramske igre i vježbe.

5. 3. 3. Opis jednogodišnjega rada s dramskom skupinom

U ovome poglavlju opisujem rad sa skupinom djece od osamnaest polaznika (petnaest djevojčica i trojica dječaka) dobi od sedam do deset godina. Za djecu dobi od sedam do osam godina, posebno ako im je prva godina polaznja, na kraju godine održava se ogledni sat, dok s djecom dobi od devet do deset godina možemo raditi na jednostavnijim tekstovima i pripremiti produkciju, što je složeniji oblik predstavljanja. Budući da je ovo bila mješovita skupina, u rasponu od sedam do deset godina, na kraju sezone izveli smo produkciju. Veći broj igara i vježbi koje ću opisati predstavljene su u knjigama,¹¹⁶ dok je manji broj onih koje sam naučila na svojim radionicama. Dio igara i vježbi izmijenjen je i prilagođen dobi s kojom se izvode.

5. 3. 3. 1. Upoznavanje, stvaranje grupe i usvajanje osnovnih scenskih zakonitosti

Na početku rada izvode se igre upoznavanja u kojima djeca igrajući zapamte imena druge djece u skupini i saznaju bitne pojedinosti o njima. Svaka dramska igra, osim što ima svoj dramski cilj poput razvijanja koncentracije, mašte ili upamćivanja, dragocjen je izvor informacija za voditelja grupe. Pozorno promatrajući, voditelj može u jako kratkome vremenu doznati

¹¹⁶ Igre i vježbe u dramskoj pedagogiji smatraju se *zajedničkim dobrom* i razmjenjuju se u svakoj prilici tako da je teško ući u trag izvoru.

iznimno puno o djetetu: je li spretno, brzo, sramežljivo, introvertirano, ima li problema i koji su to problemi. To je bitno za daljnje strukturiranje rada zato što je dramska pedagogija namijenjena svoj djeci i bitno je da tijekom godine svako dijete napreduje u skladu sa svojim mogućnostima te da mu dramska skupina postane sigurno mjesto u kojemu može izreći ili odigrati svoje probleme, tajne, želje i dobiti podršku vršnjaka i dramskoga pedagoga. Dramska igra nije namijenjena psihoterapiji, ali ona jest i psihoterapijska i pomaže u prepoznavanju i sprečavanju mnogih problema.

Najjednostavnija vježba izgovaranja imena ukруг, pri kojoj svako dijete treba ponoviti sva dotad izgovorena imena, osim što služi upoznavanju i uvježbavanju pamćenja, jasno pokazuje i tko sluša, tko i kako pamti, tko govori bez opterećenja, tko se boji da će pogriješiti i sl.. Budući da upamćivanje može biti sputavajući element, obično rad započinjem vježbom predstavljanja.

Predstavljanje

Stojimo ukруг i svatko od nas glasno izgovori svoje ime. Potom mora izgovoriti ime osobe do sebe s osjećajem koji zadaje voditelj. Kad treba izgovoriti samo ime osobe do sebe, zadatak se čini laganim, no može se zadati i dodatna uputa: Izgovori ime osobe do sebe s radošću. Zamisli zbog čega si sretan što je vidiš! U istoj vježbi možemo provjeriti imaginaciju djeteta, stupanj uživanja i raspon izražajnosti. Zapamćivanje imena u skupini stvara bliskost zato što svakoga možemo nazvati nečim samo njegovim – imenom. Opisat ću nekoliko vježbi za oblikovanje skupine i stvaranje poticajnih odnosa.

Što nam je zajedničko

Polaznici se podijele u skupine od četiri do šest članova. Zadatak im je pronaći četiri zajednička obilježja.

Svakodnevne radnje

Podijelimo polaznike u skupine po troje. Svatko treba izabrati koje tri radnje obavlja svaki dan. Potom skupina provjerava koje tri radnje su im zajedničke; ako članovi skupine ne otkriju zajedničke radnje, odlučuju se za tri radnje koje pantomimom predstavljaju drugim skupinama.

U prethodnim vježbama djeca nalaze međusobne sličnosti, što olakšava daljnju komunikaciju i otvara put dubljim odnosima.

Zaplitanje/rasplitanje

Šestero polaznika stvara krug. Svaki polaznik desnom rukom uhvati dlan osobe preko puta, a lijevom ruku druge osobe. Zadatak je rasplesti se bez razdvajanja ruku. Vježba potiče fizičku bliskost, koordinaciju pokreta i dogovaranje radi postizanja zajedničkoga cilja.

Vođenje slijepoga

Igrači se podijele u parove. Voditelj para ispruži ruku, drugi igrač položi dlan na njegov i zatvori oči. Zadatak je prvoga igrača (voditelja) pažljivo voditi partnera kroz prostor tako da se ne sudara sa stvarima ni drugim igračima. Nakon nekoliko minuta igrači zamjenjuju uloge (Boal 2009). Vježba služi razvijanju povjerenja među partnerima i odgovornosti za drugoga, koji je ostao bez osjetila vida, kojim se najčešće služimo. Uz pomno odabrane dramske igre i vježbe polaznici se postupno upoznaju i zbližavaju, stvaraju se poticajni odnosi u skupini kao temelj za kvalitetan zajednički rad.

Usvajanje pravila rada

Na samome početku godine zajedno sa skupinom vrijedno je dogovoriti pravila.

- „Riječi *neću* i *ne znam* nisu potrebne. Svatko radi u skladu sa svojim sposobnostima.
- Dramski zadatak, dramski sat/pokus i scenski nastup su zakon.
- Poštujte mišljenje gledatelja vašega javnog nastupa, bez obzira dopada li vam se ono ili ne.
- Sudjelujte u radu.
- Poštujte suigrače.
- Poštujte tijek dramskoga rada i stvaranja.
- Pitajte što vam nije jasno.
- Ne morate raditi zadatak ako imate opravdani razlog.
- U procesu dramskoga rada i stvaranja nema greške. Greška nije greška, već put do postignuća“ (Krušić, *Metodički listić 5: Pravila i sastavnice dramskog rada*, neobjavljeno).

Usvajanje scenskih konvencija

Na samome početku rada podijelila sam prostor na gledalište i prostor izvedbe. Bez obzira je li prostorija u kojoj radimo obična soba, podjelom prostora dobivamo i dvije vrste koncentracije.

U gledalištu smo privatne osobe koje mogu razgovarati, komentirati i analizirati, a ulaskom u prostor izvedbe ulazimo u scensko zbivanje i poštujemo scenske zakonitosti.¹¹⁷

Djeca ove dobi usvajaju elementarne scenske konvencije:

- Ne okretati leđa publici dok se govori.
- Svako kretanje po sceni treba imati svoj razlog.
- Ne zaklanjati suigrače na sceni, posebno kad govore i kad je na njima pozornost gledatelja.

U dramskome radu s djecom ove dobi nema glume. Od sudionika se traži da budu što prirodniji. Ulaze u dramske situacije onakvi kakvi jesu u stvarnosti.. J. Neelands za to upotrebljava termin „javno ja” koje funkcionira kao uloga u društvenome okružju drame. J. O`Toole takvo igranje naziva „ne-glumom” (Krušić, *Metodički listić br. 4*, neobjavljeno).

Aktivnosti se u ovoj dobi odvijaju igrajući; igra je izvor energije i njome se uči komunicirati verbalno i neverbalno. U igri djeca razvijaju koncentraciju i rješavaju probleme. Igra potiče skupno međudjelovanje i razvija spontanost. U svijetu koji nadziru odrasli prostor je igre za djecu prostor slobode, mjesto u kojemu mogu djelovati, sami rješavati probleme i biti onakvi kakvi jesu.

Usvajanje osnovnih scenskih vještina

Dramska je aktivnost izvođenje stvarne radnje u zamišljenim okolnostima. Da bi aktivnost bila uvjerljiva, potrebno je razvijati zamišljanje, uživljanje i izražavanje: verbalno i neverbalno. Vještine za izvedbu usvajaju se dramskim igrama i vježbama zamišljanja, uživljanja, ekspresije, koncentracije i ritmičkim vježbama.

Vježbe zamišljanja

Vođeno zamišljanje

Voditelj govori, a djeca sjede zatvorenih očiju i zamišljaju što on govori:

Zamislite da se nalazite na livadi punoj cvijeća. Čuje se zuj kukaca... koračate livadom.

Osjećate na licu lagani povjetarac. Na nogama imate sandale... koračate kroz travu i osjećate

¹¹⁷ Dobro je odrediti i prostor od pola do jednoga metra oko prostora izvedbe kao prostor koncentracije prije ulaska na scenu (to bi u kazalištu bio prostor iza kulisa ili sa strane scene).

kako vam dodiruje noge... zaustavljate se. Ispred vas je prekrasan crveni mak. Dodirnite ga prstima i osjetite kakve su latice njegova cvijeta... Krećete dalje... ispred vas je potočić. Bistar je i brz, dodirnite vodu rukama... proladna je....

U nastavku rada mogu se izvoditi vježbe zamišljanja predmeta. Bitno je polaznicima napomenuti da predmeti imaju svoj oblik, volumen i težinu. Ne opisujemo predmete pantomimski, nego ih zamišljamo i upotrebljavamo.

Dodavanje zamišljenim predmetima

Osoba smisli predmet, mimski ga upotrijebi i dobaci partneru. Predmet se u zraku promijeni u nešto drugo. Druga osoba treba upotrijebiti novonastali predmet koji ona zamisli. Nakon upotrebe dobacuje ga partneru.

Zamišljeni predmet

Nakon sunčanja i kupanja spremili ste svoje stvari i krenuli s plaže. Odjednom ste opazili da nešto viri iz pijeska. Zadatak je doći do predmeta, otkopati ga, očistiti i upotrijebiti tako da prepoznamo o čemu je riječ.

Uz svladavanje upotrebe predmeta mogu se raditi i vježbe sa zamišljenim sugovornicima u situacijama koje su djeci bliske.

Zamišljeni sugovornik

Zamislite da zvoni telefon (voditelj izgovori ime djeteta kojemu u tom trenutku zvoni telefon). Zamišljenoj osobi (točno znaj tko je to) ispričaj što si našao na plaži. Razgovaraj. Slušaj sugovornika. I on povremeno nešto govori.

Djeca koja su u stanju zamisliti situaciju, predmet ili sugovornika izvode vježbu vrlo uvjerljivo. Budući da je središte pozornosti podijeljeno na zamišljanje sugovornika i sadržaj razgovora, kod djece nestaje osjećaj izloženosti i nelagode izvođenja vježbe pred skupinom. Dijete čije ime izgovorimo ostaje na mjestu i nakon znaka zvona počinje telefonirati.

Vježbe uživanja

Vježbe pokazuju stupanj uživanja, maštovitost djeteta i verbalnu ekspresiju.

Uživljavanje u ulogu predmeta

Ja sam ... Marinina cipela...

Ja sam ... predmet s potopljenog broda...

Dijete odabire jedan predmet i govori u prvome licu kao da je ono taj predmet.

Duhovita djeca imaju u ovoj vježbi priliku izraziti i svoj smisao za humor. O stupnju uživanja djeteta ovisit će uvjerljivost njegove priče.

Vježbe ekspresije

Rad na ekspresiji možemo započeti pojačanom ekspresijom da bismo igrom i humorom oslobodili povučenu djecu. Nakon što se porazgovara u kojim situacijama imamo pojačanu ekspresiju, prisjetimo se klauna, objasnimo da je za njega karakteristična pojačana gesta i izraz, zbog čega je smiješan. Možemo zadati vježbu klaunovsko ogledalo.

Klaunovsko ogledalo

Jedan polaznik stane ispred skupine i obavlja neku radnju s pojačanom ekspresijom. Cijela skupina istodobno ponavlja radnju. Igrači se izmjenjuju u vođenju.

Vježbe koncentracije

Vrlo jednostavna vježba *Zrcalo* izvrsna je vježba za koncentraciju i rad u paru.

Zrcalo

Igrači se dijele u parove. Jedan je igrač svakoga para čovjek, a drugi njegov odraz u zrcalu. Igrač koji igra čovjeka izvodi pokrete i mijenja izraze lica, a partner koji igra zrcalo „odražava“ što je vjernije moguće ono što vidi. Vježba se izvodi polako da bi igrač koji igra odraz stigao pratiti pokrete. Nakon nekoliko minuta igrači zamjenjuju uloge. Igrači mogu bez dogovora mijenjati uloge zrcalo/čovjek. Tijekom vježbe nema razgovaranja. Vježba se može izvoditi uz glazbu. Može se raditi i skupno zrcalo tako da je jedna osoba čovjek, a cijela skupina njegov odraz u zrcalu.

Trajanje se vježbe tijekom godine može produljivati jer je i stupanj koncentracije djece veći. Time suradnja i osjećanje partnera postaje sve bolje.

Ritmičke vježbe

Provjera se ritma kod djece može izvesti vrlo jednostavnom i zabavnom vježbom.

Ime, ritam

Polaznici stoje ukrug. Voditelj naizmjenično, pucketajući prstima u ritmu, istodobno izgovara dva puta svoje ime. Potom dvaput pljesne rukama pa u sljedećemu pucketanju prstima izgovori najprije svoje ime, a zatim ime osobe do sebe. U istom ritmu sve to treba izvesti i osoba do

njega, koja tako proziva sljedećega igrača. Skupina za to vrijeme „drži” ritam, pucketajući prstima i plješćući cijelo vrijeme.

Voditelj na kraju prve faze rada ima prilično jasnu sliku kako skupina funkcionira i kakvo je koje dijete. Pokazuje se tko je tip vođe, a tko će radije biti u pozadini, saznaje se tko je ekstrovertiran, a tko introvertiran, tko je motiviran za rad, a tko ni sam ne zna zašto dolazi na dramsku skupinu. Ovo je vrijeme u kojemu se uočavaju problemi u međusobnim odnosima. Sve to pomaže u daljnjemu planiranju rada koji prilagođavam sastavu skupine. Tijekom rada pazim da djeca rade s različitim partnerima, a ne samo prema svojim željama i da su skupine uravnotežene prema vještinama sudionika.

U prvoj se fazi radi uglavnom u skupini ili u paru da bi se djeca osjećala manje izloženima i da bi se lakše socijalizirala.

5. 3. 3. 2. Rad na vještinama za izvedbu, istraživanje različitih tema

U drugoj fazi rada slijedi primjena i daljnje razvijanje vještina koje su počeli stjecati u prvoj fazi. Različite teme primjerene dobi polaznika istražuju se verbalnim i neverbalnim improvizacijama (pantomimama). Osim njih u ovoj fazi rada često primjenjujem glasovne i govorne vježbe da bi djeca s privatnoga govora prešla na scenski govor, jasnije se izražavala i postala čujnija. U nastavku ovoga dijela oprimjerit ću svaku od sastavnica rada dramskim aktivnostima.

Pantomima

Pantomima izražava misli i doživljava akcijom tijela. Prve su pantomime male djece oponašanje. U radu s djecom ne treba dopustiti da ih ograničava tehnika. Bitno je u pantomimi da se događaj pretvara u tjelesnu ekspresivnost. Mlađim dramskim skupinama o kojima je riječ zadaju se jednostavnije vježbe koje se s godinama polaznja usložnjavaju. Navest ću par karakterističnih vježbi kojima djecu uvodimo u svijet pantomime, neverbalnoga izražavanja.

- *Otpakiraj dar koji si dobio za rođendan / koji želiš dobiti za rođendan.*
- *Otvori vrata i pogledaj što je iza njih... Jedno dijete otvara vrata pazeći pritom na upotrebu predmeta: kako hvata kvaku i na koju stranu otvara vrata. Po izrazu lica ostatak skupine pogađa što je izvođač vidio.*

- *Marionete – Vježba se izvodi u paru. Jedan je polaznik lutkar, a drugi njegova marioneta, lutka na zamišljenome koncu. Lutkar pažljivo pokreće svoju lutku, a lutka se pokreće kao da je netko vodi na nitima.*
- *Krotitelj i kobra – Jedno je dijete svirač s magičnom frulom, a drugo je kobra koja se kreće uvijajući se i slijedeći svoga krotitelja. Nakon nekoga vremena igrači zamijene mjesta. Vježba se može izvoditi uz glazbu.*

Vježbe pantomime posebno su pogodne za oslobađanje povučenije djece i djece s govornim problemima. Djeca ih jako rado izvode.

Glasovne i govorne vježbe

Glasovne i govorne vježbe treba izvoditi što češće da bi se poboljšao izgovor, svladala melodijska linija rečenice i pojačala govorna izražajnost. Slijedi nekoliko primjera jednostavnih vježbi.

Koliko A ima u A

Polaznici stoje ukrug. Zadatak je na što više načina izreći glas "A". Na primjer: kao čuđenje, kao izraz straha, zabrane... Igra se sve dok skupina ima ideja kako izreći "A".

Brzalice

„Mišo maše Maši, Maša maše Miši, doviđenja piši.

Kralj Karlo i kraljica Klara su krali klarinet.

Četiri čavčića na čamčiću čučajući cijuču.

Crn jarac, crn trn, crni jarac brsti trn.

Bula bure tura, Tire bure valja, brže bula bure valja, no što Ture bure gura.

Na kantar katran, kantar mjeri katran. “

(<http://vedriduh.com/leksikoni/leksikon.php?leksikon=1276-brzalice>)

Glasovne i govorne vježbe za djecu ove dobi trebaju biti zabavne i ne treba pretjerano ustrajavati na ispravljanju. Da se dijete koje ne može izgovoriti pojedine glasove ili sintagme ne bi osjećalo izloženo, mogu se uvesti brzalice kao igra ili način pozdravljanja na početku sata. Također ih mogu svi izgovarati istodobno ili polagano u dijelovima, dok se ne svlada pravilan izgovor.

Improvizacija

Improvizacija je dramska aktivnost koja se u ovoj dobi izvodi spontano, bez prethodnoga uvježbavanja. Voditelj može zadati temu, mjesto radnje, vrijeme, radnje, likove i sl. Skupina se u desetak minuta dogovara oko podjele uloga i osnovne linije radnje, a dijalozi se improviziraju. U svakome trenutku igre trebaju moći odgovoriti na pitanja: *Tko si? Gdje si? Što radiš?* Improvizacijama uče odgovarati na pitanje: *Zašto to radiš?* Na taj način počinju prepoznavati motivaciju lika za postupke. S vremenom likovi koje igraju počinju imati jasne ciljeve, a osvještavaju se i posljedice zbivanja. Ono što donosi čaroliju u igri jest preobrazba. U dramskome se stvaralaštvu preobražavaju i stvaraju predmeti, okolina i osobe. Zamišljanjem i uživljavanjem nastaju izmaštani svjetovi igre u kojima sve postaje moguće.

Bitno je da se već u ovoj dobi kod djece usmjerava na problem i da se osvijesti **središte pozornosti**. Usmjeravanjem na problem nestaje proizvoljnost, središte pozornosti pokreće radnju i svi pokušavaju razriješiti problem, svatko iz svoga gledišta. Ako postoji usredotočenost na postavljeni problem, nestaje glumatanja, potrebe za provjeravanjem *je li ono što radim dobro*, traženje odobravanja gledatelja ili voditelja, nestaje osjećaja izloženosti i treme, ostvaruje se „organska uključenost u igru” (Spolin 1986).

Bitno je u ovoj fazi postaviti i **pravilo vođenja** tako da voditelj tijekom igre može davati upute, a da se pritom igra ili improvizacija ne prekidaju. Sudionici uputu prihvaćaju ne zastajući u igri ili izvedbi.

Teme koje se u ovoj dobi mogu prorađivati jednostavniji su odnosi u djeci prepoznatljivim socijalnim sredinama (obitelji, razredu, školi, sportskome klubu, zgradi) i djeci bliske teme poput pripadnosti skupini, socijalne uloge, prve ljubavi, svađe i sl.

Mogu se igrati stvarne (*Razbijeni prozor, Izgubljeni psić, Nervozna susjeda, Izgubljena torba*) i nestvarne situacije iz poznatih i nepoznatih priča/bajki/basni (*Razmažena princeza, Kuća duhova, Čarobna travka, Neposlušne igračke, Vremeplov, Gospođica Neću*).

Mogu se dramatizirati bajke, a može se i nekoliko sati u nizu igrati na temu. Djeca te dobi iznimno lako stvaraju svijet mašte. Često je dovoljan samo mali poticaj – naslov improvizacije koji dopunjen pitanjima može stvoriti potpuno nov bajkovit sadržaj. Jedan je od takvih primjera improvizacija na temu izmaštanih zemalja.

Izmišljena zemlja

Djeca na poticaj voditelja smišljaju različite zemlje: zemlju jastuka, čokolade, igračka, snova, oblaka, jabuka... Sljedeći zadatci mogu biti: Smisli kako izgleda jedan dan u Zemlji oblaka., Izradi tipičan jelovnik... Kako se slavi Dan državnosti u Zemlji oblaka? Koje se igre igraju u Zemlji oblaka? Djeci dobi od devet do deset godina možemo zadati i zadatak da smisle legendu o postanku Zemlje oblaka.

U tijeku rada s konkretnom skupinom koji ovdje opisujem dotakli smo se i pitanja obiteljskih odnosa, tj. nedostatka vremena za bavljenje djecom, prezaposlenosti i zabrinutosti roditelja. Činilo mi se bitnim prorađiti tu temu zato što se djecu na taj način osnažuje i pruža im se podrška. Razgovarali smo po čemu se djeca razlikuju od odraslih i o međusobnim očekivanjima: zbog čega su odrasli ozbiljni i zabrinuti, zašto se više ne igraju i ne smiju dovoljno, što bi promijenili u svojim obiteljima i kakvi će oni biti kad odrastu. Proigrali smo temu u kratkoj procesnoj drami u trajanju od dva sata.

Procesna drama

Procesna drama vrlo je pogodna dramska metoda za proigravanje tema i problema koji se pojavljuju u procesu odrastanja. Stoga smo problem obiteljskih odnosa i međusobnih očekivanja proigrali u procesnoj drami koja pruža voditelju u ulozi mogućnost da vodi djecu kroz proces, zaustavlja ga po potrebi i daje vremena za promišljanje i donošenje odluka.

1. sat

U njihov grad dolazi trgovački putnik¹¹⁸ koji je čuo da su roditelji prezaposleni i nemaju vremena za djecu pa im nudi dopunske roditelje iz konzerve. Svako dijete može naručiti dopunskoga roditelja, a trgovački putnik skuplja narudžbe u kojima piše kakvi roditelji trebaju biti, kako će se ponašati s djecom i što će im sve dopuštati (ili neće dopuštati).

Zadatak: Djeca po skupinama trebaju napisati narudžbe kakve roditelje žele.

Trgovački putnik preuzme narudžbe i odlazi. Vraća se s velikom kartonskom kutijom, ali je ne otvara zato što je zaboravio upute za upotrebu.

118 Dramska tehnika učitelj u ulozi.

Zamoli djecu da u svakoj skupini odaberu nekoga tko će igrati roditelja i da ga pokušaju pokrenuti, smisliti čime se hrani, kako se njime upravlja i kako će ga održavati. Upute mogu zapisati da ih ne zaborave.

2. sat

Djeca se dijele u skupine. Dobivaju papir s objedinjenim željama iz narudžbi. Trebaju odabrati jednu ili dvije osobe koje će igrati roditelje iz konzerve – onakve kakve su djeca poželjela.

(Uloge roditelja mogu igrati i djeca iz starije dramske skupine koje voditelj pripremi za ulogu.)

Voditelj prethodno napiše uputu za izvedbe djeci koja igraju roditelje:

- *u jednoj skupini roditelji ispunjavaju sve pretjerane dječje želje*
- *u drugoj skupini ispunjavaju one koje su po njihovu mišljenju pedagoški opravdane*

Obje skupine u desetak minuta pripremaju improvizaciju na temu Djeca i roditelji. Slijedi izvedba.

U skupinama u kojima roditelji ispunjavaju pretjerane dječje želje dolazi do kaosa zbog prevelike popustljivosti dopunskih roditelja, što je prilika za povratak trgovačkoga putnika koji dolazi i kaže da u ponudi ima i djecu iz konzerve... Uvodi djecu u ulogu roditelja i počne primati narudžbe za "djecu iz konzerve". Sada djeca u ulozi roditelja pišu kakvu bi djecu htjeli imati.

Procesnu sam dramu tu zaustavila, izišli smo iz uloga i zajednički smo prokomentirali rad. Ostvareni su zanimljivi uvidi u, primjerice, roditeljske zabrane zato što su iskustveno doživjeli kako izgleda kad zabrana nema. Bilo je zanimljivo vidjeti kakvu bi oni djecu naručili i koliko je narudžba bila u skladu s njihovim osobinama i očekivanjima njihovih roditelja. Ova procesna drama produbila je prepoznavanje međuobiteljskih odnosa, otvorila i omogućila proigravanje problema (pre)velikih očekivanja roditelja i djece.

Nakon mnoštva verbalnih i neverbalnih improvizacija, pomiješanih i neobičnih priča, nakon što se značajan broj likova na razne načine pojavio u našoj stvarnosti i priličan broj djece završio u bajkama s različitim završetcima, skupinu je počela zanimati tema cirkusa.

U ovoj fazi rada uz vježbe u skupini i paru dodajem pojedinačne vježbe zato što su se djeca upoznala i oslobodila te doživljavaju skupinu kao sigurno okruženje u kojemu se ne osjećaju izloženo. Pojedinačne vježbe zadajem postupno, od vrlo jednostavnih do složenijih. Ako je

neko dijete posebno sramežljivo, zadajem pojedinačnu vježbu koju dvoje ili troje djece rade istodobno.¹¹⁹

5. 3. 3. 3. Odabir teme za rad, razvijanje materijala za izvedbu

Nakon što je tema pronađena, nastavljamo ju istraživati, igrati se i razvijati materijal za izvedbu. Na početku ove faze rada skupina smišlja dramske slike na glazbu Nina Rote.¹²⁰ Kreću se u ritmu, izvode različite radnje na koje ih asocira *cirkuska* glazba. Zatim zadajem jednostavne vježbe klaunovsko zrcalo; kako jedan, tako svi; krotitelj i kobra; hodanje po zamišljenoj žici.

Nakon što su zamišljenu žicu (razapetu između dvaju nebodera) prešli na sve načine kojih smo se mogli dosjetiti (naprijed, unazad, skakućući, zavezanih očiju, uz pomoć kišobrana kojim se održava ravnoteža, uz puhanje vjetra i sl.), zadajem malo teži zadatak, odigrati kako se na žici mogu mimoići dva ekvilibrista.

Ovom se vježbom otvara prostor suradnje zato što se bez partnerskoga rada nemoguće mimoići na tankoj niti žice, a da jedan igrač *ne padne*. U ovoj se vježbi radi na koordinaciji, a djeca zaboravljaju na susprezanje od međusobnoga dodira. U toj se dobi djevojčice i dječaci grupiraju po spolu. Tijekom rada nastojim da skupine uvijek budu mješovite, no katkad dođe do ustručavanja pri radu u paru. Kad je središte pozornosti čvrsto postavljeno (u ovoj vježbi treba stići na suprotnu stranu žice bez padanja), sve se drugo zaboravlja. Partnerski dodir postaje prijeko potreban jer se bez njega *propada u ponor*.

Nakon svladavanja *vještina ekvilibristike* uslijedila je audicija za klaunove u cirkusu. Zadatak je bio da svatko osmisli svoga klauna. Da bih im olakšala zadatak, zadajem im i smjernice: po čemu je tvoj klaun poseban, smisli ime za svoga klauna i jednu solotočku. Djeca su se mogla služiti elementima kostima iz kazališta: različitim šeširima, kravatama, sakoima, maramama... Nakon što voditelj u ulozi¹²¹ ravnatelj cirkusa održi audiciju i primi u svoj cirkus sve klaunove, svaki od klaunova dobije svoj crveni nos.

Na sljedećim se satima rad nastavio u skupinama. Klaunovske su etide osmišljavale skupine od triju do četiriju polaznika. Na raspolaganju su imali dijelove kostima i rekvizite. Nakon izvedbe slijedila su komentiranja promatrača, ostalih članova skupine i moje, a zatim su točke ponovno

119 Npr. vježba *buđenje u nepoznatom prostoru* je pojedinačna vježba, no istodobno je mogu izvoditi dva ili tri djeteta koja rade svako za sebe, tako da se dijete ne osjeća izloženo.

120 Glazba iz filmova: *La dolce vitta*, *Otto e mezzo 8 ½* i *Proba orkestra*.

121 Tehniku učitelj u ulozi detaljno opisuje I. Gruić u knjizi *Prolaz u zamišljeni svijet* (Gruić 2002: 55).

izvedene. Bitali smo najsmješnije, a zatim odabrali i ime cirkusa – Tirenino. Budući da u cirkusu ne nastupaju samo klaunovi, razvijali smo i druge točke: kroćenje kobri, kroćenje lavova, imali smo i žablji zbor, čarobne balone koji su nas vukli prostorom... Osmislili smo Cirkusku školu koju su pohađali hrvači na pijesku, ekvilibristi, krotitelji, klaunovi i mađioničari.

Izradili smo čarobne štapiće i kao vježbu zagrijavanja na početku sata primjenjivali vježbu preobrazbe. Vježba je dinamična i može ju istodobno izvoditi cijela skupina. Fokus je na preobrazbi i brznoj reakciji. Mogu se zadati različite teme: pretvaranje u životinje u cirkusu ili u stvari koje mogu biti korisne za cirkuske točke i sl.

1, 2, 3, pretvori se...

Vježba se izvodi u paru. Jedan polaznik je mađioničar, a drugi „materijal” za pretvaranje.

Mađioničar zamahuje štapićem i govori: „1, 2, 3, pretvori se u ... lava ti!”

Na to se drugi igrač treba smjesta pretvoriti u izgovoreni pojam: životinju, predmet, prirodnu pojavu. Čim je pretvaranje završeno, zamijene se uloge.

Nekoliko su susreta zaredom rekviziti bili baloni. Polaznici su s pomoću njih izvodili mimske vježbe u kojima balon „ima svoj život“, može vlasnika vući na različite strane, neposlušan je i pokreće se kad želi, a može pomoći ili odmoći u održavanju ravnoteže na žici. Nakon toga su polaznici nacrtali na balonima jednostavna lica i igrali s njima kao partnerima klaunovske etide u paru i skupini.

Jednoga nam je dana cirkus postao pretijesan i počeli smo osmišljavati Cirkusgrad. Grad u kojemu će uvijek biti zabavno i puno smijeha, u kojemu se djeca neće dosađivati dok odrasli rade. Uz dramske igre i vježbe proizveli smo cjelokupan materijal potreban za izvedbu. Primjenjivala sam različite dramske tehnike i metode. Dramskim tehnikama sastanka¹²² (kućnoga savjeta, gradskoga vijeća) i učitelja u ulozi (voditelj sastanka) osmišljavali smo ustanove koje treba imati naš grad, zakone kojih ćemo se pridržavati, gradske probleme koje želimo riješiti. Razgovarali smo o načinima upravljanja gradom. Dramskom tehnikom ogrtač stručnjaka rješavali smo probleme u gradu. Djeca su bila u različitim ulogama za koje su se pripremala: stručnjak za promet, stručnjak za uređenje parkova, stručnjak za zabavu itd.

¹²² U knjizi J. Neelandsa *Structuring drama work* (1990) nalazi se velik broj korisnih dramskih tehnika.

Zaključili smo da našem gradu treba gradonačelnik. Raspisan je natječaj. Svaki član skupine predstavio se svojim vještinama i obrazložio zašto bi baš on bio najbolji gradonačelnik. Naveli su mnogo razloga. Netko je bio najspretniji, netko najsmješniji, netko najbrži, netko uvijek dobre volje... Nismo odmah odlučili, nego smo nastavili smišljati kako da naš grad bude ljepši. Zaključili smo da bi u parkove bilo dobro postaviti kipove, da se u Cirkusgradu neće šarati po zidovima zato što stanovnici mogu pisati po zraku kad god zažele i da bi nam svakako dobro došao barem jedan stroj za smijanje. Tako smo dobili okvir priče koju je trebalo obogatiti. Da bismo dobili još izvedbenoga materijala, zadala sam sljedeće vježbe:

Kipovi

Vježba se izvodi u paru. Jedan igrač smisli stav u koji stane, a drugi se postavi tako da zajedno s prvim tvori neki kip. Nakon što nabroji do pet, prvi igrač se odmiče i postavlja u stav u odnosu na drugoga igrača koji broji do pet i odmiče se te tako na smjenu stvaraju tijelima kompozicije kipova. Vježba se nastavlja dok ne ponestane ideja.

Napiši ime po zraku

Zadatak je napisati svoje ime najmanjim/najvećim mogućim slovima po zraku, i to pojedinim dijelovima tijela: nosom, uhom, laktom, koljenom.. Svi u skupini rade istodobno.

Stroj za smijanje

Igrač dolazi u prostor ritmički ponavljajući pokret i zvuk koji je smislio. Sljedeći koji dođe mora svoj pokret raditi u odnosu na prethodnoga igrača. I on proizvodi zvuk i izvodi pokret. Pokreti i zvukovi bi trebali biti smiješni zato što je ovo stroj za smijanje. Može se napraviti bilo kakav stroj: za pravljenje čokolade, pisanje zadaće, letenje...¹²³

Uz pomoć stručnjaka za promet ponovili smo jednostavna pravila i uredili promet u gradu. Polako su se oblikovali likovi prema tipovima zanimanja. U našem smo gradu smislili i praznike: Cirkusdan, Narodni dan smijeha... U sve to veselje i niz stvaralačkih etida trebalo je unijeti i neki problem koji pokreće radnju.

Temeljni okvir, život u gradu Cirkusgradu, bio je postavljen, dramska struktura koju je činio epizodni niz duhovitih etida nastalih iz vježbi također, no još je nedostajao sukob/problem.

123 Detaljno vježbu Stroj opisuje M. Kovač u knjizi *Udahnuti svjetla pozornice* (Kovač 2016: 100)

Zaključili smo da će problem nastati ako u gradu smijeha, unatoč kiši balona koja pada svaki dan i stroju za smijanje, netko bude tužan.

Dogovorili smo se da će tužan biti gradonačelnik. Tražili smo zajednički razloge njegove tuge; djeca su odlučila da se on zaljubio, a ljubav mu nije bila uzvraćena. Kad smo definirali problem, u skupinskim se improvizacijama tražilo rješenje. Liječnik je našega gradonačelnika smjesta podvrgao testiranju i izmjerio mu tisuću *tužnića*. Gradonačelnik je bio tako tužan da je prestala padati kiša balona, stroj za smijanje se pokvario, ekvilibristi su popadali sa žice, a promet se zaustavio.

Postavilo se pitanje što se dalje može napraviti. Budući da su u ovoj fazi rada počele pripreme za izvedbu, u razgovoru smo se dotakli i publike – hoće li je zanimati to što gleda, hoće li biti jasna izvedba pojedinih etida... Rekla sam im da publika može biti i partner u izvedbi i predložila da pitamo publiku može li netko zamijeniti gradonačelnika dok se on ne oporavi. No, gradonačelnik u Cirkusgradu ne može biti bilo tko. Razgovarali smo o kriterijima koje treba ispunjavati: mora se puno smijati, igrati se, zabavljati, ne smije biti loše volje... Svako je dijete smislilo nekoliko pitanja za publiku.¹²⁴ Izabrali smo sljedeća:

- Koliko se dnevno smijete?
- Koliko se često igrate sa svojom djecom?
- Jeste li loše volje?
- Koliko često pjevate?
- Imate li svaki dan vremena za svoje dijete?
- Dolazite li s posla nervozni i umorni?
- U koliko sati dolazite s posla?
- Gasite li mobitel kad dođete kući ili nastavljate razgovarati o poslu?

Dogovorili smo se da na izvedbi pitanja postave ponajprije svojim roditeljima. Ako netko iz publike zadovolji kriterije, postaje naš gradonačelnik. Budući da je to bilo malo vjerojatno zbog visoko postavljenih kriterija (svaki je odgovor dobivao određen broj smješkića i tužnića koje su izmišljali na licu mjesta, ali sa zaključkom da rezultat treba još malo poboljšati),¹²⁵ pripremili smo i svoj završetak, odlučili smo da naš gradonačelnik dobije transfuziju *smješkića*. U

124 Publiku na završnim izvedbama čine njihove obitelji i prijatelji.

125 U slučaju da se doista javio roditelj koji se želi igrati, bila sam spremna ja kao voditelj u ulozi, dodatno ga testirati uz zaključak da se ipak treba još malo igrati/smijati. Skupine ove dobi imaju premalo iskustva i scenske vještine da interakciju publike vode u daljnjemu smjeru i dovedu izvedbu do kraja tako da odgovori publike ustvari nisu imali utjecaja na daljnji tijek radnje.

Cirkusgradu je bilo jako puno dobrovoljnih davatelja *smješkića*. Tako smo zaokružili strukturu svoje buduće izvedbe.

Dogovorili smo se da kostimi budu njihova uobičajena odjeća, ali da svatko bude odjeven u jednoj boji po svome izboru. Scenografija za izvedbu sastojala se od nekoliko kubusa koje djeca mogu lako prenositi i slagati, a koji su nam služili kao stolovi, stolci i postolje za prometnika. Za izvedbu smo koristili glazbu N. Rote uz koju smo vježbali i smišljali etide.

5. 3. 3. 4. Uvježbavanje, izvedba za publiku, vrednovanje

Strukturu izvedbe *Cirkusgrada*¹²⁶ u cijelosti su činile vježbe i etide. Niz epizoda povezivao je pripovjedač koji je pričao priču, čije su dijelove igrale različite skupine djece. Pripovjedač može biti voditelj grupe, jedno dijete ili nekoliko djece naizmjenice. U našoj je produkciji to bilo jedno dijete. Posebnoga uvježbavanja nije bilo zato što su djeca sve vježbe i scenske slike izvodila nekoliko puta uz ispravljanja tijekom rada. Dok bi jedna skupina izvodila svoju etidu, ostali su gledali i nakon odgledanoga komentirali izvedbu. Time su se navikavali na publiku i prosudbu bez stresa. Produkcija je u cijelosti, s pripovjedačem, prije izvedbe isprobana tri puta. I samu su izvedbu djeca shvatila kao igru, samo ovoga puta pred *pravom* publikom, članovima obitelji i prijateljima. Budući da je produkcija u potpunosti bila njihova, nije bilo nikakve treme, samo radosnoga uzbuđenja što će nekomu pokazati svoj rad. Interakciju s publikom izveli su izvrsno vrlo samosvjesno postavljajući publici pripremljena pitanja. Publika je odlično reagirala. Bili su očarani slobodom s kojom su im djeca postavljala pitanja i vidljivim osjećajem njihove radosti i važnosti pri izvedbi.

Točno prije izvedbe uvijek je dobro okupiti grupu ukруг i odigrati neku igru koja stvara zajedničku energiju, poput igre Zip-zap.¹²⁷

Na dramskome satu nakon izvedbe slijedi razgovor u kojemu svako dijete komentira kako se osjećalo na sceni i kakve su bile reakcije njegove obitelji i prijatelja. Vrednovanje za ovu dob sastojalo se od razgovora o tome što misle da su naučili o kazalištu, kako su se osjećali, kako su surađivali s ostalim članovima skupine, misle li da su unaprijedili neke vještine i na čemu bismo još trebali raditi. Razgovarali smo o tome kako su zadovoljni sa svojim osobnim

126 Tekst *Cirkusgrada* objavljen je u zborniku *Maštoplov* (Škuflić-Horvat 2002)

127 Igra služi za podizanje energije i koncentracije. Skupina stoji ukруг. Jedan drugom dodaje zamišljenu energetska lopticu. Kad je doda osobi do sebe, uzvikne *Zip!*, kad je šalje nekome preko puta, uzvikne *Zap!*, a ako želi promijeniti smjer igre, osoba koja dobije lopticu kaže *Boing!* i tada pošiljatelj mora poslati lopticu na suprotnu stranu.

postignućima i sa skupinom u kojoj rade te što bismo mogli promijeniti da bi rad bio još uspješniji. Na kraju nastavne godine vrednovali smo rad dijagramom stavova.

5. 3. 4. Metodička načela rada s dobnom skupinom od sedam do deset godina

U ovoj dobi djeca dramsku aktivnost prihvaćaju kao igru u kojoj istražuju i izmišljaju svoje svjetove te proigravaju situacije iz stvarnoga života pri čemu ga i upoznavaju. Okosnica je rada igra, a cilj je zadržati njezinu spontanost obogaćujući je razvojem znanja i vještina.

Ovaj oblik rada možemo nazvati **oblik rada igrom**. Za njega je karakteristična brza izmjena aktivnosti zato što je u ovoj dobi koncentracija kraća, a rasipanje pozornosti veće. Rad se sastoji od više različitih tjelesnih vježbi zato što ova razvojna dob traži akciju, a ne može se izbjeći ni utjecaj dramaturgije filmskoga medija, reklama i spotova koje karakteriziraju brze promjene.

„Dijete se rađa sa širokim dijapazonom razvojnih mogućnosti koje su u njemu potencijalno sadržane, a koje se zbog konkretnih utjecaja iz društvene okoline, zbog socijalizacije i akulturacije sužavaju i ograničavaju“ (Kroflin i Nola 1987: 31).

Stoga je bitno u dramskome radu ostaviti djetetu prostor slobode, što u formalnome obrazovanju često nije moguće. Dramsko je stvaralaštvo iznimno pogodna aktivnost za razvoj uspješne socijalizacije, neophodne za uspješno djelovanje pojedinca u društvu i poticanje razvojnih mogućnosti djece. U današnjemu je društvu brzih promjena bitna vještina prilagodbe, za što je ključna kreativnost, za koju je pak potrebno divergentno mišljenje. Za razliku od školskih zadataka u kojima se uglavnom traži brzina, točnost i logika, što je odlika konvergentnoga mišljenja, dramska aktivnost potiče traženje različitih rješenja, čime se razvija i divergentno mišljenje.

Djeca ove dobi još nisu sputana pravilima i za njih je ključna sloboda stvaralaštva. Pri radu ih ne ispravljam previše, nego puštam da se igraju uz pažljivo usmjeravanje i upute *sa strane* koje prihvaćaju ne prekidajući igre i vježbe. Tako se stvaraju poticajni odnosi u skupini, a djeca osjećaju dramske sate kao prostor slobode i sigurno mjesto.

Djeca u dramskoj igri i nesvjesno primijene sve ključne elemente dramskoga procesa. Ako slože stolce i zamisle da je to svemirski brod, *transformirali* su mjesto i ono postaje *scena* na kojoj se nalazi zamišljen svemirski brod. Predmeti dobivaju *simbolično značenje* zato što to više nisu obični stolci. Kad dijete u igri postaje kapetan svemirskoga broda, znači da je

promijenilo *identitet* i postalo netko drugi – *ušlo je u ulogu*. U ulozi kapetana svemirskoga broda dijete njime upravlja, izbjegava asteroide, pristaje na neki zamišljen planet. Njegova igra ima *priču* koju ono smišlja. U brodu mogu biti i putnici, čime se ostvaruje *kolektivna igra*. Mijenjaju se i *mjesto* i *vrijeme* u odnosu na stvarnost. Ostvaruje se i paralelizam vremena – stvarno vrijeme za gledatelje (ostatak skupine), koje je vrijeme trajanja dramske igre i nestvarno vrijeme budućnosti/prošlosti, koje je smislilo dijete na sceni.

Na voditelju je da pažljivim vođenjem usmjerava rad razvijajući dječje potencijale. Odabirom vježbi i igara pojačava izvedbene vještine djece, a imenovanjem dijelova dramske igre djeca usvajaju kazališne konvencije i pojmove prelazeći polako s igre na kazališni čin.

Potrebno je poznavanje razvojne psihologije , da bi metode rada i zadatci bili primjereni dobi i razvojno-spoznajnim mogućnostima djeteta.

Budući da nisam našla istraživanja o radu s djecom u dramskome studiju, služila sam se istraživanjima metodike književnoga odgoja i istraživanjima recepcije dječje publike u dječjem kazalištu, kao najbližim područjima.

Dob od sedam do deset godina prema periodizaciji književnoga odgoja i obrazovanja pripada većinski drugoj fazi, koju D. Rosandić naziva naivno realističnom. Doživljajno-spoznajne su mogućnosti djece u ovoj fazi sljedeće: sposobnost doživljavanja, zamišljanja i uživanja, pamćenje pojedinosti, prepoznavanje teme, etičkih i socijalnih karakterizacija lika, sposobnost estetskoga percipiranja¹²⁸ (Rosandić 2005).

Prema istraživanjima J. H. Davis i M. J. Evans te zaključaka do kojih su došli povezujući iskustvo rada u kazalištu za djecu i razvojnu psihologiju (posebno Piagetovu kognitivnu teoriju razvoja) u toj dobi razmišljanjem dominiraju izravne percepcije i još nema potrebe za poopćavanjem. Djeca mogu slijediti priču od događaja do događaja, ali mogu promašiti poantu zbog netočnoga povezivanjadogađaja s motivima likova. Da bi se održala pozornost, potrebna je akcija; kad nema akcije, razgovor im je dosadan. Emocionalno su uključeni u težnje junaka priča, jasna im je razlika između stvarnosti i mašte, a osjećaji su im ekstremni, potpuno su sretni ili potpuno ojađeni. Prevladava vidljiv i očit tjelesni humor , iako razumiju i šale i zagonetke. Mogu opisati i interpretirati događaj ili scenu.

128 Na temelju istraživanja razvojne psihologije i metodike utvrđena je periodizacija književnoga odgoja i obrazovanja. Ove su spoznajne mogućnosti karakteristične za drugu fazu – prva tri razreda osnovne škole, od šeste do devete godine (Rosandić 2005).

Najzanimljivije su im teme mašta, pustolovine i priče s jasnom moralnošću. Vole čarobne preobrazbe koje stavljaju stvari na pravo mjesto (izgubljeno se nađe). U pričama koje smišljaju dječaci heroji su također dječaci, dok djevojčice igraju djevojčice i dječake. Drže se pravila radi izbjegavanja kazne. Znaju osnovna moralna pravila. Vjeruju da je nešto potpuno pravilno ili potpuno pogrešno. Simpatije su im često na strani negativaca i vole njihove šale (J. H. Davis, M. J. Evans 1982).¹²⁹

U skladu s istraživanjima odredila sam teme za improvizacije: jednostavni socijalni odnosi (obitelj, razred, prijatelji); fantastične teme: motivi iz bajki, basni, legendi; pustolovne i akcijske teme.

Bitno je u radu s djecom ove dobi zadržati igrivost djece, naučiti ih govoriti i slušati, razvijati njihovu maštu u vježbama zamišljanja, doživljavanja i izražavanja te ohrabrivati njihovo izražavanje.

U procesu socijalizacije djeca uče pravila od odraslih i primjenjuju ih na vlastite aktivnosti. Istražuju vlastite stvaralačke domete. Vole jasnu podjelu na dobro i zlo, a nedosljednost odraslih ih frustrira (Goldberg 1974). Jasni su im stereotipi ponašanja, vole heroje, a igrajući ih, usvajaju moralne kodekse društva. Književnost, kazališne predstave i dramska aktivnost im pomažu da uče pravila i iskuse raspon osjećaja poistovjećujući se s likovima. U ovoj dobi djeca idealiziraju svijet. I dok se u vezi s kazališnim predstavama teoretičari nisu još složili treba li svijet prikazivati idealizirano, kao najbolji moguć, treba li kraj predstave biti sretan da bi se podržavao optimizam i djeca bila sigurnija, osnaženija i pozitivnija u životu ili ih treba pripremiti za svijet te biti realan i praktičan, naučiti ih da život donosi i razočarenja te prikazivati stvaran život na sceni, što podrazumijeva da kraj ne može uvijek biti sretan (Goldberg 1974), u dramskoj aktivnosti koju sami osmišljavamo možemo biti prilagodljivi. Primjenjujući spoznaje razvojne psihologije, možemo početi od idealiziranih inačica radi osnaživanja optimizma i pozitivnoga životnog stava, a zatim s mjerom uvoditi stvarnost da bi djecu pripremili za život i prihvaćanje neugodnih događaja te pritom spoznali da se ni lijepo ni dobro ne događa nesvjesno, nego treba u sve uložiti i trud.

Za djecu od sedam do deset godina najvažniji je cjelogodišnji proces rada, no i izvedbu smatram dijelom toga procesa zato što je bitna sastavnica koja pruža zadovoljstvo završenoga posla,

129 Zbog sličnosti teme služila sam se istraživanjima o profilima dječje publike od sedam do deset godina i njihovoj recepciji dječjih predstava (J. H. Davis i M. J. Evans 1982: 62–65).

odavno spaja skupinu ponosnu na svoj rad i dobiva nagradu – pljesak publike. Budući da je riječ o dječjem dramskom stvaralaštvu, čiji je krajnji cilj izvedba, uvijek je dobro do cilja i stići. To je uz dobro planiranje uglavnom moguće.

Za djecu od sedam i osam godina najkorisnije je predstavljati niz vježbi, igara i improvizacija, strukturiranih u cjelinu povezanu glazbom, okvirom priče ili pripovjedačima. Predstavlja se za obitelj i prijatelje. Forma je izvedbe ogledni sat ili produkcija. Potrebno je pripaziti da odabir prostora bude prikladan, zbog čujnosti i promjena u mizanscenu ne prevelik u odnosu na prostor u kojemu rade.. Prevelik prostor može bitno utjecati na tempo izvedbe.

U dobi od devet do deset godina mogu se postaviti jednostavniji igrokazi.¹³⁰ Za tu je dob izvrsno ako igrokazi dopuštaju promjene i uvažavanje dječjih ideja.¹³¹ Tekst je okvir u koji se dodaju igre, vježbe i improvizacije. Tako uz igru razvijamo i govorni izraz, a djeca nisu opterećena upamćivanjem i interpretacijom teksta zato što je isprepleten igrama. Tako postizemo prirodnost izvedbe na koju ne utječe nazočnost publike.

Djeca u dobi od sedam do deset godina svoju produkciju izvode samo jednom. Produkcija je predstavljanje jednogodišnjega rada grupe. Prije nastupa običaj je da voditelj publici ukratko opiše proces rada. Nakon izvedbe, na sljedećemu dramskom satu, u razgovoru se vrednuje izvedba, a cjelogodišnji se rad može vrednovati dramskim igrama ili dijagramom stavova.¹³²

Sažetak metodičkih načela praktičnoga dramskog rada s dobnom skupinom od sedam do deset godina:

1. Okosnica je rada igra i temeljni je cilj zadržati njezinu spontanost. Poticanje izražavanja i mašte, razvijanje smisla za skupni rad i stvaralaštvo te usvajanje pravila organiziranoga/vođenoga dramskog rada.
2. Poticanje prelaska iz spontane stvaralačke dječje *kao da* igre (u kojoj daju predmetima simboličko značenje i preobražavaju mjesto radnje) u improvizacije i druge izvedbene forme koje oblikuju uz pomoć voditelja.

130 Izvor su prigodnih tekstova za rad s djecom od sedam do deset godina zbornici igrokaza *Maštoplov* (2002) i *Panika u Strahogradu* (2005) u izdanju Biblioteke *Tirena*.

131 Takav je, primjerice, igrokaz N. Horvat *Tajna škola za tajne agente* u kojoj postoji okvir priče, a svaka dramska skupina sama može smisliti koji će se predmeti predavati u školi i demonstrirati ishode učenja.

132 Vidi više u: *Odgoj za građanstvo odgoj za život*, (Čubrilo, Krušić, Rimac Jurinović 2017: 46).

3. U radu je bitno zadržati igrivost djece, naučiti ih govoriti i slušati, razvijati njihovu maštu u vježbama zamišljanja, doživljavanja i izražavanja te ohrabrivati njihovo izražavanje.
4. Način je rada brza izmjena aktivnosti zato što je koncentracija kratka, a za njezino je održavanje potrebna akcija.
5. Potiče se divergentno mišljenje, koje je osnova kreativnosti (nema jednoga „pravilnog“ puta do rješenja).
6. Voditelj usmjerava rad, daje upute *sa strane (side coaching)* koje polaznici prihvaćaju ne prekidajući igru.
7. Djeca su u naivno realističnoj fazi (Rosandić 2005), jasna je podjela na dobro i zlo, tematski se prorađuju jednostavni socijalni odnosi (obitelj, razred i prijatelji) i fantastične teme kao što su motivi iz bajki, basni, legendi te pustolovne i akcijske teme.
8. Pedagoški su ciljevi isprepleteni s umjetničkim. Usmjerenost je na pedagoškim ciljevima.
9. Preporučena je forma izvedbe na kraju školske godine ogledni sat ili produkcija. Za djecu od sedam i osam godina najkorisnije je predstaviti niz vježbi, igara i improvizacija, strukturiranih u cjelinu povezanu glazbom, okvirom priče ili pripovjedačima. U devetoj i desetoj godini mogu se izvoditi jednostavni igrokazi u koje možemo umetati improvizacije, igre i vježbe. Predstavlja se za obitelj i prijatelje.
10. Svoj rad djeca vrednuju dramskim igrama ili dijagramom stavova.

5. 4. Od teksta do izvedbe (rad s djecom dobi od jedanaest do četrnaest godina)

U ovoj se dobnoj skupini može uprizoriti tekst koji djeca odabiru na prijedloge skupine ili češće voditelja. Bitna je razlika između postavljanja teksta na scenu s profesionalcima i djecom u tome što obično redatelj odabire tekst, smišlja koncept predstave i nakon toga bira glumce koji po njegovoj zamisli odgovaraju određenoj ulozi. Prema tekstu i redateljskom konceptu biraju se glumci, dok dramski pedagog polazi od svoje skupine i prema njoj bira odgovarajući tekst zato što su mu pedagoški ciljevi jednako važni kao i umjetnički. Budući da dramske skupine obično broje petnaestak djece, vrlo je teško naći dramski tekst s toliko (barem otprilike) jednako važnih uloga. Jedan je od većih zahtjeva u radu s dramskim skupinama pronaći tekst koji će zadovoljiti sljedeće kriterije:

- da je djeci zanimljiv i motivira ih za rad
- da je vrijedan postavljanja
- da ima dovoljan broj lica

- da ne zahtijeva složenu scenografiju/kostimografiju.

Tekst se napiše sa skupinom na temelju improvizacija ili ga napiše sam voditelj. Bilo da je riječ o izvornome tekstu ili dramatizaciji proznoga teksta, slijedi proces rada donekle sličan radu u profesionalnome kazalištu.

Bitno je da djeca *posvoje* tekst, da bude njihov i da ga shvate, da razumiju sve elemente: ideju teksta, temu, odnose među likovima i motiviranost likova. Iako su često nužne prilagodbe zato što je riječ o dvjema različitim vrstama umjetnosti, književnosti i kazalištu, bitno je poštovati pisca i ideju teksta. Zbog brojnosti skupina, osim prilagodbe teksta mediju, primjenjuju se u izvedbi različita režijska rješenja:

- multipliciranja likova – istu ulogu/lik igra nekoliko izvođača
- skupne uloge – nekoliko osoba igra lik istodobno, igrajući poput grčkoga kora
- kombinira se fizičko kazalište i klasični teatar – na sceni ne postoji scenografija, nego sve što je potrebno izvođači naprave svojim tijelima, *izlazeći* iz oblika kad su na redu njihove replike.

Svako takvo rješenje treba, naravno, imati kazališno opravdanje zato što izvedba pred publikom mora uz pedagoške imati i estetske ciljeve.

Osim rada na tekstu radi se i na produkciji predstave, osmišljavanju kostima, scenografije i plakata, razumijevanju prenošenja značenja teksta i u likovni medij. Budući da pri izvedbama dramskoga studija nisu uvijek pri ruci scenski radnici ni ostala tehnička služba kao u profesionalnome kazalištu, scenografija je obično jednostavna tako da ju djeca mogu bez problema mijenjati. Fokus je na njihovu radu i glumačkoj izvedbi, a ne na tehničkoj opremi izvedbe.

Iako u dramskome studiju ima mnogo toga manje (scenskih vještina, tehničkih mogućnosti i sl.) nego u profesionalnome kazalištu, ima i nečega više – vremena. Za produkciju u dramskome studiju na raspolaganju imamo deset mjeseci, a nije rijedak slučaj da se nakon završetka školske godine, kad se smanje školske obveze polaznika, intenzivno radi na uvježbavanju izvedbe. Ako je produkcija dovoljno kvalitetna, postoji mogućnost da se u sljedećoj školskoj godini uvježba, bolje opremi kostimima i scenografijom, da postane predstava i da se dalje izvodi (preporučujem za djecu dobi od trinaest i četrnaest godina).

5. 4. 1. Dramskopedagoški ciljevi

U ovoj dobi možemo razlučiti pedagoške od umjetničkih ciljeva. Unatoč tomu što su jednako bitni, ako postoji valjan pedagoški razlog zbog kojega će estetski izvedba biti nešto slabija, opredijelit ću se za pedagoški postupak ako je u pitanju produkcija. Ako je u pitanju predstava, trebali bi prevladavati estetski kriteriji. Ako je radi dobrobiti i osobnoga razvoja pojedinoga djeteta prednost dana pedagoškome pred umjetničkim rješenjem, voditelj skupine treba biti spreman na kritiku, znati objasniti svoje razloge, ali i prihvatiti sud objektivnoga gledatelja. S djecom se o razlozima nekih redateljskih rješenja razgovara tijekom cijeloga procesa rada, kao i nakon izvedbi.

Pedagoški su ciljevi za djecu ove dobi::

- razvijanje socijalnih kompetencija
- razvijanje dinamike skupine, komunikacije i partnerstva
- razvijanje poticajnih odnosa u skupini
- razvijanje tjelesnoga i govornoga izraza
- osmišljavanje ideja i njihovo predstavljanje grupi
- oslobađanje spontanosti
- razvijanje motivacije i odgovornosti
- rad u timu.

Umjetnički su ciljevi za djecu ove dobi:

- razvijanje vještina da se zamišljeno može uprizoriti
- rad na središtu pozornosti
- svladavanje scenskih i dramskih zakonitosti
- usvajanje pojmova dramska situacija / scenska radnja, sukob, odnosi likova
- upoznavanje sa žanrovima u kazalištu
- isprobavanje prostora i vremena kao dramske zadanosti
- razvijanje opažanja, izražajnosti i stvaralačke mašte
- razvijanje ritma i pokreta
- razvijanje glasovnih mogućnosti i poboljšavanje izgovora
- poboljšavanje verbalnoga izražavanja i ekspresije
- razvijanje tjelesne ekspresije
- razvijanje scenske prezentnosti
- proces pretvaranja dramskoga teksta u tekst izvedbe.

U odnosu na mlađu dob (od sedam do deset godina) sad se ciljevi mogu razdvojiti i jasno imenovati. Pedagoški i umjetnički su ciljevi uravnoteženi, no sve ih više razlikujemo i usmjeravamo se prema umjetničkim.

U ostvarivanju tih ciljeva primjenjivala sam različite dramske igre, vježbe i tehnike:

- dramske igre
- vježbe koncentracije
- vježbe zamišljanja, uživljanja i izražavanja
- stvaranje scenskih slika na temelju glazbenih predložaka
- vođenu improvizaciju
- improvizaciju
- zamrznute slike
- vrući stolac
- figuru na zidu
- igru uloga
- čitanje
- pripovijedanje
- rad s predmetima
- stvaranje priča prema zadanoj temi, predmetu, rečenici
- rad na monolozima i dijalozima.

Za razliku od rada s mlađom skupinom dramske igre i vježbe se usložnjavaju i trajanje im je duže zato što djeca imaju više iskustva u dramskom radu. Nove polaznike uključujemo u rad po *ubrzanome postupku*, usporedno sa zadacima dajemo im dodatna objašnjenja, a vrlo je učinkovita i vršnjačka pomoć. Dok vježbe koncentracije za mlađe skupine traju nekoliko minuta, s ovom dobnom skupinom one se nastavljaju, razvijaju i pojedina vježba može trajati od deset do petnaest minuta. Pedagoške ciljeve u ovoj skupini odjeljujemo od umjetničkih zato što se uz proces obvezno pojavljuje i produkt/izvedba pred publikom, što znači da se umjetnički ciljevi trebaju osvariti da bi izvedba bila kvalitetna. „Bit je kazališta u onome što se događa između gledatelja i glumaca“ (J. Grotowsky prema Lukić 2010: 225), stoga je od početka rada na izvedbi bitno misliti i na publiku.

5. 4. 2. Planiranje rada

Na početku školske godine izrađujem okvirni plan rada, prema potrebi prilagođavan sastavu skupine i objektivnim okolnostima.

Rujan – Igre upoznavanja i razvijanja spretnosti i koordinacije, vježbe koncentracije, uživljanja i povjerenja. Prepričavanje, zamišljanje predmeta, prostora i osoba. Središte pozornosti. Prostor radnje. Improvizacije na temu prostora. Slušanje partnera. Timski rad.

Listopad – Govorne i fizičke vježbe. Reakcija na zamišljeni prostor, predmet i osobu. Igre uloga, smišljanje likova, biografije likova, razvijanje odnosa među likovima. Razvijanje improvizacija iz zadanih tema i rečenica. Analiza i vrednovanje. Raspoloženja i kako ih izraziti. Dramska situacija.

Studeni – Vježbe koncentracije, skupne improvizacije, govorne vježbe, skupno stvaranje priče, mimske vježbe, vježbe suradnje, osnove pripovijedanja. Čitanje i prepričavanje. Prepričavanje iz gledišta različitih likova. Gledanje predstave. Kreativni odgovor na predstavu. Istraživanje različitih tema u improvizacijama i razgovorima. Vježbe razvijanja stvaralačke mašte. Opisivanje zamišljenih predmeta i događaja.

Prosinac – Perceptivne vježbe uz predmete. Osjeti: miris, vid, sluh, opip i okus. Vježbe koncentracije, ekspresije, čitanje teksta. Završavanje priča na zadane početke. Vježbe ritma i opažanja. Osnovna karakterizacija lika. Tijelo kao instrument glumca (tijelo, glas, iskustvo), istraživanje kreativne ekspresije. Razvijanje kazališnih vještina. Sužavanje izbora tema.

Siječanj – Glasovne i govorne vježbe. Okolina koja nas okružuje. Međusobni odnosi. Teme međuvršnjačkih odnosa i identiteta. Kako sredina utječe na nas i možemo li mi na nju utjecati? Postavljanje problemskih situacija: uvježbavanje za život u zaštićenim okolnostima. Važnost prijateljstva. Vježbe povjerenja. Čitanje scena iz dramskih tekstova.

Veljača – Radnja/misao/osjećaji. Riječ kao odraz misaonoga i emotivnoga stanja. Razrada ideja. Skupno stvaranje priče, skupne improvizacije. Koliko smo zadovoljni sredinom koja nas okružuje? Osobna i društvena odgovornost. Što možemo promijeniti? Čitanje scena iz dramskih tekstova. Dramatizacija proznih tekstova uz pomoć improvizacija. Izbor teksta za završnu produkciju.

Ožujak – Govorne vježbe, vježbe artikulacije, interpretativno čitanje, slijepa serija vježbi. Smišljanje scena koje mogu slijediti ili prethoditi pročitanoj sceni iz odabranoga teksta. Kako

stvoriti novu inačicu poznate priče. Pisanje biografija likova. Smještanje likova iz teksta u nove kontekste. Podjela uloga. Izrada scenoslijeda.

Travanj – Vježbe identifikacije. Što je zajedničko, a što različito likovima i njima osobno. Emocionalni odnos prema stvarima i drugim osobama. Partnerski odnosi. Improvizacije na teme iz odabranoga teksta. Razrada likova tehnikom vrući stolac i figura na zidu. Zamrznute slike. Postavljanje pojedinih scena. Elementi scenografije.

Svibanj – Traženje režijskih rješenja za povezivanje scena. Izbor glazbe. Probe u prostoru, postavljanje scenografije, odabir kostima.

Lipanj – Uvježbavanje izvedbe, izbor glazbe, zajednička izrada plakata i letka. Izvedba. Razgovor o reakcijama publike. Evaluacijski razgovor ili anketni listić o procesu rada i izvedbi.

S djecom od jedanaest i više godina u dramskome studiju počinje rad usmjereniji na izvedbu, no proces je rada i dalje najvažniji. Načelo je rada postupnost, usložnjavanje zadataka s obzirom na dob i godine polaznika dramskoga studija. Vježbe se nadograđuju. Struktura je dramskoga sata obično podijeljena na tri dijela:

1) **Uvod** (zagrijavanje) – igre i vježbe

Dio uvoda ili poseban dio sata može biti priprema za temu (igre, vježbe, razgovor, manje improvizacije).

2) **Glavni dio**

Improvizacije na temu, čitanje teksta, rad na scenama, izvedba.

3) **Završni dio**

Refleksija, vrednovanje, igra za kraj.

Za kraj godine pripremamo produkciju koja se izvodi u kazališnim uvjetima pred publikom koja se sastoji uglavnom od obitelji i prijatelja. Kao i s mlađom skupinom, i s ovom je bitno da prva publika bude blagonaklona i poticajna te da razumije važnost procesa rada kako bi uz pozitivnu kritiku izvođače motivirala za poboljšanje izvedbe i daljnji rad. Ako je produkcija posebno uspjela, može se odigrati još nekoliko puta ili može prerasti u predstavu koja se izvodi na redovnome repertoaru kazališta (preporučujem za dob od trinaest i četrnaest godina). U deset je radnih mjeseci rad podijeljen na četiri faze podjednakoga trajanja:

1. faza: formiranje skupine, razvijanje scenskih vještina, kazališni pojmovi

Upoznavanje s novim članovima skupine, stvaranje poticajnih odnosa u skupini, podsjećanje na pravila rada, usvajanje kazališnih pojmova, svladavanje scenskih vještina, voditeljeva procjena mogućnosti pojedinaca i skupine kao cjeline.

2. faza: biranje teksta za izvedbu

Primjena i daljnje razvijanje vještina za scensku izvedbu, improviziranje na različite teme skupini zanimljive, čitanje scena iz pojedinih dramskih tekstova. Odabir teksta za izvedbu. Voditeljeva procjena kapaciteta skupine s obzirom na izabrani tekst.

3. faza: rad na tekstu

Čitanje dijelova teksta, stvaranje biografija likova, stavljanje likova u zamišljene situacije, improviziranje na zadane motive iz teksta. Čitanje cjelovitoga teksta, analiza, kontekstualizacija, ideja teksta, poruka. Stvaranje temeljnoga koncepta izvedbe. Podjela uloga. Mjesta radnje, interakcija likova. Izrada scenoslijeda. Postavljanje pojedinih scena. Improvizacije i traženje režijskih rješenja, rad na vještinama potrebnim za izvedbu.

4. faza: uvježbavanje, izvedba pred publikom, vrednovanje

Rad na ritmu i tempu predstave. Rad na spajanju scena i promjenama. Usmjerenost na završno osmišljavanje predstave. Osmišljavanje kostima i scenografije. Izbor glazbe. Produkcija predstave: letak, plakat. Probe u dvorani. Izvedba. Evaluacijski razgovor. Upitnik vrednovanja.

5. 4. 3. Opis jednogodišnjega rada s dramskom skupinom

Opisat ću rad sa skupinom od četrnaest polaznika dobi od jedanaest do četrnaest godina. U skupini je bilo šest dječaka i osam djevojčica. Većina skupine polazila je dramski studio od četiri do pet godina. U školskoj godini koju opisujem upisane su dvije nove djevojčice. Skupina je bila živahna i vrlo motivirana za rad.

5. 4. 3. 1. Upoznavanje, stvaranje poticajnih odnosa u skupini, usvajanje kazališnih pojmova, razvijanje scenskih vještina

Upoznavanje s novim članovima skupine možemo započeti zabavnom igrom. Ne treba zaboraviti da su u pitanju djeca, da je dramska skupina njihova izvanškolska aktivnost na koju dolaze na kraju svoga radnog dana (sati se obično održavaju navečer) i da im treba biti zabavno.

Ime, pridjev, pokret

Svi stoje u krugu. Najprije svaka osoba treba reći svoje ime, zatim svoje ime izgovaraju s pridjevom koji počinje istim slovom kao i njihovo ime, npr. radoznali Ranko... Nakon što jedna osoba kaže pridjev i svoje ime, svi ostali ponove. Slijedi pozivanje tako da prva osoba kaže svoj pridjev i ime: Znatiželjna Zvezdana zove (odabere osobu iz kruga) nemirnu Natašu. Igra traje dok svi sudionici ne dođu na red. Nakon toga se pridjevu i imenu dodaje pokret. Osoba koja poziva mora izreći svoje ime uz pridjev, napraviti pokret i pozvati jednu osobu ponavljajući njezin pokret i ime uz pridjev. Vježbu možemo nastaviti tako da ih podijelimo u skupine i svaka skupina ima zadatak smisliti koreografiju na zadanu glazbu od pokreta koji je svatko od njih smislio uz ime i pridjev.

Vježba je zabavna i omogućava brzo upamćivanje imena. Svaki polaznik sam mora smisliti svoj pridjev. Zanimljivo je čuti koji pridjev pojedinoj osobi prvi padne na pamet zato što obično karakterizira osobu koja ga izgovori. Zada li se i smišljanje koreografije, možemo provjeriti ritam polaznika, otvorenost, sklad tjelesnoga pokreta, kreativnost i suradnju polaznika.

Bolje upoznavanje skupine možemo izvesti prilično jednostavnom vježbom predstavljanja.

Predstavljanje u paru

Skupina se podijeli u parove. Dogovori se tko je osoba A, tko je osoba B.

Osoba A – u minuti mora izreći svoju biografiju.

Osoba B – ponavlja biografiju osobe A (koliko se sjeća) u 1. osobi.

Osoba B – u minuti mora izreći svoju biografiju.

Osoba A – ponavlja u 1. osobi biografiju osobe B.

Sudionici nakon predstavljanja hodaju prostorom i imaju zadatak upoznati se s još dvije do tri osobe kojima se predstavljaju s novom biografijom. Nakon toga svatko se predstavlja cijeloj skupini sa svojom novom biografijom. Voditelj može postavljati pitanja, traži detalje iz biografije (koje treba izmisliti) u skladu s osobom koju predstavljaju.

Osim što polaznici bolje upoznaju jedni druge, ova vježba zahtijeva **elementarno uživanje u lik** kako bi mogli odgovoriti na pitanja o tome koje jelo najviše vole, koju glazbu slušaju, kako se slažu s bratom/sestrom i sl. Polaznici, dakako, izmišljaju podatke zato što im partneri nisu uspjeli ispričati u jednoj minuti toliko podataka. Tako uočavaju što znači na sceni igrati sebe (javno ja) ili biti u liku, uočavaju razliku između privatnoga/osobnoga i lika. Može se zadati i nastavak vježbe.

Preslikavanje

Osoba A u minuti treba ispričati primjerice neku situaciju koja ju je izživcirala, a osoba B ponavlja događaj u 1. osobi, ali tako da preslika držanje tijela, geste i način govora osobe A. Zatim međusobno zamijene zadatke.

Ovakvim vježbama djeca s lakoćom usvajaju kazališne pojmove i razumijevanje kazališta. Iako je većina polaznika skupine već u improvizacijama odigrala brojne prizore, u ovoj dobi možemo iskustvo osvijestiti i zapisati na plakat **sastavnice dramskoga prizora**:

- *Tko si?* (kao lik)
- *Gdje se nalaziš?* (mjesto radnje)
- *Koje je vrijeme?* (koje je doba dana/godine)
- *Što radiš?* (radnja)
- *Zbog čega to radiš?* (motiviranost lika)
- *Zašto si ovdje?* (uzrok radnje)
- *Što se može dogoditi?* (posljedice radnje)
- *Što si ti sugovorniku? Što je on tebi?* (odnosi među likovima)

Tijekom izvedbe improvizacije voditelj može zaustaviti izvođenje i tražiti od izvođača da opišu prostor u kojemu se nalaze ili pljeskom zaustaviti radnju i davanjem znaka pojedinome liku tražiti da naglas govori svoje misli (unutarnji monolog) i sl. Tako se produbljuje uživljavanje u lik i situaciju.

U prvim je dijelovima sata dobro izmjenjivati vježbe glasa, govora, osjetilne i tjelesne vježbe da bi se poboljšale izvedbene vještine. Navest ću reprezentativne primjere vježbi koje primjenjujem u svome radu.

U svakodnevnome se govoru malo pozornosti posvećuje izgovoru i pravilnoj dikciji, no scenski govor traži glasnoću, čujnost, različit intenzitet i ritam. Profesionalni glumci moraju moći promijeniti glas u odnosu na ulogu, dok kod djece procjenjujemo tko je to u stanju napraviti na prirodan način, što ovisi o darovitosti. Budući da je rad u dramskoj skupini namijenjen svima, uglavnom se uloge temelje na *javnom ja*, bivanju onakvim kakvim jesi, bez preobrazbe tijela ili govora, no u dobi od trinaest i četrnaest godina može se raditi na jednostavnim karakterizacijama likova i tipskom ponašanju poput pripadnosti skupinama i koje nije istovjetno *privatnom ja*. Stoga je dobro odmalena uvodne dijelove sati koristiti za vježbe glasa i govora. **Vježbe glasa** započinjemo vrlo jednostavnim vježbama disanja.

Dodavanje loptice

Skupina se podijeli u parove koji stanu na suprotne strane prostorije. Igra se kao da se dobacuje zamišljena lopta u rukometu. Udah je dok prvi igrač zamahuje loptom, a izdah kad je dobacuje partneru. Drugi igrač udahne kad prima loptu, a izdahne kad izbacuje. Prilikom izbacivanja lopte može se dodati zvuk: Ha. Težina i načini bacanja lopte mogu se mijenjati, bitno je disanje.

Vježbe su disanja bitne i za svakodnevni život zato što većinu dana dišemo jako plitko. Pri ovoj vježbi otvaramo grudni koš, ispravljamo držanje i pojačavamo govorne kapacitete. Oslobođanje glasa možemo postići izgovaranjem grupa suglasnika, što je djeci zabavno i izgleda im kao igra.

Izgovaranje slogova

Izgovaranjem slogova ga, ga, ga / ge ge ge / ke, ke, ke osvještavaju mišiće kojima proizvode glasove. Ha, ha, ha / ho, ho, ho / hi, hi, hi, ha. Hu hu, hu / he, he, he djeca mogu prepoznati je li glas izgovoren iz grla ili dijafragme. Izgovaranjem grupa suglasnika prema mjestu tvorbe: p, b, / k, g, h / c, z, s / t, d, n polaznici prepoznaju zvučnost, a vokaliziranjem aa, aj, ej oslobađaju govorni aparat.¹³³

Bitno je kod djece razvijati vrednote govornoga jezika – intonaciju, intenzitet, tempo, stanku i logično izgovaranje rečenice. Vježbamo dijeljenje duže rečenice na manje cjeline da bi slušatelju olakšali razumijevanje izrečenoga. Riječi treba povezati u misaonu cjelinu i naglasiti bitan dio rečenice da bi se naglasilo značenje. U govoru treba praviti logične stanke, a ne stanke za uzimanje daha.

Da bi polaznici vježbali osjete, primjenjujem vježbu koja je kombinacija vođene mašte¹³⁴ i vođene improvizacije.¹³⁵

Vježbe osjeta (opip, okus, vid, sluh, njuh)

Cijela skupina radi istodobno, svatko za sebe. Svi sjede na stolcima. Voditelj govori: Zamislite da vam se oko nogu vrzma maleni mačić, podignite ga u krilo. Mazite ga, osjetite pod prstima

133 Više vježbi može se pronaći u knjizi Cicely Berry *Glumac i glas*.

134 Vođena mašta izvodi se tako da voditelj priča priču, a polaznici otvorenih ili zatvorenih očiju zamišljaju sadržaj pričanja.

135 Vođena improvizacija izvodi se tako da voditelj izgovara ono što cijela skupina izvodi u prostoru, svaki polaznik za sebe.

mekoću njegove dlake... Mačić je nemiran, penje se po vama, vi ga primate i vraćate u krilo, u jednom trenutku vas ogrebe... Osjetite bol... Spustite mačića na zemlju.

Ispred vas je kriška limuna, uzmite ju i zagrizite. Osjetite okus. Sad uzmite teglicu meda koja je ispred vas, zahvatite žlicom med, zavrtite žlicu da što više meda ostane na njoj. Stavite žlicu u usta... Osjetite okus.

Uzmite u ruke daljinski upravljač. Upalite televizor. Što gledate? Promijenite program. Točno znajte što gledate... Promijenite na sportski program. Gledate utakmicu i možete navijati ako želite. Koji sport gledate? Tko igra? Koji su boje dresovi? Koji je rezultat? Zvoni vam telefon, jedna osoba iz razreda traži da joj kažete što ste dobili za domaću zadaću. Ne možete razgovarati zato što je utakmica napeta (voditelj može prozivati jednoga po jednoga igrača da telefoniraju sa zamišljenim partnerom). Kraj vas je zdjela s kokicama. Dok gledate utakmicu, jedete kokice. Zamislite okus. Kraj vas je čaša s omiljenim pićem. Otpijte gutljaj. Osjetite okus. Ne zaboravite gledati utakmicu. Odjednom ste osjetili neki miris... Nešto smrdi po paljevini, nešto gori... Otiđite u kuhinju i pogledajte što gori... (Voditelj može prozivati jednoga po jednoga igrača da opiše što gori u kuhinji.).¹³⁶

U ovoj vježbi osim upamćivanja osjeta razvija se i zamišljanje situacija i osoba, središte pozornosti i javna osamljenost, u kojoj svatko treba biti koncentriran na svoju radnju, bez obzira na ostale.

5. 4. 3. 2. Traženje teme i teksta za izvedbu

Za djecu dobi od jedanaest do četrnaest godina bitna je pripadnost skupini i biti prihvaćen. U doba puberteta javlja se pitanje identiteta,¹³⁷ nesigurnost u vlastitu vrijednost, a vrednovanje se mjeri u izravnome društvenom okružju. Počinje pubertetska emancipacija, prve pobune, obiteljske nesuglasice, propitivanja prijateljskih i obiteljskih odnosa.¹³⁸ Bitan je izgled, osjećaji su jaki, počinju prva zaljublivanja... Na tome tragu pokušavamo pronaći temu, a zatim tekst

¹³⁶ Više o vježbama za razvijanje osjeta može se naći u knjizi Bore Stjepanovića *Gluma I, Rad na sebi, Čulno opažanje i doživljavanje* (2013).

¹³⁷ „Građenje identiteta uključuje definiranje toga tko smo, što vrednujemo i u kojim smjerovima se želimo razvijati u životu“ (Berk 2015: 463).

¹³⁸ „Obitelji su sveprisutne, a roditeljstvo univerzalno važno u životima djece... Privrženost koju djeca stvore s roditeljima i braćom i sestrama obično traje cijeli život i služi kao model za odnose u širem svijetu susjedstva i škole“ (Berk 2015: 563) ...„Unutar obitelji djeca uče jezik, vještine te društvene i moralne vrijednosti svoje kulture“ (Isto: 564). „Obitelj kao socijalni sustav preuzima primarnu odgovornost za tri funkcije posebno povezane s djecom: reprodukciju, socijalizaciju i emocionalnu podršku“ (Isto: 565).

za završnu produkciju. Tekst ih mora zanimati i mora ih se ticati. Ponekad se zanimljive teme mogu dobiti najjednostavnijim vježbama pripovijedanja kao što je sljedeća:

Redom kako sjede moraju dopuniti rečenicu koju voditelj izgovara:

- *Jednom davno...*
- *Svakoga dana...*
- *Ali jednoga dana...*
- *Zbog toga...*
- *Radi toga...*
- *Dok napokon...*
- *I otad nikada više nije...*

Rečenice se brzo nadopunjuju i vježba se izvodi nekoliko puta. Obično barem jedna mala priča bude zanimljiva za daljnju razradu. Različite se teme istražuju u razgovorima i improvizacijama. Mogu se i osuvremenjivati bajke. Rad se odvija u nekoliko faza:

1. Prepričavanje bajke po sjećanju ili čitanje sažetka bajke.
2. Razgovor u kojemu se izdvaja glavna tema i motivi.
3. Stavljanje priče u suvremeno doba i prepoznavanje situacija.
4. Improviziranje.

Na različite načine dolazimo do tema za daljnji rad . Zadajem vježbu:

Tinejdžerska televizija

Podijele se u skupine od četiri do pet polaznika. Zadatak im je da svaka skupina osmisli tri programa i jednu reklamu za tinejdžersku televiziju. Jedan su program tinejdžerske vijesti, ostala dva programa osmišljavaju polaznici prema vlastitome izboru. Vijesti se mogu odnositi na školski i obiteljski život, novosti među prijateljima i sl.

Zadajem oblik vježbe, a polaznici biraju sadržaj. U programu, najčešće u vijestima, dotaknu se nekoliko bitnih i bliskih tema: nepravde, međuvršnjačkoga nasilja, zaljubljivanja, neuzvrćene ljubavi...

Na sate donosim i aktualne članke iz novina u kojima su sudionici tinejdžeri. Bitno je pronaći polaznicima zanimljivu i motivirajuću temu za daljnji rad. Nakon što se krug tema suzi,

donosim tekstove pojedinih scena iz različitih dramskih komada ili ulomke prozih tekstova.¹³⁹ U skupinama mlađih tinejdžera čitali smo scene iz *Knjige o džungli* R. Kiplinga, *Tajne škole za tajne agente* N. Horvat, a sa starijima osuvremenjeno *Carevo novo ruho* H. C. Andersena, *Zelenoga psa* N. Mihelčić, *Pazite kako igrate* I. Šajatović i *Profesoricu iz snova* M. Gavrana. Polaznici na satu najprije čitaju odabranu scenu po ulogama, a zatim u improvizacijama smišljaju scene koje su mogle prethoditi pročitanoj ili su se mogle dogoditi nakon pročitane scene. Katkad iz priča/igrokaza *posudimo* samo likove koji u improvizacijama doživljavaju nove pustolovine. Tekst za produkciju biramo dogovorom, a ponekad i glasanjem. U skupini čiji rad opisujem izabrali smo za rad dramatizaciju dječjega romana C. Nostlinger *Muš za mamu*.

5. 4. 3. 3. Rad na tekstu

Tekst *Muš za mamu* ponudila sam polaznicima zato što je u današnje vrijeme jako povećan broj rastava brakova. S obzirom na to da djeca godinama dolaze na dramsku skupinu, uglavnom sam upoznata s obiteljskim situacijama. Više od trećine djece u skupini imali su rastavljene roditelje, stoga sam odlučila otvoriti temu koja se nekoliko puta pojavila u improvizacijama da bi dio situacija s kojima se susreću u stvarnome životu proigrali u zaštićenim okolnostima. Rastava je *polutabu*-tema za dublje razgovore. I kad se rastava odvija najhumanije moguće, dijete se ipak nađe u promijenjenoj situaciji koju treba prihvatiti. Roman *Muš za mamu* prikladan je zato što jednostavnim jezikom, na duhovit način, opisuje vrlo ozbiljne situacije i osjećaje g protagonistice, njihove vršnjakinje. Tekst je književno dovoljno vrijedan, djeci zanimljiv i otvara važna životna pitanja:

- kako se osjećaju djeca prilikom rastave roditelja
- moguća pomirba roditelja
- roditeljske svađe *preko djece*
- kupovanje dječje naklonosti
- promjena ponašanja djece, okolini postaju čudni, često ne žele javno govoriti o obiteljskoj krizi
- važnost prijateljstva i podrške (Suzy ima prijatelja Bennyja koji živi sa samohranim ocem i jedini ju razumije)
- važnost stručne podrške (mama odvodi Suzy psihologu).

139 U zbirci igrokaza *Kaos prije premijere* u izdanju Biblioteke *Tirena* nalazi se deset igrokaza namijenjenih mlađim adolescentima.

Svaku od ovih tema *proradili* smo na nekoliko načina: razgovorom ili improvizacijama u paru ili skupini, pojedine scene zaustavljali smo u zamrznute slike u kojima su polaznici izgovarali unutarnje monologe,¹⁴⁰ likove smo posjedali na vrući stolac¹⁴¹ s ciljem produbljivanja razumijevanja situacije i osjećanja likova. Kao motivaciju za početak rada na tekstu zadala sam sljedeću vježbu:

Moja obitelj na godišnjemu odmoru

Rad se odvija u skupinama od četiri do pet polaznika. Voditelj zadaje neobična mjesta za godišnji odmor. Skupina treba najprije odrediti tko je tko u obitelji. Obitelj može biti šira ili uža, ovisno o volji polaznika. Tijekom cijele vježbe moraju ostati u istim ulogama – tko je u prvoj slici tata, ostaje tata do kraja, u svim slikama. Kad voditelj zada mjesto, npr. moja obitelj u pustinji, cijela skupina mora stati u zamrznutu sliku koja prikazuje njihovu obitelj u pustinji, i to tako da se po slici što zornije vidi gdje se nalaze i što su oni jedni drugima. U prvoj se postavljenoj slici obvezno od likova traži da govore unutarnji monolog da bismo mogli prepoznati tko je tko. Nakon toga na znak voditelja zamrznuta se slika može pokrenuti u improvizaciju. Voditelj zadaje neobična mjesta: moja obitelj ispod mora... na Sjevernom polu... U prašumi... Na nepoznatome planetu...

U vježbi je zanimljivo vidjeti koje je članove obitelji skupina izabrala za zajednički godišnji odmor. U slikama dolaze do izražaja uloge pojedinih članova. Budući da su mjesta neobična, slike su vrlo često dramatične, a kad ih se pokrene u improvizacije, sasvim se spontano odigraju obiteljski odnosi. Tako se otvara tema koji članovi čine njihovu užu obitelj i koja je njihova uloga u funkcioniranju obitelji. Razgovarali smo o tome tko su članovi njihove uže obitelji i koje su im osobine.

Potom sam zadala vježbu: *Smisli koja je tipična rečenica tvoje mame ili tvoga tate (po izboru) i njezin/njegov karakterističan stav. Stani u taj stav i izgovori rečenicu. Zatim smo kipu roditelja dodali dijete koje je trebalo odgovoriti na roditeljsku rečenicu.*

U stavovima su većinom bile mame, a rečenice su bile uglavnom upozoravajućega i sličnoga sadržaja uz neizbježnu rečenicu *Kako je bilo u školi?*

140 Dramska tehnika unutarnji monolog: u tijeku vježbe zaustavi se prizor i na znak voditelja lik počinje glasno izgovarati svoje misli u 1. osobi jednine.

141 Dramska tehnika vrući stolac: osoba sjeda na stolac i odgovara na pitanja iz svoje uloge. Pitanja se također mogu postavljati iz uloge.

Budući da u našem tekstu do zapleta dovode likovi roditelja, napravili smo popis tipova mama i tata:

MAMA

nervozna
perfekcionista
prekrična
samokrična
ambiciozna
tvrdoglava
ponizna (*tepih mama*)
žrtva/mučenica
brižna
pomoćnica (sretna kad su drugi nesretni
pa im ona može pomoći)

TATA

zbunjen
lijen
agresivan
neodgovoran
neutralan
radoholičar
sebičan
odgovoran
povodljiv
duhovit

Izrečena je i jedna simptomatična rečenica: *Tate uživaju u životu, a mame preuzmu sve obveze.* S tom se rečenicom cijela skupina složila! Postavila sam sljedeća pitanja: *Tko je najrazmaženiji u njihovoj obitelji? Imaju li braće i sestara? Kako je to biti mlađe, a kako starije dijete? Kako se osjeća srednje dijete? Kako zamišljaju svoje roditelje na početku njihova braka?* Razgovarali smo o tome kako mnogo ljudi nije do kraja sazrelo u vrijeme kad se vjenča, , kako se ljudi kasnije mijenjaju i mogu postati prilično različiti od svojih partnera. Katkad su promjene dobre, no nažalost, katkad nisu. Razgovarali smo o prezaposlenosti roditelja i o tome što sve može uzrokovati krize u obiteljima. Budući da je prva scena romana *Muš za mamu* bila odlazak obitelji na godišnji odmor, dobili su zadatak da u skupinama naprave četiri zamrznute slike¹⁴² s temama:

1. *Obitelj se pakira za godišnji odmor*
2. *Dolazak na odredište, dobrodošlica domaćina*
3. *Najbolji događaj na godišnjemu odmoru*
4. *Najgori događaj na godišnjemu odmoru.*

142 Zamrznuta slika / zaustavljeni prizor primjenjuje se za prikazivanje najrazličitijih tema, a izvodi se tako da igrači svojim nepomičnim tijelima pojedinačno ili skupno prikazuju zadanu temu ili situaciju.

U prvome prikazivanju na pljesak voditelja treba prijeći iz slike u sliku. U drugome se skupina zajednički pokreće u promjenu bez znaka voditelja. Slike se izvode uz glazbu usporenim kretanjem, bez dogovaranja i stalno dok god traje glazba. Budući da se slike ponavljaju, nakon najgorega događaja slijedi pakiranje, koje je ujedno i kraj i početak novoga ciklusa godišnjega odmora.

U vježbi je bitna međusobna usklađenost izvođača koja stvara suigru zato što se skupina mora osjetiti i zajednički krenuti u promjenu slike. Vježba uz glazbu izgleda vrlo atraktivno i može po potrebi poslužiti i kao djelić buduće izvedbe. Vježba je poslužila i kao motivacijski uvod za čitanje prvih dviju scena *Muža za mamu*, iz kojih saznajemo da se četveročlana austrijska obitelj, mama, tata i dvije kćeri zaputila na godišnji odmor u Split. Mjesto za odmor odabrala je mama, a čini se da tata nije bio najsretniji s izborom. Prva međusobna prigovaranja roditelja započinju već na aerodromu u Splitu, a nastavljaju se na plaži pretvarajući se u prvu svađu.

Nakon razgovora o pročitanim scenama, prepoznavanja situacija iz privatnoga života i usporedbe s njihovim zamrznutim slikama, razgovarali smo o likovima. Obitelj Kratochwil čine četiri člana: mama, tata, starija kći Irmela (Ir) i mlađa Suzana (Suzy). Likovima smo odredili dob, zapisali smo osobine likova iščitane iz pročitanih scena te smo prokomentirali međusobne odnose. U nastavku rada polaznici su smišljali improvizacije na temu *Obitelj na godišnjemu odmoru* uz dodatni motiv – jedno se dijete mora izgubiti.

Nakon izvedenih improvizacija razgovarali smo o njihovu iskustvu. Razgovor sam usmjeravala postavljanjem pitanja poput: *Je li se itko od vas ikada izgubio? Kako ste se pritom osjećali? Što se dogodilo nakon što su vas pronašli?* Nakon razgovora su polaznici pročitali treću scenu *Muža za mamuu* kojoj je tatino nezadovoljstvo sve očitije. Mama je raspoložena zato što je bila u *šopingu*, nabraja što je sve *vrlo povoljno* kupila, a tata prigovara i u jednome trenutku primijete – da Suzy nema. Izgubili su dijete. To je opet razlog za svađu. U međusobnome okrivljavanju ne primjećuju pretjerano ni svoje drugo dijete Ir.

Zadatak po skupinama bio je improvizacijom smisliti mogući nastavak pročitane scene. Početni je prizor improvizacije roditeljska svađa. Nakon što su odigrali nastavke scene i prokomentirali moguća rješenja ove velike roditeljske svađe, pročitali su sljedeću scenu u kojoj saznajemo da se tata spakirao i vratio kući. Djevojke o tome imaju podijeljeno mišljenje; Ir je jako ljuta na tatu i potpuno je na maminoj strani, koja je bijesna, pakira se i želi se smjesta vratiti kući, a

Suzy je mnogo blagonaklonija i naivnija, ona vjeruje da trebaju samo malo pričekati i da će se tata vratiti.

Načelo je rada na tekstu koje prakticiram naizmjenično čitanje scena i improviziranje temeljeno na motivima koji se pojavljuju u scenama. Nekad se motiv za improvizaciju zadaje prije čitanja scene kao motivacija i proširivanje slike, otvaranje različitih mogućnosti ili dio scene u nastajanju, a ponekad nakon čitanja da bi se produbilo razumijevanje scene.

Dok se radi na uvodnim scenama ili početku zapleta, dobar je trenutak da se osmisle detaljnije karakterizacije likova. Podsjetili smo se na sve što smo o likovima do tada saznali, kakvi su oni uistinu, a kakvi se predstavljaju okolini (unutarnja i vanjska karakterizacija), a nakon toga sam polaznike podijelila u skupine. Primijenila sam dramsku tehniku figura na zidu.¹⁴³ Svaka je skupina dobila jedan lik, mamu, tatu, Suzy i Ir. Zadatak je bio upisati unutar figure kakav lik doista jest, a izvan figure kako ga drugi vide. Nakon što su odredili njihovu vanjsku i unutarnju karakterizaciju, razgovarali smo o motiviranosti likova te kako postupci utječu na njihove međusobne odnose. Na sljedećemu su satu polaznici pročitali petu scenu *Muža za mamu*.

U toj sceni mama Ir i Suzy ulaze s putnim torbama u stan. Tata je već tamo, sjedi na kauču, gleda televizor i pijucka pivo. Na Suzyn upit zašto je otputovao odgovara: „Nisam više mogao izdržati. Četiri dana i četiri noći svađanja unište i najjačeg muškarca.” I dok tata izgleda pomirljivo, mama se u furioznom tempu pakira, zove taksi i želi odseliti. Prilikom pakiranja mama u jednome trenutku doziva mačka, na što tata reagira:

TATA: Karolina, ostavi mačka na miru. On ostaje ovdje, jesi li razumjela? To je MOJ mačak.

Suzy odlazi do Ir.

SUZY: On ne da svog mačka, jesi li čula kako se derao? Mačak je njegov. Pa i mi smo njegova djeca, mogao je i za nas reći da nas ne da.

IR: Mogao je, ali nije...

SUZY: Ne, to nije!

¹⁴³ Nacrta se obris lika. Unutar figure lika treba napisati emocije i osobine lika, kakav on doista jest, a izvan obrisa kako ga svijet vidi.

Zaustavili smo se na toj situaciji. Bila je to prilika za razgovor o svađi i riječima koje se u svađi izgovore, a kasnije požale. Također, razgovarali smo i o odlukama donesenima u ljutnji zato što u trenutku ljutnje ne možemo razumno sagledati situaciju ni posljedice koje će iz nje proizići. Riječi koje u ljutnji izgovorimo ostaju, odluka se kasnije držimo (iz ponosa ili nemogućnosti da o njoj razgovaramo) iako smo svjesni da su mogle biti i drukčije.

Zadala sam improvizaciju s temom *Jutro je pametnije od večeri*. Polaznici su se u skupinama trebali dogovoriti i izvesti neku situaciju koja se njima zaista dogodila, a za koju bi bilo bolje da su je prespavali prije nego što su na nju reagirali. U ovome su trenutku svi bili jako zainteresirani da saznaju što se s obitelji Kratochwil dalje dogodilo. Bilo je vrijeme za čitanje cijeloga teksta. Donijela sam na sat šesnaest preslika cjelovite dramatizacije romana.¹⁴⁴

Roman *Muž za mamu* dramatizirala sam iz nekoliko razloga. Likovi su jasnih karakterizacija, zaplet je zanimljiv, a bitna i teška tema ispričana je s dozom humora.¹⁴⁵ Glavna je junakinja jedanaestogodišnjakinja Suzy, koja se ne miri s novonastalom situacijom i razdvojenošću svojih roditelja. Njezina starija sestra Ir prihvaća životnu stvarnost i sastaje se s tatom, što Suzy ne zna:

IR: Nisam ja kriva što su se oni razišli! Imam pravo vidjeti svoga oca kad god zaželim, a ne samo po maminim pravilima! Nisam ja kuhinjski ormar koji se kod selidbe može uzeti i postaviti u novu kuhinju! (...) Uvidjela sam da je mama dobar čovjek. I tata je također dobar čovjek! Ali ne pristaju jedan drugome i što se može!

Suzy se ne miri s raspadom obitelji:

SUZY: Mama je dakle postala strašna i tata također. Ali ja volim mamu, a volim i tatu. Znači da tako strašni ne mogu biti. A ako ih oboje volim, onda se oni moraju i međusobno moći voljeti!

Suzy najprije pokušava na sve načine pomiriti mamu i tatu, a kad joj to ne uspijeva, počinje tražiti muža za mamu stvarajući nove zaplete u potrebi da ponovno ima obitelj na kakvu je navikla. Njezin je to, naivno dječji, pokušaj obnavljanja obitelji kao sigurnoga mjesta odrastanja.

144 Trenutak kad dobiju tekst uvijek je pomalo svečan. Svatko na tekst napiše svoje ime i obveže se da će ga čuvati.

145 Izvrstan je prijevod Vere Čičin-Šain s izrazima i poslovicama u duhu našega jezika.

Mnogo se roditelja ne snađe tijekom rastave i često je i njima potrebna podrška pa ju sami ne mogu primjereno pružiti djeci. Roman je na djeci vrlo pristupačan način prošao sve faze raspada obitelji. Traženje novoga muža otvorilo je neka nova pitanja poput onoga kakav bi mamin novi partner trebao biti kako se *pogreška* ne bi ponovila, što je potrebno za stabilnu partnersku zajednicu i koja su njihova očekivanja od roditelja/staratelja.

Tekst sam izabrala i zato što pruža mogućnosti za zahvate, zaustavljanja, umetanje scena i razigravanje. U dramatizaciji sam ostavila otvoren kraj želeći da sami isprobaju moguće završetke obiteljske priče zato što roman završava (ne baš uvjerljivo) sretno.

Na jednome su satu pročitali cijeli igrokaz izmjenjujući se u ulogama. Prilikom čitanja uvijek pazimo na govorne vrednote hrvatskoga standardnog jezika. „Jedan od važnih uvjeta uspješnoga ovladavanja standardnim jezikom je pozitivan stav prema njemu, koji je povezan i s razumijevanjem uloge i važnosti standardnoga jezika kao komunikacijskoga sredstva šire jezične zajednice“ (Alerić, Gazdić-Alerić 2009: 5). Bitno je da se odmalena razvija pozitivan stav prema govorenju standardnoga jezika koji nažalost djeca imaju sve manje prilike čuti.¹⁴⁶

Nakon čitanja i komentara primijetili su da nema dosta uloga, da postoje tri ili četiri nositelja radnje, a da je epizodnih likova nejednake važnosti još šest ili sedam. Kad je u pitanju količina teksta koju ima pojedini lik, što je za njih *mjerilo važnosti*, obično se polaznike mora podsjetiti da je gluma *ono između rečenica*. Odigrati znači ne samo izgovoriti rečenicu, nego osmisliti cijelu radnju i spektar osjećaja. Osim toga, gluma je suigra s partnerima. I s malo teksta može se razviti zanimljiva uloga. Djecu u svojim skupinama vrlo brzo odvratim od brojanja *koliko tko ima rečenica* zato što je kazalište skupna umjetnost i svaka je uloga bitna. S obzirom na to da djeca godinama polaze dramski studio, nastojim u najvećoj mogućoj mjeri da se izmjenjuju u glavnim i sporednim ulogama. Gotovo je nemoguće pronaći tekst s onoliko uloga koliko ima djece u pojedinoj dramskoj skupini, stoga ovisno o tekstu i dobi proširujemo tekst novim epizodama, dodajemo likove, nekad multipliciramo likove, a ako predstava češće igra, kod starijih su moguće i izmjene. Katkad uvodim pripovjedače, mimske radnje, skupne uloge... Pritom je bitno ne iznevjeriti ideju autora, dobro iščitati tekst i proučiti kontekst u kojemu je djelo nastalo da bi zahvati bili u skladu s idejom i namjerama pisca. Korektnije je napisati novo

146 Lj. Jonke (1965: 5) zaključio je „da se gramatika nerado uči“, odnosno da današnji čovjek nerado čita i nerado uči gramatiku i pravopis koji su puni paragrafa i propisa, a ni današnja škola ne poklanja dovoljno pažnje produblivanju jezičnog znanja“ (Alerić, Gazdić Alerić, 2009: 6)

djelo uz napomenu *prema motivima*, nego iznevjeriti original u ideji i poruci pisca.

U radu s djecom i mlađim adolescentima, kad je cilj izvedbe predstavljanje cjelogodišnjega rada koji se uglavnom izvodi jednom, a najviše dva do tri puta, sloboda u radu i zahvatima nešto je veća. Fokus nije na novome viđenju teksta ni na traženju neotkrivenih značenja (što bi bio zadatak u profesionalnome kazalištu), već na dječjemu doživljaju teksta, njegovu *posvajanju* i proradi tema koje tekst nudi. Zajedničko je profesionalnome i amaterskome radu kontekstualizacija i relevantnost teksta. Kod profesionalaca je važnija relevantnost u odnosu na publiku, a kod djece u odnosu na izvođače. Bitno je značenje prenijeti publici, ali katkad djeci nedostaje scenskih vještina da ga prenesu u njegovoj punini. No, bitno je da su tijekom procesa rada polaznici razumjeli i proradili značenje teksta. S godinama rada povećavaju se scenske vještine i glumački zadatci postaju složeniji, a samim time i mogućnost postavljanja zahtjevnijih tema i tekstova. U radu s djecom bitna je postupnost.

U dobi od jedanaest do četrnaest godina prelazimo iz područja neglume i *ja* kao dijela skupne uloge u pojedinačnu ulogu koja je različita od normativnoga ili *uobičajenoga Ja* (Neelands 2009). Radi se na tjelesnoj i verbalnoj karakterizaciji likova. Nastoji se stvoriti prepoznatljiv lik, različit od ostalih. Oblikuje se psihološki profil i podtekst, koji otkriva osobne motive. Traže se odgovarajuće geste i radnje karakteristične za lik. Da bismo dobili jasniji pregled radnje i uočili mogućnosti za umetanje scena i dodavanje uloga, izradili smo scenoslijed.¹⁴⁷

1. SCENA

Obitelj čeka avion na aerodromu, tata kupuje u *duty free shopu*, roditelji se prepiru, sestre komentiraju.

2. SCENA

Dolazak obitelji na plažu, prenatrpani su stvarima, imaju različite želje, prepirka se nastavlja.

3. SCENA

Obitelj se vozi u pretrpanome lokalnom autobusu, zatim sjeda u kafić, lokalna je proslava u tijeku, Suzy se izgubi, svađa kulminira.

4. SCENA

Mama, Suzy i Ir u hotelskoj sobi shvate da se tata spakirao i otputovao. Mama odlučuje da se i one vraćaju kući.

¹⁴⁷ Scenoslijed je zapisani raspored scena koje se mogu zapisati u natuknicama ako su napomena piscu ili u nekoliko rečenica sadržaja ako se njime služe i drugi korisnici.

5. SCENA

U stanu tata sjedi, pije pivo i čita novine. Mama pakira stvari, u bijesu se odlučuje preseliti kod svoje mame, zove taksi. Mama, Suzi i Ir odlaze, ostaju tata i mačak Filip.

6. SCENA

U bakinome dnevnom boravku sjede prateta, mama, baka, teta i Suzy. Ozračje je napeto, jedni druge živciraju, nenavikli na zajednički život. Baka stalno prigovara.

7. SCENA

Suzy je kod prijatelja Bennyja, komentiraju svoje obiteljske situacije, Suzy priopćuje da će tražiti muža za mamu.

8. SCENA

Suzy misli da bi njezin razrednik bio dobar kandidat za mamina muža, *podsvjesnom reklamom* nastoji ga u školskoj zadaći zainteresirati za svoju mamu. Pokušaj propada, razrednik naziva mamu s prijedlogom da Suzy odvede psihologu.

9. SCENA

Kod psihologa Suzy rješava testove, a potom mu govori o svojim namjerama pronalaska novoga muža za mamu i želji za preseljenjem zato što joj je život kod bake neizdrživ.

10. SCENA

Suzy i Benny zaključe kako bi Bennyjev tata bio dobar kandidat za Suzynu mamu, ali po reakcijama Bennyjeva tate shvaćaju da za to nema puno nade.

11. SCENA

Sestrinska svađa. Suzy se ljuti na Ir zato što se potajno nalazila s tatom.

12. SCENA

Bennyjeva i Suzyna zavjera o zajedničkoj proslavi Božića njihove dvije krnje obitelji propada. Na skijalište dolaze baka i prateta. Svađaju se svi sa svima.

13. SCENA

Baka i prateta demonstrativno odlaze, Bennyjev otac odlazi odvođeci Bennyja. Mama je očajna zato što ništa ne može napraviti kako treba. Ne prestaje plakati. Ir zove tatu i on dolazi. Vraćaju se u svoj stan da bi zajednički proslavili Božić.

Nakon izrade scenoslijeda popisali smo glavne i sporedne likove:

Glavni likovi: Suzy, 11 godina
Sestra Ir, 14 godina
mama Karolina, 35 godina, prodavačica
tata Fred, radi u reklamnoj agenciji

Sporedni likovi: Suzyn prijatelj Benny, baka, prateta, teta Irmela, susjed Meier, Bennyjev tata, psiholog, Suzyn razrednik.

Broj članova skupine bio je veći od broja uloga. Nastavili smo s improvizacijama da bi se zanimljive ideje razvile u scene koje se mogu dodati i kako bi svaki član skupine dobio svoju ulogu. Sve važnije teme iz teksta prorađujemo u improvizacijama prije konačne podjele uloga kako bi se situacije sagledale u različitim kontekstima¹⁴⁸ i u potpunosti razumjeli postupci likova. Većina djece okuša se u većini uloga, a to pridonosi kasnijoj bogatijoj karakterizaciji lika. U ovoj fazi rada, nakon što su upoznati sa cjelovitim tekstom, redom se čitaju scene, a zatim se smišljaju skupne improvizacije s različitim zadacima:

- igraju pročitanoj scenu po sjećanju (bez teksta)
- igraju scenu uz prethodno detaljan opis prostora radnje u kojemu se nalaze
- igraju scenu koja je prethodila pročitanoj sceni
- igraju scenu koja se zaustavlja i govore se unutarnji monolozi
- igraju scenu koja bi mogla slijediti odmah nakon pročitane scene
- postavljaju se likovi u različite druge svakodnevne situacije (npr. čekanje na pregled kod liječnika, kupovanje odjeće, sukob/svađa na poslu, u školi) koje nemaju izravne veze s tekstom.

Tako se polaznici detaljnije upoznaju s likovima. Prilikom produbljiivanja rada na liku često primjenjujem tehniku vrući stolac. U ovome igrokazu ta je dramska tehnika posebno pogodna nakon treće scene, u kojoj se otac spakirao i otišao s ljetovanja. Tinejdžer koji je igrao oca sjeda na vrući stolac, a skupina ga ispituje:

- Zašto si otišao s godišnjega odmora i ostavio obitelj?
- Kako se osjećaš?
- Što misliš kako se osjećaju članovi tvoje obitelji?
- Što ćeš dalje poduzeti?

148 „Kontekst dramskog komada ili prizora je skup okolnosti koji prate proizvodnju jezičnog teksta i/ili predstave. Okolnosti koje olakšavaju ili omogućuju njihovo razumijevanje“ (Pavis 2004: 199).

Zadatak je tinejdžera odgovarati iz lika kojega igra. I ispitivači mogu biti u ulozi (socijalnih radnika, očeve obitelji, prijatelja i sl.).

Vrlo je korisna i tehnika unutarnji monolog. U petoj sceni tata sjedi i pije pivo, dok se mama bijesno pakira, a Suzy i Ir nevoljko slažu svoje stvari u torbe; iznimno je zanimljivo čuti što zaista misle likovi. Unutarnji monolozi uglavnom utječu na dijaloge koji se nastavljaju određujući ponekad nove pravce radnje. Česta je razlika između ponašanja lika i njegovih osjećaja, a to stvara unutarnju napetost i posebnu dinamiku scene.

U petoj sceni vrhunac je krize u kojoj se ženski dio obitelji odseli. Nakon čitanja scene razgovarali smo o kriznim životnim situacijama i tko nam u njima može pomoći. Najčešći je odgovor bio „prijatelji – oni nas tješe i daju nam savjete”. Pretpostavili smo da i mama ima neku prijateljicu kojoj se može povjeriti. Takvi razgovori najčešće se vode kod nekoga u kući ili u kafiću. Budući da se ideja dalje razvijala, odlučili smo da mjesto razgovora bude frizerski salon u kojemu se istodobno može naći više različitih žena.

Zadala sam improvizaciju sa sljedećim elementima:

- mjesto radnje: frizerski salon
- lik: Karolina Kratochwil, prodavačica, majka dviju tinejdžerica
- tema: mišljenja žena koje su se našle u salonu o Karolininu odseljavanju od muža i sadašnjoj situaciji, savjeti što i kako dalje.

Dok bi scena mame i prijateljice na kavi bila vjerojatno drama na rubu tragedije, izborom frizerskoga salona za mjesto radnje, dobili su mogućnost duhovitih dijaloga i situaciju u kojoj se mami udjeljuju potpuno različiti savjeti, a ta kontradiktornost može imati humorističan učinak, što je omogućilo ostajanje u duhu i stilu romana. Galerija žena koje su se u tomu trenutku našle u frizerskome salonu stvorila je crnohumornu scenu s mnoštvom zdušno zastupanih suprotnih stavova. Bila je to i prilika da se istraže različita gledišta: kako se na situaciju može gledati iz potpuno različitih kutova. Likovi koje su smislili bili su u rasponu od konzervativne gospođe za koju je brak svetinja, najveća sreća udaja, a muž glava kuće i koja je sa zgražanjem osuđivala mamin potez napuštanja muža do feministice koja ju je hrabrila uz prigodan panegirik ženskim sposobnostima i mogućnostima koje pruža sloboda. Improvizacije su bile vrlo duhovite. Pojavili su se i novi likovi, samohrana majka žrtva, mrziteljica muškaraca

i smušena susjeda koja ponavlja riječi te neizostavni *gay* frizer. Za malo bolje upoznavanje s likovima koje su smislili i osmislili,¹⁴⁹ zadala sam sljedeću vježbu:

24 sata u životu lika

Vježbu izvodi u liku svatko za sebe. Radnja se izvodi pantomimom. Voditelj izgovara sate u danu, a svi istodobno izvode radnju koju bi njihov lik izvodio u to doba dana.

Tako su odigrali radni dan svojega lika, što im je olakšalo proces poistovjećivanja.

Scena u frizerskome salonu bila je izvrsna, likovi uvjerljivi i duhoviti. Napravljena je i verbalna i fizička karakterizacija, mogli su se čuti dijalektivi i sl. Prostor frizerskoga salona dopustio je mnoštvo mogućnosti i stvoreno je obilje izvedbenoga materijala koji smo na kasnijim probama očistili i uprizorili.

Nakon ovakvih zanimljivih i kreativnih *digresija* izvan teksta polaznicima prestaje biti bitno tko će imati glavnu ulogu i više replika. Slobodnijim pristupom radu stvaraju se mali epizodni biseri i postaju vrijedan dio predstave. Dramatizacijom romana jednu književnu vrstu pretvaramo u drugu, što znači da se neka obilježja vrste izgube, a druga dodaju. „Dramatizacijom se smatra pretvorba epskog teksta u dramski tekst postupkom koji teži iz sustava epike izlučiti potencijal dramskog i prenijeti ga u novi, dramski tekst“ (Botić 2013: 29).

Dramski se tekst zasniva na radnji i ne podnosi duge opise ni pripovijedanje. Postavljajući dramski tekst na scenu, mijenjamo medij. To opet zahtijeva nužne promjene, stoga se ne trebamo slijepo držati teksta zato što postaviti na scenu/režirati¹⁵⁰ znači imati slobodu čitanja, dešifriranja značenja teksta i njegove prilagodbe za izvedbu na sceni.

Čitajući dalje dramatizirani tekst, zaključili smo da osma scena u kojoj Suzy piše školsku zadaću o mami ne bi li zainteresirala razrednika za svoju mamu (naslova *U šumi*), nije pretjerano zanimljiva ni scenski privlačna pa smo ju izbacili. U razgovorima o mogućim načinima pronalaska muža za mamu i isprobavanja *dejtova* došlo se do zanimljive ideje – audicije. Tako smo i ubrzali tempo izvedbe zato što smo sve pojedinačne isprobane *dejtove*

149 Fiksirati ili osmisliti lik znači utvrditi njegovu biografiju i karakterne osobine da bi mogli prepoznati njegovu motiviranost postupaka i kako bi se lik iz scene u scenu mogao dalje razvijati nakon što smo ga jednom postavili.
150 „Režija prenosi dramsko pismo teksta u scensko pismo. Umjetnost je režije umjetnost projiciranja u prostor onoga što je dramatičar mogao projicirati samo u vrijeme“ (Appia 1954: 38 prema Pavis 2004: 320).

mogli uvrstiti u jednu scenu. Kandidati za muža, baš kao na audiciji, mogu ulaziti odmah jedan iza drugoga i predstavljati se.

Bila je to prilika da se razigra muški dio dramske skupine. Smišljeni likovi bili su duhoviti stereotipi, ali bilo je i originalnih: glumac iz sapunica Ernesto, kemičar Zoran Eksplozić, mrtvozornik Zorislav, bodibilder Lijepi Luka, reper Falafel itd. Nakon što su smislili ime, dobili su osnovnu karakterizaciju svojih likova,¹⁵¹ dobili su jedan manji zadatak kako bi bolje upoznali svoj lik. Trebali su odrediti:

- koja tri predmeta njihov lik ima u džepu
- kojih pet predmeta njihov lik ima u svojoj kanti za smeće (smeće u kuhinji, smeće u radnoj sobi)
- koje bi dvije stvari lik svakako uzeo sa sobom kad bi se selio na godinu dana.

Da bi izveli taj zadatak, trebali su promišljati o liku kao stvarnoj osobi, njegovim osobinama i navikama tako da su i stereotipni likovi kojima su djeca sklona dobili osobnost. Ovakvim načinom rada likovi i njihovi dijalozi postaju uvjerljiviji, a motiviranost postupaka likova jasnija. Uz fizičku karakterizaciju (različite načine hoda, držanje, geste, mimiku), predložila sam da naprave i govornu karakterizaciju likova (jezik kojim govore likovi – standardni, dijalekt, kolokvijalni itd.). Igrali smo se likovima i njihovim temperamentima¹⁵² kontrastima ostvarujući humorističnost. Tako je, primjerice, mrtvozornik bio sanjar zaljubljen u svoj posao uspostavljajući ravnotežu u sceni s *nabrijanim* reperom.

Režijski smo scenu riješili dinamičnije od početnih improvizacija. Svi su kandidati bili na pozornici od početka scene i na različitim mjestima te su tako dobili priliku da neverbalno prikazuju svoj lik i kad nemaju replike. Mama je sjedala na stolce preko puta kandidata i izmijenila sa svakim nekoliko rečenica. Završna je rečenica bila „Volite li djecu?“. Ovisno o odgovoru, a ponekad već i nakon predstavljanja kandidata, mama bi kretala prema sljedećemu kandidatu.

151 Iznimno korisni naputci o razvijanju lika u dramskome tekstu mogu se naći u knjizi T. Zajeca *Pravila igre* (2012) od 160. do 179. stranice.

152 Bila je to prilika da nauče da je temperament tipičan način emocionalnoga doživljavanja i reagiranja, pretežno uvjetovan nasljednim činiteljima, da postoje četiri tipa temperamenta: sangvinik, kolerik, melankolik i flegmatik te da se glavnim crtama temperamenta smatraju: emocionalna stabilnost – nestabilnost, optimizam – pesimizam, ekstrovertiranost – introvertiranost <http://www.zzjzpgz.hr/nzl/59/licanost-je-temperamnt-i-karakter.htm>. (pristupljeno 25. rujna 2020.)

Bila je to prilika za pokazivanje izvedbenih vještina muškoga dijela dramske skupine, pandan frizerskomu salonu u kojemu su se razigrale djevojke. Prednost je ovakvih umetnutih kratkih scena ta što polaznik može oblikovati tjelesno i psihološki cjelovit i jedinstven lik. Bez velikoga broja proba većina djece ove dobi nije u stanju ostati preobražena u lik cijelu predstavu. Budući da je u pitanju produkcija koja se izvodi uglavnom jednom, šteta je trošiti vrijeme na pretjerano uvježbavanje. Darovita djeca to mogu izvesti bez većih problema, no ne zaboravimo da je dramski studio namijenjen svoj djeci, a budući da nam u igranju nije cilj karikiranje ni glumatanje, već prirodnost, rad na ulozi i koncentraciju za složenije izvedbe ostvarujemo postupno. Nakon smišljanja dodatnih scena trebalo im je naći mjesto u scenoslijedu. Dobar način za to je sljedeća vježba:

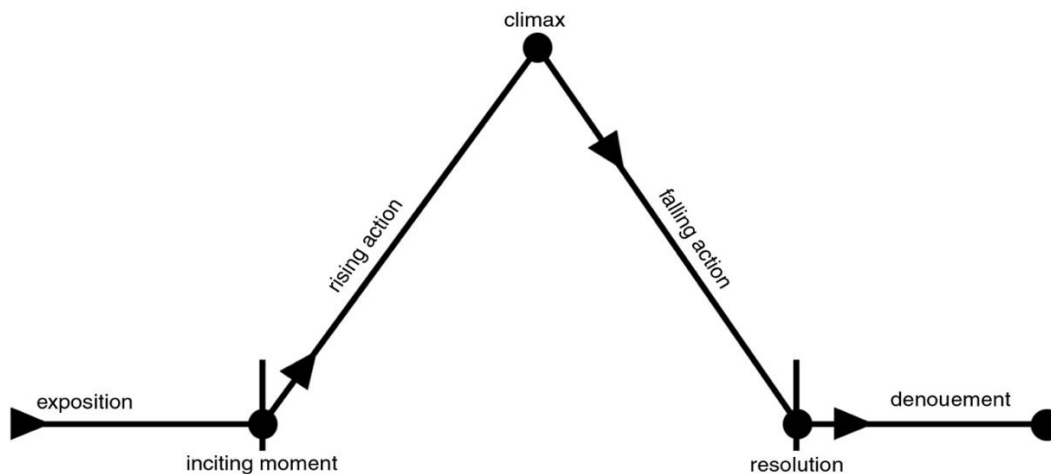
Napiše se scenoslijed tako da je svaka scena na jednome papiru. Papire stavimo na pod i počnje igra kombinacija.

Vježba je korisna da bi polaznici uvidjeli uzročno-posljedične veze u ponašanju likova, strukturu igrokaza, kompoziciju, način na koji drama raste i da bi im postalo jasno da struktura nije proizvoljnost, već promišljenost. U ovoj se vježbi može mijenjati redoslijed scena, radnja se osvjetljava s različitih aspekata, a to otvara zanimljive mogućnosti koje se i ne moraju iskoristiti. Scene su predstavljene tako da je moguće zorno provjeriti može li se neka scena odigrati prije ili poslije neke druge. Ovo je prilika da se djeca upoznaju s kompozicijom igrokaza. Dramsku kompoziciju radili smo uz pomoć Freytagove piramide¹⁵³ koja sadrži pet elemenata:

- uvod ili ekspoziciju (upoznavanje s likovima i radnjom)
- rastuću radnju ili zaplet (početak sukoba)
- vrhunac ili kulminaciju (najnapetiji dio koji proizlazi iz sukoba)
- pad radnje
- rasplet ili katastrofu (završetak drame).

153 Freytagova je piramida dramski strukturalni okvir koji je razvio Gustav Freytag, njemački dramatičar i romanopisac sredinom devetnaestoga stoljeća. Učinkovite se priče mogu rastaviti na dvije polovice, na igru i kontra igru, koja je suprotnost prethodnoj i stvara sukob s vrhuncem u sredini. Te dvije polovice stvaraju oblik piramide ili trokuta, a sastoji se od pet dramskih elemenata: uvod, pokret u usponu, vrhunac, pokret u padu i rasplet ili katastrofa.

Grafički prikaz 1. Freytagova piramida.



Grupirali smo naše scene prema kompoziciji teksta:

- uvod: 1. i 2. scena
- zaplet: 3. i 4. scena
- vrhunac: 5. scena
- preokret: od 6. do 10. scene
- rasplet: od 11. do 13. scene.

Odlučili smo osmišljenu scenu kod frizera umetnuti nakon pete scene, a mamine kandidate kao devetu scenu. Dodane scene ovise o broju i spolu polaznika. Ako je više dječaka, može se umjesto scene u frizerskome salonu dodati neka scena s tatom i njegovim prijateljima ili poznanicima. Tako smo prigodom postavljanja teksta *Muš za mamu* u drugoj dramskoj skupini smislili scenu u kojoj tata Fred igra pikado u obližnjemu kafiću, a dečki komentiraju njegov novi status slobodnjaka. Osmišljena je zanimljiva galerija likova s pogledom na rastavu iz muške perspektive. U tijeku rada improviziralo se i na temu audicije žene za tatu. Koliko god duhovite bile, sve dodatno smišljene scene, ne ostaju uvijek u završnoj inačici izvedbe. Treba pripaziti da nisu balast koji će otežati prohodnost predstave. One su korisne u procesu rada za produblјivanje razumijevanja likova i njihovih postupaka, teme teksta i za kontekstualizaciju situacija.

U svojem radu stigli smo i do raspleta. Rasplet u romanu događa se na skijalištu, u pansionu u koji, zbog Suzynih i Bennyjevih spletki i nesporazuma, stignu svi: mama koja se namjeravala odmoriti sama sa svoje dvije kćeri, baka i prateta koje smatraju da na Božić obitelj treba biti

zajedno te Benny i tata koji već godinama provode Božić u tome pansionu. Dogodi se niz svađa (zabuna oko soba, blagovaonskoga stola itd.) zanimljivih za čitanje, no prilično kompliciranih za izvedbu. Na kraju se svi uzduž i poprijeko posvađaju. Najprije Benny i njegov tata, a zatim baka i prateta demonstrativno napuste pansion, tako da u njemu ostanu samo mama, Suzy i Ir. Mama je očajna zbog svađe, no kao *deus ex machina*, na Irin poziv smjesta doputuje njihov tata i sve završava kao u bajci.

U knjizi ne baš potpuno utemeljen sretan kraj ne bode previše u oči zato što zavaljeni u naslonjače svi volimo maštati. S druge strane, u kazalištu, gdje je zbivanje zgusnuto i traje kraće od čitanja romana, sretan kraj koji *padne s neba* djeluje neuvjerljivo. Razgovarali smo o mogućim krajevima ove obiteljske priče, no koliko god je dio skupine navijao za sretan kraj, složili su se da u životu nije baš tako. Ponovili smo činjenice koje smo iz teksta znali o likovima roditelja nakon razdvajanja:

- mama – živi kod svoje mame i pratete; i ona i kćeri nezadovoljne su životom znatno lošijim od prijašnjega, nije više toliko ljuta na muža i s vremenom dopušta kritiku i na svoj račun
- tata – ostao je sam u stanu, društvo mu pravi mačak Filip, usamljen je, teško mu pada što su kćeri ljute na njega i cijelo vrijeme nastoji biti s njima u kontaktu.

Ni jedno od roditelja nije našlo novoga partnera. Sve svađe i prigovaranja koje su se dogodile u prvome dijelu igrokaza ne čine se baš životno bitnima. Komentirali smo životne promjene i krizna razdoblja u obiteljima koja se mogu dogoditi iz ekonomskih razloga. Nastavili su improvizirati na različite teme obiteljskih odnosa i istraživali moguće rasplete. Improvizirali su scene susreta roditelja i načine njihove komunikacije: kako bi razgovarali rastavljeni ljudi koji imaju zajednički interes – djecu? U odigranim scenama svih skupina poruke su se uglavnom slale preko djece koja su bila u posjeti kod drugoga roditelja: *Reci tati da... Reci mami da...* Improvizirali su na teme početaka zaljubljenosti, prvih ljubavi, lijepih gesti i doživljaja *kao na filmu*. Bila je to ključna riječ koja je riješila kraj predstave. Smislili smo scenu susreta mame i tate zbog problema koje je uzrokovala Suzy. Oba roditelja prilikom susreta komuniciraju preko djece i proizvode komičan efekt:

MAMA: *Nemoj samo opet početi s tim kako sam je odgajala...*

TATA: *(obraća se Suzy) Reci mami da uopće nisam to namjeravao reći!*

SUZY: *Mama, kaže tata, da uopće nije to namjeravao reći.*

MAMA: (*obraća se Suzy*) *Reci tati da sam te odgajala kako sam najbolje znala, a ako ima primjedbi da je mogao i on malo pripomoći...*

SUZY: *Kaže tata da...*

TATA: (*obraća se Suzy*) *Reci mami da sam odgajao koliko sam stigao, a to sam i nastavio s Ir koja mi često dolazi u posjetu, dok Suzana neće. Ili joj je netko zabranio i okreće ju protiv mene.*

MAMA: (*obraća se Suzy*) *Reci tati da ja nikome ništa nisam zabranjivala!*

SUZY: *Tata, kaže mama...*

Situaciju presiječe starija sestra Ir, kojoj je dosta takve (ne)komunikacije i odvodi Suzy u kino. U kinu Suzy zadrijema. To je prilika da sanja sve lijepe trenutke prve ljubavi svojih roditelja. Režijsko je rješenje da Suzy i Ir sjede u publici (ostavili smo prazna mjesta u gledalištu). Na sceni su tata i mama u sceni udvaranja i prvoga plesa. Scena je postavljena jako romantično. Na vrhuncu se melodrame scena prekida. Ir ljutito šapće sestri.

IR: *Suzy, Suzy, probudi se... Ja ne vjerujem, pa kako u kinu možeš zaspiti?*

SUZY: *Kakvom kinu? Gdje sam? A tata i mama?*

IR: *Daj, diži se, svi nas gledaju!*

SUZY: *Pa neka gledaju, što me briga!*

Tako smo kraj ostavili otvorenim. Roditelje smo *ostavili* u prethodnoj sceni same da bi pronašli prikladnije oblike komunikacije (i postoji mogućnost da će ih naći). U *filmu* smo pokazali lijepe geste i početak velike ljubavi za koju ne znamo je li nestala ili samo zastala pred preprekama života. Izbor je na gledatelju. I ono što je bitno – nismo iznevjerili ideju spisateljice: ostala je mogućnost sretnoga kraja.

5. 4. 3. 4. Uvježbavanje i izvedba pred publikom

Nakon što je tekst osmišljen i zapisan, poštuje se kao i kad izaberemo gotov dramski tekst.¹⁵⁴ Izvođači trebaju naučiti da prilikom postavljanja teksta na scenu više nema improvizacije. Tekst se uči napamet i izvodi točno onako kako je napisan. Prilikom čitanja

¹⁵⁴ U **pisanome dramskom tekstu** uloga je napisana, tj. djelomično zadana. Polazeći od napisanoga teksta uloge, glumac stvara čitav dramski lik oblikujući ga u skladu sa svijetom, odnosima i porukama predstave. U **improviziranoj drami** glumac polazi od teme improvizacijskoga zadatka ili ciljane predstave i kreće se prema dramskomu liku smišljajući mu tekst.

teksta i postavljanja scena pazimo na vrednote govornoga jezika.¹⁵⁵ Predano radimo na govornoj izražajnosti i služimo se standardnim jezikom kad je u funkciji likova.

Nakon čitalačkih proba, analize likova, dramskih situacija, određivanja teme, ideje teksta i međusobnih odnosa likova, tekst se postavlja u prostoru. Određuju se mjesta radnje, scenografija i kretanje likova – mizanscen, koji treba biti opravdan i dolaziti iz prirode lika i situacije u kojoj se lik nalazi. Relativno je jednostavno postaviti nekoliko likova na scenu, no masovne su scene pravi izazov. Bitno je djeci objasniti da svatko treba naći razlog svojega bivanja na sceni i da u svakome trenutku mora moći odgovoriti na sljedeća pitanja: *Tko sam? Što radim? Zašto sam ovdje? Gdje sam?*

Tekst *Muš za mamu* pružao je mnogo mogućnosti za rad skupine na sceni. U prvim četirima scenama (na aerodromu, plaži, u autobusu i kafiću) osim glavnim likovima, imali smo mogućnost popuniti scenu i oživjeti je statistima: drugim putnicima, osobljem aerodroma, ljudima na plaži, putnicima i gostima kafića. Bila je to prilika za stvaranje minijatura koje učinkovito doprinose sceni. Svakomu liku zadaju se male radnje i treba mu biti jasna namjera, odnosno zašto je baš tada na tome mjestu. Svaki izvođač treba pripaziti da ne odvuče pozornost s glavne radnje.

U sceni plaže statisti su se mazali kremom za sunčanje, čitali časopise, jeli sladoled i u jednome trenutku prekinuli su svađu mame i tate zato što su s animatorima na plaži zaplesali lambadu (ples koji je te godine bio popularan). Tako smo oživjeli scenu, prekinuli svađu da ne bude monotona, a budući da se tata pridružio plesu, dali smo mami razlog da se još više naljuti i demonstrativno napusti plažu. Popunjavanje scene osobama koje prate radnju, a nisu nužne za dotičnu scenu, nego zapravo nadoknađuju nepostojanje scenografije, iznimno je korisno zato što nitko nije besposlen i nikomu nije dosadno. Ovo je ujedno i mala prednost nad profesionalnim kazalištem u kojemu se broj glumaca uvijek racionalizira zbog troškova izvedbe. Dobro izrežirani statisti pridonose punoći i dinamici scene. Kad je svakomu djetetu u takvim scenama potpuno jasan zadatak, nastaje suigra, partnerski rad na sceni i neopterećenost strahom od neupamćivanja teksta. Tako djeca uviđaju da nije nužno da govor uvijek prati radnju. Mnoštvo je sitnica s kojima se u jednoj sceni može poigrati.

155 Trudimo se da svladaju akustične vrednote: intonaciju i stanku, rečenični tempo koji ima logičku funkciju prema Guberina, Petar. *Stilistika*. <https://stilistika.org/ii-govorni-jezik-i-pisani-jezik> (pristupljeno 15. listopada 2020.)

Bitan je i ritam igre te tempo cijele izvedbe. Probe služe tomu da se osim replika uvježba i kretanje po sceni, izlazi i ulazi likova, promjena scenografije i kostima. Prilikom uvježbavanja, nakon što se zapamti tekst, bitno je da se razviju partnerski odnosi na sceni. Likovi moraju znati komu se obraćaju, a moraju se i slušati na sceni. Aktivno slušanje dosta je teško postići zato što svatko uglavnom misli na svoje replike, stoga broj proba treba biti dovoljan da bi polaznici stekli sigurnost i počeli se igrati.

Nakon uvježbavanja pojedinih scena treba režijski riješiti prijelaze iz scene u scenu. Mi smo scene vrlo jednostavno povezali glazbenim brojevima koji su pridonosili ozračju odigrane scene ili je glazba najavljivala sljedeća zbivanja. Scenografija za predstavu bila je vrlo jednostavna i izabrana iz fundusa kazališta. Odredili smo mjesta radnje po scenama:

1. SCENA – aerodrom
2. SCENA – plaža
3. SCENA – autobus i kafić
4. SCENA – hotelska soba
5. SCENA – dnevni boravak stana Kratochwil
6. SCENA – dnevni boravak kod bake i pratete
7. SCENA – Bennyjeva soba
8. SCENA – prostorija za audiciju maminih kandidata
9. SCENA – ordinacija psihologa
10. SCENA – Bennyjeva soba
11. SCENA – soba u kojoj su Suzy i Ir dok stanuju kod bake
12. SCENA – dnevni boravak stana Kratochwil
13. SCENA – kino.

Iz scenoslijeda je vidljivo da se trinaest scena odvija u dvanaest različitih prostora. Otpočetak je jasno da je svu scenografiju trebalo maksimalno pojednostavniti i prostore samo funkcionalno naznačiti da promjene scenografije ne traju predugo i time ne uspore tempo predstave. Zaključili smo da aerodrom i plažu igraju na praznoj sceni naznačenoj rekvizitima koje imaju izvođači (putne torbe, ručnici za plažu). Autobus smo prikazali jednim redom stolaca na kojima su putnici sjedili, a kraj njih je stajao ostatak putnika držeći se za zamišljene držače. Trebalo je postići da šipka bude u jednakoj ravnini za sve putnike i da se svi jednako voze zato što su u istome prijevoznom sredstvu. Ta mimska vježba pripada u skupinu razvijanja izvedbenih vještina.

Zajednička vožnja

Skupina se dogovori u kojemu se prijevoznom sredstvu voze. Zadatak je da osjete kretanje, kočenje, skretanje, drmusanje ili što je već povezano s odabranim prijevoznim sredstvom. S obzirom na to da se svi putnici voze u istome prijevoznom sredstvu, trebaju koordinirati pokrete i osjetiti partnere.

Prostore dnevnih boravaka i ordinaciju riješili smo jednostavno: drukčijim razmještajem stolaca i stola koji smo prekrivali različitim stolnjacima. Sofe, dječje sobe i kafić namjestili smo najpraktičnijim elementom koji postoji u dramskome studiju – kubusima.¹⁵⁶ Dvoranu za mamine kandidate riješili smo postavljanjem parova stolaca u prostoru: na jednome je stolcu sjedio kandidat za muža, na drugi bi sjela mama kad bi došao red da razgovara s određenim kandidatom.

Kad počnu stalne probe, uvijek napišem scenoslijed s popisom namještaja potrebnim u pojedinoj sceni, zalijepimo ga na zid kraj ulaza izvođača i dogovorimo se tko je za što zadužen. Promjena scenografije i briga o kostimima i rekvizitima vrlo su bitni i treba im odgovorno pristupiti.

Dio svake od zadnjih proba služi i za uvježbavanje mijenjanja scenografije, kostima, rekvizita itd. Na početnim se probama i po nekoliko puta izvode jedna po jedna scena. Nakon prve izvedbe slijedi korekcija, a zatim ponovna izvedba. Može uslijediti i treće ponavljanje da bi se odredio mizanscen, ali treba voditi računa o koncentraciji i zasićenosti djece. Nekad je bolje ponavljanje u sljedovima od dvije do tri scene da oni koji nisu u scenama ne bi dugo čekali na svoj red. Nakon što se uvježba svaka scena, vježbaju se i promjene scena. Usporedno počinju i probe s kostimima.

Svako dijete treba znati što čini njegov kostim, koji su njegovi rekviziti i brinuti se o njima. To služi razvijanju odgovornosti prema predstavi i publici. Izlazak na scenu bez rekvizita ili s djelomičnim kostimom razbija koncentraciju drugih na sceni, izaziva smijeh i poništava uloženi trud u izvedbu.

¹⁵⁶ Radni naziv za drvenu kocku obično otvorenu s jedne strane. Desetak crnih i nekoliko kubusa u bojama praktični su elementi za gradnju svih vrsta scenskoga namještaja. Obvezna su scenografija dramskoga studija.

Kad se riješe prijelazi scena, počinju stalne probe koje znače da je posao gotovo obavljen. Izvedba počinje funkcionirati, sve sjeda na svoje mjesto i dobiva smisao. Počinje užitak igre.

Dok traju probe za predstavu, razgovara se i o idejama za plakat koji se može zajednički izraditi ili ga može netko izraditi sam. Često dramski studio polaze djeca koja su i likovno nadarena tako da nerijetko oni izrade plakat. Digitalna je tehnologija omogućila jednostavnu izradu plakata pa ako nema likovno nadarenih učenika, može se fotografirati skupina ili scena iz predstave i voditelj ili netko od roditelja izrađuje plakat prema dječjim idejama.

Nakon *kontinuirki* (stalnih neprekinutih proba) stiže vrijeme za generalnu probu. Uvijek je dobro da je publika gleda, primjerice polaznici neke druge dramske skupine. Nakon izvedbe bitan je razgovor o prvim dojmovima gledatelja. Primjedbe se prihvaćaju, greške se ispravljaju i produkcija/predstava spremna je za izvedbu pred pravom publikom. Kad djeca prođu takvim procesom pripreme predstave, u skupini vlada pozitivno ozračje, a mala trema prije nastupa motivira ih za još bolju izvedbu.

5. 4. 3. 5. Vrednovanje

Na satu nakon izvedbe vodi se ocjenski razgovor. Ključna su sljedeća dva pitanja: *Kako ste se osjećali na sceni?* i *Što mislite o izvedbi?*. Nakon njihova doživljaja razgovaramo o dojmovima publike (roditelji i prijatelji). Nakon izvedbe slijedi samovrednovanje¹⁵⁷ u kojemu razdvajamo sljedeće kategorije:

- suradnja i odnosi sa skupinom
- osobna postignuća u radu s obzirom na izvedbene vještine (glasovna i tjelesna ekspresija, karakterizacija lika i sl.).

Vrednovanje se izvedbe predstave provodi nakon svake izvedbe, uglavnom ocjenskim razgovorom. Vrednovanje osobnoga postignuća provodi se anketnim upitnikom jednom godišnje na kraju školske godine.

5. 4. 4. Metodička načela rada s dobnom skupinom od jedanaest do četrnaest godina

U ovoj dobnj skupini u dramskome studiju proces rada završava izvedbom za publiku – produkcijom ili predstavom. Kako sam već ranije navela, dva su načina rada: 1) uprizorenje tekstnoga predloška ili 2) skupno osmišljavanje izvedbe. Osnova je moje metode rada u oba

¹⁵⁷ Vidi: 1. prilog.

slučaja improvizacija. U skupnome osmišljavanju izvedbe počinjemo s improvizacijama koje poslije strukturiram u izvedbu. Kad radimo na tekstu, on je polazište i kraj rada, a improvizacije služe da bi se bolje razumio tekst, razradio kontekst, napravile karakterizacije likova, njihovi međusobni odnosi i da bi se ostvarili svi umjetnički i pedagoški ciljevi na dinamičan, djeci primjeren i zabavan način. Budući da u dobi od sedam do deset godina nije primaran rad na tekstu, u dobi od jedanaest do četrnaest godina češće biram rad na tekstu nego skupno osmišljavanje predstave. Rad na tekstu otvara nove mogućnosti: vježbanje čitanja, rad na govoru, učenje govornih vrednota, rad na karakterizaciji zadanih likova i prenošenje osjećaja u zadani tekst.¹⁵⁸

Rad na postavljanju dramskoga teksta zahtijeva pažljiv izbor teme i teksta, koji će biti motivirajući za skupinu, primjeren njihovoj stupnju iskustva i psihofizičkoga razvoja, stoga je bitno proučiti koja su obilježja razvoja ove dobne skupine.

Prema D. Rosandiću (2005) naturalističko-realističku (mimetičku fazu) u ovoj dobi nadomješta kritičko-moralistička faza. Sposobnosti iz prethodnoga razdoblja dosežu višu razinu. U književnome odgoju ovo je faza literarnoga moralizma. Književne likove doživljavaju s moralnoga gledišta i izražavaju svoje moralne ocjene te stavove (Rosandić 2005). Kad u dramskome radu krećemo od teksta, bitno je da polaznici razumiju sve dijelove teksta da bismo ga mogli uprizoriti.

Prema istraživanju recepcije publike u kazalištu za djecu i mlade J. H. Davisa i M. J. Evansa (1982), djeca ove dobi sposobna su slijediti dijalog i dramske premise predstave, mogu pratiti sekvenciranu priču, a koncentracija im nije problem. Mogu razlikovati i razumjeti motive likova te pretpostaviti moguće posljedice njihovih postupaka. Empatične reakcije na emocionalna stanja likova mogu biti vrlo intenzivne.¹⁵⁹ Motivi za radnje i postupke postaju im jasni i shvaćaju da neće svi donijeti jednaku odluku. Sposobni su predvidjeti moguće ishode i procijeniti je li dopušteno napraviti što štetno drugoj osobi i je li to temelj za zabranu. Mogu postavljati hipoteze i testirati, razlikovati običaje od pravila i argumentirano raspravljati. Poimanje pravde najčešće se vrti oko pitanja što je pošteno i je li u redu vratiti udarac ako si ga

¹⁵⁸ Opisala sam proces uprizorenja teksta za ovu dobnu skupinu (iako izbor načina rada za dob od jedanaest do osamnaest godina najčešće ovisi o interesima skupine) i zato što je stupanj samostalnosti i odgovornosti u skupno osmišljenome kazalištu u dobi od 15 do 18 godina veći i rad samim time zanimljiviji za opisivanje. Osim zajedničke proizvodnje materijala, oni u mnogo većoj mjeri sudjeluju u istraživanju forme izvedbe, što povezujemo osim s dobi i s kazališnim iskustvom.

¹⁵⁹ Postoji mogućnost da će dijete čuvati svoju socijalnu sliku (neće izraziti svoje osjećaje) tako što odbacuje događaj na sceni ili skreće pažnju na nešto drugo ako je scena preintenzivna.

primio. Od jedanaeste godine nadalje mogu se *staviti u tuđe cipele*, odnosno sagledati stvari iz tuđe vizure (J. H. Davis i M. J. Evans 1982).

Tek u ovoj dobi djeca mogu u potpunosti shvatiti gledišta likova, a to je osnova za rad na karakterizaciji likova, njihovim međusobnim odnosima i motiviranosti postupaka likova. Da bi igra prešla u kazališni čin, potrebno je da djeca stignu u svojem psihofizičkom razvoju do ovoga stupnja razvoja.

Jedanaestogodišnjaci i dvanaestogodišnjaci vole strašne priče, čudovišta, istraživanje špilja i starih kuća. I trinaestogodišnjacima i četrnaestogodišnjacima ostaje zanimanje za istraživanja, misterij, napetost, priče realizma i pustolovne priče. Dječake više privlači nasilje i agresivne radnje,¹⁶⁰ prirodne katastrofe i ratovi. Djevojčice više vole romantične scene koje dječaci toleriraju ako nisu previše osjećajne. Obiteljske situacije zanimljive su za oba spola.

Do dvanaeste godine djeca parodiju i ironiju ne razumiju do kraja. I dalje su za humor bitne tjelesne sastavnice, ali sad mnogo bolje razumiju verbalni humor i manje su mogućnosti da će što pogrešno shvatiti. U ovome se razdoblju javlja zloba u humoru, djeca i mladi počinju se rugati ljudskim nesavršenostima i slabostima. U ruganju mogu biti okrutni (J. H. Davis, M. J. Evans 1982), stoga je bitno u dramskome stvaralaštvu osvijestiti do koje mjere mogu nekoga svojim humorom povrijediti.¹⁶¹

Bitna su istraživanja o psihofizičkom razvoju djece da bismo mogli birati teme koje pomažu u njihovu razvoju, zadavati primjerene zadatke i odabrati učinkovite metode rada.

Za uprizorenje dramskoga teksta s polaznicima dobi od jedanaest do četrnaest godina ponudila sam dramaturgiju romana *Muš za mamu* čija su tema obiteljski odnosi i razvod braka, jedna od tabu-tema.

I kad se produkcija postavlja prema pisanome tekstu, improvizacije čine bitan dio pripreme, motivacije za rad i rada na tekstu. Da bi izvođači shvatili temu i ideju teksta, da bi se osmislile biografije likova, razvila međusobna interakcija i opravdano kretanje po sceni, bitna je prorada

¹⁶⁰ Budući da je utjecaj medija velik, događalo se da se na satima dramske skupine dječaci često služe plastičnim oružjem (djevojčice u znatno manjoj mjeri), a u pričama često ima mrtvih. Bila sam u nedoumici treba li te vrste rekvizita ukloniti te sam se savjetovala sa psiholozima. Njihov je savjet bio da zbog razvoja polaznika ostavim mogućnost proigravanja takvih scena u zaštićenim okolnostima uz komentar nakon izvedbe.

¹⁶¹ Često je i smijanje iz nelagode, koje se može pogrešno protumačiti kao ismijavanje, stoga je prepoznavanje osjećaja i upravljanje njima bitan zadatak na kojemu radimo.

poticajnih motiva koje tekst otvara u vježbama i improvizacijama. Rad je tako dinamičniji i ne sastoji se samo od učenja teksta napamet i režiranja. Zaštićeni ulogama koje igraju, polaznici kreativno propituju situacije iz stvarnoga života pa se osim umjetničkih ciljeva ostvaruju i pedagoški.

Sličnosti procesa rada u dramskome studiju s radom u profesionalnome kazalištu najveće su kad se radi na uprizorenju (dramskoga) teksta. Zajednička su sljedeća obilježja:

- čitalačke probe s naglaskom na govornim vrednotama hrvatskoga jezika
- određivanje teme i osnovne ideje predstave
- kontekstualizacija teksta
- analiza likova, fizička i govorna karakterizacija
- motiviranost postupaka likova, funkcija likova u sceni
- rad s izvođačima (manje bitne radnje, podtekst)
- rad na mizanscenu
- uvježbavanje da bi se ostvario ritam pojedinih scena i tempo cijele izvedbe
- režiranje prijelaza scena
- odabir glazbe
- scenografija
- kostimografija.

Budući da su izvedbene sposobnosti djece i profesionalaca bitno različite, a različiti su i ciljevi rada, izdvojit ću i osnovne razlike u radu:

- Tekst se bira prema sastavu i izvedbenim mogućnostima skupine (u profesionalnome kazalištu redatelj bira tekst, a zatim slijedi podjela) zato što je izbor teksta ključan za motivaciju izvođača koja doprinosi uspješnosti procesa rada i izvedbe.
- U profesionalnome kazalištu bitan je prijenos značenja publici, a u radu s djecom bitno je da su oni proradili temu, shvatili ideju i značenje, koje prenose publici u opsegu u kojemu su u tome trenutku razvojno i izvedbeno sposobni. I zbog toga je bitan izbor teme/teksta. On mora biti njihov, mora ih se ticati, moraju ga posvojiti da bi entuzijazmom, stavom, energijom i radošću igre nadoknadili izvedbene nedostatke.
- U cijelome procesu rada razvijaju se izvedbene sposobnosti izvođača, što je bitan umjetnički cilj.
- Proces rada ima pedagoške ciljeve za izvođače.
- Izvedba nije kraj procesa rada zato što autorski tim i dalje zajedno ostaje i može poboljšavati izvedbu.

Kad se uprizoruje tekst, bitno je raditi na scenskome govoru, na artikulaciji i dikciji, intenzitetu i glasnosti. Standardni hrvatski jezik čuje se, nažalost, prerijetko u medijima i svakodnevnome životu, a ishodi rada na pravogovoru¹⁶² u osnovnome školovanju nisu zadovoljavajući tako da je dodatni rad na govoru u dramskome studiju vrijedna sastavnica.

Sažetak metodičkih načela praktičnoga dramskog rada za dob od jedanaest do četrnaest godina

1. Primjenjujemo složenije oblike improvizacije kao pripremu za zamjenu improviziranoga dijaloga književnom riječju.
2. Počinje se s pojačanim radom na tekstu. Proces rada sličan je radu u profesionalnome kazalištu: izbor teksta – probe – izvedba.
3. Tekst se bira u odnosu na sastav, interese i izvedbene sposobnosti skupine. U biranju teksta treba uzeti u obzir tekst koji sadržava psihološke i socijalne probleme njihova odrastanja. Ako su likovi njihovi vršnjaci ili malo stariji, olakšavamo identifikaciju i posvajanje teksta.
4. Tekst se posvaja različitim dramskim tehnikama, posebice improvizacijom. Polaznici smišljaju biografije likova i produbljuju razumijevanje motivacije za postupke. Pri izvedbi na sceni izgrađuju partnerske odnose.
5. Pojačano se radi na govornome izražavanju i govornim vrednotama (mimika i geste, boja glasa, intonacija, intenzitet, tempo, stanka, ritam govora).
6. Tematski se prorađuju:
 - životne situacije i međuljudski odnosi, posebno vršnjački zato što je za dob karakteristična potraga za identitetom, prihvaćanje samoga sebe, jak je vršnjački pritisak i bitna je pripadnost grupi
 - misteriji, istraživačke priče, strašne priče, realističke priče i pustolovne priče.
7. Rad je temeljen na improvizaciji, uvode se složenije vježbe, tehnike i metode koje poboljšavaju izvedbene mogućnosti polaznika.
8. Imaginativno-kreativnome pristupu dodaje se intelektualno-literarni pa se analiziraju dramski tekstovi, otkriva se kontekst i motiviranost postupaka likova.

162 U članku *Naglasak u osnovnoškolskoj nastavi* I. Gusak Bilić, M. Alerić i J. Vlašić Duić prikazali su učenička postignuća u ishodima nastavne jedinice o naglascima ocjenom. Rezultati ukazuju da je nedovoljnu ocjenu dobilo više od polovine učenika, a nijedan učenik ciljane skupine nije dobio odličnu ocjenu (Vidi više: *Croatian Journal of Education*, Vol. 20; Sp. Ed.No. 2/2018, 209-235).

9. Radi se na produkciji predstave, zajednički osmišljavaju kostimi, scenografija i plakat za predstavu.
10. Preporučeni je oblik izvedbe za kraj školske godine produkcija ili predstava koja može igrati jednom ili nekoliko puta tako da je osim pedagoške bitna i estetska komponenta izvedbe i prenošenje značenja izvedbe publici.
11. Izvedba je dio procesa rada koji se, s obzirom na to da autorski tim ostaje na okupu, nastavlja i nakon prve izvedbe radi njezina poboljšavanja.
12. Polaznici vrednuju cjelogodišnji rad i izvedbu razgovorom i anketnim upitnicima.

U odnosu na rad s mlađom skupinom, gdje je osnova rada stvaralačka igra, u ovoj se dobi susreću s kazališnim zadacima. Igre uloga i *kao da* prelaze u jednostavnije karakterizacije likova, a izvedba, koja sad u mnogo većoj mjeri podliježe kazališnim konvencijama, prelazi u kazališni čin. U fokus dolazi rad na scenskome govoru. Dramske igre i vježbe ostaju osnova rada, no u procesu rada i izvedbi postavljaju se umjetnički ciljevi povezani sa kazališnom umjetnošću.

5. 5. Skupno osmišljeno kazalište (rad s mladima od petnaest do osamnaest godina)

S ovom dobnom skupinom moguće je osim produkcija postaviti i vrlo kvalitetne kazališne **predstave**. Njihova je prednost što uglavnom svojevrijem odabiru dramsku aktivnost te su samim time motiviraniji za rad, a nedostatak im je ambicija često u neskladu s realnom procjenom mogućnosti i vremena koje treba uložiti u rad. Stekla sam dojam da polaznici dramskoga studija (prije upisa) nemaju neko izrazito zanimanje za kazališnu umjetnost niti su pogledali znatno veći broj predstava od svojih vršnjaka.¹⁶³ Prema mojem iskustvu, bitnije im je da **oni** glume nego da gledaju nekoga drugog. U dramski studio upisuju se da bi napravili predstavu i glumili. Većina polaznika očekivala je da će dobiti tekst, naučiti ga napamet i da će tako nastati predstava.

¹⁶³ Manji dio tinejdžera odlazi na kazališne predstave s roditeljima, a vrlo rijetko tinejdžeri samoinicijativno kupuju karte i odlaze na predstave. U istraživanju o relaciji kazališta i mladih V. Lončar (2007) vidljivo je više od 50 % tinejdžera na odlazak u kazalište motiviraju nastavnici, u kazalište uglavnom idu s razredom.
<https://www.culturenet.hr/print.aspx?id=12990> (pristupljeno 10. 10. 2020.)

Kad sam ih pitala bi li uzeli glazbalo u ruke, primjerice violinu, i održali koncert, svi su odgovorili da ne bi zato što ne znaju svirati. Uvjereni su da je glumiti neusporedivo lakše. Moguće je da i jest lakše, no bitno je da im otpočетка rada bude jasno da je za dobru izvedbu potrebno razviti izvedbene vještine, a to se postiže vježbom. U ovome slučaju glazbalo je tijelo izvođača i treba ga pripremiti za izvedbu.

Uz pažljivo vođenje i radom svatko može stati na scenu i glumiti. Vještom režijom i pametnim odabirom materijala svaka skupina može napraviti dobru predstavu. Neke od tinejdžerskih predstava igraju na redovitome repertoaru kazališta za djecu i mlade (*The Wall* i *Zoo* Kazališne družine *Pinklec*; *Djevojčica koja je previše čitala* i *Danas je na redu Gulliver* u ZeKaeMu; *Kraljević i prosjak*, *Oluja u glavi*, *Eni*, *Čarobnjak iz Oza* u Istarskome narodnom kazalištu).

Kako sam već navela, postoji nekoliko načina da se s djecom i mladima napravi predstava: ako je režira profesionalni redatelj, djeca ili mladi biraju se na audicijama na kojima prolaze oni koji su u tome trenutku bili dovoljno spremni, spretni, slobodni, koncentrirani... Takve predstave obično igraju na repertoarima kazališta, najčešće su u njima s djecom i mladima i odrasli glumci. U takvim su predstavama pedagoški ciljevi izrazito podređeni umjetničkim.

Drugi je način postavljanje predstave za koju je tekst/temu odabrao voditelj skupine (redatelj, glumac ili dramski pedagog). Ako je projekt ambiciozniji i za njega se organizira audicija, izabiru se nadarena djeca ili se radi s cijelom skupinom na mnogobrojnim probama. Glavne uloge dobivaju nadarenija djeca/mladi, a ostali funkcioniraju uglavnom kao scenografija ili statisti. Fokus je na izvedbi, a ne procesu rada. Stvaraju se djeca zvijezde, a pedagoški su ciljevi podređeni umjetničkim. Ako ambicije voditelja imaju pokriće i umjetnički se ciljevi ostvare, djeci i mladima je to uglavnom korisno iskustvo (iako katkad nije svima najugodnije), u suprotnome pedagoški propusti nisu baš ničim opravdani.

Treći je način izbor teme odnosno teksta koji se tiče skupine, koji je njihov, koji žele istraživati, iza kojega stoje i koji skupinu motivira za rad, a sve izvedbene nesavršenosti nadoknađuju stavom koji s uvjerenjem zastupaju na sceni. U radu je bitan proces koji završava produktom – izvedbom. U radu sudjeluje cijela skupina neovisno o nadarenosti.¹⁶⁴ Takav način rada zahtijeva osmišljen i dugotrajniji proces rada od prvih dvaju opisanih modela rada i redateljske

164 Vrijedno je spomenuti projekt *Identifikacija djece nadarene za dramski izraz* u Zagrebačkome kazalištu mladih (1990. – 1993.) u kojemu su nakon triju serija testova, skupine sačinjavala samo nadarena djeca. S njima je nastavljen rad po posebnome programu koji su vodili dramski i mimoski pedagogi te pedagogi glasa i govora. Dio programa bio je i rad na predstavi s njihovim dramskim pedagogom/redateljem.

kompetencije voditelja. Pri stvaranju predstave, osim pedagoških, povećava se važnost umjetničkih ciljeva.

U svome radu zastupam treću metodu rada zato što smatram da je dramski odgoj namijenjen svojoj djeci. Podrška dramski darovitoj djeci iznimno je vrijedna, no treba biti osmišljena i pedagoški provedena, a nikako na štetu ostaloj djeci.

5. 5. 1. Dramskopedagoški ciljevi

Pedagoški ciljevi u ovoj dobi u priličnoj se mjeri podudaraju s ciljevima građanskoga odgoja, kojemu je svrha odgojiti društveno aktivnoga građanina koji sudjeluje u životu svoje zajednice, uočava probleme i nastoji ih riješiti. Dramske skupine sigurno su mjesto u kojemu se mogu stjecati vještine potrebne u svakodnevnome životu.

Pedagoški ciljevi:

- razvoj socijalnih kompetencija
- razvijanje dinamike grupe, komunikacije i partnerstva
- razvijanje poticajnih odnosa u skupini
- razvijanje kritičkoga mišljenja
- izražavanje vlastitih ideja i stavova
- razrješavanje problemskih situacija
- razvijanje stvaralaštva
- samospoznaja
- samoizražavanje
- razvijanje samopouzdanja
- osposobljavanje za donošenje osobnih odluka
- psihološko rasterećenje (terapeutska uloga dramske igre)
- savladavanje negativnih osjećaja
- razvijanje socijalne empatije
- društvena angažiranost
- razvijanje odgovornosti i radnih navika
- stvaranje vlastitih sudova o temi
- društveni aktivizam.

Umjetnički ciljevi:

- razvijanje središta pozornosti
- razvijanje sposobnosti maštovitoga i kreativnoga oblikovanja samostalnih sastava i struktura
- rad na ritmu i pokretu
- ovladavanje slobodnim i osviještenim korištenjem glasom
- oslobođeno i samosvjesno bivanje na sceni
- upamćivanje osjećaja
- poboljšanje koncentracije i refleksa
- koordinacija tijela i glasa
- scenska prezentnost
- oslobađanje spontanosti
- suradnja s partnerom
- svladavanje scenskih i dramskih zakonitosti
- usvajanje pojmova: dramska situacija, scenska radnja, sukob, ključni trenutak u dramskoj situaciji, dramska napetost, prostor i vrijeme kao dramska zadanost
- osmišljavanje likova, biografije likova, karakterizacija likova, razvijanje međusobnih odnosa među likovima, rad na monolozima i dijalozima
- skupno osmišljavanje kazališne predstave.

U razradi i ostvarivanju pedagoških i umjetničkih ciljeva obično se služim sljedećim tehnikama i metodama:

- dramskim igrama
- vježbama koncentracije, koordinacije, oslobađanja
- improvizacijama
- stvaranjem priča na temelju različitih predložaka: tekstnih, likovnih i glazbenih
- radom s predmetima
- neverbalnim vježbama
- mimoskim vježbama
- vježbama partnerstva i povjerenja
- vježbama impro-lige
- čitanjem
- kreativnim pisanjem

- forum kazalištem
- radom na tekstu
- skupno osmišljenim kazalištem.

5. 5. 2. Planiranje rada

Prije početka rada napravila sam okvirni plan rada po mjesecima.

Rujan – Igre spretnosti, vježbe koordinacije i koncentracije, plesne improvizacije, improvizacije prema glazbenome predlošku, reakcija na zamišljeni prostor, predmet i osobu. Osjeti. Vježbe povjerenja. Memorija osjećaja, ekspresivni potencijali tijela i glasa, vježbe oslobađanja i koncentracije, igre integracije, improvizacije na temu.

Listopad – Promjena funkcije objekta. Improvizacije na temelju istraživanja priča i novinskih članaka. Likovi u međusobnim odnosima, motiviranost postupaka lika. Stavljanje likova u neobične prostorno-vremenske okolnosti. Stvaranje biografije lika. Motrišta – stvaranje tekstnoga predloška s gledišta svoga lika. Što je zajedničko/različito liku i osobi koja ga igra? Kako krenuti iz osobnoga u lik? Emocionalno pamćenje. Istraživanje različitih tema. Sužavanje izbora tema.

Studeni – Skupna koordinacija, fokus, zamrznute slike, improvizacije sa zadanim raspoloženjima, promatranje svakodnevne stvarnosti i njezino prenošenje na scenu. Improviziranje duže cjeline. Kompozicija prizora i dramske situacije. Gledanje kazališne predstave. Kreativni odgovor na predstavu. Čitanje s razumijevanjem i logika rečenice. Improvizacije na odabrane teme.

Prosinac – Improvizacijsko kazalište. Improvizacije u paru i skupini. Improvizacije sa zadanim mjestima radnje. Mimske vježbe, stupnjevi tjelesne napetosti i statusne igre. Improvizacije sa zadanim likovima i raspoloženjima. Smišljanje scena koje su prethodile odigranoj sceni. Pomak u igri i stilizirano igranje. Čitanje dramskih tekstova na izabranu temu. Tekst, podtekst, kontekst. Izbor teme za rad.

Siječanj – Pokret s predumišljajem, rastavljanje koordiniranih pokreta, mimske improvizacije, glumac kao objekt, gravitacija, ravnoteža i usporeno kretanje. Skupljanje materijala, intervjui, analiza i razgovori. Istraživanje teme. Improvizacije, razgovori, razrada scena i analiza. Pripovijedanje s gledišta lika. Forum kazalište.

Veljača – Sinkronizacija i korske vježbe. Slijepa serija vježbi. Opažanje, zamišljanje i izražavanje. Kompozicija prizora i dramske scene. Improviziranje dužih cjelina. Čitanje različitih dramskih scena. Karakterizacija likova, rad na monolozima, kontekstualizacija i zamišljanje mjesta radnje.

Ožujak – Glasovne vježbe i govorne vježbe. Partnerski rad i vježbe refleksa. Improvizacije na temu odnosa među likovima i motiviranost postupaka lika. Biografije likova. Postavljanje likova u međusobne odnose i unutarnji monoloz. Improviziranje i dogovor oko improvizacija.

Travanj – Zamrznute slike ključnih trenutaka pojedinih scena, unutarnji monolog, vježbe koncentracije i fokusa. Izrada scena. Motivacija lika kao uvjet odvijanja dramske radnje, osjećanje partnera, motrišta, kontekst, psihološka motivacija lika i improvizacije po scenama. Kompozicija prizora. Rad na likovima i međusobnim odnosima. Izrada scenoslijeda. Izbor dijela scenografije. Izrada scena.

Svibanj – Rad na likovima i odnosima. Dramska situacija, međusobni odnosi likova, struktura prizora (događaj ili povod, prostor, vrijeme, uzrok, cilj, posljedica), govorne vježbe i vježbe tjelesne promjene. Doradivanje scena i smišljanje oblika izvedbe. Prostori radnje i završni odabir scenografije. Rad na izvedbi.

Lipanj – Struktura: interakcija svih sastavnica (ritam, ravnoteža, kontrast i sukobi). Rješavanje prostora i scenografije, izbor/izrada kostima i plakata. Uvježbavanje izvedbe. Probe u prostoru. Tempo izvedbe. Izvedba. Vrednovanje izvedbe i procesa rada.

Struktura sata ostaje uglavnom jednaka kao i u mlađim skupinama, a faze su rada sljedeće:

1. Homogeniziranje skupine

Bolje međusobno upoznavanje polaznika, razvijanje scenskih vještina da se zamišljeno može uprizoriti te propitivanje različitih tema i ideja.

2. Skupno osmišljeno kazalište

- a) istraživanje i inicijalno generiranje materijala
- b) improvizacije na temelju generiranoga materijala
- c) analiza materijala dobivenoga improvizacijama, promišljanje o ideji/konceptu
- d) druga etapa improviziranja
- e) dogovor oko improvizacija, zapisivanje teksta
- f) strukturiranje izvedbe

g) uvježbavanje. Shank (prema: Heddon i Milling 1978).

3. Izvedba

Izvedba, vrednovanje i daljnje izvođenje predstave.

5. 5. 3. Opis jednogodišnjega rada s dramskom skupinom

Opisat ću proces rada na predstavi sa skupinom od sedamnaest polaznika u dobi od petnaest do osamnaest godina. U skupini je bilo dvanaest djevojaka i pet mladića. Raspon polaznja dramskoga studija varirao je od dvije do devet godina (dio njih bio je prije u različitim dramskim skupinama). Rad traje okvirno deset mjeseci, koliko i školska godina, dvosat se održava jednom tjedno, ukupno sedamdeset dva sata godišnje, no u posljednjoj fazi rada na probama i produkciji predstave odradili smo dodatnih petnaestak sati.

Skupina je bila vrlo motivirana za rad. Dovoljno su dugo pohađali dramski studio da se opredijelim za metodu skupno osmišljenoga kazališta. To je metoda u kojoj skupina stvara predstavu bez prethodno postojećega teksta, kreću od početka, stoga daje priliku mladima da izraze svoje interese, da u kazalištu artikuliraju svoje probleme, prenesu poruke koje žele i zainteresiraju publiku / širu zajednicu. U osnovi je metode *devising* teatra¹⁶⁵ „utjecaj na zajednicu, želja za psihološkom, socijalnom ili političkom promjenom“ (Kelly (prema: D. Heddon, J. Milling 2006: 133)). Da bi se doista radilo skupno osmišljeno kazalište, bitna je homogenost skupine. Izvođači su kreativni sudionici u stvaranju predstave, a ne (samo) interpretatori teksta. Ključno je međusobno poznavanje skupine, zajednički praktični rad i raspodjela odgovornosti. U radu smo se koristili osobnim pričama, a predstava je rezultat osobnih stavova izvođača. Prevladavajuća je metoda rada bila improvizacija. Tijekom rada usporedno su se razvijali forma i sadržaj predstave. Forma u skupnome osmišljavanju nastaje od onoga što nudi materijal na kojemu se radi.

Specifičan je rad u dramskome studiju, uvijek se vodi računa i o pedagoškim ciljevima te o kontinuitetu razvoja skupine tako da skupno osmišljeno kazalište koje se izvodi u dramskome studiju ne slijedi sve odrednice metode skupno osmišljenoga kazališta, nego je rad prilagođen. Pitanja koja se odmah na početku rada skupno osmišljenoga kazališta postavljaju jesu sljedeća: **Što i zašto** razvijamo? **Za koga** razvijamo?. Moja motivacija za odabir skupno osmišljenoga

165 Dramatizacije priča lokalne zajednice, kolektivna kreacija nastajale su pod utjecajem pedagogije potlačenih P. Freire.

kazališta kao metode rada bila je iznimno velik prostor slobode koji se pruža sudionicima, osobni ulozi, mogućnost traženja načina kako izraziti ideju u izvedbenome obliku tako da sam ja upoznala polaznike s metodom, a oni su prijedlog prihvatili.¹⁶⁶ Tek smo nakon izbora metode u procesu traženja teme odgovorili na pitanja **što** i **zašto** razvijamo. U tijeku rada iskristaliziralo se **za koga**, čime prvobitno nismo bili opterećeni.¹⁶⁷

Budući da dramska skupina nije okupljena oko ideje i često nije homogena (kriterij je upisa dob polaznika ili godine polazjenja), a rad u dramskome studiju podrazumijeva i kontinuitet rada na izvedbenim vještinama, rad sam podijelila na tri faze:¹⁶⁸ homogeniziranje grupe, skupno osmišljavanje izvedbe te izvedba i vrednovanje. Faze ću rada detaljnije opisati u nastavku.

5. 5. 3. 1. Homogeniziranje grupe, razvijanje scenskih vještina

Da bi se grupa pripremila za rad u skupno osmišljenome kazalištu, bitno je razvijanje međusobnoga povjerenja i podrške, skupne dinamike, stvaranje timskoga duha, gubitak straha od tjelesnoga kontakta, što se postiže igrama i vježbama. Navest ću nekoliko primjera vježbi povjerenja.

Vođenje slijepoga

Vježba se izvodi u paru. Osoba A zatvori oči i položi dlan na dlan osobe B koja je počinje voditi kroz prostor. Osoba B određuje smjer kretanja i brzinu hoda, no mora pritom paziti na partnera da se ne sudara s ostalim osobama u prostoru. Vježba se može izvoditi uz glazbu. Nakon nekoga vremena zamijene se voditelj i vođeni.

Vođenje zvukom

Vježba se izvodi u paru. Igrači zajednički dogovaraju zvuk. Nakon toga osoba A zatvori oči, a osoba B vodi je zvukom kroz prostor mijenjajući brzinu hoda i razdaljinu od partnera. Može se mijenjati i učestalost zvuka. Nakon toga se uloge zamijene. S obzirom na to da vježbu istodobno izvode svi partneri, nastaje kakofonija zvukova i bitno je slijepoga partnera sigurno voditi prostorom.

166 Dok skupno osmišljeno kazalište obično stvara skupina koja se okupila oko zajedničkoga cilja, polaznici dramskoga studija već jesu skupina koja jest zajedno, a skupno osmišljeno kazalište **jedna** je **od metoda** rada koja se primjenjuje u radu sa starijim skupinama i s metodom ih obično upoznaje voditelj.

167 Neke dramske skupine nastavljaju rad sa skupno osmišljenim kazalištem kao formom u kojoj se najbolje osjećaju i gdje im je rad najkreativniji, no druge se već sljedeće godine mogu opredijeliti za rad na književnome tekstu.

168 Prema strukturi rada u skupno osmišljenom kazalištu postojala bi samo druga faza.

Cilj je ovih jednostavnih vježbi razvijanje uzajamnoga povjerenja i odgovornosti za partnera. Budući da se uloge mijenjaju, oba partnera mogu iskusiti odgovornost vođenja i bespomoćnost neimanja vida i ovisnost o partneru.

Siguran krug

Skupina od pet do sedam polaznika oblikuje krug tako da se gotovo dodiruju ramenima. U praznoj sredini kruga stoji osoba zatvorenih očiju. Njezin je zadatak da padne potpuno ravno, bez naginjanja naprijed, nazad ili na bilo koju stranu. Osobe koje tvore krug trebaju je prihvatiti, a zatim lagano odgurivati na suprotnu stranu. Sudionici vježbe moraju biti koncentrirani i pažljivi da osoba ne bi doista pala.

Vježba izvrsno pokazuje stupanj opuštenosti i povjerenja koje ima osoba u krugu u odnosu na skupinu, kao i suradnju i koncentraciju osoba koje tvore krug.

Nelagodu od tjelesnoga kontakta koja je u adolescenata vrlo česta rješavamo skupnim igrama.

Morski pas

Na nekoliko mjesta u prostoru postavljeni su „otoci“ od papira. Otoci su na početku igre dovoljno veliki da na njih stanu svi igrači. Igrači „plivaju u moru“ cijelim prostorom. Na povik voditelja: „Morski pas!“ svi plivači moraju stati na otok da bi se spasili. Tko ostane u moru, ispada iz igre zato što ga je morski pas pojeo. Nakon svakoga sljedećeg povika voditelj smanjuje broj i/ili veličinu otoka.

Opisana igra razvija kolektivni duh. Budući da je prostor na kojemu se mogu spasiti sve manji, spašavanje postaje sve kreativnije. Iako s adolescentima možemo igrati i složenije igre, i jedna ovakva obična (koju jako vole mlađe skupine) razvija fizičke vještine i solidarnost. Nakon nekoliko krugova već imaju razrađen sustav spašavanja u kojoj krupniji na leđima nose sitnije i pridržavaju se na sve moguće načine. A primanje i pružanje podrške jedno je od važnijih stvari koje treba naučiti u svakodnevnome životu.

Vježbe koordinacije i sinkronizacije izvode se od jednostavnijih do složenijih, obično kao dio zagrijavanja na početku sata.

Pljesak u krugu

Skupina stoji u krugu. Zadatak je uspostaviti kontakt očima s osobom do sebe i istodobno pljesnuti. Pljesak tako putuje krugom. Ako se želi promijeniti smjer, osoba koja je dobila pljesak može još jednom pljesnuti i na taj ga način vraća partneru, tj. mijenja smjer dodavanja pljeska. Za koncentraciju i međusobno osjećanje skupine vrlo je prikladna vježba brojenja.

Brojenje

Skupina sjedi na stolcima, bilo gdje u prostoru. Voditelj počinje brojanje: Jedan... Zadatak je skupine da bez prethodnoga dogovora pojedinci nastavljaju izgovarati brojke po redu, no ne smiju ih izreći istodobno. Ako dvije osobe ili više njih kažu broj istodobno, brojenje počinje ispočetka. Voditelj određuje broj pokušaja. Obično broje samo pet puta zato što je tada koncentracija veća.

Ovo je vježba kojom smo desetak puta počinjali sate. I od nabrojanih jedva deset stigli smo do rekorda skupine – sto pedeset tri, na što su bili vrlo ponosni. Tijekom vježbe nastane potpuna koncentracija, međusobno osjećanje i sinkronizacija skupine.

Usporedno s vježbama razgovarali smo o različitim idejama i temama za uprizorenje. Dotakli smo se različitih tema: ljubavi, prijateljstva, nasilja, nepravde, ekologije, smisla života, iseljavanja, neizbježne su bile i akcijske teme...¹⁶⁹Svaka je tema prošla sljedeća filtarska pitanja:

- Što tema tebi znači?
- Što o njoj već znamo, a što bismo morali doznati ako želimo raditi predstavu?
- Kako tema utječe na naše živote?
- Koje ti se ideje rađaju povezane s tom temom?
- Ima li u temi prostora za međusobnu suradnju?
- Hoće li publiku zanimati predstava na tu temu?

Teme su se izmjenjivale, trošile nakon sat-dva improviziranja. No jedna tema, na koju nisu otpočeli uopće računali kao na moguću temu, bila je konstantna – škola. Svaki sat dramske

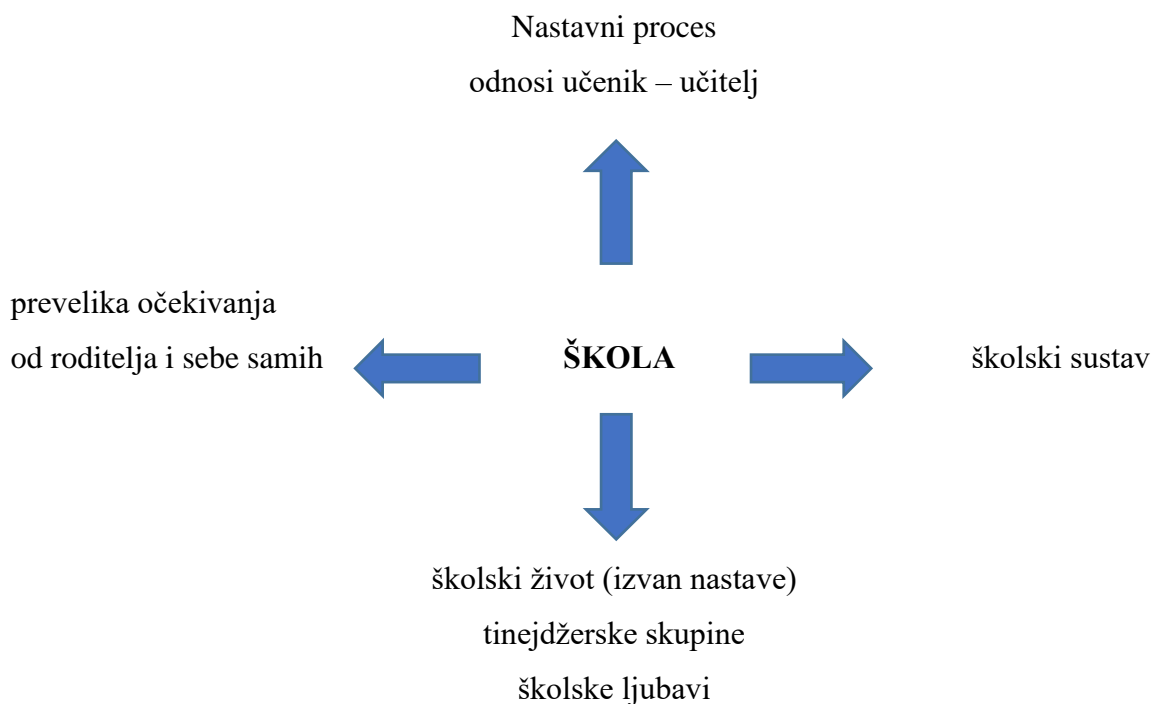
¹⁶⁹ Iako se pri biranju tema često predlažu njima iskustveno daleke teme poput pljački, preljuba, nevjerojatnih avantura, ne treba prijedloge odmah odbaciti kao nemoguće. Bolje je dati im priliku da se neka od njih pokuša uprizoriti. Vrlo brzo postaju svjesni da ne znaju gotovo ništa o temi koju su izabrali. Naravno, ako se skupina složi, moguće je istraživati koju god temu izaberu i na kraju je i uprizoriti, no voditelj bi trebao odmjeriti koliki je omjer uložena truda i korisnosti rezultata za njihovu dob.

počinjemo razgovorom o tome što se dogodilo u tjednu od našega prošlog susreta. Gotovo smjesta počinje nabranje testova, obveza, ocjena... Školski život svakodnevna je tema koja ih zaokuplja najveći broj sati u danu. U srednjoškolaca ne prestaju tužaljke na obim gradiva, (ne)pravednost profesora, kruti školski sustav i borbu za ocjenu. Pritisци i stres rastu sa svakom sljedećom godinom, stvara se osjećaj da je sudbinski bitno dobiti najbolju ocjenu – a sve se urotilo protiv njih. Roditelji imaju svoja očekivanja i odnos s njima u pubertetu stavljen je na najveću kušnju (u dotadašnjemu životu). Budući da prije punoljetnosti ne odlučuju o mnogočemu, adolescenti uglavnom ispunjavaju zadatke odraslih bez pretjeranoga raspitivanja o smislu zadataka i bez pokušaja da nešto promijene. Kritike se zaustavljaju na žalopjkama, odgovornost prebacuju na sustav zato što se ionako ništa ne može učiniti, tako da uglavnom ništa i ne pokušavaju zato što se nije dobro zamjerati. Realna pasivnost današnjih generacija u pokušaju ostvarivanja promjena, najaktivnijih u virtualnome svijetu, činila mi se kao dobro polazište. Kao temu ponudila sam ono što im je poznato iz iskustva – školu. Reakcije su bile uglavnom sljedeće: „Pun mi je kufer škole, ne pada mi na pamet još to raditi i na dramskoj.“ Iako su negativno reagirali na mogućnost da tema rada bude škola i školski sustav s kojim su izrazito nezadovoljni te njihovo mjesto unutar toga sustava, i dalje su najstrastvenije debatirali upravo o školi.

Angažiranost oko teme i dalje mi se činila kao dobro polazište za istraživanje i rad. Bio je to dobar trenutak da ih upoznam s angažiranim kazalištem¹⁷⁰ – kazalištem za društvenu promjenu. Nakon razgovora složili su se da artikulirajući probleme školovanja kazališnim jezikom pokušavamo upozoriti na problem i nešto promijeniti. Usuglasili smo se oko teme i grafički prikazali njezine elemente podijeljene na četiri cjeline.

170 Društveno angažirano kazalište pokušava svojom dramskom izvedbom ukazati na postojeće probleme te potaknuti njihovo rješavanje. Nastoji izazvati aktivnu pozitivnu promjenu za dobrobit zajednice (Boal 2009).

2. grafički prikaz: Grafički prikaz elemenata teme skupno osmišljenoga kazališta



U skupno osmišljenome kazalištu bitno je da se za rad odabere tema/problem koji se tiče skupine zato što je motivacija za rad znatno veća, obrađuje se stvaran problem s kojim se susreću, radom na njemu dobivaju različite uvide i alate za njegovo rješavanje, a to osnažuje izvođače i može djelovati pozitivno na njihov svakodnevni život.

5. 5. 3. 2. Istraživanje i početno generiranje materijala

Polaznici dramske skupine dio su školskoga sustava od svoje sedme godine, što znači da imaju neposredno dugogodišnje iskustvo o načinu njegova djelovanja. Ono je, naravno, subjektivno, no osobne priče i doživljaji dobar su materijal za rad. Istraživanje smo počeli razgovorom o strukturi školskoga sustava i o piramidi upravljanja, odnosno o tome tko donosi kurikulum, planove i programe rada, a tko je odgovoran za njihovu provedbu.

Usmjerili smo se na bazu – samu školu kao izvršni dio školskoga sustava. Razmijenili smo informacije o njihovim pravima s kojima su uglavnom bili upoznati na mikrorazini povezani sa samim nastavnim procesom: kad i koliko je testova u danu/tjednu dopušteno pisati, koje je načelo ispitivanja gradiva, kad se može dobiti odgoda, kad se odgovara po dogovoru, koliki broj sati mogu (ne)opravdano izostati s nastave, kako funkcionira osnovna jedinica razred, kako biraju predsjednika i sl.

Već o sudjelovanju učenika u upravljanju školom i učeničkim vijećima nisu mnogo znali. Većina je bila uvjerena da je to samo formalnost koja ničemu ne služi. Polaznik skupine koji je bio aktivan član vijeća učenika svoje škole prenio nam je informacije. Vijeće učenika u njegovoj školi sastaje se jednom do dvaput godišnje, dobar dio razrednih predstavnika zaboravi na sastanak, a realizacija ovisi o težini zahtjeva učenika. Ako se traže manje stvari (popravlak aparata za kavu ili grijanja ili da se postavi u dvorište više pepeljara), onda se to prihvati i uzme u obzir, ali za ozbiljnije primjedbe kao što su neodgovarajući raspored sati ili način rada nekoga profesora, odgovor je mjerodavnih da će o tome razmisliti. I ne dogodi se ništa. U većini škola vijeće učenika služi da bi zajedno s profesorima osmislilo prijedloge za određena putovanja. U nekim školama čak ni to. Zaključili smo da je sudjelovanje učenika u organizaciji rada škole i bitnim odlukama koje se tiču nastavnoga procesa gotovo nikakvo.

Za ostvarivanje prava učenici se bore izravno u razredu prigovorom samomu profesoru s kojim imaju problem ili češće žalbama razredniku, koji ih, ovisno o razložnosti žalbe i svome shvaćanju pojma razredništva, zastupa kod drugih profesora. Upravo po količini borbenosti za svoj razred učenici procjenjuju je li razrednik odličan ili bez veze. Jedan od ključnih problema nastaje kad profesor nije u stanju na odgovarajući način prenijeti znanje ili njegovo ponašanje nije pedagoški primjereno pa gotovo nema načina da se stanje promijeni, pa čak i kad su ostali nastavnici svjesni problema. U školi većinom vlada politika nezamjeranja: učenici u odnosu na profesore, a profesori među sobom. U razredu se učenici grupiraju prema različitim interesima i rijetko se dogodi da su složni u konstruktivnome zauzimanju za svoja prava. Na moj upit mogu li oni išta učiniti da se situacija s kojom nisu zadovoljni promijeni, većina je odgovorila niječno, a postulat suvremene nastave da je *učenik subjekt u nastavnom procesu* realizira se samo kod dijela profesora.

Glavne su primjedbe na nastavni proces koje su imali:

- zastarjele metode rada, prevladava frontalni oblik nastave
- autoritarno ponašanje profesora
- odnos moći: nastavnikova je uvijek zadnja
- besmislenost količine informacija koje moraju naučiti napamet (bez primjene) iako su one lako dostupne
- učenje napamet interpretacija književnih djela
- uvjerenost nastavnika kako je njihov predmet najvažniji
- vrijeđanje/ponižavanje učenika

- nekompetentnost pojedinih nastavnika
- iznimno velika količina (nepotrebnoga) gradiva
- materijalni uvjeti za rad (neke su škole u Zagrebu prilično zapuštene).

Škola je ustanova u kojoj su glavni sudionici nastavnoga procesa učenici i učitelji. Raspravljali smo o njihovim ulogama i ciljevima, koji bi trebali biti zajednički, no čini se da nema mnogo međusobnoga razumijevanja. Negdje se u utrci s ostvarivanjem obrazovnih ishoda zaboravio odgoj. U svakoj školi djeluje stručna služba, a čine je uglavnom pedagog i psiholog. Jedan je od njihovih zadataka i rješavanje situacija s problematičnim učenicima. Obični problemi kao što su učinkovitije učenje, nošenje s prevelikim očekivanjima (svojim, roditeljskim i učiteljskim), međuljudski odnosi u razredima i sl. rijetko kad dođu na red. Polaznicima uloga školskoga pedagoga nije dovoljno poznata. U nekim školama pedagozi održavaju sate razrednika kad su na redu teme o ovisnosti, organizaciji učenja i sl. Školski su psiholozi češće u kontaktu s učenicima tako da polaznici znaju da se k njima može doći na razgovor. Dio polaznika imao je s njima vrlo pozitivna iskustva.

Od osoblja u školi tu su još knjižničar, domar, portir, čistači, tajnik, ravnatelj i osoblje u kantini. Male dnevne ljubaznosti razmjenjuju uglavnom s tetama čistačicama koje im katkad naprave male usluge poput puštanja u školu nakon zvona i sl. Neizbježan su dio priče i roditelji. Iako roditelji nisu dio školskoga sustava, bitan su dio života polaznika i, dakako, imaju svoja očekivanja.

Polaznici dramske skupine odredili su ciljeve sudionika:

- nastavnici: ispredavati gradivo, naučiti učenike
- učenici: obrazovati se
- školska stručna služba: odraditi motivacijske govore, predavanja kako učiti, donositi mjere za učenike s problemima u ponašanju
- čistači: očistiti školski prostor
- ravnatelj: postići/zadržati dobar ugled škole
- domar: održavanje zgrade, tehnički popravci (grijanje, struja i sl.)
- knjižničar: izdavati knjige, davati savjete o lektiri
- roditelji: odgajati djecu.

Uočili smo probleme učenika: preopterećenost (previše gradiva, previše predmeta),¹⁷¹ zastarjeli oblici nastave koji dovode do nemotiviranosti za učenje, nedostatak komunikacije s nastavnicima, neprimjereni materijalni uvjeti za izvedbu nastave i neznanje kako učiti. Sustav je zamišljen tako da je važnija ocjena od znanja te polaznici nemaju mogućnost suodlučivanja o bitnim stvarima. Organ upravljanja, vijeće učenika, formalno postoji u svakoj školi. Funkcija mu je između ostaloga sljedeća:

- upućuje prijedloge, mišljenja i slične predstavke školskim tijelima i ravnatelju o pitanjima koja se odnose na ostvarivanje prava i obveza učenika
- zastupa razvoj učeničkih prava, interesa, obveza i uloga u školi
- upozorava na probleme s kojima se učenici suočavaju u školovanju te pokušaj pronalaženja rješenja tih problema
- prati i vrednuje odgojno-obrazovni rad škole.¹⁷²

U praksi se vijeća u većini škola sastaju jednom do dvaput godišnje kad zajedno s nastavnicima odlučuju o manje bitnim stvarima: izletima, organizaciji sajмова i sl., a problemi u izvedbi nastave i komunikaciji glavnih sudionika procesa ne rješavaju se s predstavnicima vijeća učenika.

Nedostatak je građanskoga odgoja u školama velik problem zato što se pasivnost i stav *ionako se ništa ne može promijeniti* ucjepljuje djeci i mladima od malih nogu. Ako nema suodlučivanja, nema ni osjećaja odgovornosti. Mlade generacije, iako odrasle u demokratskome društvu, za svoje probleme obično optužuju nekoga drugog: sustav, nastavnike, roditelje, odrasle i pritom ne pokušavaju nešto promijeniti zato što prevladava mišljenje da se ionako ne može ništa promijeniti. Preispitujući taj stav, vratili smo se na ideju angažiranoga kazališta i oblikovali cilj: upozoravanje na probleme školskoga sustava, kritički prikaz svih sudionika i pokušaj promjene. Razgovarali smo o osobnoj odgovornosti za situaciju. Naveli smo probleme koje u nastavnome procesu uzrokuje učenička strana: nemotiviranost, nedisciplinā, kampanjski odnos prema radu, nekolegijalnost, teško usuglašavanje i iskorištavanje dobrohotnosti nekih nastavnika.

171 Gimnazijalci imaju između šesnaest i dvadeset predmeta (od tri do četiri njihov su izbor) i šest do devet sati nastave dnevno.

172 Djelovanje učeničkoga vijeća Industrijsko-obrtničke škole iz Šibenika.
https://www.iOSS.hr/vu_djelovanje.php (pristupljeno 8. 1. 2021.)

Otvorili smo i teme nezamjeranja, poltronstva, neaktivnosti i pitanje mogu li oni ipak nešto promijeniti. Kako se društvene negativnosti uopće mogu ispraviti ako odustajemo na početku uvjereni da se ništa ne može? Koje je naše područje djelovanja? Koji su naši alati? Skupno osmišljeno kazalište pruža priliku za društvenu angažiranost, za artikuliranje ideja i njihovo predstavljanje posredstvom kazališnoga medija. Procesom rada omogućuje se dublji uvid u problematiku. Predstava može pomoći u promjeni stavova publike ili njezinu aktiviranju u rješavanju problema.

Odredili smo i ciljanu publiku: tinejdžeri koje žele motivirati za aktivan rad na promjenama na osobnome i društvenome planu, nastavnici kojima žele pokazati svoje viđenje školskoga sustava i nastavnoga procesa, roditelji kojima žele pokazati kako sustav izgleda iznutra i kako se osjećaju.

5. 5. 3. 3. Improvizacije na temelju generiranoga materijala

Praktični rad počeli smo jednostavnom vježbom **Sati u danu**. Željela sam vidjeti kako izgleda njihov običan radni dan. Vježba je pokazala da u tjednu premalo spavaju, opterećeni su školskim obvezama, dosta vremena provode na društvenim mrežama i uglavnom se virtualno druže.

Zadala sam improvizaciju na temu *Radni dan* s dodatnom uputom *Dan kad je sve pošlo po zlu*. Budući da je ova dramska skupina vrlo duhovita, osmislili su nekoliko nesretnih događaja u kojima su se njihovi likovi snalazili kako su najbolje znali i umjeli, a probleme su prikazali s mnogo humora. Nema što im se nije dogodilo: od kašnjenja u školu onu jednu nesretnu minutu nakon koje te portir više ne pusti u školu tako da dobiješ neopravdan sat; prozivanje, a ti si nespreman; knjižnice koja ne radi kad ti najviše treba jer je na redu sat lektire; onoga nekog zgodnog/zgodne koja te vidi u najgoremu izdanju; sukoba u razredu do povratka kući gdje te čeka neizbježna rečenica *Kako je bilo u školi?* i – prodika.

Dopunili smo popis problema i nezgoda povezane sa školom da bismo ih mogli primjenjivati u daljnjemu radu: kampanjski odnos prema radu, nemotiviranost za rad, nedovoljno dobra procjena obveza, krutost pravila kojih se moraju pridržavati, strogost i nekompetentnost dijela nastavnika, učenje koje se uglavnom svodi na zapamćivanje, prevelika očekivanja od roditelja, ali i samih sebe, nekolegijalnost, kompetitivnost, pasivnost, nezamjeranje itd.

Nastavili smo s improvizacijama, jednostavnim putom, prema rasporedu sati. Zadatak je bio uprizoriti jedan nastavni sat predmeta po izboru. Dva dvosata improvizirali su u skupinama i uprizorili sate gotovo svih predmeta. Nastala je plejada vrlo živopisnih likova nastavnika i

učenika. Analizirali smo izvedbe, odabrali najduhovitije i s najviše potencijala za razvoj. Bili su to sati Latinskoga jezika, Matematike, Tjelesne i zdravstvene kulture, Glazbene kulture, Povijesti i Hrvatskoga jezika.¹⁷³

Osmišljeni sat Latinskoga jezika bio je duhovita kritika zastarjelosti metoda poučavanja, autoritarnosti nastavnika, ali i nepripremljenosti učenika za sat. Završna rečenica scene nije izmišljena: Kraj sata je tek onda kad ja kažem da je kraj, zvono nastavniku služi samo kao prijedlog. Ta rečenica zorno je pokazala odnos moći učenik/učitelj u razredu. Sat Matematike prikazivao je nekompetentnost nastavnice, no polaznici dramske skupine, koliko god kritizirali mane svojih nastavnika, nisu štedjeli ni učeničku populaciju. Gotovo u svakoj sceni bio je pokoji prizor njihove lijenosti, nepripremljenosti i pokušaja izmotavanja. Sat Glazbene kulture pokazao je kako se iskorištava ljubaznost nastavnika koji ne uspijevaju uspostaviti autoritet, a sat Tjelesne i zdravstvene kulture apsurdnost zahtjeva nastavnika pa se učenicu kažnjava pisanjem testa o dimenzijama košarkaškoga igrališta i opsega koša. Kazna je bila izazvana tako čestim neprimjerenim ponašanjem tinejdžera – izrugivanjem.

Nakon izvedbe su za svaki lik koji se našao u improvizaciji trebali zapisati ime, prezime, dob, socijalni status, stupanj obrazovanja i karakterne osobine. Nastala je galerija likova s elementima karikaturalnosti i iskristaliziralo se da će naše skupno osmišljeno kazalište biti komedija s elementima satire.

Nastavili smo rad na scenama pojedinih sati. Čistili smo scene od nepotrebnih detalja, razvijali karakterizaciju likova, međusobne odnose i kompoziciju scene. Da bi izvedba bila što uvjerljivija, zadavala sam različite vježbe kojima su razvijali potrebne vještine. Sat Latinskoga jezika sadržavao je korsko ponavljanje deklinacija i sinkronizirane pokrete cijeloga razreda. Da bi se postigla kompaktnost izvođača, primjenjivala sam vježbe koje potiču osjećaj zajedništva i suradnje skupine kao cjeline, koordinaciju pokreta, razvijaju povjerenja i koncentracije, osjećaj za ritam i navikavanje na tjelesni dodir.

173 Sati Povijesti i Hrvatskoga jezika otpali su u procesu strukturiranja završne izvedbe, no poslužili su kao vježba za razvijanje vještina improvizacije, a mogla bih reći i u terapeutske svrhe – prorađivanju frustracije zbog učenja napamet interpretacija književnih djela i velike količine povijesnih informacija. U skupno osmišljenome kazalištu proizvede se obilje izvrsnoga materijala, no bitno je uklapanje u cjelinu i prohodnost izvedbe tako da je čišćenje, tj. odbacivanje nepotrebnoga bitan dio procesa.

Kor

Skupina stoji u prostoru, zbijeni su, naslonjeni jedni na druge. Imaju zatvorene oči. Voditelj se kreće oko njih i proizvodi zvukove. Zadatak je skupine da se bez razdvajanja i otvaranja očiju okrene u pravcu izvora zvuka i istodobno ga svi ponove. Složeniji je oblik vježbe taj da se dvije osobe kreću oko skupine i naizmjenice proizvode zvukove koje skupina mora istodobno ponoviti okrećući se prema izvoru zvuka. Voditelj se može i kretati po prostoru, a skupina se bez razdvajanja i dalje zatvorenih očiju treba kretati prema zvuku i suglasno ga ponoviti.

Makaroni i špageti

Skupina se podijeli na dvije manje skupine pa se smjeste na suprotne krajeve prostorije. Jedna je skupina mafijaška obitelj Makaroni, a druga Špageti. Svaka skupina ima svojega kuma koji stoji pola koraka ispred svoje skupine. Kum odlučuje kad će zakoračiti, a njegova skupina mora koordinirano krenuti s njim. Zaustavljaju se sinkronizirano na dva koraka jedni od drugih. Kad se zaustave, prijeteći se gledaju dok netrpeljivost i bijes ne kulminiraju do krajnje granice. U trenutku kad napetost dosegne vrhunac, skupina istodobno vikne jednu riječ drugoj skupini. Ne određuje se koja je to riječ, jedino je bitno da je kažu istodobno.

Ako je grupa koncentrirana, doista se riječ kaže gotovo istodobno u objema skupinama.

Nakon izvođenja vježbi ponovno su odigrali odabrane scene, a zatim smo ih ispravljali. Provjeravali smo motiviranost postupaka likova, određivali scenografiju i mizanscen. Odbacivali smo nepotrebno. Na kraju ove serije improvizacija koja je uglavnom prikazivala odnos nastavnika i učenika, polaznici su trebali odgovoriti na pitanje *Zašto (ne) bih bio učitelj po zanimanju?* Na satu je bilo četrnaest polaznika, a dvanaest ih je odgovorilo da ne bi bili učitelji iz sljedećih razloga:

- Mnogo rade, a nemaju ni materijalnih ni statusnih povlastica.
- Nemam živaca raditi s djecom.
- Ne trpim institucije.
- Ne želim imati posla s bezobraznim učenicima i još gorim roditeljima.
- Zato što mislim da ne bih znala prenijeti znanje ili nešto dobro objasniti.
- Zato što današnji učenici nemaju motivacije ni za što i gotovo ih ništa ne zanima.
- Zato što mi se ne sviđa školski sustav u kojemu bih morala raditi i ne bi mi se dalo boriti sa svime time.
- Prenaporno je. Svaki dan moraš ponavljati isto gradivo u četiri ili pet razreda.
- Ne bih mogla trpjeti ponašanje nerazumne djece.

- Zato što današnji učenici imaju premalo poštovanja neovisno o trudu nastavnika.
- Ne, zato što nemam autoritet. Mislim da ne bih znala uspostaviti disciplinu.
- Ne bih zato što nastavnici moraju imati pedagošku vještinu da znaju raditi s djecom. Pamtim mnogo ružnih situacija koje sam doživjela u školi, mislim da nemam strpljenja za djecu.

Samo dvoje polaznika bili bi učitelji:

- Želim biti učiteljica zato što volim raditi s djecom i ona su kreativnija od odraslih.
- Da, zato što bih želio probuditi u djeci strast za svoj predmet, da budemo partneri u učenju.

Zanimljivo je da su odgovori koji nisu izravno propitivali učiteljski položaj, koja je u njihovim improvizacijama gotovo uvijek statusno jača, pokazali dublje razumijevanje položaja učitelja. Iz tih sam odgovora izdvojila za daljnje propitivanje rečenicu *Zato što mi se ne sviđa školski sustav u kojemu bih morala raditi i ne bi mi se dalo boriti sa svime time.* koja neizravno pokazuje da položaj moći za sustavne promjene nije ni u učiteljskim rukama i da odnose učenik – učitelj u velikoj mjeri određuje prilično krut školski sustav.

5. 5. 3. 4. Analiza materijala za izvedbu, stvaranje koncepta

Proces skupnoga osmišljavanja zahtijeva strukturiran rad i jasno vođenje te stalnu povratnu informaciju sudionika. Cijeli je proces pažljivo vođen i promišlja se svaka etapa rada. Voditelj dramske skupine nije sputan planovima i programima formalnoga učenja tako da ima mnogo veći prostor slobode za podršku mladima u radu. Prostor slobode ujedno je i prostor odgovornosti, stoga je analiziranje uradaka, planiranje i promišljanje rada bitan dio. Vodeći i prateći proces, voditelj smišlja pitanja na koje skupina na probama daje scenske odgovore.

U prvoj seriji improvizacija proizveli smo dio materijala za izvedbu, uprizzorili smo nastavni proces, ključne sastavnice nastavnih oblika rada, tipične razredne situacije i odnose učenik/učitelj. Fokus je bio na duhovitoj kritici metoda rada nastavnika i posljedicama takva načina rada, točnije na nedovoljnoj motiviranosti učenika za rad kojoj su samokritično pridružili i sve ostale pojave koje se javljaju u tinejdžerskoj dobi: pobuna protiv autoriteta, drskost u ophođenju, intenzitet osjećaja i reakcija itd.

Želeći zadrijeti dublje u razloge njihova ponašanja, razgovarali smo o životnoj dobi u kojoj se nalaze i obilježjima koja je prate. Adolescencija je vjerojatno najburnije razdoblje u čovjekovu životu. Česte su promjene raspoloženja od depresivnosti do euforije, nagle reakcije, fizičke promjene, svakodnevni život u sukobu između potrebe za osamostaljivanjem i ovisnosti o odraslima, tako da su i oni sami zbunjeni sami sobom. Ključno je u toj fazi odrastanja pitanje identiteta. Nema adolescenta koji se ne propituje: „Tko sam zapravo ja?“¹⁷⁴

Zadatak je polaznicima bio prosudba vlastite vrijednosti prema četirima kriterijima: **školskoj, socijalnoj, tjelesno-sportskoj kompetenciji i tjelesnome izgledu.**¹⁷⁵ Ako su željeli, mogli su podijeliti samoprocjenu sa skupinom. Razgovarali smo o samopoštovanju,¹⁷⁶ o tome je li im bitna njihova vlastita ili prosudba okoline te za koju misle da je objektivnija.

Kao motivaciju na početku sata zadajem sljedeću vježbu:

Ja sam dobar u...

Jedan polaznik sjedi na stolcu ispred skupine i treba u minuti reći u čemu je dobar.

Vježba je vrlo korisna za razvijanje samopouzdanja. Izvodimo je bar dvaput u školskoj godini. Na početku godine dopuštam da utroše vrijeme s duhovitim nabranjem: dobar sam u spavanju, ljenčarenju... ali na kraju godine ustrajem u tome da zaista nabroje u čemu su dobri.

Svoju školsku kompetenciju svi mjere ocjenama. Neovisno o tome što odrasli često govore da ocjena nije mjerilo znanja, da se uči za sebe, a ne za ocjenu, ipak je ocjena mjerilo kojim njihovo znanje izmjere učitelji svakoga dana. Upravo ocjenama koje imaju i školskim uspjehom na kraju godine mjere svoju školsku uspješnost.¹⁷⁷ Tjelesno/sportsku kompetenciju određuju na osnovi pripadnosti nekomu sportskom klubu i postignutim sportskim rezultatima. U socijalne kompetencije spada odnos s roditeljima¹⁷⁸ i odnos s prijateljima. Odnos s

174 „Mlađi adolescenti u dobi od 12 do 14 godina mogu sebe okarakterizirati suprotstavljenim osobinama poput inteligentan i štreber, introvertiran i ekstrovertiran – zbog prikazivanja različitih slika sebe u različitim odnosima. Kako raste njihova svjesnost o tim nedosljednostima, adolescenti se često muče oko toga tko sam pravi ja (Harter 1999, 2003, 2006) Od srednje do kasne adolescencije kognitivne promjene omogućuju tinejdžerima kombiniranje njihovih osobina u organizirani sustav.“ (Damon 1990: 88; prema Berk 2015: 453)

175 Za te su četiri kompetencije do 10. godine odvojene samoprosudbe (Berk 2015), od 11. godine pojavljuju se nove dimenzije samopoštovanja (bliska prijateljstva, romantična privlačnost, poslovna kompetencija i sl.) i kombinacije u područjima samoprosudbe.

176 „Visoko samopoštovanje podrazumijeva realnu prosudbu vlastitih karakteristika i sposobnosti, sa stavom o prihvaćanju i cijenjenju samoga sebe.“ (Berk 2015: 455)

177 I zbog toga je dramska iznimno korisna za razvoj samopoštovanja i samopouzdanja jer škola mjeri uglavnom akademski uspjeh.

178 „Samo naoko čini se da adolescenti odbijaju roditelje od sebe. Istina je da ih trebaju, ali ne više na jednak način kao u djetinjstvu. Sada najviše trebaju ljubav, povjerenje, poštovanje, uvažavanje, nenametljivu pomoć,

roditeljima u adolescentskoj je dobi obično turbulentan zbog potrebe za osamostaljivanjem i odvajanjem. Budući da usporedno s odvajanjem postoji i velika potreba za pripadanjem, prijatelji zauzimaju bitno mjesto u životu. Adolescenti se priklanjaju različitim skupinama, a svaka ima svoja pravila ponašanja, prepoznatljive načine odijevanja i svoje sustave vrijednosti.

Usljedio je nov zadatak: Istražite na mrežnim stranicama i predstavite supkulturne skupine koje postoje u vašoj okolini. Nakon predstavljanja trebali su izvesti kratku scenu u kojoj se događa nešto karakteristično za odabranu skupinu. Izvedbu su trebali smisleno popratiti glazbom koju odabrana skupina sluša, uživo ili reprodukcijom.

Nakon izvođenja suzili smo izbor na skupine koje su u većoj mjeri zastupljene u njihovim školama. Svakih nekoliko generacija stvaraju se i neki novi kolokvijalni nazivi skupina tako da u novije vrijeme u školama imamo elite, a kontrast su im jazavci (nekadašnji luzeri). Razgovarali smo po čemu se skupine razlikuju i kojoj od navedenih skupina oni pripadaju. Većina se polaznika smatra običnima, normalnima. Jedan polaznik pripada navijačkoj skupini *Bad blue boysi*, a dvije polaznice izjavile su da bi njih razred vjerojatno svrstao u štreberice.

Budući da smo kao žanr odredili komediju s elementima satire, za daljnji rad izabrali smo nekoliko skupina iz njihova okruženja koje su nam bile žanrovski najprikladnije:

- **Elita** – skupina nosi markiranu odjeću, članovi žive od hrpe lajkova na socijalnim mrežama, ne druže se s ostalima iz razreda, nego s drugim elitama iz drugih razreda, slušaju novokomponiranu narodnu glazbu, popularno zvanu cajke.
- **Emo** – tinejdžeri koji se ne uklapaju, emotivni, najčešće tužni i depresivni. Radikalniji se samoozljeđuju. Omiljena im je boja crna. Slušaju emo-bendove (*Tokio Hotel, My Chemical Romance, Thursday* itd.).
- **Štreberi** – knjiški moljci, znak prepoznavanja su naočale za vid, osobe koje su u osnovnoj školi bili autsajderi i povremeno predmet izrugivanja. U srednjoj školi mnogo više nego u osnovnoj cijene njihovu spremnost da se jave za odgovaranje kad nitko drugi ne želi i tako spase ostale. Iako ih u razredu smatraju ulizicama, priznaju da su omiljeni kod nastavnika zato što su uvijek spremni za odgovaranje. Vrsta glazbe koju su izabrali za štrebere bila je klasika zato što dobar dio štrebera ide i u glazbene škole.

trebaju pažljivo slušanje i promatranje. Dijete treba prihvatiti takvo kakvo je i dati mu razumnu količinu slobode.“ (Herega; Karabaić 2017: 4)

- **Bodibilderi** – sportaši, ali karikiranija inačica. Sportski tipovi, opsjednuti mišićima, glavne su im teme teretane, proteini i količina vježbanja. Glazba je koju slušaju tehno (uz koju se može vježbati u ritmu).

Razradili smo improvizacije u kojima su likovi bili pripadnici tih skupina te ispitali njihove osobne odnose i iskustva uklapanja u skupine. U procesu rada postavila sam i pitanje kako su se osjećali posljednji dan nastave osmoga razreda i koja su očekivanja imali od upisa u srednju školu. Vježbu smo radili u obliku kraćih unutarnjih monologa. Prvi je dio vježbe bio vremenski smješten u posljednji dan osnovnoškolske nastave:

- *Hoće li mi ljudi u srednjoj školi biti upola OK kao ovi?*
- *Opraštamo se, nismo se baš najbolje slagali. Većinu vas neću više baš viđati, možda neke više nikad. Bit će žalosno bez vas.*
- *Neću više biti s ovim dvoličnim ljudima, sretan sam jer se mičem iz ove škole. Nadam se da mi u srednjoj neće biti teško.*
- *Nadam se da ćemo ostati u kontaktu iako sumnjam, bitno mi je da se uklopim u srednjoj.*
- *Iskreno, nećete mi previše nedostajati. Ne razumijem ove zašto plaču! Žive kuću do kuće.*
- *Svi plaču, a pola ih se mrzi, izigravaju da su predobri. Svi smo u istome kvartu. Što god bilo u srednjoj, bit će bolje od ovoga.*
- *Napokon izlazim iz ove snobovske škole!*
- *Sad sam na rubu da mi počnete nedostajati, a svakodnevno ste mi bili vrlo iritantni. Ne, nećete mi nedostajati!*
- *Zbilja je kraj, prošlo je osam godina. Pitam se hoćemo li se nalaziti i što nas čeka.*
- *Još malo da završe govori. Marko je rekao da će kupiti cugu... još malo...*
- *Iskreno, ne volim svoj razred. Malo je tužno. Samo čekam peticu, da dođem doma i zagrlim mamu. Da kaže: „Bravo, kćeri, sad ćeš se upisat u srednju i svi ćemo biti sretni.“*

Drugi je dio vježbe bio unutarnji monolog prvoga dana srednjoškolske nastave dok se nalaze u dvorani ili na igralištu i čekaju da ih razrednici prozovu u razrede koje će polaziti:

- *Svi izgledaju skroz cool, a ja debil obukao košulju.*
- *S ovom majicom izgledam kao snob. Svi će mi se smijati. U ovoj školi izgledaju kao da se svi znaju. Izgledam kao neki mali jad.*

- *OK. Završila sam u razredu u kojemu sjedi plavuša od metar i 86, a što ja imam na sebi?*
- *Ako prozovu mene s njima, mogu odmah nazvati mamu da mi piše premještaj.*
- *S Gitom sam u razredu. To je super.*
- *4 dečka i 21 cura. Bit će bolesna atmosfera.*
- *OK stari, sad si tu gdje jesi. Trebaš izgledat ko Janjevac, nije te briga.*
- *Meni je muka, meni je stvarno muka. One cure izgledaju tako dobro. Kad me prozove, ja ću pasti u nesvijest.*
- *Sigurno me gledaju kao nekoga čudaka.*
- *Isuse, samo da me prozove s nekim koga poznam!*
- *Svi dečki u razredu. Nema cura.*
- *Trebam ostati smirena, pa neće primijetiti koliko sam nervozna. Neću bit dobra, već vidim...*

Iz drugoga je monologa vidljivo do koje je mjere bitna procjena na temelju izgleda i kolika je količina njihove nesigurnosti neovisno o vanjskome dojmu koji ostavljaju. Iz ovih materijala nastao je početak predstave – scena pod radnim nazivom *Kako preživjeti kao tinejdžer*. Budući da je promišljanje o sebi i svojoj pripadnosti skupinama, pripadanju, snalaženju, prilagodbi, osobnomu nošenju sa školskim svijetom nešto teže nego duhovita kritika metode rada i odnosa s nastavnicima, koji, nažalost, u većini slučajeva nisu naročito bliski, rad na improvizacijama cijelo sam vrijeme kombinirala s igrama i vježbama. Osim opuštanja koje smo radili kad je rad postajao preosoban, trebalo je razviti samodisciplinu, koordinaciju i energiju skupine, učiti kako komunicirati glasom i tijelom.

Sati su bili strukturirani tako da sam se u prvim dijelovima sata i nakon izvedenih improvizacija primjenjivala igre i vježbe koje su, osim zagrijavanja i razvijanja izvedbenih vještina, mogle biti motivirajuće i za daljnji razvoj improvizacija. Podijelila sam ih na blokove: a) igre povezivanja, brzine i spretnosti, b) vježbe fizičkoga teatra i c) glasovne i govorne vježbe.

Igre povezivanja, brzine i spretnosti

U radu često primjenjujem igre zato što je bitno da na satima bude zabavno. Igre imaju jasan cilj, u njima se razvijaju okretnost, ubrzava reakcija, uklanjaju se tjelesna ograničenja, razvija kreativnost i koncentracija i središte pozornosti. U skupnim igrama razvija se timski duh.

Kuhana guska

Četiri igrača stoje ili sjede u uglovima kvadrata. U sredini je peti igrač. Zadatak je vanjskih igrača da zamijene mjesta. Ako igrač zamijeni mjesto s prvim igračem do sebe (koji je na drugome uglu kvadrata), dobiva 2 boda. Ako igrači zamijene mjesta dijagonalno, dobivaju tri boda. Guska (igrač u sredini) skuhana je kad sudionici zajedno osvoje 20 bodova. Ako sudionik, koji stoji u sredini, uspije uloviti mjesto drugoga igrača prilikom zamjene, broji se ispočetka. Igra je pogodna za razvijanje refleksa i središta pozornosti – igrači se neverbalno moraju dogovoriti za zamjenu mjesta i iskoordinirati radnje.

Atomi i molekule

Sudionici su atomi i pojedinačno se kreću prostorom, brzinom koju određuje voditelj od 10 do 100. Voditelj izgovara brojku koja označuje brzinu kojom se kreću i tako ubrzava ili usporava sudionike. Kad voditelj nakon određivanja brzine kretanja (npr. 60) uzvikne, primjerice, broj 6, atomi se moraju povezati u molekule koje čine onoliko atoma koliko je voditelj zadao. Atom koji je prekobrojan, ispada iz igre. Brzom reakcijom treba skupiti točan broj atoma u molekulu. Igra razvija koncentraciju, slušanje, refleksu i snalažljivost. Nestaje ustručavanje od tjelesnoga dodira zato što se spasiti možeš jedino u skupini.

Spori stolac¹⁷⁹

U prostor se stavi onoliko stolaca koliko ima igrača. Svi osim jednoga igrača sjednu na stolce. Onaj koji nema stolac, sporo se kreće prema slobodnome stolcu koji je postavljen na suprotnome kraju prostorije od njegova položaja. Igrač mora sporo hodati, a cijela se skupina angažira oko toga da on ne uspije sjesti na stolac, i to tako da ustaju sa svojih stolaca (oni koji su najdalje) i sjedaju na prazan. Spori igrač kreće se prema sljedećemu slobodnom stolcu koji također prije njega nastoje zauzeti ostali igrači, tako da se spori stalno kreće prema novome slobodnom stolcu. Igrač koji ustane sa svojega stolca, ne smije se vratiti na njega. Svi smiju trčati osim osobe koja nema svoj stolac. Kad osoba bez stolca uspije sjesti na prazan stolac, sljedeći je spori onaj čiji je to bio stolac.

Igra je korisna za razvijanje koordinacije, suradnje i brzine reakcije. Budući da igrač koji ustane ne smije više sjesti na svoj stolac, brzina koordiniranja skupine stalno raste. Razvijaju se različite strategije i postaju poput dobro uvježbanoga stroja. Katkad igraju tako dobro da je

¹⁷⁹ Igra je nazvana *Knock-Kneed Chase* u knjizi *Devised and collaborative theatre* (Bicat; Baldwin 2018: 51).

sporomu igraču nemoguće sjesti na stolac. U tome ga slučaju voditelj nakon nekoga vremena zamijeni drugim igračem. Igra može neprimjetno prijeći u vježbu ili improvizaciju pogodnu za daljnji razvoj izvedbenoga materijala.

Jednu od složenijih igara s elementima vježbi nazvala sam *Tajna*.¹⁸⁰

Tajna

Cijela grupa stane ukруг, razbroje se na parove i oblikuju unutarnji i vanjski krug. Parovi stoje jedan nasuprot drugomu. Prvi par uzajamno kaže ime, dob, (malu) tajnu, a zatim svi hodaju prostorom. Zadatak je upoznati se s trima osobama, reći koga si upoznao i koja je njegova/njezina tajna. Svakoј osobi treba se predstaviti i u povjerenju ispričati što je doznao. Primjerice, ja sam Marija, upoznala sam se s Vesnom koja ima 17 godina i njezina je tajna da je na testu iz kemije imala šalabahter. Na voditeljev znak svi se vrate u početni položaj – pokraj prvoga partnera i unutarnji se krug pomakne za jedno mjesto u smjeru kazaljke na satu. S drugim je partnerom zadatak smisliti dječju igru pljeskanjem i ponoviti je nekoliko puta da bi je zapamtili. Na voditeljev znak svi se zaustave pokraj svoga partnera i unutarnji se krug pomakne za još jedno mjesto u smjeru kazaljke na satu. Zatim s trećim partnerom zadatak je smisliti narodni ples i ponoviti ga da bi ga zapamtili. Na voditeljev znak svi se zaustave pokraj svojega partnera i unutarnji se krug pomakne za još jedno mjesto u smjeru kazaljke na satu. S četvrtim partnerom zadatak je razgovarati na giberišu o tome kako im je izgledao današnji dan. Partneri razgovaraju, postavljaju jedan drugomu pitanja i odgovaraju na njih. Na voditeljev znak cijela skupina hoda po prostoru, a voditelj izvikuje brojeve partnera (1, 2, 3 ili 4). Svi moraju u što kraćemu vremenu stati pokraj partnera određenoga broja i s njim ponovno izvesti zajednički zadatak. Nakon toga svi istodobno pokažu pantomimom što najviše vole raditi i zatim svi stanu u početne parove. Počinje predstavljanje: jedna osoba govori ime, dob i tajnu svojega partnera dok on mimoski pokazuje što najviše voli raditi – i tako i sam sebe predstavlja. Zatim se zamijene.

U ovoj se igri doznaju male tajne koje se poslije mogu razviti u improvizacije. Razvija se kreativna suradnja zato što u vrlo kratkome vremenu moraju smisliti ples i igru. Provjerava se ritam sudionika. Razgovarajući na giberišu, razvijaju ekspresiju. Verbalnim i mimoskim predstavljanjem cijela se skupina međusobno bolje upoznaje. Bitno je kako se partneri

¹⁸⁰ Igru/vježbu naučila sam na radionici u sklopu projekta *Making connections* u Irskoj. Često se igre i vježbe nauče i prenose na radionicama tako da se često ne zna tko ih je smislio ni koji im je naziv. Česte su i prilagodbe vježbi i igara jer se katkad ne zapamte do detalja, a nekad se prilagođavaju specifičnim prilikama ili polaznicima.

predstavljaju jedan drugomu i razgovaraju o tajnama koje su čuli (stvaranje napetosti i povjerljivosti). I naravno – zabavno je.

Vježbe fizičkoga teatra

Današnjim generacijama, koje velik dio vremena provode sjedeći, bitna je tjelesna aktivnost. U vježbama fizičkoga teatra osvještavaju svoje tijelo i istražuju neverbalni scenski izričaj.

7 mišićnih tenzija

Cijela grupa istodobno radi. Voditelj opisno zadaje stupnjeve mišićne napetosti:

1. Iscrpljeni

Krećete se kao meduze. U tijelu uopće nema napetosti, potpuno je opušteno, naporan je svaki pokušaj govora.

2. Opušteni

Krećete iz položaja naslonjenih na zid. Mnoge osobe žive na ovoj razini napetosti. Opušteno je sve što kažete. Stanje fjake.

3. Neutralni ili ekonomični

Tako je kako je. Potpuno ste prisutni i svjesni. To je stanje napetosti prije nego što se nešto dogodi. Zamislite mačku koja udobno sjedi na zidu, spremnu skočiti ako ptica blizu priđe. Krećete se bez razgovora iza svojega pokreta.

4. Uzbuna ili znatiželja

Pogledajte stvari. Sjednite. Ustanite. Neodlučni ste.

(Razine od 1. do 4. naša su svakodnevna stanja.)

5. Reaktivni

Postoji li bomba u sobi? Nešto će se uskoro dogoditi. Sva je napetost u tijelu. Udah. Postoji odgoda vaše reakcije. Tijelo reagira.

6. Strastveni (kao u operi)

U sobi je bomba. Napetost je eksplodirala iz tijela. Ljutnja, strah, očaj. Teško je kontrolirati. Pod tušem je zmija.

7. Tragičan

Bomba će uskoro eksplodirati. Tijelo se ne može pomicati. Okamenjen. Tijelo je čvrsta napetost. (J. Lecoq. <https://dramaresource.com/seven-levels-of-tension/>)

Sedam mišićnih tenzija vrlo je korisna vježba koja se može ponavljati sve dok se u tijelu ne osjete razlike. Izvrсна je za fizičku karakterizaciju likova.

Sjedni/klekni/legni/stoj

Četiri igrača nalaze se u prostoru u kojemu trebaju biti dva-tri stolca. Vježba počinje tako da je svaki igrač u jednome položaju: jedan kleči, drugi stoji, treći leži, a četvrti sjedi. Voditelj zadaje mjesto radnje (aerodrom, plaža, mrtvačnica...). Igrači mogu i ne moraju međusobno komunicirati. Svatko od njih mora imati razlog zašto je u nekome položaju. Čim jedna osoba promijeni položaj, svi ostali igrači moraju ga promijeniti. U prostoru igre uvijek moraju biti zastupljena sva četiri položaja. Za promjenu položaja trebaju naći što logičniji/duhovitiji razlog. Vježba traje ovisno o inspiraciji izvođača za promjenu položaja.

Vježba je korisna za razvijanje refleksa i kreativnih rješenja. Izvođači su potpuno slobodni, usredotočeni na promjenu položaja i brzu reakciju, a do izražaja dolazi njihova duhovitost i spretnost. Često se razvijaju vrlo kreativni dijalozi.

Stolci i položaji

Odrede se skupine od četiriju članova koji u ravninu postavljaju četiri stolca. Svaki polaznik ima na raspolaganju jedan stolac. Svaki igrač treba smisliti tri položaja na/uz/sa stolcem. Skupina dobije vrijeme da svaki član nekoliko puta ponovi položaje da bi ih zapamtio. Nakon toga prvi igrač izvede svoj pokret, ostane u položaju, ali nekim dijelom tijela mora dodirnuti drugoga igrača, što je znak da on izvede pokret i dodirne trećega, a ovaj četvrtoga, četvrti nakon izvedbe dodirne trećega... Nakon jednoga do dva ponavljanja da bi se uvježbala mala tjelesna improvizacija, rad se nastavlja uz glazbu i zadatak je pratiti ritam glazbe.

Ovo je jedna od trik-vježbi koje koncentriranim izvođenjem izgledaju kao dobro uvježbana koreografija i može se primijeniti kao dio predstave. Osim tjelesnoga oslobađanja i razvijanja koordinacije i suradnje, daje osjećaj skupne uspješnosti zato što uvijek izgleda iznenađujuće dobro.

Glasovne i govorne vježbe

Današnje se generacije sporazumijevaju sve kraćim rečenicama i velik dio njih lijeno govori bez ikakva organskog razloga za to. I na televiziji i na radijskim postajama govor voditelja sve je češće kolokvijalan, stoga mladima standardni jezik čudno zvuči.

„Ekspresija je glumačko sredstvo kojim glumac oblikuje i tumači dramsku osobu, stoga bi govor na sceni morao biti voljna slika govora. Izgovorne se pogreške ne bi smjele čuti sa scene, osobito kad su simptom privatne glumčeve govorne slike, a nisu slika dramske osobe“ (K.

Vrban Zrinski 2013: 1), stoga ustrajavam na govornim vrednotama standardnoga hrvatskog jezika. Na uvodnim satima provodimo glasovne vježbe, glasno čitamo tekstove uz ispravljanje naglasaka, ritma i tempa govora.¹⁸¹ U predstavi smo osmislili jezične karakteristike likova. Dogovorili smo se da nastavnici govore hrvatskim standardnim jezikom (što u stvarnosti, nažalost, nije uvijek slučaj), a likovi učenika govore ovisno o situaciji. Predstaviti ću nekoliko glasovnih i govornih vježbi koje smo provodili:

- *masaža lica (iznutra jezikom, izvana lupkanjem)*
- *izgovaranje različitih otvornika uz pravljenje grimasa*
- *vježbe artikulacije: mmmne mmmni mmmno mmmna; izgovaranje zvučnih/bezvučnih suglasničkih parnjaka: p/b, z/s, g/k; bušenje točke na zidu zzzzzz*
- *čitanje samo samoglasnika zadanoga teksta*
- *čitanje samo suglasnika zadanoga teksta*
- *brojenje glasnim šapatom do 50*
- *govorenje teksta ležeći opušten na podu.*¹⁸²

Pozdravljanje abecedom

Dva polaznika stoje u prostoru. Zadatak im je voditi razgovor tako da svaka rečenica počne sljedećim slovom abecede.

Vježba razvija dosjetljivost i kreativnost u komunikaciji, a nije naodmet što ponove abecedu.

Emocionalno obojena rečenica

Igrači sjede ukруг. Izabere se jedna jednostavna rečenica, primjerice: „Jučer je cijeli dan padala kiša.“ Voditelj zadaje raspoloženje i igrači redom izgovaraju rečenicu u tome raspoloženju (veselo, ljutito, zaljubljeno, tužno, ravnodušno, prestrašeno, molećivo...). Bitno je da smisle razlog zbog čega su u tome raspoloženju. Nastavak vježbe rad je u paru. Zadaje se tema: npr. kašnjenje i likovi: sin i otac. Jedan lik može upotrijebiti isključivo sljedeću rečenicu: „Jučer je cijeli dan padala kiša“, a drugi normalo razgovara.

¹⁸¹ Za zainteresirane polaznike organiziramo posebne sate rada na glasu i govoru koje vode profesionalni glumci.
¹⁸² Više vježbi u knjizi *Glas glumca* (Marković 2002).

Vježba je korisna za uočavanje i vježbanje govornih vrednota (rečenične intonacije, naglaska, visine i jačine glasa, brzine govorenja), razvijanje ritma, tempa, mimike i geste.

Pričanje s ometanjem

Jedan polaznik govori npr. kako je proveo dan. Drugi mu dobacuje riječi koje mora upotrijebiti u pričanju na što logičniji način. Vježba se može otežati tako da se doda još jedan igrač koji mu naizmjenice s igračem koji dobacuje riječi postavlja privatna pitanja. Cilj je pripovjedača usputno odgovarati na pitanja, uvesti zadane riječi u priču na što logičniji način i ispričati svoju priču.

Vježba je korisna za koncentraciju i razvijanje kreativnosti.

Telefoniranje

*Tri osobe sjede na stolcima. Jedna osoba telefonira naglas, dvije drže zamišljeni mobitel i slušaju sugovornika. Kad prva osoba kaže neku riječ koja drugu ili treću osobu asocira na nešto, dotična osoba preuzme razgovor započinjući ga tom riječju, ali ne smije razgovarati o istoj temi. Razgovor se preuzima bez posebnoga dogovora, nakon svakih nekoliko rečenica. Svaka osoba zamišlja svojega sugovornika. Primjerice, prva osoba kaže: „Jutros sam imala toliko posla da sam mislila da ga nikad neću **završiti**.“ Druga nastavlja: „**Završiti** domaću zadaću iz matematike znači izračunati sve zadatke, a ne samo prva **dva**!“ Treća: „**Dva** su se automobila jutros sudarila na križanju s Draškovićevom...“*

Vježba je dinamična, kreativna i brza. U njoj vježbaju brzu reakciju, asociranje, vještinu komunikacije, snalažljivost i spretnost upadanja u razgovor te osjećaj za suigrače.

Sinkronizacija

Dvije su osobe u prostoru sa zadanom temom improvizacije. Primjerice, braća se svađaju zato što imaju zajedničku sobu. Jedan brat/sestra stalno posprema stvari zato što je drugi vrlo neuredan. Igrači igraju samo mimski, a ozvučuju ih dva druga igrača koji sjede sa strane i izgovaraju dijalog umjesto osoba koje igraju na sceni. Vježba je višestruko korisna. Osobe na sceni trude se gestama i govorom tijela razgovarati i biti što ekspresivniji zbog uskraćenosti govora, a žele pokazati kako se osjećaju. Osobe koje ih sinkroniziraju prate radnju i njih ozvučuju.

Bitna je međusobna interakcija i što usklađeniji pokret/izraz s govorom.

Usporedno sa serijom igara i vježbi koje su izvodili nastala je i serija improvizacija na temu školskih ljubavi uobličene u obliku televizijske saponice. Materijali su se nizali kao nezavisne cjeline epizodne strukture. Zadala sam im da smisle nekoliko reklama na temu škole ili videonajavu predstave. Za završnu izvedbu izabrali smo dvije iznimno duhovite reklame za šalabahter i školsku uniformu (luđačku košulju) te kratku scenu naslovljenu *Prepisivanje* i izvedenu u obliku akcijskoga filma.

Cijelo ovo razdoblje raspravljali smo o konceptu predstave, novim idejama i pravcima razvoja materijala. Utjecaj je filmskoga i televizijskoga medija na današnje generacije vrlo velik. Naša je kazališna predstava poprimala strukturu serije u nastavcima.

5. 5. 3. 5. Druga etapa improviziranja

U drugoj etapi improviziranja počeli smo od odnosa s roditeljima koji je u doba adolescencije vjerojatno na najvećoj kušnji. Jedno je od ključnih pitanja pitanje povjerenja. Roditelji su u tome razdoblju pomalo razočarani zato što ih djeca, kojima su još do jučer bili neophodni, sad isključuju iz svojega života. Zabrinuti su zato što ne mogu predvidjeti njihovo ponašanje. Roditelji u početku savjetuju, zatim zabranjuju pa kao krajnje rješenje, kad ne dolazi do promjene ponašanja, primjenjuju kazne. Međusobna komunikacija često ne funkcionira.

Na satima smo improvizirali s temama različitih obiteljskih odnosa: nerazumijevanje, svađa, kazne i njihovi uzroci. Razgovarali smo o tome čime sve mogu naljutiti svoje roditelje, a čime roditelji ljute njih. Na temu što ih najviše nervira kod mame ili tate, uprizzorili su niz stvarnih situacija koje im se događaju kod kuće, naravno, iz svojega . Nastao je sjajan niz improvizacija.¹⁸³

U improvizacijama se često provlačila tema uzajamnoga (ne)povjerenja. Roditelji ne vjeruju da adolescenti mogu realno procijeniti:

- koliko im vremena treba za učenje i svladavanje gradiva
- društvo u kojemu se kreću
- opasnosti od alkohola i lakih droga koje se među adolescentima konzumiraju
- opasnosti u kojima se mogu naći pri kasnonoćnim izlascima.

¹⁸³ Iako su improvizacije bile vrlo kvalitetne, izražavale njihove osjećaje i bilo bi korisno da su ih roditelji mogli vidjeti, nismo ih uvrstili u predstavu jer nam fokus nije bio na toj temi.

Adolescenti su uvjereni da ih roditelji ne razumiju, tretiraju ih kao da su mala djeca, stalno nešto zahtijevaju, uspoređuju ih s vršnjacima, znaju što je bolje za njih, a umjesto uvjerljivih argumenata imaju spremnu rečenicu: „To je za tvoje dobro!“ Ta se rečenica toliko puta pojavila u improvizacijama da smo predstavu nazvali *To je za naše dobro...* Naslov obuhvaća sve dobre i plemenite namjere odraslih, no u ovome gramatičkom obliku iskazan je i ironijski odmak adolescenata zato što sami mogu utjecati na izrazito malo toga što je za njihovo dobro.

Na temu odnosa s roditeljima proizveli su obilje materijala. Scene su katkad bile opterećene količinom dijaloga. Da bi u sceni ostalo samo ono što je bitno, određivali su kompoziciju svake scene, ključne trenutke i prikazivali ih zamrznutim slikama. U zamrznutoj slici likovi su izgovarali unutarnje monologe da bi se produbilo razumijevanje situacije i gledišta likova. Za osjećaj bitnoga i sažimanje radnje provodila sam vježbe fizičkoga kazališta:

Od priče do pokreta

Vježba se izvodi u paru.

- 1. Osoba A treba ispričati neki svoj smiješan događaj osobi B. Zatim osoba B ispriča smiješan događaj osobi A.*
- 2. Osobe moraju jedna drugoj ispričani događaj odigrati pantomimom.*
- 3. Svaka osoba mora odabrati tri ključna pokreta kojima će simbolički predstaviti događaj.*
- 4. Pokreti se spajaju u zajedničku priču koja se može izvoditi uz glazbu.*

Polaznici na jednostavan način uvježbavaju sažimanje radnje i izbor onoga što je bitno za razumijevanje događaja. Pretvaranjem verbalnoga u fizičko, traženjem kako neverbalno pokazati ono što je doista bitno, fokus se stavlja na radnju, što je u kazalištu bitno. Za kazalište nije karakteristično pripovijedanje, ono što pokreće jest radnja.

Scena u deset rečenica

Vježba se izvodi u skupini.

Improvizira se scena ili se zada tema koju treba napisati u deset rečenica ključnih za razumijevanje situacije. Rečenice izgovaraju likovi u sceni u obliku dijaloga. Može se zadati zadatak da se rečenice odigraju kao western, horor, otpjevaju kao opera ili mjuzikl, može se smanjiti broj rečenica, mogu se pretvoriti u pokret i otplesati u stilu suvremenoga plesa ili baleta.

U takvim vježbama fokus je na sažimanju, izvlačenju bitnoga, pretvaranju riječi u pokret, koji je sublimiraniji od verbalnoga izražavanja. Ovom vježbom, osim prenošenja priče u različite žanrove i umjetničke vrste, otvaraju put simboličkomu mišljenju zato što im za ispunjenje zadataka nije dovoljno tjelesno oponašanje radnje.

Za završnu izvedbu predstave izabrali smo dvije scene tematski povezane s roditeljima. U prvoj se postavilo pitanje povjerenja i povjeravanja roditeljima. U sceni su uprizoreni roditelji koji imaju prilično idealiziranu sliku svoga nevinašca od djeteta, koje im u trenutku povjeravanja na kojemu mama ustraje otkriva mnoge nezgodne detalje iz svojega tajnog života. Scena je problematizirala često prešućivanje istine, odnosno tzv. bijelu ili malu laž koju adolescenti doživljavaju kao vrlo benignu pojavu. Prema njihovu objašnjenju, lažu ili još češće prešućuju istinu zato što roditelje ne može niti nervirati niti zabrinuti ono što ne znaju. Ionako se, po njihovu mišljenju, većina situacija sretno riješi. U sceni su se duhovito i samokritično osvrnuli na svoje ponašanje i naivnost roditelja koji katkad kao da žele biti obmanuti. No, koliko je prva roditeljska scena bila većim dijelom usmjerena na kritiku njih samih, druga je prilično pogađala odnos djeteta/roditelj.

Scena koju smo nazvali TV prodaja meni je bila najjača scena u predstavi. U TV prodaji nudili su se modeli robota koji su ispunjavali sva očekivanja potencijalnih roditelja. Savršen model sina/kćeri koji govori nekoliko stranih jezika, posprema sobu, pjeva, pleše, trenira sportove i svira glazbala prema ambicijama roditelja. Ukratko, model se može u potpunosti prilagođavati roditeljskim željama. Osim toga, roditelji pri kupnji mogu birati izgled i ćud svojega djeteta. Scena je bila sjajno zamišljena i izvedena. Odražavala je (prevelika) očekivanja koja tinejdžerska pleća nisu uvijek u stanju iznijeti. Poruka je scene bila jasna. Većina roditelja želi najbolje svojem djetetu, žrtvuju se za njih, odriču, no njihove snove djeteta/mlada osoba nekad nije u stanju ostvariti.¹⁸⁴

Nakon prorade osobnih doživljaja, u drugoj etapi improviziranja došla je na red i opća situacija u prosvjeti. Da stanje i objektivno nije dobro, pokazao je i veliki prosvjed održan 1. lipnja 2017. godine u kojemu je dvadeset tisuća ljudi prosvjedovalo tražeći napokon provedbu reforme školstva i bolje te kvalitetnije obrazovanje za svoju djecu. Tražilo se obrazovanje koje bi bilo

¹⁸⁴ Nekad im snovi nisu jednaki, a nekad djeteta nije kapacitirano za realizaciju ambicija roditelja. U većini slučajeva mjeri se samo intelektualna, a zanemaruje emocionalna zrelost djeteta.

prilagođeno dvadeset prvome stoljeću, brzom fluktuaciji radne snage i zanimanjima koja nastaju. Očigledno je da u našoj zemlji školski sustav godinama zaostaje za tehnološkim razvojem.

Škola kao institucija pripada školskomu sustavu na čelu kojega je ministar/ministrica. U vrijeme nastajanja predstave na čelu MZO-a bila je ministrica iz kvote političkih partnera vladajuće stranke, što je pokazivalo da je obrazovanje resor koji politički nije previše atraktivan i da je mogućnost provedbe reformi smanjena i kad ima dobrih namjera. Dio polaznika dramske skupine bio je na prosvjedu. Dio njih su sa zahtjevima kurikularne reforme obavijestili nastavnici. Tijekom 2015. i 2016. godine nekoliko stotina stručnjaka radilo je na izradi novoga kurikula u sklopu *Cjelovite kurikularne reforme*.¹⁸⁵ Budući da se reforma tijekom 2017. i 2018. godine sve više razvodnjavala, čemu su i sami bili svjedoci, imali su potrebu referirati se u predstavi na tekuće događaje. Osmislili su scenu TV emisije i naslovili je *Za vaše dobro* u kojoj su gosti bili ministar obrazovanja Srednjovjek Mrakić, voditeljica kurikularne reforme prof. Uzaludna Oštrić i dva subjekta nastavnoga procesa učenici Iva i Sven. Ministrica i voditelj reforme, kao predstavnici onih koji znaju što je najbolje za učenike, predstavili su reformu: ukidanje ljetnih praznika da bi se stiglo obraditi sve gradivo zato što se učenici žale da ga je previše i uvođenje sedamnaestoga nastavnog predmeta u kojemu će se sve što je nepotrebno iz svih predmeta izdvojiti i spojiti u zasebnu cjelinu. Tako će nepotrebno postati potrebno i problem će biti riješen. Emisija je bila namijenjena učenicima, a njezin je moto bio *Neka se čuje i vaš glas!* Predstavnici učenika Iva i Sven tijekom emisije nisu uspjeli doći do riječi.

Postavljanjem ove scene polaznici dramske skupine jasno su izrazili svoje mišljenje o situaciji u školstvu. Oni o kojima se radi – učenici, doista ni o čemu ne odlučuju niti ih itko išta zapravo pita. Uvidjeli su da se ne pita mnogo ni one koji nastavni proces vode – učitelje i nastavnike. Glavni sudionici nastavnoga procesa, učenici i učitelji, ostaju na marginama odlučivanja, a to znači da bi mogli biti veći saveznici nego što trenutačno jesu. Osvještavanje problema na osobnome i općemu planu i njihovo artikuliranje u kazališni čin približilo se završnim fazama rada.

¹⁸⁵ Autori reforme objavili su i e-knjigu u kojoj su objedinili metodološki pristup na temelju kojih su stručnjaci tijekom 2015. i 2016. radili na reformi koja je trebala definirati novu reformiranu školu. <https://www.srednja.hr/novosti/se-stvarala-cjelovita-kurikularna-reforma-autori-objavili-jedinstven-nacin-izrade-kurikuluma/> (pristupljeno 20. 1. 2021.)

5. 5. 3. 6. Fiksiranje improvizacija, zapisivanje teksta

U procesu rada materijal dobiven istraživanjem prorađuje se u improvizacijama, zatim se analizira i ispravlja. Nakon toga slijedi ponovno igranje i ponovne korekcije i zatim se scene fiksiraju. Iako predstava u priličnoj mjeri kritizira školski sustav i često zastarjele oblike rada, tijekom fiksiranja scena uočili smo i jednu prednost – izvrsno je pamćenje polaznika.¹⁸⁶ Učenjem velikih količina gradiva napamet, pamćenje im je zaista poboljšano i sve promjene koje smo izveli u scenama u procesu proba fiksirane su gotovo kao da smo ih zapisali.

Tijekom rada i nakon završetka svake scene pitala sam polaznike bi li je netko zapisao. Polaznici su se dobrovoljno javljali, slali mi scene koje sam bez dodatnoga uređivanja ispisala i na jednome satu donijela im na čitanje. Primijetili su da neke scene nedostaju. Objasnila sam im da nedostaju zato što ih oni koji su to obećali nisu zapisali. Zaključila sam da to znači da nam one ne trebaju. Budući da su navikli da ih se tjera da izvrše obveze i kažnjava ako to propuste, nisu odmah reagirali. Ponašala sam se kao da te scene ne postoje. Kad smo sve zapisane scene pročitali, uvjerali su me da nam nezapisane zbilja trebaju, da nedostaju u ukupnoj strukturi predstave i počeli nabrajati zašto su bitne i nužne u predstavi. Moj je odgovor bio: „Ako nam trebaju, želi li ih netko zapisati?“ Svi koji nisu obavili, zadatak ispričali su se. Ako se nisu točno sjećali scene, tražili su pomoć i neke scene pisali u paru.

Smatrala sam da je skupina dovoljno odrasla i da je u dobi kad moraju biti svjesni odgovornosti za zadaće koje preuzimaju, a posebno onda kad o njima ovisi ukupna izvedba svih polaznika. Kazalište je kolektivan čin, odabrali smo formu u kojoj svi trebaju podjednako sudjelovati i predstava može biti uspješna samo ako im je dovoljno do nje stalo. Na kraju su sve potrebne scene zapisane. Izradili smo scenoslijed da bismo zorno predočili preliminarnu strukturu zapleta.

To je za naše dobro

Scenoslijed:

1. scena

Uvod u predstavu: predstavljanje učeničkih skupina (emo, bodibilderi, štreberi, elita).

2. scena

¹⁸⁶ Mnogo godina radim s djecom i mladima i kad god se produkcija sastojala od improvizacija, bila je to na izvedbi svojevrсна lutrija. Nikad nisam bila sigurna hoće li u improvizaciji biti postignuta prava mjera, hoće li poantirati scenu, hoće li ih ponijeti reakcije publike itd. No, zadnjih nekoliko generacija s tim zaista nema problema i reproduciraju sa zapanjujućom točnošću.

Jedna učenica kasni na sat, nastavnica ne želi slušati opravdanja i upućuje ju ravnateljici, učenica dobiva živčani slom.

3. scena

Međusobno jadanje u školskome WC-u, bezizlazna perspektiva.

4. scena

Sat Latinskoga jezika, autoritarna nastavnica na sat dovodi izvornoga govornika.

5. scena

Na satu Matematike nekompetentna nastavnica loše objašnjava gradivo, maturantica Lina zaspi od dosade, budi je nastavnica obaviješću da ide na produžnu nastavu.

6. scena

Na satu Tjelesne i zdravstvene kulture učenici se rugaju nespretnoj učenici, nastavnik zadaje kaznu: pisanje besmislenoga kontrolnog zadatka.

7. scena

Školski zavodnik razgovora sa psihologom o problemu u kojemu se našao: ljubavnome trokutu koji se odigrava istodobno s razgovorom.

8. scena

Iskreni obiteljski razgovor u kojemu roditelji doznaju da kći Petra nije nevinašce.

9. scena

Na satu Glazbene kulture učenici izlaze sa sata navodeći različite isprike, iskorištavajući nastavnikovu ljubaznost.

10. scena

U TV emisiji namijenjenoj tinejdžerima *Za vaše dobro* gosti su u studiju ministar obrazovanja i voditeljica reforme, predstavljaju besmislenu reformu školstva, dok dva subjekta nastavnoga procesa ne mogu doći do riječi.

11. scena

TV prodaja robota savršene kćeri i savršenoga sina, uz aukciju uživo.

U prvoj sceni predstavljanja glavnih sudionika nedostajali su nam nastavnici, stoga smo dodali jutarnje postrojavanje nastavnica koje provodi ravnatelj. To je režijsko rješenje na početku, osim humornoga elementa (zamjena uloga jer postrojavaju se učenici na satu Tjelesne i zdravstvene kulture), istaknulo dva problema: feminiziranost profesije zato što su u vrsti bile same nastavnice i na neravnopravnost spolova jer unatoč znatno većemu postotku žena u školi, na čelu većine škola osoba je muškoga roda – ravnatelj.

U sat Matematike umetnuli smo sadržaj sna. Učenica koja od dosade zaspi na satu sanja da je u Zemlji Diktature u kojoj je baš sve propisano različitim zakonima i uredbama te izračunano do posljednje sekunde. Iz svoje more budi se kad je nastavnica prozove da bi je obavijestila da ima zaključenu jedinicu i da ide na produžnu nastavu.

Čitali smo zapisane scene prema scenoslijedu, tijekom čitanja ispravljali dijaloge i *štrihali* viškove. Vidjeli smo što funkcionira, što treba drukčije riješiti, što nam je nepotrebno jer smo te podatke već doznali u prethodnoj sceni. Pri čitanju teksta otkrivali smo nova značenja, uočavali propuste, dijaloge koji nisu tečni itd. Nakon čitanja podijelili smo sve uloge. Posebne čitalačke probe nismo imali zato što je materijal bio usvojen, a svi likovi prošli su rasterom višestrukih improvizacija i znali su se njihovi ciljevi i funkcije.¹⁸⁷ Vratili smo se na kompozicije pojedinih scena i detaljno ih razradili.

5. 5. 3. 7. Strukturiranje izvedbe

Niz je epizodnih struktura o školskome životu trebalo nekako povezati. Scene su bile male zasebne cjeline povezane temom, no činilo se da bi bilo koja mogla biti bilo gdje. U scenoslijedu smo ih poredali po ritmu i nekakvu zamišljenom tempu predstave, no nedostajao je okvir. Raspravljali smo o brojnim mogućnostima. U najuži izbor ušle su dvije. Jedna je mogućnost bila da se predstavi jedan zemaljski (srednjoškolski) dan izvanzemaljcu koji je registrirao signale učeničkoga očaja poslanoga u svemir takvom silinom da su stigli do njegove galaksije i on je došao pripomoći. Zajedno s učenicima stvorit će algoritam za preživljavanje. Druga je mogućnost bila ideja o osnivanju tinejdžerskoga TV kanala da bi se epizodna struktura mogla povezati najavama voditelja. Glasanjem su odabrali drugu mogućnost, koja je bila jednostavnija za uprizorenje zato što smo već imali dvije televizične scene: TV show i TV prodaju. Budući da je u skupini i daroviti mladić koji sklada glazbu, osmislio je uvodni song/špicu za predstavu. Riječi songa zajednički su sastavili. Napisali smo uvodnu najavu za voditelja:

*Dragi gledatelji i gledateljice, vidjeli ste špicu našega novog eksperimentalnog TV kanala **Od kolijevke pa do groba najljepše je đaćko doba**. Hvala vam što ste večeras s nama uz svoje ekrane. Prije početka želio bih vas informirati da je kanal financiran sredstvima Europske unije iz programa **Na mladima svijet ostaje** iz kojega smo vrlo uspješno izvukli 2.500,00 kuna, što nam je omogućilo početak rada. Za današnju prigodu snimili smo nekoliko različitih TV*

¹⁸⁷ Djelovanje nekoga lika, određeno sa stajališta njegova značenja, u razvoju zapleta V Propp, prema: P. Pavis *Pojmovnik teatra* (2004: 108).

formata. Nadamo se da ćete ih imati strpljenja pogledati, a ako vam se svide, lajkajte nas na svojim Facebookovim i Instagramovim stranicama.

Okvir je bio prilagođen tehnološki osviještenoj generaciji koja dobar dio dana provodi pred zaslonima. Pri montaži materijala izbacili smo još ponešto nepotrebnoga, a dodali dvije reklame (za šalabahter i školsku uniformu) i kratku etidu *Prepisivanje* koju su izveli vrlo duhovito u stilu *trailera* za akcijski film. Voditelju smo napisali duhovite najave za pojedine scene, a u nekoliko najava pridružili smo mu i voditeljicu.

Budući da je ovo skupina vrlo darovitih adolescenata, song su odsvirali i otpjevali uživo, a svu glazbu za prijelaze, *jinglove* i efekte snimio je i montirao mladić koji je polaznik DJ akademije. Plakat za predstavu izradila je polaznica, učenica Škole za primijenjenu umjetnost. Scenografija nam je bila elementarna – sastojala se od kubusa koje su vrlo domišljato preslagivali, stola i nekoliko stolaca. Kostimi za tinejdžere bili su njihova privatna odjeća, a obiteljski ormari poslužili su kao fundus odjeće za uloge roditelja. Sve potrebne rekvizite našli smo u spremištu Teatra *Tirena*.

5. 5. 3. 8. Uvježbavanje

Predstava se parcijalno uvježbavala nakon druge etape improvizacija u trajanju od dva mjeseca. Na svakome smo satu izrađivali po jednu do dvije scene. Polaznici koji nisu igrali u sceni bili su prilično zahtjevna publika koja je bez ustručavanja davala primjedbe da bi izvedba bila što bolja. Nesebično su pomagali jedni drugima oko kostima, rekvizita, ponavljali tekst u drugoj prostoriji prije nego što će doći na red, objašnjavali logiku mizanscena i ulaze na scenu. Posljednjih smo mjesec dana radili i na spojevima među scenama. Održali smo tri *kontinuirke* s kostimima, glazbom i potpunom scenografijom. Posebno su održane pjevačke probe i vježbanje promjene scenografije. Za izvedbu je iznimno bitna brza i koordinirana promjena scenografije u kojoj cijela skupina treba aktivno sudjelovati brinući se o scenama u kojima ne igraju da bi olakšali pripremu i koncentraciju kolegama koji u pojedinoj sceni igraju. U Teatru *Tirena* ne postoji posebna tehnička podrška (scenski radnici, tonski majstor, majstor svjetla)¹⁸⁸ tako da svi rade sve, svatko se mora brinuti o svojem kostimu i rekvizitu, a svi zajedno o scenografiji. I to je način da se razvije kolektivni duh skupine.

¹⁸⁸ Starije skupine volontiraju pri organizaciji produkcija mladih skupina, rade na garderobi, dva polaznika vode svjetlo i ton kad god im školske obaveze dopuštaju.

5. 5. 3. 9. Izvedba, vrednovanje

Generalnu probu i premijeru predstave imali smo u Maloj sceni. Na generalnoj probi publika su bili njihovi vršnjaci i članovi ostalih skupina Dramskoga studija Teatra *Tirena*. To je bila i prilika za prve komentare publike i za mogućnost da se još nešto poboljša do premijere.

Premijerna su publika bile njihove obitelji i prijatelji. Oni su došli s pozivnicama. Premijeru najavljujemo putem društvenih mreža, no predstavnici medija vrlo rijetko prate kazališno stvaralaštvo djece i mladih. Povratnu informaciju o predstavi možemo dobiti isključivo ako igramo na festivalima. Iz dugogodišnjega iskustva sudjelovanja na SKAZ-u najkorisnije su nam bile prosudbe dramaturga koje su se uglavnom ticale strukture izvedbe. Ostali članovi prosudbenih komisija većinom su glumci i redatelji koji vrlo često savjetuju kako bi oni nešto napravili vodeći se kriterijima profesionalnoga kazališta, a bez osobnoga iskustva u radu s djecom i mladima.

Predstava je izvedena samo pet puta zato što Teatar *Tirena* nema svoju scenu za igranje, no iskoristili smo sve prigode koje smo mogli: Susret kazališnih amatera Zagreba, Noć kazališta i, što nam je posebno drago, predstava je odigrana na 2. Simpoziju dramske pedagogije. U vrednovanju rada koristili smo se dvjema vrstama upitnika. Jedan upitnik odnosio se na vrednovanje izvedbe, a drugi se odnosio na cjelogodišnji proces rada, osobna postignuća i postignuća skupine.¹⁸⁹

Rad na skupno osmišljenome kazalištu bio je iznimno kreativan i zanimljiv. Ovo je jedna od zahtjevnijih metoda rada, no i rezultati su vrijedni. Polaznici u procesu rada dobiju uvide u probleme koji prate njihovo odrastanje i neke od mogućnosti njihova rješavanja. Rad je cijelo vrijeme suradnički i vrlo podržavajući. Osim stvaranja predstave stvaraju se i čvrsta prijateljstva i osjećaj pripadnosti.

5. 5. 4. Metodička načela rada s dobnom skupinom od petnaest do osamnaest godina

Osnovna su načela rada u ovome trusnom razdoblju razvoja mladih podrška u odrastanju, prepoznavanje i kanaliziranje osjećaja i promišljanja u kazališni čin. Točnije, radi se o smislenoj organizaciji bunta u kazališnu predstavu. Ovo je dob za koju se postavlja najmanje kazališnih predstava. Njih se već doživljava kao odrasle i nude im se kazališni sadržaji za odrasle. Rijetke su predstave namijenjene adolescentima. I oni sami žele biti odrasli i zadiru od

189 Prilozi 8.2 i 8.3.

svega što bi se moglo okarakterizirati djetinjastim. Svojim ponašanjem stoga mogu zavarati jer ovo je razdoblje u kojemu je dramsko stvaralaštvo možda i najpotrebnije kao podrška u odrastanju. Bavljenje dramskim stvaralaštvom u ovoj dobi bitno je i zbog toga što su od petnaeste godine sposobni razviti pravi interes i pojedinačne vještine, sklonosti koje im ostaju i kao odraslima, stoga ako želimo odgajati kazališnu publiku, ovo je idealno vrijeme. U ovoj dobi imaju već i dovoljno kazališnoga i životnoga iskustva, sami biraju aktivnosti, što znači da im je motivacija veća i mogu se s njima postaviti izvrsne kazališne predstave.

Prema J. H. Dawis i M. J. Ewans (1982) ovo je razdoblje intelektualne ekspanzije, razvoja kritičkoga mišljenja, najvećih umnih kapaciteta, no i doba najvećih tjelesnih promjena koje ih zbunjuju, zbog kojih su nesigurni i koje mogu stvarati osjećaje različitosti i neprihvaćenosti. Osjećaji su im vrlo intenzivni, a reakcije burne. Razvija se potencijal za ekstreme, sve im se čini kao najbolje ili kao najgore moguće.

Njihovo emocionalno stanje jako ovisi o vršnjačkim reakcijama, bitno im je mišljenje vršnjaka. Svoje ponašanje oblikuju prema osobi kojoj se najviše dive,¹⁹⁰ pokušavaju odlučiti tko su zapravo i isprobavaju nekoliko različitih osobnosti u kratkome vremenu. Prisutan je strah od neprihvaćanja i velika potreba za pripadanjem. Ovo je dob pobune i želje za većom samostalnošću. Osjetljivi su na nepravdu i nekonzistentnost odluka odraslih (J. H. Dawis; M. J. Ewans 1982).

Goldberg (1974) piše da je ključ za identifikaciju prepoznavanje: kad u liku koji gledamo na pozornici možemo prepoznati nešto svoje i možemo se povezati s njim. Na takav se lik djeca i mladi referiraju kao na model. To je po Goldbergu i mogućnost za psihološku modifikaciju gledatelja putem kazališne umjetnosti. U dramskome studiju, osim identifikacije s likovima koje igraju ili gledaju, u improvizacijama i mijenjanju uloga imaju priliku istražiti kako doživljavaju sebe, kako misle da ih drugi vide (projektirano Ja) i kakvi bi željeli biti (idealno Ja). Tako istražuju pitanje identiteta i olakšavaju si odgovor na pitanje *Tko sam zapravo ja?*, što je u ovoj i sljedećoj dobi značajna podrška u odrastanju.

Dramska je skupina zato sigurno mjesto na kojemu možemo u dramskim aktivnostima i razgovorom odraditi dobar dio njihovih traženja, pobuna, neshvaćenosti i nepravdi na koje su

190 Budući da traže modele i uzore, vrlo motivirajuće na njih djeluje kad čuju imena javnih osoba koje su pohađale dramski studio.

u ovoj životnoj dobi vrlo osjetljivi (bilo da su stvarne, bilo nestvarne). Uz vršnjačku podršku poticajne skupine njihovo je odrastanje sigurnije i lakše.

U dramskome se stvaralaštvu usmjeravamo na to da mladi grade svoje samopouzdanje da bi se lakše nosili sa životnim krizama i stresovima, prihvaćali konstruktivna, a odbacili devijantna i autodestruktivna ponašanja. Odgojem uz umjetnost sprječavamo nepoželjno ponašanje.

D. Beare i G. Belliveau (2007) istraživali su utjecaj suradničkoga postupka stvaranja predstave na pozitivan razvoj mladih. U procesu satkanome od niza interakcija između polaznika i voditelja koji rade na zajedničkoj viziji – stvaranju originalne predstave, pojavilo se devet ključnih čimbenika koji zajedno tvore kazališne aktivnosti i *self*.¹⁹¹ Tijekom četiriju kazališnih stvaralačkih aktivnosti: pisanja scenarija, uvježbavanja, izvedbe i promišljanja, autori su prepoznali pet razvojnih stupnjeva izvedbene umjetnosti mladih: uključivanje, kontrolu, bliskost¹⁹², osnaživanje i viziju. Skupina treba svladati svaki stupanj da bi prešla na sljedeći.

1. Uključivanje

U fazi uključivanja glavna je težnja mladih uklapanje. Ako u fokus rada stavimo kazališne aktivnosti, olakšavamo im uklapanje jer se ne osjećaju izloženima i fokus nije osobno na njima.¹⁹³ Ključni su čimbenici za napredovanje iz faze uključivanja do sljedeće faze osjećaj pripadnosti i poistovjećivanja s kazališnom skupinom, stoga je stopa osipanja skupine najveća u prvoj fazi.

2. Kontrola

U ovoj fazi istražuju se granice, različita gledišta, može se pojaviti napetost između suradnje i suparništva. Cilj je kanalizirati i poticati (katkad konfliktne) mlade da se konstruktivno samoizražavaju u izvedbenoj umjetnosti. U igranju uloga mogu izvesti određena ponašanja i

191 Samopoimanje (engleski *self-concept*), pojam o sebi, slika o sebi, sveukupnost doživljaja koje pojedinac ima o sebi i svojem identitetu, način na koji sebe vidi <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=54324>. *Self* rabimo kao kombinaciju svih aspekata pojedinca: misli, osjećaji, pokreti, sjećanja, iskustva i ponašanja, bili oni javni bili privatni, zamišljeni bili stvarni (Bidy; Posterski 2000). Sebstvo nije konstantno, već fluidno stanje. Beare, D.; Belliveau, G. 2007. *Applied Theatre Researcher/IDEA Journal*, Issue 8, 1-16.

192 Razvojni model osmislili su prema teorijama i praksama grupnoga savjetovanja Corey (1995), Johnson (1988) i Schutz (1958) koji navode da razvoj međuljudskih ponašanja sudionika u skupnome savjetovanju uključuje tri dimenzije: **uključivanje, kontrolu i naklonost**, kojima su autori dodali **osnaživanje i viziju**.

193 Dio njih boji se pretjerano izložiti jer se ne osjeća dovoljno dobro za usporedbu s drugima, no razlog neuklapanja može biti i prevelika samosvijest, kompetitivnost i elitizam.

osjećaje koje sami inače ne bi radili. Ključni je čimbenik u ovoj fazi osjećaj postignuća u kazališnim vještinama i skupnim pravilima.

3. Intimnost

Ključno je za ovu fazu stvaranje bliskih prijateljstava.¹⁹⁴ Njihov je način zaštite od stresa u skupini stvaranje jake mreže podrške. Kad je sustav podrške prijatelja jak, mladi su u ovoj fazi otvoreniji sa skupinom, veći je stupanj povjerenja, stvaraju se značajni odnosi. Ovaj sustav zaštite iznimno je značajan za životne prepreke s kojima se susreću i ranjivost koja je karakteristična za tinejdžersku dob.¹⁹⁵ Ključni je čimbenik za napredovanje u ovoj fazi osjećaj jake povezanosti s prijateljima i skupinom.

4. Osnaživanje

U ovoj fazi bitno je postići svoj puni potencijal u osmišljavanju kazališne izvedbe u suradnji sa skupinom. Rezultat je toga osjećaj samopouzdanja koji je životna zaštita. Osjećaj samopouzdanja izravno proizlazi iz spajanja triju ranijih stupnjeva: identifikacije s kazališnom skupinom, kontrolom nad kazališnim vještinama i stvaranjem jakoga kruga prijatelja unutar dramske skupine. Mladi su u ovoj fazi sposobni artikulirati kako njihov unutarnji osobni proces utječe na kazališni proces.

5. Vizija

U ovoj se fazi izdvajaju mladi koji su obično prirodni vođe zbog svojega dubokog uvida u suradnički proces stvaranja igre. Oni imaju viziju. To su polaznici koji su visoko kompetentni, senzibilni i artikulirani. Oni obično imaju jake komunikacijske vještine i umjetnički uvid. Fokus im je manje na sebi, a više na kazališnome procesu i skupini kao cjelini. Aktivno i savjesno pomažu skupini u prolazu kreativnim procesom. Do ove faze ne stignu svi polaznici (D. Beare; G. Belliveau 2007).

Ovo istraživanje dramskoga procesa rada (koje je zaista jedno od rijetkih) pokazuje razvoj mladih u prirodnim socijalnim interakcijama s vršnjacima na više razina, koje prirodno nastaju u procesu suradničkoga stvaranja predstave. Sudionici stalno prolaze procesom eksternaliziranja i internaliziranja. Proces eksternalizacije uključuje izražavanje, ono što je

194 U dramskoj se skupini često nađu srodne duše, a iz iskustva znam da polaznici dramskih skupina ostaju dugogodišnji prijatelji i da su jedni drugima velika podrška u životnim nedaćama.

195 Ako se ne postignu poticajni odnosi u skupini, razlozi kočenja napredovanja mogu biti pretjerana kompetitivnost koja potkopava prijateljstvo, ogovaranje i nedostatak vještina za rješavanje međusobnih sukoba.

vidljivo – u ovome slučaju to je dramsko stvaralaštvo: pisanje teksta, uvježbavanje, izvedba i vrednovanje, promišljanje o izvedbi. Proces internalizacije uključuje nevidljivo: nove misli, osjećaje ili ponašanja unutar sebe. „Čin zajedničkoga stvaranja predstave uvelike utječe na sudionike interpersonalno, intrapersonalno i umjetnički“ (D. Beare; G. Belliveau 2007: 13). Svojim istraživanjem Beare i Belliveau potvrdili su potencijal kazališta kao razvojnoga pozitivnog modela mladih.

Dramska je skupina bitna adolescentima koji se ne uklapaju u prestižne kalupe (nisu najbolji u sportu, ne postižu akademske uspjehe) jer im pruža kompenzacijsku mogućnost – u nečemu su dobri. Dio neprilagođenih i teško prilagođenih adolescenata pronalazi se u umjetničkom području, a dramska je skupina i bitno mjesto gdje mogu razgovarati o svojim osjećajima i svojem buntu na kreativan način.

Rad u dramskome studiju, a posebno rad u skupnome osmišljavanju kazališta, dijelom se preklapa s trendovima suvremene nastave, točnije s **istraživačkom** i **problemskom** nastavom.

Istraživačka nastava potiče aktivno uključivanje učenika, daje visoku razinu autonomije i potiče kreativnost. Tijekom istraživačke nastave razvijaju se i komunikacija, sposobnost rješavanja problema, postavljanja pitanja i traženja odgovora te socijalne kompetencije (<https://mooc.carnet.hr/mod/book/view.php?id=25646&chapterid=6781>). U problemskoj nastavi učenici rade u skupini rješavajući dodijeljene probleme. Razvija se osjećaj za suradnju i suradničko učenje, kritičko i analitičko mišljenje. Cilj učenja nije samo usvajanje znanja, nego i njegova primjena, što je priprema za aktivno djelovanje u društvu. Učitelj je podrška u radu i ohrabruje učenike za istraživanje te pritom ne nameće vlastito stajalište i iskustvo. (<https://mooc.carnet.hr/mod/book/view.php?id=25646&chapterid=6783>)

U prednostima takve nastave navodi se sljedeće: važnost učenja s razumijevanjem, gradacija težine problema,¹⁹⁶ konzistentnost u radu učenika, povezivanje teorije s praksom, razvijanje učinkovitosti učenika koji stečeno znanje i vještine može primijeniti u novim situacijama. Takva nastava doprinosi razvoju kritičkoga mišljenja i nudi učenicima zadovoljstvo u otkrivanju novoga znanja i uči ih preuzimanju odgovornosti za vlastito učenje i rezultate toga

196 Od jednostavnijih i lakših do težih i složenijih zadataka, što je kontinuirani pristup radu u dramskome studiju.

učenja. Navedeni oblici nastave podudaraju se dobrim dijelom s oblicima dramskoga rada pri skupnome osmišljavanju predstave.

U radu u dramskome stvaralaštvu primjenjuju se različite dramske tehnike i metode,¹⁹⁷ a različit je i sadržaj. Teme koje obrađujemo i koje zanimaju adolescente suvremeni su društveni problemi: tinejdžerski problemi odrastanja, obiteljski problemi, alkoholizam, droga, rastave, tinejdžerske trudnoće, kako se tretiraju manjinske skupine (hendikep), ekologija i politička korupcija. Budući da nema mnogo dramskih tekstova s temama koje zanimaju mlade, skupno osmišljavanje kazališta vrijedna je metoda rada koja pruža mogućnost kazališnoga uobličavanja njima zanimljivih tema, istraživanje sadržaja i kazališne forme te stvaranje autorskoga kazališta u punoj mjeri.

Sažetak metodičkih načela praktičnoga dramskog rada s dobnom skupinom od petnaest do osamnaest godina

1. Potiče se samoizražavanje u izvedbenoj umjetnosti, dramska je skupina mjesto na kojemu mogu osvijestiti i izraziti svoje osjećaje i bunt na kreativan način, prepoznati i kanalizirati osjećaje i promišljanja u kazališni čin.
2. Osnova je rada uključivanje u skupinu i stvaranje mreže podrške (što je bitno u toj dobi, osobito adolescentima). Dramsko stvaralaštvo treba biti sigurno mjesto odrastanja, u ovome razdoblju zbunjujućih tjelesnih promjena, straha od neprihvatanja, pobune protiv autoriteta i želje za većom samostalnošću.
3. Rad se usmjerava tako da sudionici stječu kontrolu nad kazališnim vještinama i zajednički osmišljavaju kazališnu izvedbu.
4. Istražuju se mogućnosti različitoga izvedbenog pristupa istomu tekstu; otkriva se podtekst (unutarnja psihologija dramskoga teksta) koji postaje temelj za karakterizaciju likova, kako bi se tekst mogao govoriti kao osobni doživljaj.
5. Služe se različitim oblicima scenskoga pripovijedanja; polaznici samostalno izvode monologe, neverbalne scenske forme (mima i ples), uvode se eksperimentalni oblici scenskoga stvaranja (multimedijski dijelovi izvedbe). Isprobavaju se različite vrstepojedinačni skupnih izvedbi: monolozi, izvedba poezije, performansi, primijenjeno kazalište, skupno osmišljena izvedba, uprizorenje teksta.

¹⁹⁷ Dramski odgoj kojemu je srž kazališna umjetnost, koja je sinteza nekoliko umjetnosti (dramske, likovne, plesne, likovne) koristi se aktivnostima i metodama iz različitih umjetnosti, npr. pri radu na dramskome tekstu provode se metode iz književnoga odgoja i obrazovanja.

6. Istražuju se načini igranja: od psihološko-realističnoga do stiliziranoga.
7. Istražuju se različiti autorski vidovi dramskoga stvaralaštva: dramsko pisanje, režija, gluma, govor i pokret, ali i njihovi međuodnosi i međuzavisnosti.
8. Teme koje se prorađuju su sljedeće: osobna iskustva i stavovi, međuvršnjački problemi, problemi suvremenoga života, sadržaji i priče iz stvarnoga i fikcionalnoga života, dramska književnost, tekstni predlošci (novinski članci).
9. Preporučena je forma izvedbe za kraj procesa rada produkcija koja obično igra nekoliko puta ili predstava koja može biti na redovitome repertoaru kazališta.
10. Uvjerljivom i koncentriranom igrom značenje predstave prenosi se publici, izvedba se analizira, rad se na izvedbi nastavlja, na probama se nastoji održati konzistentnost predstave i izvesti poboljšanja (ako je potrebno).
11. Izgrađuju se kriteriji prosudbe, estetski ukus, polaznici se samovrednuju i vrednuju cjelogodišnji rad i izvedbu ocjenskim upitnicima.

5. 6. Razvoj sudjelovanja i usporedni prikaz kompetencija koje se stječu u dramskome stvaralaštvu u dobi od sedam do osamnaest godina u dramskome studiju za djecu i mlade

Dramsko je stvaralaštvo oblik iskustvenoga učenja usmjerenoga na razvoj punoga potencijala polaznika s pomoću kazališne umjetnosti. U dramskome stvaralaštvu polaznik otkriva i prihvaća sebe i svijet oko sebe, razvija socijalne i komunikacijske vještine, govornu i tjelesnu ekspresiju i stječe znanja o kazalištu kao mediju. Tijekom rada u dramskome studiju polaznik stječe kompetencije koje sam podijelila na dvije skupine:

- **osobni rast i razvoj** – generičke kompetencije koje se mogu prenositi i primjenjivati u bilo kojemu drugom području
- **specifične kompetencije dramskoga stvaralaštva.**

Osobni rast i razvoj dijele se na:

- kompetencije usmjerene prema sebi: **osobne kompetencije**
- kompetencije usmjerene prema drugima: **komunikacijske i socijalne kompetencije.**

Specifične kompetencije dramskoga stvaralaštva obuhvaćaju izvedbene vještine, analizu, gledanje i vrednovanje dramskoga rada, stoga sam ih podijelila na:

- **umjetničko-izvedbene kompetencije** u kojima je spojen rad na pokretu, glasu i govoru

- **analitičko-teorijske i gledateljske kompetencije** koje obuhvaćaju kritičko promišljanje o vlastitome i tuđemu stvaralaštvu i kazališnome radu te ovladavanje kazališnim pojmovima i njihovoj primjeni pri analizi i vrednovanju.

Prva tablica u nastavku teksta zorno prikazuje usložnjavanje navedenih kompetencija usmjerenih na osobni, socijalni i umjetnički razvoj svakoga polaznika.

Voditelj dramskoga procesa osmišljava stvaralačke zadatke za oblikovanje polaznikova rada u kojemu će polaznik sam ili u skupini kritički promišljati, konstruirati značenja i smislove te time biti osposobljen za uočavanje, planiranje, postavljanje ciljeva, donošenje odluka i rješavanje problema s kojima se susreće, za kritiku, samokritiku i timski rad, a na taj se način priprema za cjeloživotno učenje.

U prvoj tablici prikazan je razvoj ishoda u trima dobnim skupinama (od 7 do 10 godina, od 11 do 14 godina i od 15 do 18 godina) da bi se zorno predočio napredak u stvaranju slike o sebi, komunikacijskim i socijalnim vještinama, razvijanju stavova i etičkih vrijednosti, izvedbenim vještinama, znanju o kazališnoj umjetnosti i njezinu razumijevanju te primjeni toga znanja u praktičnome radu. Dio polaznika uključuje se u dramski rad u različitim godinama, no zahvaljujući dodatnomu radu i vršnjačkoj pomoći katkad u manjoj mjeri, ali uglavnom stječu navedene kompetencije.¹⁹⁸

1. tablica: Usporedni pregled kompetencija prema dobi.

KOMPETENCIJE		
DOB OD 7 DO 10 GODINA	DOB OD 11 DO 14 GODINA	DOB OD 15 DO 18 GODINA
OSOBNI RAST I RAZVOJ		
Kompetencije usmjerene prema sebi		
Polaznik prepoznaje svoje osjećaje i uvježbava upravljanje njima.	Polaznik razlikuje i izražava različite stupnjeve svojih osjećaja, voljno upravlja njima.	Polaznik uočava i izražava razlike u nijansama osjećaja, upravlja svojim emocionalnim iskustvima, razumije i odgovara na osjećaje drugih.
Polaznik prepoznaje i imenuje osnovne etičke i moralne vrijednosti.	Polaznik razlikuje vlastite i tuđe specifične etičke vrijednosti i opredjeljenja.	Polaznik prihvaća etičke vrijednosti i oblikuje stavove, razvija strategije za odupiranje iskušenjima.

¹⁹⁸ Stjecanje kompetencija ovisi, naravno, i o osobnim potencijalima polaznika, pa napredak tako i mjerimo.

Polaznik prepoznaje, imenuje i opisuje svoje potrebe.	Polaznik prepoznaje, imenuje i opisuje svoje potrebe, upravlja svojim postupcima (zauzima se za sebe, donosi odluke, po potrebi preuzima inicijativu).	Polaznik upravlja svojim postupcima (zauzima se za sebe, donosi odluke, preuzima inicijativu i rizik).
Polaznik se raduje osobnim postignućima i razvija pozitivnu sliku o sebi.	Polaznik se osjeća samopouzđano i slobodno te prepoznaje svoje jake i slabije strane.	Polaznik se služi svojim jačim stranama nastojeći ojačati slabije. Razvija samopoštovanje poštujući svoj i tuđi prostor slobode.
Polaznik ulazi u uloge, pokušava razumjeti tuđa stajališta.	Polaznik pokazuje razumijevanje i suosjećanje prema drugima igrajući uloge.	Polaznik pokazuje razumijevanje i suosjećanje prema drugima igrajući i uživljavajući se u uloge.
Polaznik prepoznaje značajke vlastite osobnosti.	Polaznik prepoznaje značajke vlastite osobnosti i osobnosti partnera u zajedničkome dramskom stvaranju.	Polaznik je svjestan značajki vlastite osobnosti i osobnosti partnera u zajedničkome dramskom stvaranju.
Polaznik razvija opažanje.	Polaznik razvija opažanje i emocionalno pamćenje.	Polaznik razvija i služi se emocionalnim pamćenjem.
Polaznik u pojmu o sebi prepoznaje osobine ličnosti, uspoređuje se s drugim polaznicima.	Polaznik propituje svoj identitet i pripadnost te osvještava svoju poziciju u društvenim skupinama.	Polaznik osvještava vlastiti identitet i snalazi se u društvenim skupinama.
Polaznik razvija prijateljske odnose u skupini.	Polaznik uočava i propituje vrijednosti prijateljstva i socijalne uloge.	Polaznik istražuje socijalne uloge svjestan vrijednosti prijateljskih odnosa.
Polaznik sudjeluje u stvaranju sudova u skupini.	Polaznik stvara vlastite sudove.	Polaznik stvara vlastite sudove i zastupa ih.
Polaznici zajednički donose odluke u skupini.	Polaznik donosi vlastite odluke.	Polaznik donosi vlastite odluke i dosljedno ih provodi u radu.
Polaznik sluša sugovornika.	Polaznik aktivno sluša sugovornika.	Polaznik aktivno sluša sugovornika i surađuje s njim.
Polaznik prosuđuje svoj izgled, sposobnosti i ponašanje, rabi pozitivne i negativne atribute.	Polaznik se samoprosuđuje u okružju dramske skupine koja ga osnažuje.	Polaznik se samoprosuđuje, uključujući procjenu osobnoga postignuća u okružju dramske skupine, a osobine koje čine pojam o sebi kombinira u sustav.
	Polaznik prepoznaje terapijske učinke dramske igre.	Polaznik se svjesno koristi terapijskim učincima dramske igre.

Kompetencije usmjerene prema drugima (socijalne kompetencije)		
Polaznik uočava probleme iz svoga životnoga iskustva, istražuje načine njihova rješavanja u dramskoj igri.	Polaznik istražuje načine rješavanja konflikata u dramskoj igri, prepoznaje razliku u statusu i konfliktnim situacijama te razvija strategije za razrješavanje sukoba.	Polaznik istražuje rješavanje konflikata u dramskim scenama i primjenjuje ih u stvarnome životu. Snalazi se u međuvršnjačkim odnosima te razumije statusne pozicije.
Polaznik planira, organizira i usklađuje rad u paru u okviru zadane strukture.	Polaznik određuje ciljeve skupne izvedbe, organizira njezin proces rada, rješava nastale probleme u radu i preuzima odgovornost oko vlastitih zaduženja.	Polaznik razvija organizacijske sposobnosti, postavlja i realizira ciljeve, donosi odluke preispitujući posljedice. Rješava nastale probleme u radu i preuzima odgovornost za preuzete poslove.
Polaznik prepoznaje da na jednaku situaciju mogu biti različiti pogledi.	Polaznik sagledava situaciju iz različitih motrišta i zauzima stav u raspravama.	Polaznik sagledava drukčije perspektive, razvija toleranciju i empatiju, zauzima stav.
Polaznik aktivno sudjeluje u igrama i vježbama. Uključuje se u timski rad.	Polaznik povremeno preuzima ulogu vođe u timskome radu.	Polaznik aktivno razvija pozitivnu dinamiku grupe, timski radi preuzimajući po potrebi ulogu vođe.
Polaznik preuzima inicijativu u skupnome radu i za skupnu izvedbu.	Polaznik preuzima odgovornost za skupnu izvedbu obavljajući zadatke (briga o rekvizitima i kostimima) i svoje osobno uvježbavanje uloge.	Polaznik obavlja kolektivne i individualne zadatke za vrijeme predstave (promjena scenografije, rekvizita i kostima) te aktivno doprinosi osobnim uvježbavanjem.
Polaznik prepoznaje emocionalnu reakciju druge osobe i procjenjuje situaciju.	Polaznik prepoznaje emocionalne reakcije, procjenjuje situacije i posljedice uzrokovane određenim ponašanjima.	Polaznik prepoznaje emocionalne reakcije, procjenjuje situacije i posljedice uzrokovane određenim ponašanjima, razvija strategije samoregulacije.
Polaznik preuzima odgovornost za svoj rad u skupini.	Polaznik različitim aktivnostima pokazuje društvenu odgovornost u mikrosredini (razred, dramska skupina, obitelj itd.).	Polaznik se povezuje sa skupinom i razvija mrežu timske podrške te se društveno angažira.
Kompetencije usmjerene prema drugima (komunikacija)		
Polaznik izražava svoje osjećaje verbalno, izrazom lica, gestama i jednostavnim govorom tijela.	Polaznik izražava svoje osjećaje verbalno, izrazom lica, gestama i govorom tijela.	Polaznik izražava nijanse svojih osjećaja verbalnom i tjelesnom ekspresijom.
Polaznik uvježbava interpretativno čitanje.	Polaznik izražajno čita.	Polaznik naglas čita s razumijevanjem prenoseći logiku rečenice.
Polaznik izražava svoje mišljenje govorom/razgovorom te ga objašnjava.	Polaznik verbalno artikulira svoje ideje, predstavlja ih skupini i potkrepljuje argumentima.	Polaznik promišlja, verbalno i argumentirano artikulira svoje ideje te ih predstavlja u skupini.
Polaznik prepričava doživljaj ili	Polaznik prepričava s gledišta	Polaznik prepričava uživljavajući

kraći prozni tekst.	različitih likova.	se u motrišta različitih likova.
Polaznik izvodi jednostavne vježbe artikulacije.	Polaznik uvježbava artikulaciju glasova, govorne vrednote i scenski govor.	Polaznik uvježbava i koristi se govornim vrednotama (artikulacijom, dikcijom, intenzitetom, glasnošću).
Polaznik prepričava koristeći se kompozicijskim odrednicama (uvodom, zapletom, raspletom).	Polaznik jezgrovito prepričava prema kompozicijskim odrednicama (uvodu, zapletu, vrhuncu zapleta i raspletu).	Polaznik prepričava složene priče prema kompozicijskim elementima (uvodu, zapletu, vrhuncu i raspletu) mijenjajući njihov slijed.
Polaznik stvara jednostavne priče u skupini.	Polaznik stvara složene priče u skupini.	Polaznik stvara složene priče individualno i u skupini.
Polaznik stvara priče prema različitim poticajima (npr. smišlja završetak).	Polaznik stvara cjelovite priče prema različitim poticajima (npr. smišlja završetak, stvara nove inačice poznate priče i sl.).	Polaznik samostalno stvara cjelovite priče prema različitim poticajima (fotografijama, slikama, glazbenim fragmentima).
Polaznik prepoznaje različite vrste govora.	Polaznik prepoznaje i reproducira različite vrste govora.	Polaznik prepoznaje i osmišljeno reproducira različite vrste govora.
Polaznik opisuje događaj i pripovijeda iz uloge pripovjedača.	Polaznik pripovijeda primjenjujući dijaloške i monološke forme.	Polaznik pripovijeda primjenjujući različite tehnike.
Polaznik uočava jezične pojave na planu sadržaja.	Polaznik uočava jezične pojave na planu sadržaja i svjesno ih primjenjuje u izvedbi.	Polaznik uočava jezične pojave i zakonitosti na planu sadržaja (obavijesna uloga jezika) i izraza (estetska uloga jezika).
SPECIFIČNE KOMPETENCIJE DRAMSKOGA STVARALAŠTVA		
Umjetničko-izvedbene kompetencije		
Polaznik koordinira svoje kretnje i pokrete.	Polaznik izvodi jednostavne vježbe koordinacije i podrške s partnerom i skupinom.	Polaznik izvodi složenije vježbe koordinacije i podrške s partnerom i skupinom te sinkronizirane skupne vježbe fizičkoga kazališta.
Polaznik izvodi dramske igre i vježbe tjelesne pokretljivosti i spontanosti.	Polaznik izvodi samostalno i skupno etide fizičkoga teatra, tijelom oblikuje živu scenografiju (npr. u izvedbama u kojima se scenografija gradi tijelima izvođača).	Polaznik izvodi veće cjeline ili cijelu predstavu fizičkoga teatra.
Polaznik izvodi jednostavne vježbe pokreta i plesa.	Polaznik se koristi pokretom i plesom kao elementima izvedbe.	Polaznik se koristi pokretom i plesom u izvedbi predstave.
Polaznik izvodi vježbe ritma u skupini.	Polaznik samostalno izvodi jednostavne vježbe ritma.	Polaznik izvodi vježbe ritma, ravnoteže, kontrasta i sukoba.
Polaznik se neverbalno izražava koordinirajući geste, izraz lica i pokrete.	Polaznik se koristi facijalnom ekspresijom, gestama, pokretom kao kazališnim znakovima.	Polaznik izražava osobni osjećaj ekspresijom lica i tijela.

Polaznik se spontano koristi verbalnom i neverbalnom ekspresijom.	Polaznik objedinjuje ekspresiju jezičnoga izraza, facijalne ekspresije i geste koje prate osjećaje.	Polaznik improvizira i eksperimentira s govorom i pokretom.
Polaznik izvodi dijelove priča pokretom i plesom.	Polaznik izvodi jednostavne priče pokretom i plesom.	Polaznik izvodi složenije priče pokretom i plesom.
	Polaznik prepoznaje mišićne tenzije.	Polaznik kreira likove s pomoću sedam mišićnih tenzija (prema: J. Lecoqu).
Polaznik upotrebljava zamišljene predmete.	Polaznik izvodi radnju u zamišljenome prostoru služeći se zamišljenim predmetima.	Polaznik uvjerljivo izvodi radnju u zamišljenome prostoru precizno se služeći zamišljenim predmetima.
Polaznik spontano mimoski improvizira uz glazbu.	Polaznik osmišljava i izvodi mimske scenske slike na temelju glazbenih predložaka.	Polaznik osmišljava i izvodi mimske scenske slike na temelju različitih predložaka (glazbe, slike, riječi).
	Polaznik uvježbava pravilno disanje.	Polaznik se koristi vježbama disanja.
Polaznik izvodi jednostavnu lutkarsku/pantomimsku/klaunovsk u etidu u skupini.	Polaznik izvodi jednostavnu lutkarsku/pantomimsku/klaunovsk u etidu individualno i/ili u skupini.	Polaznik izvodi složeniju lutkarsku/pantomimsku/klaunovsk u etidu individualno i/ili u skupini.
Polaznik izvodi jednostavne skupne plesne etide.	Polaznik izvodi jednostavne individualne i skupne plesne etide.	Polaznik izvodi složenije plesne etide.
Polaznik se koristi igrom i maštom u stvaranju etida.	Polaznik osmišljava, stvara i izvodi u skupini dramske etide s mogućnošću nastajanja i cjelovite izvedbe.	Polaznik improvizira duže cjeline, služeći se simboličkim značenjem, elementima alegorije, ironijom i sl.
Polaznik izvodi perceptivne vježbe (miris, sluh, vid, okus, opip, njuh) povezane sa zamišljenim predmetima.	Polaznik izvodi perceptivne vježbe (miris, sluh, vid, okus, opip, njuh) služeći se zapamćivanjem osjeta.	Polaznik se služi zapamćivanjem osjeta pri izvedbi.
Polaznik se služi pričom i iskustvom iz vlastitoga života kao temeljem improvizacije.	Polaznik osviješteno preoblikuje osobne priče u dramske scene.	Polaznik osmišljava izvedbu na temelju osobnih priča.
Polaznik oblikuje dijalog igranjem uloga u zadanim ili dogovorenim situacijama.	Polaznik uočava međuvršnjačke odnose, statusne položaje i preoblikuje ih u igranje uloga na temelju osobnoga kreativnog potencijala.	Polaznik kreira uloge na temelju osobnoga iskustva i glumačkoga potencijala.
Polaznik predstavlja poznate ili pročitane priče.	Polaznik osmišljava dramske priče.	Polaznik osmišljava složene dramske priče eksperimentirajući s kompozicijom.
Polaznik uprizoruje u skupini ili	Polaznik individualno i skupno	Polaznik se u potpunosti uključuje u postavljanje dramskoga teksta na

paru niz dramskih prizora i jednostavnih dramskih situacija prema tekstnome predlošku.	uprizoruje dramski tekst.	scenu autorski doprinoseći tekstu izvedbe.
Polaznik igra uloge.	Polaznik se prilagođava ulogama i različitim načinima igranja.	Polaznik prilagođava glas i pokret ulozi, koordinira svoju ulogu prema zahtjevima predstave i kontinuirano ostaje u liku tijekom izvedbe.
Polaznik se na sceni služi <i>javno ja</i> .	Polaznik promjenama glasa i pokreta uvjerljivo ostvaruje promjene iz lika u lik (npr. iz uloge pripovjedača u lik).	Polaznik usredotočeno i uživljeno igra različite uloge stvarajući psihološki motivirane likove, služeći se ekspresijom glasa i tijela (glasom, govorom, gestama, mimikom).
Polaznik zadržava usredotočenost u izvedbi.	Polaznik izvodi dramske forme u kojima primjenjuje javnu osamljenost.	Polaznik uživljeno i koncentrirano igra.
Polaznik uprizoruje individualni ili skupni lik služeći se glasom, govorom, gestom, mimikom i kretanjem.	Polaznik uprizoruje individualni ili skupni lik prema zadanome tekstnom predlošku služeći se glasom, govorom, gestama, mimikom i kretanjem pri čemu ostaje u liku tijekom cijele izvedbe.	Polaznik uvjerljivo i uživljeno uprizoruje jedan ili više likova prema zadanome tekstnom predlošku služeći se glasom, govorom, gestama, mimikom i kretanjem.
Polaznik uprizoruje teme u dramskoj aktivnosti primjenjujući kazališne konvencije (monolog i dijalog).	Polaznik primjenjuje kazališne konvencije u aktivnostima uprizorenja (unutarnji monolog, korski govor).	Polaznik eksperimentira s kazališnim konvencijama i stilovima igre tražeći originalna rješenja.
Polaznik individualno govori kraći monolog ili prozni tekst.	Polaznik individualno govori monolog, pjesmu ili prozni tekst.	Polaznik samostalno nastupa interpretirajući poeziju, monolog ili prozni tekst.
Polaznik izvodi vježbe nemuštoga jezika.	Polaznik individualno ili skupno izvodi etide nemuštim jezikom.	Polaznik istražuje mogućnosti izražavanja nemuštim jezikom.
Polaznik se služi jednostavnim elementima odjeće kao scenskim kostimom.	Polaznik se služi odjećom kao scenskim kostimom.	Polaznik sudjeluje u osmišljavanju ili izradi scenskih kostima.
Polaznik se služi stvarnim i zamišljenim predmetima kao rekvizitima.	Polaznik se služi stvarnim i zamišljenim predmetima kao rekvizitima reagirajući na zamišljeni poticaj.	Polaznik se precizno služi stvarnim i zamišljenim rekvizitima u izvedbi.
Polaznik se služi predmetima stvarajući jednostavnu scenografiju.	Polaznik sudjeluje u osmišljavanju scenografije.	Polaznik sudjeluje u osmišljavanju i izradi scenografije.
Polaznik prirodno igra na sceni.	Polaznik prirodno i samosvjesno igra na sceni.	Polaznik se oslobođeno i samosvjesno koristi scenom kao prostorom stvaralačke slobode.

Polaznik kreativno sudjeluje predstavljajući svoje ideje u oblikovanju oglednoga sata ili produkcije.	Polaznik kreativno sudjeluje predstavljajući svoje ideje u oblikovanju produkcije ili predstave.	Polaznik kreativno sudjeluje zastupajući i realizirajući svoje ideje u oblikovanju predstave.
Polaznik se služi jednostavnim tehnikama u stvaralačkome procesu (vrućim stolcem, zamrznutom slikom, skupinom u ulozi, unutarnjim monologom).	Polaznik se služi dramskim tehnikama u oblikovanju likova i u dramskome radu (ključnim trenutkom, multipliciranjem likova, korom).	Polaznik demonstrira uporabu dramskih i <i>storytelling</i> tehnika, formi i mogućnosti uključivanja u predstavu koja nastaje, provodi interakciju s publikom.
Polaznik improvizira dramske prizore i situacije sa zadanim poticajima (temom, glazbom i slikom).	Polaznik improvizira niz dramskih situacija sa zadanim poticajima (temom, glazbom i slikom).	Polaznik sudjeluje u skupnome osmišljavanju cijele predstave.
Polaznik predlaže izbor glazbe i elemenata kostima za izvedbu.	Polaznik odabire i priprema materijale potrebne za izvedbu: glazbu, elemente kostima i scenografije.	Polaznik odabire, priprema ili izrađuje materijale potrebne za izvedbu: glazbu, kostime i scenografiju.
	Polaznik sudjeluje u traženju režijskih rješenja za povezivanja scena.	Polaznik sudjeluje u traženju režijskih rješenja u predstavi ili skupnome osmišljavanju kazališta.
Polaznik skupno uvježbava izvedbu.	Polaznik skupno uvježbava izvedbu dorađujući i individualno svoju ulogu.	Polaznik uvježbava usredotočeno skupno izvedbu, individualno i samostalno dorađuje svoju ulogu.
Polaznik sudjeluje u zajedničkome idejnom rješenju ili izradi plakata.	Polaznik sudjeluje u oglašavanju izvedbe (zajednička izrada plakata i letka).	Polaznik aktivno sudjeluje u produkciji predstave (izradi plakata i letka, obavijesti za publiku na društvenim mrežama i sl.).
Polaznik slobodno i prirodno izvodi scenske igre.	Polaznik, igrajući uživljeno i koncentrirano, nastoji prenijeti značenje predstave na publiku.	Polaznik, igrajući uživljeno i koncentrirano, prenosi značenje predstave na publiku pobuđujući njezine osjećaje ili refleksiju.
	Polaznik pomaže u tehničkoj izvedbi predstave (u postavljanju svjetla, snimanju zvuka i glazbe).	Polaznik tehnički vodi manje zahtjevne izvedbe (ton i svjetlo).
	Polaznik tumači odgledane dramske sadržaje novom kreativnom izvedbom.	Polaznik individualno ili u skupini osmišljava nove kreativne izvedbe prema odgledanim dramskim sadržajima.
	Polaznik se služi jednostavnim interpolacijama videozapisa kao elementima u izvedbi.	Polaznik se služi ostalim umjetničkim vrstama (glazbom, videom, slikom...) kao dramskim i kreativnim elementima u izvedbi.

	Polaznik radi na glumačkoj ekspresiji.	Polaznik proširuje osobne glumačke mogućnosti korištenjem stečenim znanjem.
Polaznik uprizoruje kratki prozni tekst služeći se dijalozima.	Polaznik usmeno i pismeno dramatizira tekstove u skupini.	Polaznik zapisuje improvizaciju skupine u obliku dramskoga teksta.
Analitičko-teorijske i gledateljske kompetencije		
Polaznik ovladava kazališnim terminima (dramski prizor, dramska situacija, scenska radnja, sukob, napetost, lik, mizanscen, igrokaz, didaskalija, biografija lika, klaun, cirkus, pokus, nastup, ogleđni sat, produkcija, predstava).	Polaznik prepoznaje, imenuje i služi se kazališnim terminima (dramski prizor, dramska situacija, scenska radnja, sukob kao pokretač radnje, napetost, mizanscen, motivacija likova, odnosi među likovima, scenoslijed).	Polaznik se služi kazališnim terminima i upotrebljava ih pri analizi viđenoga (izvedbene poetike / mit, ritual, teatar u teatru).
Polaznik razlikuje dramski prostor i dramsko vrijeme.	Polaznik se svjesno služi dramskim prostorom i dramskim vremenom u izvedbi.	Polaznik eksperimentira s dramskim prostorima i dramskim vremenom u izvedbi.
Polaznik gleda i prosuđuje tuđe izvedbe primjerenoga sadržaja i oblika.	Polaznik analizira i vrednuje izvedbu.	Polaznik analizira i vrednuje izvedbu zastupajući vlastitu prosudbu.
Polaznik pokazuje osnovno razumijevanje konstruiranja dramske priče (uvod, zaplet, vrhunac zapleta, rasplet).	Polaznik razumije konstruiranja dramske priče (napetost, sukob i zaplet).	Polaznik konstruira i dekonstruira dramsku priču.
Polaznik uočava osnovnu ideju teksta i međusobne odnose likova.	Polaznik analizira dramski tekst, uočava ideju teksta, temu, odnose među likovima i motivaciju likova za postupke.	Polaznik analizira dramski tekst (podtekst, kontekst).
Polaznik stječe osnovna znanja o kazališnoj umjetnosti.	Polaznik povezuje novo znanje s doživljenim iskustvom i stečenim znanjima iz ostalih umjetničkih područja.	Polaznik povezuje nova znanja s doživljenim iskustvima i stečenim znanjima iz ostalih umjetničkih područja i služi se njima u izvedbi.
Polaznik prepoznaje osnovne stilske značajke izvedbe.	Polaznik prepoznaje i imenuje osnovne strukturne, žanrovske i stilske značajke izvedbe.	Polaznik gledajući uočava strukturne, žanrovske i stilske značajke dramskoga stvaralaštva i eksperimentira s njima u izvedbi.
Polaznik komentira i vrednuje proces rada.	Polaznik komentira i vrednuje osobno i skupno postignuće, proces rada i izvedbu.	Polaznik argumentira, analizira, komentira, vrednuje osobno i skupno postignuće služeći se kritikom kao dijaloškim i argumentacijskim procesom.
Polaznik razlikuje komediju, tragediju i dramu.	Polaznik se upoznaje s glazbeno-scenskim žanrovima (tragikomedijom, parodijom, farsom, monodramom, mjuziklom).	Polaznik se upoznaje s primijenjenim i angažiranim kazalištem te kazalištem za društvenu promjenu.

Osobni rast i razvoj

Polaznik u dramskome stvaralaštvu razvija pozitivnu sliku o sebi, u čemu mu pomažu postignuća u poticajnome okružju dramske skupine.

U najmlađoj skupini počinje se s prepoznavanjem osjećaja da bi se stiglo do samoregulacije osjećaja koja omogućuje uspješno razvijanje socijalnih odnosa u stvarnome životu. Radeći u skupini, polaznik igra uloge, propituje vrijednosti, stvara vlastite sudove, zastupa ih, aktivno slušajući sugovornika prepoznaje njegove osjećaje, razvija empatiju (koja se povećava kako se poboljšava razumijevanje osjećaja) i snalazi se u društvenim skupinama. U dramskome radu prepoznaju se i uspostavljaju etičke i moralne vrijednosti, razvijaju strategije za odupiranje iskušenjima te oblikuju stavovi. Polaznik prepoznaje svoje jake i slabe strane i ima priliku ojačati slabije. Zauzima se za sebe, donosi odluke i preuzima inicijativu. Propituje svoj identitet koji osvještava, samoprosuđuje se uključujući procjenu osobnoga postignuća u okružju dramske skupine.

Socijalne kompetencije

Radeći u timu, polaznik istražuje načine rješavanja sukoba, a uvide primjenjuje u stvarnome životu, snalazi se u međuvršnjačkim odnosima, uočava probleme i načine njihova rješavanja u zaštićenim okolnostima rada u dramskoj skupini.

U dramskome radu polaznik razvija organizacijske sposobnosti, postavlja i ostvaruje ciljeve donoseći odluke svjestan posljedica. Preuzima odgovornost za sebe i svoj rad, a zatim i za rad u skupini doprinoseći osobno skupnomu uspjehu. Uvježbava sagledati situaciju iz različitih gledišta razvijajući toleranciju, ali i zauzimajući se pritom za svoje stavove. Aktivno razvija pozitivnu dinamiku skupine, razvija mrežu podrške i sve se više angažira u svojoj zajednici.

Komunikacijske kompetencije

U dramskome radu polaznik razvija i obogaćuje svoj rječnik, vježba interpretativno čitanje i postupno se služi standardnim jezikom i govornim vrednotama.

U komunikaciji se osim jezične i čitalačke kompetencije povećava i sposobnost jasnoga komuniciranja u različitim situacijama sukladno socijalnim očekivanjima. Služi se komunikacijskim strategijama prilagođavajući govor perspektivi sugovornika. Tijekom polaznja dramskoga studija naraciju bogati informacijama i smisleno je strukturira čineći je zanimljivom. Komunikaciju obogaćuje i odgovarajućom tjelesnom ekspresijom.

Umjetničko-izvedbene kompetencije¹⁹⁹

Odrastajući u dramskome studiju, polaznik polazi od spontane igre i stiže do složenih kazališnih izvedbi. Razvijajući glas, govor i pokret, isprobava različite stilove igre i žanrove. Okušava se u glumi, dramskome pisanju, zajedničkoj režiji, skupnome osmišljavanju predstave, kostimografskim i scenografskim rješenjima, biranju i/ili skladanju glazbe za predstavu. Uvježbava pojedinačne i skupne izvedbe samostalno izvodeći poeziju i monologe skupno sudjelujući u predstavi. Od spontane igre i igre uloga tijekom godina stiže do psihološke karakterizacije lika koji igra u predstavi; od stvaralačke igre koja nije namijenjena publici do izvedbe i prenošenja njezina značenja gledateljima.

U dramskome radu eksperimentira s govorom i pokretom prelazeći od psihološke do stilizirane igre, osvještavajući i poboljšavajući ekspresiju glasa i tijela. Od malih dramskih formi dolazi do autorskih izvedbi skupnim osmišljavanjem ili prema dramskome predlošku istražujući stilska i žanrovska rješenja. Stječe iskustvo izvodeći mimske, plesne, glazbeno-scenske i scenske izvedbe. Dijete koje se u početku kreativno igralo izrasta u kompetentnu kazališnu publiku i/ili stječe temelj da bi se nastavilo profesionalno baviti kazalištem.

Analitičko-teorijske i gledateljske kompetencije

U prvim godinama rada polaznik ovladava jednostavnim kazališnim nazivljem koja se tijekom godina obogaćuje. Od jednostavnoga opisivanja što je vidio, polaznik stiže do analize i argumentirane prosudbe svojega i tuđega rada. U završnim etapama rada u stanju je konstruirati i dekonstruirati priču, analizirati dramski tekst, uočiti strukturne, žanrovske i stilske značajke dramskoga stvaralaštva. Vrednuje svoj i skupni rad služeći se kritikom kao dijaloškim i argumentacijskim procesom.

Iz priložene je tablice vidljiv napredak koji možemo razvrstati prema Bloomovoj taksonomiji od stjecanja znanja, razumijevanja, preko primjene, analize, vrednovanja do sinteze stečenih znanja i vještina primjenjivih i u dramskome stvaralaštvu i u životu.

199 U radu su mi od iznimne koristi bili sljedeći priručnici: Scheibelhofer-Schroll, E et al. 2018. *Drama in Educatin A Catalogue of Competences, Students: Competences*, Bundeszentrum fur schulische Kulturarbeit. Baden. O'Toole, J.; Stinson, M.; Moore, T. 2009. *Drama and Curriculum. A Giant at the Door*. Springer. Hornbrook, D. 1991. *Education in Drama: Casting the Dramatic Curriculum*. The Falmer Press. London – New York – Philadelphia.

Specifičnost je dramskoga stvaralaštva ta da slijed nije uvijek istovjetan navedenomu jer je stvaralaštvu imanentno kreativno preslagivanje u kojemu se istražuju nove dimenzije. Znanje se npr. može steći u praktičnome radu, a tek poslije imenovati i osvijestiti kao pojam.

Kompetencije stečene u dramskome radu razvijaju sposobnost prilagodbe novim situacijama, inicijativnost i sposobnost stvaranja novih ideja (kreativnost) koje su ključne u suvremenome društvu.

6. ZAKLJUČAK

Dramsko stvaralaštvo čini od dramskoga studija sigurno mjesto odrastanja, mjesto povjerenja i podrške. Posebno je to bitno danas kad smo u životnoj situaciji kakvu prije ne bismo mogli niti zamisliti, osim kao temu neke distopijske priče. U okolnostima zatvaranja, izolacije i potresa umjetnost je pokazala svoju snagu u očuvanju umnoga zdravlja, smanjivanju razine stresa,²⁰⁰ omogućavanju bijega od stvarnosti kad su okolnosti preteške i skupljanju snage za nastavak jer u svim okolnostima treba opstati i nastaviti živjeti. Odgoj uz umjetnost neizostavan je da bi se odgojio svestrani čovjek. Ono što razlikuje čovjeka od ostalih vrsta upravo je moć simboličnoga mišljenja imanentnoga upravo za umjetnost. Unatoč visokorazvijenoj tehnologiji koja nevjerojatnom brzinom mijenja svijet, okolnosti u kojima živimo pokazuju da je osnovno što nam treba mogućnost prilagodbe, stoga u obrazovanju djece i mladih treba uključiti razvijanje „vještine nošenja s promjenama, vještine učenja novih stvari i očuvanja umne ravnoteže u nepoznatim situacijama“ (Harari 2018: 227). Da bismo razumjeli probleme i preživjeli kao vrsta, potrebna je znanost. Da bi se razvijala znanost, potrebna je kreativnost. Kreativnost se razvija u stvaralačkoj igri koja je osnova dramskoga stvaralaštva. Cilj je rada u dramskim skupinama „cjelokupni razvoj osobe – njezin kognitivni, perceptivni, emocionalni i imaginativni razvoj“ (Schonmann 2006: 167).

U dramskome radu poseban je fokus na iskustvenome učenju uz koje djeca i mladi razvijaju samokontrolu, kultiviraju osjećaje, uče primiti i dati kritičko mišljenje, prihvaćaju i razvijaju norme ponašanja, dijele vrijednosti i uvjerenja i uče ih razumjeti. Budući da je polaznje dramskoga studija dodatna, izvanškolska aktivnost, rekla bih da je ona i dodatna odgojno-obrazovna aktivnost koja dopunjava školski odgoj i obrazovanje. U ovome slučaju neformalno učenje dopunjava formalno. U dramskome se radu razvijaju jezične kompetencije, samoizražavanje, prilagodljivost, sposobnost socijalne interakcije i umjetnički potencijali.

Razvoj je svakoga djeteta jedinstven, no u istoj kronološkoj dobi postoje i zajednička pitanja i zajednička iskustva. Razvojni su stadiji slični za većinu djece, stoga sam u ovome radu ponudila podjelu na tri dobne skupine²⁰¹ i predstavila tri tipična modela rada koja primjenjujem:

200 Dokazano je da bavljenje bilo kojom umjetnošću smanjuje razinu stresa. Ispitivanje na 39 odraslih pokazalo je smanjivanje kortizola, hormona stresa, nakon 45 minuta bavljenja umjetnošću. *Journal of the American Art Therapy Association*, Volume 33, 2016 - Issue 2

201 U podjeli po dobnim skupinama može biti pojedinačnih iznimaka. Ako dijete ima više kazališnoga iskustva (dulje pohađa dramski studio), može ga se staviti u skupinu stariju od njegove kronološke dobi.

- ***Bez teksta do izvedbe (dob od sedam do deset godina)***
- ***Od teksta do izvedbe (dob od jedanaest do četrnaest godina)***
- ***Skupno osmišljeno kazalište (dob od petnaest do osamnaest godina).***

Takva je dobna podjela uobičajena u radu dramskih studija za djecu u Hrvatskoj.

Rad s djecom prve skupine dobi od sedam do deset godina nazvala sam *Bez teksta do izvedbe* zato što se u toj dobi rad uglavnom odvija u igri, a do teksta treba dorasti. Kraće su koncentracija i pozornost, stoga je potrebna česta promjena aktivnosti. Zadatci su stupnjevani i u rasponu od te četiri godine usložnjavaju se, a vrijeme njihove izvedbe produžuje.

Prevladavajući je oblik rada za tu dob spontana i pažljivo vođena dramska igra u kojoj sadržaj predlaže voditelj ili ga djeca sama biraju i oblikuju u stvaralačkome procesu. Potiče se izražavanje i mašta, razvija smisao za skupni rad, usvajaju pravila organiziranoga i vođenoga dramskog rada. Bitno je zadržati dječju igrivost, učiti ih govoriti i aktivno slušati. Trebaju se naviknuti na timski rad i međusobnu kreativnu suradnju. U dramskome se radu potiče divergentno mišljenje kao osnova kreativnosti. Izvedba nije prioritet. Od kazališnih oblika primjenjuju se različite jednostavnije dramske tehnike i improvizacija, a od metoda procesna drama. Primjenom igara i vježbi stvara se tekst izvedbe. Završna je faza rada nastup pred dobronamjernom publikom (obitelj i prijatelji) nakon što su djeca stekla dovoljno iskustva nastupajući jedni pred drugima unutar skupine i u sigurnome okružju proradila temu. Tematski se prorađuju jednostavni socijalni odnosi (obitelj, razred i prijatelji) i fantastične teme: motivi iz bajki, basni, mitova i legendi, a zanimljive su im i pustolovne teme. Sama izvedba nije kraj procesa rada, nego predložak za analizu postignutoga i motivacija za daljnji rad. U toj se dobi *kao da* proigravanje svladavanjem kazališnih konvencija postupno pretvara u kazališni čin na kojemu može prisustvovati publika. Za djecu dobi od sedam i osam godina obično se predstavlja niz vježbi, igara ili improvizacija kolažno povezanih glazbom ili pripovjedačem. U dobi od devet i deset godina počinju se u igru uključivati jednostavniji dramski tekstovi. To mogu biti igrokazi u kojima je moguće kreativno umetanje igara i vježbi unutar teksta.

U drugoj dobnoj skupini od jedanaest do četrnaest godina opisala sam proces rada na uprizorenju dramskoga teksta *Od teksta do izvedbe* koji je najbliži procesu rada u profesionalnome kazalištu: izbor teksta – probe – izvedba. Različito je samo biranje teme/teksta zato što se on ne bira u skladu s repertoarnom politikom kazališta, nego u odnosu na sastav, sposobnosti, interese i izvedbene sposobnosti skupine. Bitno je odabrati tekst vrijedan postavljanja, tekst koji ih se tiče i koji će ih motivirati na rad od nekoliko mjeseci. Predstava

koja nastaje prema dramskome tekstu nameće najviše usporedbi s profesionalnim kazalištem. Pojačano se radi na govornome izražavanju i govornim vrednotama (mimici, gestama, boji glasa, intonaciji, intenzitetu, tempu, stanki, ritmu govora). Pravogovor je bitan i ako skupina nije spremna na zahtjevan zadatak rada na tekstu ili tekst nije primjeren dobi ili mogućnostima skupine, rezultat može biti nezadovoljavajući, a samim time i demotivirajući za skupinu. Proces rada i dalje je važniji od izvedbe. Budući da je ovo dob čiji se rad predstavlja publici u obliku produkcija i predstava, treba biti spreman i na sud publike. Izvedbu smatram dijelom procesa rada koji s obzirom na to da autorski tim ostaje na okupu, može biti nastavljen i nakon prve izvedbe radi njezina poboljšanja.

Ovo je dob u kojoj počinje potraga za identitetom i prihvaćanjem samoga sebe. Jak je vršnjački pritisak, a bitna je i pripadnost skupini. U biranju teksta dobro je uzeti u obzir tekst koji sadržava psihološke i socijalne probleme njihova odrastanja. Ako su likovi njihovi vršnjaci ili malo stariji, olakšavamo identifikaciju i posvajanje teksta. Tekstovi ne moraju biti strogo realistični, ali je dobro da na prepoznatljiv način i vjerodostojno tretiraju probleme ovoga ranog tinejdžerskog doba. Što se bolje razumiju razvojne faze djece i mladih, to se bolje mogu ponuditi prikladni sadržaji. U ovoj se dobi razvija pojedinačna odgovornost i potreba za isticanjem te prepoznavanje vođa. Dramsko stvaralaštvo, koje s igranja uloga u ovoj fazi prelazi na rad na likovima i njihovu interakciju, pruža mogućnost istraživanja životnih situacija i međuljudskih odnosa.

Pri postavljanju teksta katkad interveniramo u tekst, što zbog novih ideja koje se rađaju pri radu, što zbog brojnosti skupine. Ako se ne iznevjeri ideja autora, smatram da je to dio stvaralaštva koji se događa zbog promjene medija: iz književnoga u kazališni te pripada autorskoj slobodi.²⁰² Tekst se posvaja s pomoću različitih dramskih tehnika²⁰³ i u improvizaciji. Smišljaju se scene koje prethode i/ili slijede pročitanim, likovi se postavljaju u situacije koje u tekstu ne postoje, što olakšava stvaranje konteksta dramske radnje, karakterizaciju likova i razumijevanje motiviranosti postupaka likova. Mlađi su tinejdžeri u fazi u kojoj mogu razumjeti i pogledati situaciju iz druge perspektive. U ovoj dobi ozbiljniji je rad i na produkciji predstave, zajednički se mogu osmisliti kostimi, scenografija i plakat za predstavu. Polaznici kreativno sudjeluju u radu predstavljajući svoje ideje u oblikovanju predstave. Bitno su

²⁰² Ako su promjene većega obujma, poštenije je napisati sljedeće: prema motivima, nego potpisati autora pod nešto što nije napisao.

²⁰³ Tehnika vrući stolac, u kojemu lik odgovara na pitanja, iznimno je praktična u radu. Iznimno koristan priručnik u praktičnome radu jest *Dramawise* (1988) J. O'Toola i B. Hasemana.

samostalniji u radu u odnosu na mlađu skupinu i preuzimaju sve više odgovornosti za pojedinačni rad i skupnu izvedbu. U aktivnostima uprizorenja primjenjuju kazališne konvencije. Usvajaju kazališno nazivlje i njime se služe. Stječu kriterije za vrednovanje osobnoga i skupnoga rada te izvedbe.

Za dob od jedanaest i dvanaest godina izvode se produkcije koje obično igraju jednom kao predstavljanje cjelogodišnjega rada. U dobi od trinaest i četrnaest godina mogu se postaviti produkcije ili predstave koje igraju nekoliko puta, a mogu biti i na redovitome repertoaru kazališta za djecu i mlade.

Treći model Skupno osmišljeno kazalište opisala sam u radu sa skupinom dobi od petnaest do osamnaest godina. U toj dobi mogu se najuspješnije postavljati na scenu i dramski tekstovi jer polaznici imaju najviše kazališnoga i životnoga iskustva. Skupno osmišljavanje kazališta najzanimljivije je s ovom dobnom skupinom zato što se osim sadržaja istražuje i forma, a visok stupanj samostalnosti polaznika može rezultirati i skupnim režiranjem predstave. Stalnim polaženjem dramskoga studija polaznici su u toj dobi već svladali kazališne konvencije, stekli izvedbene vještine, imaju više životnoga iskustva i s njima se mogu na scenu postaviti predstave različitih žanrova koje po kvaliteti ne moraju mnogo zaostajati za profesionalnim predstavama. Mladi mogu na scenu donijeti nove i suvremene teme.

Ovo je dob u kojoj tinejdžeri pokušavaju biti odrasli, u kojoj trebaju preuzeti odgovornost za svoje postupke i razviti samodisciplinu ako žele realizirati vrijedan projekt. Biti tinejdžer znači oscilirati, mijenjati raspoloženja do ekstrema. Katkad se znaju povući u strahu od neuspjeha, osjećaju pritisak i da svi oko njih, pa i oni sami, imaju (pre)velika očekivanja od njih. Trebaju naučiti da svijet nije crno-bijel i da se s njim moraju znati nositi svatko za sebe, kako najbolje znaju. Ovo je dob kad je umni kapacitet pri vrhuncu, ali i dob kad su zbog tjelesnih promjena najzbunjeniji, stoga im je u odrastanju dramsko stvaralaštvo više nego dobrodošla podrška.

Skupno osmišljavanje kazališta ima kapacitet i može utjecati na živote sudionika u smislu promišljanja i propitivanja stavova, samoekspresije i razvijanja osobnih potencijala, posebno komunikacijskih, socijalnih i umjetničkih. Dramska je skupina mjesto dijeljenja i razgovora o svojim osjećajima i mjesto razvijanja strategije komunikacije sukladno socijalnim očekivanjima. Razvija se mreža podrške i prijateljstva pa dramska skupina postaje sigurno mjesto odrastanja.

Tematski se prorađuju osobna iskustva i stavovi polaznika, međuvršnjački problemi, problemi suvremenoga društva te sadržaji i priče iz stvarnoga i zamišljenoga života. Teme se mogu uprizoriti na temelju tekstnih predložaka (npr. novinski članci), dramske literature ili skupnim osmišljavanjem.

Osim u postavljanju predstave polaznici sudjeluju i u osmišljavanju, izradi kostima i scenografije, nabavi rekvizita, osmišljavanju plakata i u zajedničkome odabiru glazbe (ili u skladanju glazbe). Ova je dob bliska dobi u kojoj je moguć početak profesionalnoga bavljenja kazalištem. Razlika je između amaterskih i profesionalnih glumaca u manje detaljnome pristupu radu i količini slobodnoga vremena koje mladi mogu uložiti u stvaranje predstave uza sve druge obveze koje imaju. Nedostatak izvedbenih vještina, ako je tema/tekst dobro izabrana i ako stoje iza onoga što rade, nadoknađuje se motivacijom, angažiranošću i skupnom energijom tako da se značenje predstave može u potpunosti prenijeti na publiku. Pri ponovljenim izvedbama dolazi do većih oscilacija nego što bi došlo u radu s profesionalnim ansamblom, no kreativnom provedbom proba izvedbe mogu ostati na zavidnoj razini. Poneke predstave u kojima igraju mladi održale su se i nekoliko godina na repertoaru dječjih kazališta i imale znatan broj izvedbi.²⁰⁴ Naravno, dodatna su motivacija za izvođenje gostovanja i sudjelovanje na kazališnim festivalima za mlade u koje su uključene radionice.

U tijeku rada u dramskome studiju stječu se **kompetencije osobnoga rasta i razvoja** koje se mogu prenositi i primjenjivati u bilo kojemu drugom području života i rada te **specifične kompetencije dramskoga stvaralaštva**. Samim time polaznici stječu temelj za profesionalno bavljenje umjetnošću, zanimanja u kojima su bitne prezentacijske sposobnosti i/ili postaju motivirana i kompetentna kazališna publika.

Kompetencije osobnoga rasta i razvoja mogu se podijeliti na one usmjerene prema sebi i usmjerene prema drugima. U stjecanju kompetencija usmjerenih prema sebi polaznik razvija pozitivnu sliku o sebi. Igrajući uloge, propituje vrijednosti i stavove, stvara vlastito mišljenje koje zastupa i uspostavlja etičke i moralne vrijednosti. Stječe kontrolu nad svojim osjećajima da bi se uspješno društveno prilagodio. Razumijevanjem svojih i tuđih osjećaja razvija empatiju, toleranciju i snalazi se u društvenim skupinama. Ima priliku u zaštićenim okolnostima ojačati svoje slabije strane, zauzeti se za sebe, vježbati donošenje odluka i preuzimanje inicijative. Propituje svoj identitet koji osvještava poštujući svoj i tuđi prostor slobode i razvija

²⁰⁴ Predstava *Zabranjena vrata* dramske pedagoginje i redateljice G. Lajić-Horvat imala je više od 100 izvedbi. *Catblues*, u mojoj režiji, igrao je više od 60 puta. Obje predstave bile su na redovitome repertoaru ZeKaeMa.

samopoštovanje. Samoprosuđuje se uključujući u procjenu osobna postignuća u poticajnome okružju dramske skupine.

U sklopu kompetencija usmjerenih prema drugima polaznik razvija socijalne i komunikacijske kompetencije. Socijalne kompetencije polaznik stječe radeći u timu, uočavajući probleme i tražeći načine njihova rješavanja. Postavlja i realizira ciljeve, razvija organizacijske sposobnosti. Donosi odluke ispitujući njihove posljedice u sigurnome okružju. U radu preuzima odgovornost i inicijativu osobno doprinoseći skupnomu uspjehu. Istražujući načine rješavanja sukoba u dramskim situacijama, stječe vještine koje primjenjuje u stvarnome životu, snalazi se u međuvršnjačkim odnosima i lakše uključuje u različite skupine, sklapa prijateljstva i ostvaruje mrežu podrške. Vježba sagledavati situaciju iz različitih gledišta razvijajući toleranciju. Aktivno razvija pozitivnu dinamiku skupine, a odrastajući prenosi svoj angažman na širu zajednicu.

Komunikacijske kompetencije stječe polazeći od obogaćivanja rječnika, interpretativnoga čitanja i razvijanja sposobnosti jasnoga komuniciranja u različitim situacijama do izgrađivanja komunikacijskih strategija u kojima vješto prilagođava govor perspektivama sugovornika. Tijekom polaznja dramskoga studija polaznik vježba komunicirati vješto i strukturirano te smisleno prenoseći informacije na zanimljiv način. Komunikaciju obogaćuje i tjelesnom ekspresijom.

Specifične kompetencije dramskoga stvaralaštva mogu se podijeliti u umjetničko-izvedbene kompetencije, analitičko-teorijske i gledateljske kompetencije. Umjetničko-izvedbene kompetencije razvijaju se u rasponu od spontane igre za najmlađu dob (sedam i osam godina) do složenih kazališnih izvedbi za najstariju dob (od petnaest do osamnaest godina). U dramskome se stvaralaštvu radi na glasu, govoru i pokretu s pomoću dramskih igara i vježbi koje se s vremenom usložnjavaju ovisno o dobi polaznika. U radu se tijekom godina isprobavaju različiti stilove igre (od psihološkoga realizma i naturalizma do stilizirane igre) i žanrovi (skupno osmišljavanje kazališta, dramska predstava, mjuzikl, performans itd.). Od jednostavnijih formi (improviziranih prizora, dramskih scena, monologa i recitacija) uz dramsku igru i vježbe stiže se do složenih oblika (dramskih predstava, mimsko-plesnih i glazbeno-scenskih oblika). Okušavaju se u glumi, dramskome pisanju, kolektivnoj režiji, skupnome osmišljavanju predstave, kostimografskim i scenografskim rješenjima, biranju i/ili skladanju glazbe za predstavu. Od igre uloga u spontanoj igri tijekom godina u procesu rada

polaznik stiže do psihološke karakterizacije lika koji igra u predstavi, od stvaralačke igre koja nije namijenjena vanjskoj publici do izvedbe i prenošenja njezina značenja.

Da bi polaznik stekao analitičko-teorijske i gledateljske kompetencije, u radu s mlađim skupinama usvaja se jednostavno kazališno nazivlje koje se tijekom godina obogaćuje. Od početnih opisivanja viđenoga i vrednovanja osobnih postignuća s pomoću dramskih igara ili dijagrama stavova, stiže se do analize i argumentirane prosudbe svojega i tuđega rada. Polaznici vježbaju konstruktivno i argumentirano vrednovati svoj i skupni rad.

Kompetencije koje je polaznik stekao u dramskome radu razvijaju njegovu sposobnost prilagodbe različitim situacijama, njegovu kreativnost i inicijativnost, osobine koje smatramo ključnima u suvremenome društvu. Naravno, ne upisuju se svi polaznici u dobi od sedam godina u dramski studio niti ostaju do osamnaeste godine. Naknadno upisani ubrzano prolaze procesima uz pomoć voditelja, no u tome je procesu ključna vršnjačka suradnja.

Da bi se realizirale sve gore navedene kompetencije, programski sadržaji u dramskome studiju organiziraju se po sljedećim načelima: primjerenost, postupnost, sistematičnost i kontinuitet (Rosandić 2005). Da bi se rad mogao planski realizirati i svi ciljevi postići, voditelj mora posjedovati stručnost i kompetencije. Kompetencije koje D. Rosandić (2005) navodi kao potrebne za učitelja književnosti vrijede u potpunosti za dramskoga pedagoga, odnosno voditelja dramskih skupina:

- visoka razina stručnoga znanja, posebnih sposobnosti i vještina
- spremnost za stalno stručno usavršavanje
- izgrađena profesionalna etika
- snalaženje u novim, problemskim situacijama (profesionalna inteligencija)
- izvornost metodičkih i pedagoških ideja
- samostalnost u donošenju profesionalnih odluka
- sudjelovanje u strukovnim udrugama
- praćenje stručne literature i njezina primjena u vlastitoj praksi
- pedagoški eros
- ljubav prema učenicima (Rosandić 2005: 687).

Stručno znanje mora biti iz područja kazališne umjetnosti, no potrebno je i poznavanje književnosti i barem elementarno poznavanje ostalih umjetnosti. I za dramske pedagoge jednako je bitna čvrsta i funkcionalna povezanost stručnoga i pedagoško-metodičkoga znanja.

U svome radu predstavila sam ključne osobe i škole (britansku i američku) koje su utjecale na dramski odgoj u Hrvatskoj, posebno na područje dramskoga stvaralaštva. U radu je predstavljena i kratka povijest hrvatske dramske pedagogije. Naznake dramskoga izraza vidljive su već u isusovačkim školama u sedamnaestome stoljeću, čvršći korijeni dramskoga odgoja sežu iz doba prosvjetiteljstva, a nastavljaju se između dva rata (vrijedi zapamtiti prve učitelje koji su dramski izraz uveli u škole: Z. Špoljara, A. Defrančeskija i M. Demarina), no neprekidni dramskopedagoški rad počinje krajem Drugoga svjetskog rata i traje do današnjih dana.

Budući da nas dijelom veže zajednička prošlost, u počecima razvoja dramske pedagogije najjači su bili njemački utjecaji, no devedesetih godina dvadesetoga stoljeća raste utjecaj britanske škole. Osnivanjem strukovne udruge dramskih pedagoga HCDO-a 1996. godine, literatura, radionice i međunarodni kontakti postali su znatno dostupniji. Zbog nedostataka formalnoga obrazovanja postoji niz pojedinačnih praksi koje nisu usustavljene, a metode rada i iskustva prenose se uz malobrojnu literaturu uglavnom putem radionica. Godine 2016. pokrenut je Poslijediplomski specijalistički studij dramske pedagogije na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu koji obuhvaća teorijska i praktična znanja potrebna suvremenomu dramskom pedagogu. Tako se otvorila mogućnost standardizacije potrebnih znanja te afirmacije zvanja.

Budući da u nas ne postoji usustavljena metoda rada u dramskome studiju, ovaj je rad doprinos usustavljivanju dramskopedagoške prakse. Svoj doprinos prepoznajem:

- a) u oblikovanju triju modela rada u dramskome studiju za djecu i mlade
- b) u oblikovanju metodičkih načela dramskopedagoškoga rada u dramskome studiju za tri opisana modela
- c) u popisu i opisu kompetencija koje djeca i mladi stječu tijekom pohađanja dramskoga studija
- d) u oblikovanju općih dramskopedagoških načela primjenjivih u radu dramskoga studija za djecu i mlade.

Moja metoda rada nastavlja se na metodičke prakse Z. Ladike i Đ. Dević koje sam imala priliku upoznati u Učilištu ZeKaeMa, na literaturu i mnogobrojne radionice, na alternativno kazalište kojim sam se bavila tijekom studentskih dana, a dijelom i na metodiku hrvatske književnosti kojom sam se služila u strukturiranju praktičnoga rada. Polazeći od opisa vlastite prakse, oblikovala sam metodička načela rada u dramskome studiju u području dramskoga stvaralaštva

za koje se nadam da će biti kvalitetan i motivirajući temelj za daljnja istraživanja dramskopedagoške prakse i teorijsku refleksiju.

Dugi niz od trideset sedam godina praktičnoga dramskopedagoškog rada i stotine djece i mladih polaznika dramskih studija, čije životne rezultate imam priliku pratiti, potvrdili su moju uvjerenost u korisnost dramskoga stvaralaštva u razvoju mladih. Nadam se da će moj rad doprinijeti usustavljanju metoda rada i potvrdi dramskoga stvaralaštva kao vrlo vrijednoga čimbenika u razvijanju potencijala djece i mladih.

7. LITERATURA

- Abbott, J. 2007. *The improvisation Book*. Nick Hern Books. London.
- Adams, K. 2007. *How to improvise a Full-length Play*. Allworth Press. New York.
- Alerić, M.; Gazdić-Alerić, T. 2009. *Pozitivan stav prema hrvatskome standardnom jeziku kao uvjet njegova uspješnijega ovladavanja*. Lahor, 4 (7), 5-24. Zagreb.
- Andersen, H. C. 2010. *Carevo novo ruho*. Znanje. Zagreb.
- Bakmaz, N. 2019. *Prosudba predstave u kojoj igraju djeca ili mladi: važnost razumijevanja procesa rada*. Završni specijalistički rad. Učiteljski fakultet u Zagrebu. 56. str.
- Bančić, A. et al. 2007. *Ne raspravljaj, igranj HCDO – PILI poslovi d. o. o.!* Zagreb.
- Batušić, N.; Švacov, V. 1983. *Drama, dramaturgija, kazalište*. U: Škreb, Z. i Stamać, A. (Ur.), *Uvod u književnost* (441-487). Grafički zavod Hrvatske. Zagreb.
- Beare, D.; Belliveau, G. 2007. *Theatre for positive Youth Development: A Developmental Model for Collaborative Play-creating*. *Applied Theatre Researcher/IDEA Journal*, Issue 8, 1-16.
- Berk, E. L. 2015. *Dječja razvojna psihologija*. Naklada Slap. Zagreb.
- Berry, C. 1997. *Glumac i glas*. AGM. Zagreb.
- Bicat, T.; Baldwin, C. 2018. *Devised and Collaborative Theatre*. The Crowood Press. Wiltshire.
- Biddy, E. W.; Posterski, D. C. 2000. *Teen trends: A nation in motion*. Stoddart. Toronto.
- Boal, A. 1984. *Pozorište potlačenih*. Biblioteka časopisa Gradina. Niš.
- Boal, A. 2009. *Igre za glumce i ne-glumce*. Hrvatski centar za dramski odgoj. Zagreb.
- Bolton, G. 1998. *Acting in Classroom Drama: A critical analysis*. Trentham Books. Staffordshire.
- Botić, M. 2013. *Igranje proze, pisanje kazališta*. Hrvatski centar ITI. Zagreb.
- Brecht, B. 1966. *Dijalektika u teatru*. Nolit. Beograd.

- Bremner, A. J.; Mareschal, D. 2004. *Reasoning... what reasoning?* *Developmental Science*, 7, 419-421.
- Conjar, B.; Jurac, D.; Šedul, I. 2020. *Sla(no)tko*. Školska knjiga. Zagreb.
- Corey, G. 1995. *Theory and practice of group counselling* (4th ed.). Brooks/Cole. CA. Pacific Grove.
- Counsell, C.; Wolf, L. 2001. *Performance Analysis - an introductory coursebook*. London and Routledge. New York.
- Cronin, J. 2001. *Irish Youth Theatre Handbook*. National Association for Youth Drama. Dublin.
- Čečuk, S.; Dević, Đ.; Ladika, Z. 1983. *Dramske igre*. Centar za izvanškolski odgoj SR Hrvatske. Zagreb.
- Čubrilo, S.; Krušić, V.; Rimac Jurinović, M. 2017. *Odgoj za građanstvo, odgoj za život: Priručnik aktivnih metoda za građanski odgoj i obrazovanje s primjerima dobre prakse*. HCDO i Školska knjiga. Zagreb.
- Damon, W. 1995. *Greater expectations: Overcoming the culture of indulgence in America's homes and schools*. Free Press. New York.
- Davis, J. H.; Evans, M. J. 1982. *Theatre, Children and Youth*. Anchorage Pr Plays. New Orleans.
- Demarin, M. 1939. *Praktični primjeri radne obuke*. Izdanje Naklade školskih knjiga i tiskarnica Savske Banovine. Zagreb.
- Doyle, R. 2003. *Staging youth Theatre*. The Crowood Press. Wiltshire.
- Dresto, V.; Bosanac, A. 2007. *Prva predstava: Priručnik za voditelje početnike dramsko-scenskih skupina u osnovnoj školi*. Naklada Ljevak. Zagreb.
- Duran, M. 2011. *Dijete i igra*. Naklada Slap. Jastrebarsko.
- Duran, M.; Plut, D.; Mitrović, M. 1988. *Simbolička igra i stvaralaštvo*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd.

- Einseberg, N.; Fabes, R. A.; Spinrad, T. L. 2006. *Prosocial Development*. In N. Eisenberg (Ur.) Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and peronality development (646-718).
- Elkonin, D. B. 1978. *Psihologija igri*. Pedagogika. Moskva.
- Fileš, G. et al. 2008. *Zamisli, doživi, izrazi! Dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika*. HCDO – Pili-promet d. o. o. Zagreb.
- Fleming, M. 1998. *The Art of Drama Teaching*. David Fulton Publisher. London.
- Fleming, M. 2003. *Starting Drama Teaching*. Routledge. Oxon.
- Foshay, A.W. 1908. *Curriculum talk. Considerert action for Curriculum Improvement*. Prepared by the ASCD yearbook Committee. Virginia. 82-94.
- Freire, P. 1989. *Pedagogy of the Opressed*. Continuum. New York.
- Frost, A.; Yarrow, R. 1990. *Improvisation in Drama*. Macmillan Education. New York.
- Gavran, M. 2006. *Profesorica iz snova*. Mozaik knjiga. Zagreb.
- Goldberg, M. 1974. *Children's Theatre: A Philosophy and a Metoda*. Prentice-Hall, New Jersey.
- Goldberg, M. 2006. *TYA: Essays on the Theatre for Young Audiences*. Anchorage press plays. Louisville, Kentucky.
- Gruić, I. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet: Procesna drama ili drama u nastajanju. Priručnik za odgajatelje, učitelje, nastavnike i sve one koji se bave dramskim radom s djecom i mladima*. Golden marketing. Zagreb.
- Gruić, I. 2014. *Žive slike u dramskom odgoju*. Kazalište. 59/60. 70-76.
- Gruić, I.; Vignjević, J.; Rimac Jurinović, M. 2018. *Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnome procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika*. Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje Zbornik Višejezičnost i višekulturalnost kao izazov u obrazovanju danas i sutra / Multilingualism and Multiculturalism as a Challenge in the Education of Today and Tomorrow / Petravić, A., Golub Šenjug, A. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb. 119-128.

- Guilford, J. P. 1950. *Creativity*. American psychologist. 5. 444-454.
- Gusak Bilić, I.; Alerić, M.; Vlašić Duić, J. *Naglasak u osnovnoškolskoj nastavi*. Croatian Journal of Education Vol. 20; Sp. Ed. No. 2/2018, 209-235.
- Harari, Y. N. 2018. *21 lekcija za 21. stoljeće*. Fokus. Zagreb.
- Harter, S. 1999. *The construction of Self: A developmental perspective*. Guilford. New York.
- Heathcote, D.; Bolton, G. 1995. *Drama for Learning*. Heinemann. Portsmouth.
- Heddon, D.; Milling, J. 2005. *Devising Performance: A Critical History (Theatre And Performance Practices)*. Palgrave MacMillan. New York.
- Hornbrook, D. 1991. *Education in Drama: Casting the Dramatic Curriculum*. The Falmer Press. London - New York – Philadelphia.
- Hornbrook, D. 2002. a) *Education and Dramatic Art*. Routledge. London.
- Hornbrook, D. 2002. b) *On the subject of drama*. Routledge. London i New York.
- Huizinga, J. 1992. *Homo ludens: O podrijetlu kulture u igri*. Naprijed. Zagreb.
- Ivkanec, T. 1895.-1906. *Deklamacija*. U: Pedagogijska enciklopedija I. Naklada Hrvatskoga pedagoško-književnoga zbora. Zagreb.
- Ivkanec, T. 1895.-1906. *Dramsko prikazivanje u školi*. Pedagogijska enciklopedija I. Naklada Hrvatskoga pedagoško-književnoga zbora. Zagreb.
- Jelenić Herega, J.; Karabaić, N. 2012. *Razumjeti tinejdžera, kratki vodič za roditelje*. U.Z.O.R. Rijeka.
- Johnston, K. 1999. *Impro for Storytellers*. Faber&Faber. London.
- Johnston, K. 2007. *Improvisation and the Theatre*. Methuen Drama. London.
- Jones, B. 1993. *Improve with improv! A guide to Improvisation and Character Development*. MP Publishing LTD. Colorado.
- Jović, M. 1992. *Kazalište oplemenjuje ljude (Portret Zvezdane Ladike – kazališne redateljice)*. Umjetnost i dijete XXIV. 225-241. Zagreb.

- Kačić Rogošić, V. 2017. *Skupno osmišljeno kazalište*. Hrvatski centar ITI. Zagreb.
- Kelerman, P. F.; Hudgens M. K. 2001. *Psihodrama i trauma*. Tipografija. Beograd.
- Kelly, O. 1984. *Community, Art and State: Storming the Citadels*. Comedia. London.
- Kipling, R. 2004. *Knjiga o džungli*. Školska knjiga. Zagreb.
- Kirby, M. 1995. *On Acting and Not-Acting*. U: Zarrilli, Phillip B. (Ur.). *Acting (Re)Considered. Theories and practices*. Routledge. London i New York.
- Klajn, H. 1995. *Osnovni problemi režije*. Univerzitet umetnosti. Beograd.
- Knežević, A. 1936. *Dječje kazalište kao pedagoški faktor*. Dom i škola 4/1936. Mjesečnik za propagandu Zajednice doma i škole. Zagreb.
- Koch, G.; Streisand, M. 2003. *Worterbuch der Theater-Padagogik*. Schibri-Verlag. Berlin-Milow.
- Kovač, M. 2016. *Udahnuti svjetla pozornice: Metodologija kazališnog rada sa slijepim i slabovidnim osobama*. Hrvatski centar ITI. Zagreb.
- Kroflin, L. et al. 1987. *Dijete i kreativnost*. Globus. Zagreb.
- Krušić, V. 2012. *Paradigme moderne hrvatske dramske pedagogije. Razvoj dramskopedagoških ideja tijekom 19. i 20. stoljeća*. Doktorski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. 324. str. Zagreb.
- Krušić, V. 2016. *Umjetnički odgoj – što je to i čemu služi? Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja*. Zbornik radova 1. Međunarodnoga znanstvenog i umjetničkog simpozija o pedagogiji u umjetnosti. (Ur.) Jerković, B.; Škojo, T. Umjetnička akademija. Osijek.
- Krušić, V. 2018. *Kazalište i pedagogija*. Disput i HCDO. Zagreb.
- Kunić, I. 1990. *Kultura dječjeg govornog i scenskog stvaralaštva*. Školska knjiga. Zagreb.
- Ladika, Z. 1970. *Dijete i scenska umjetnost*. Školska knjiga. Zagreb.
- Ladika, Z. 1981. *Dramska igra – oblik stvaralaštva predškolske djece*. Umjetnost i dijete 73. 19-31.

- Ladika, Z.; Čečuk, S.; Dević, Đ. 1983. *Dramske igre*. Naša djeca. Zagreb.
- Lekić, K. et al. 2007. *Igram se, a učim! Dramski postupci u razrednoj nastavi*. HCDO – Pili-promet d. o. o. Zagreb.
- Lewicki, T. 1976. *From Play Way to Dramatic Art*. Libreria Ateneo Salesiano. Rim.
- Lubart, T. I. 2003. *In searche of creative inteligence*. Ur. Sternberg, R. J. 279-292.
- Lugomer, V. et al. 2008. *Zamisli, doživi, izrazi! Dramske metode u nastavi hrvatskog jezika*. HCDO – Pili-poslovi d. o. o. Zagreb.
- Lukić, D. 2010. *Kazalište u svom okruženju. Knjiga 1. Kazališni identiteti*. Leykam international d. o. o. Zagreb.
- Lukić, D. 2016. *Uvod u primijenjeno kazalište. Čije je kazalište?* Leykam international d. o. o. Zagreb.
- Mandić, T. i Ristić, I. 2014. *Psihologija kreativnosti*. Fakultet dramskih umetnosti. Institut za pozorište film radio i televiziju. Beograd.
- Marković, M. 2002. *Glas glumca*. Clio. Beograd.
- Matejić, Z. 1978. *Merila za razlikovanje igre*. Psihologija, 4. 71-83.
- McCaslin, N. 1999. *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. Longman. New York.
- Mihelčić, N. 2010. *Zeleni pas*. Lukom d.o.o. Zagreb.
- Mindoljević Drakulić, A. 2007. *Mali rječnik psihodrame*. Hrvatsko psihodramsko društvo. Zagreb.
- Morgan, N.; Saxton, J. 1988. *Drama as a Learning Medium*. Urbana Il: National Council of Teachers of English.
- Morgan, N.; Saxton, J. 1992. *Teaching Drama: A mind of many wonders*. Stanley Thornes Ltd. Cheltenham.
- Neelands, J. 1990. *Structuring Drama Work*. Cambridge University Press.
- Neelands, J. 2004. *Beginning Drama 11–14*. David Fulton Publishers Ltd. London.

- Nola, D. 1977. *Dijete – igra – stvaralaštvo – umjetnost*. Umjetnost i dijete 50. 7-11.
- O'Neill, C. 1995. *Drama Worlds. A Framework for Process Drama*. Heinemann. Portsmouth.
- O'Neill, C.; Lambert, A. 1982. *Drama Structures, A practical handbook for teachers*. Stanley Thornes. Cheltenham.
- O'Toole, J. 1992. *The Process of Drama. Negotiating Art and Meaning*. Routledge. London – New York.
- O'Toole J.; Haseman, B. 1988. *Dramawise. An introduction to GCSE drama*. Heinemann Educational Publishers. Oxford.
- O'Toole, J.; Stinson, M.; Moore, T. 2009. *Drama and Curriculum. A Giant at the Door*. Springer.
- Paulus, P. B.; Brown, V. R. 2003. *Enchancing ideational creativity in groups: Lesson from research and brainstorming*. In P. B. Paulus & B. A. Nijstad (Eds.) *Group Creativity. Innovation Through Collaboration*.
- Pavis, P. 2004. *Pojmovnik teatra*. Izdanja Antibarbarus. Zagreb.
- Perić Kraljik, M. 2009. *Dramske igre za djecu predškolske dobi: (priručnik za odgojitelje)*. Učiteljski fakultet. Osijek.
- Pickardt, L. 2018. *Umjetničko obrazovanje i usmjerenost na proces rada i/ili na konačni proizvod 2*. Znanstveno umjetnički simpozij o dramskom odgoju: Poticanje kvalitete u dramskom stvaralaštvu. Zbornik radova / Bilješke sa simpozija. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.
- Prince, N.; Jackson, J. 2005. *Exploring Theatre*. Glencoe. Columbus Ohio.
- Radermacher, Norbert. 2010. *Kinder eine Buhne geben. Kultur – Dialog*. Lingen.
- Reiss, J.; Mieruch, G. 2003. *Darstellendes Spiele. Wörterbuch der Theaterpädagogik*. (Ur.) Koch, Gerd i dr. Schibri-Verlag. Berlin – Milow.
- Richardson, M. 2015. *Youth Theatre: Drama for Life*. Routledge. London, New York.
- Rimac Jurinović, M. 2018. *Procesna drama u kurikulumu suvremene škole*. Doktorski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. 251. str.

- Rimac Jurinović, M. et al. 2020. *Igrom do (spo)razumijevanja*. Biblioteka Tirena. Zagreb.
- Roberts, W.; Strayer, J. 2003. *Towards, away and against: Emotions and prosocial behavior*. Ur. Kokko, K.; S. Cote. *Prosocial and Agressive Behaviors over the Life Course*. Tampa.
- Robinson, K. 1980. *Drama, Theatre and Social Reality: Exploring Theatre and Education*. Ur. Robinson, K. K. Heinemann. London.
- Rosandić, D. 2005. *Metodika književnog odgoja*. Školska knjiga. Zagreb.
- Salovey, Pizzaro, D. A. 2003. *The value of emotional inteligenca*. Ur. Strenberg, J. R.; Lautrey, J.; Lubart, T. I. *Models of Intelligence. International Perspectives*. 263-278. Washington.
- Scheibelhofer-Schroll, E. et al. 2018. *Drama in Educatin A Catalogue of Competences. Students Competences*. Bundeszentrum fur schulische Kulturarbeit. Baden.
- Scher, A.; Verrall, C. 2005. *100 + ideja za dramu*. HCDO. Zagreb.
- Scher, A.; Verrall, C. 2006. *Novih 100 ideja za dramu*. HCDO. Zagreb.
- Schonmann, S. 2006. *Theatre as a Medium for Children and Young People: Images and Opservation*. Springer. Dordrecht.
- Schutz, W. C. 1958. *A three – dimensional theory of interpersonal behavior*. Rinehart. New York.
- Shank, T. 1972. *Collective Creation*. *The Drama Review: TDR XVI/2*: 3-31.
- Slade, P. 1954. *Child Drama*. University of London Press Ltd. London.
- Slade, P. 1958. *An introduction to Child Drama*. Hodder and Stoughton. London, Sydney, Auckland, Toronto.
- Spitzer, M. 2018. *Digitalna demencija*. Ljevak. Zagreb.
- Spolin, V. 1986. *Theater Games For The Classroom. A Teacher's Handbook*. Northwestern University Press. Evanston. Illinois.
- Spolin, V. 1999. *Improvisation for the Theatre*. Evanston, Northwestern University Press. Illinois.
- Stanislavski, K. S. 1988. *Moj život u umjetnosti*. Omladinski kulturni centar. Zagreb.

- Stanislavski, K. S. 1989. *Rad glumca na sebi, prvi dio*. Omladinski kulturni centar. Zagreb.
- Stanislavski, K. S. 1991. *Rad glumca na sebi II – rad glumca na ulozi*. Omladinski kulturni centar. Zagreb.
- Sternberg, R. J.; Lubart, T. I. 1991. *An investment theory of creativity and its development*. Human Development. 34. 1-31.
- Stjepanović, B. 1997. *Gluma II: Radnja*. Sterijino pozorje. Podgorica.
- Stjepanović, B. 2005. *Gluma III. Igra*. Sterijino pozorje. Podgorica.
- Stjepanović, B. 2013. *Gluma I: Rad glumca na sebi*. Laykam international d.o.o. Zagreb.
- Šajatović, I. 2009. *Pazite kako igrate*. Školska knjiga. Zagreb.
- Škreb, Z.; Stamać, A. 1983. *Uvod u književnost (poglavlje Drama, dramaturgija, kazalište)*. Grafički zavod Hrvatske. Zagreb.
- Škuflić-Horvat, I. 2002. *Maštoplov (zbirka igrokaza za djecu i mlade)*. Dramski studio Tirena. Zagreb.
- Škuflić-Horvat, I. 2004. *Scensko stvaralaštvo učenika osnovnoškolske dobi*. Hrvatski II (1-2). 83-98.
- Škuflić-Horvat, I. 2008. *Dramska nadarenost i njezino provjeravanje*. Hrvatski 6/1. 87-116.
- Škuflić-Horvat, I. 2018. *Igrom do izvedbe a kako do prosudbe?* Ur. Griuč, I.; Rimac Jurinović, M.; Vukojević, Z. Poticanje kvalitete u dramskom stvaralaštvu. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. 16-33. Zagreb.
- Škuflić-Horvat, I.; Sviben, M. 2014. *Kaos prije premijere*. Teatar Tirena. Zagreb.
- Špoljar, Z. 1928. *O priređivanju školskih svečanosti*. Savremena škola 2/1928. Zagreb.
- Trstenjak, D. 1986. *Igre: za učitelje i roditelje*. Naklada Kr. sveučilišne knjižare Franje Suppana (Rob. Ferd. Auer). Zagreb.
- Vigotsky, L. S. 1996. *Igra i ee rol v psikhicheskom razvitii rebenka (The game and its role in the mental development of the child)*. Voprosy psikhologii. Issues of Psychology: 6.

Vilč, S. 2015. *Collective Improvisation: From Theatre to Film and Beyond*. Kolektiv Narobov, Zavod Federacija, Maska. Ljubljana.

Vrban Zrinski, K. 2013. *Fonetska procjena glumačkog govora* GOVOR 30/ 1.

Ward, W. 1930. *Creative Dramatics. For the Upper Grades and Junior High School*. D. Appleton and Company. New York.

Way, B. 1967. *Development Through Drama*. Longmans. London.

Wenger, E. 1999. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press. Cambridge

Zajec, T. 2012. *Pravila igre*. V. B. Z. Zagreb.

MREŽNE STRANICE

- 22. konferencija dramskog odgoja <https://oluja.info/2020/01/23/prijavite-se-na-22-konferenciju-sto-nije-dramski-odgoj>. (pristupljeno 10. kolovoza 2020.)
- Bazaart. <https://bazaart.org.rs/category/konferencija/> (pristupljeno 1. veljače 2020.)
- Bitefpolifonija. <https://bitefpolifonija.com/O-nama.html> (pristupljeno 1. veljače 2020.)
- Brojalice. <http://vedriduh.com/leksikoni/leksikon.php?leksikon=1276-brzalice> (pristupljeno 15. siječnja 2020.)
- Djelovanje učeničkog vijeća Industrijsko-obrtničke škole iz Šibenika. https://www.iooss.hr/vu_djelovanje.phphttps://www.iooss.hr/vu_djelovanje.php (pristupljeno 15. listopada 2020.)
- Dramski studio HNK Varaždin. <https://www.hnk vz.hr/o-kazalistu/studio-mladih/> (pristupljeno 10. listopada 2019.)
- Freytagova piramida. <https://rookreading.com/2018/08/12/story-structure/> (pristupljeno 10. prosinca 2020.)
- Gillham, G. *Čemu život. Raščlamba razina objašnjavanja Dorothy Heathcote*. www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/cemu-zivot/ (pristupljeno 10. prosinca 2020.)
- Govorni i pisani jezik. (<https://stilistika.org/ii-govorni-jezik-i-pisani-jezik>) (pristupljeno 15. listopada 2020.)

- Heathcote, D. 1984. *Osvrt na članak Geoffa Gillhama*.
<http://www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/cemu-zivot/4/> (pristupljeno 15. kolovoza 2020.)
- Hrvatska enciklopedija. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=40437>
(pristupljeno 20. studenoga 2019.)
- Hrvatska enciklopedija. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=60655>
(pristupljeno 20. studenoga 2019.)
- Hrvatska enciklopedija. <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=54324>
(pristupljeno 25. studenoga 2021.)
- Istraživačka nastava.
<https://mooc.carnet.hr/mod/book/view.php?id=25646&chapterid=6781> (pristupljeno 10. veljače 2020.)
- Javni sklad kulturnih dejavnosti Republike Slovenije. <http://www.jskd.si> (pristupljeno 10. veljače 2020.)
- Krušić, V. 2014. *Grmljavina iza brda*. Izlaganje na 4. Međunarodnoj konferenciji kazališne pedagogije. Ljubljana. ožujak, 2014. Mrežne stranice Hrvatskoga centra za dramski odgoj. http://www.hcdo.hr/?page_id=1499 (pristupljeno 11. listopada 2020.)
- Krušić, V. *Što je dramski odgoj?*. Mrežne stranice Hrvatskoga centra za dramski odgoj. http://www.hcdo.hr/old/dram_odgoj.htm (pristupljeno 11. listopada 2020.)
- Krušić, V. *Što sve može drama*. http://www.hcdo.hr/knjiznica/knjiz_vlado.htm (pristupljeno 11. listopada 2020.)
- Kurikularna reforma. <https://www.srednja.hr/novosti/se-stvarala-cjelovita-kurikularna-reforma-autori-objavili-jedinstven-nacin-izrade-kurikuluma/> (pristupljeno 20. siječnja 2021.)
- Lecoq J. <https://dramaresource.com/seven-levels-of-tension>
(pristupljeno 10. prosinca 2020.)
- Lončar, V. 2007. Istraživanje kazališta *Mala scena* – kazalište i mladi.
<https://www.culturenet.hr/print.aspx?id=12990> (pristupljeno 10. listopada 2020.)
- Mostarski teatar mladih. <https://www.facebook.com/Mostarski-teatar-mladih-1974-172583536161307/?fref=ts> (pristupljeno 10. rujna 2019.)
- *Nacionalni okvirni kurikulum*. 2011. (Ur.) Fuchs, Radovan; Vican, Dijana; Milanović Litre, Ivan. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Zagreb. http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (pristupljeno 10. listopada 2019.)

- Problemska nastava.
<https://mooc.carnet.hr/mod/book/view.php?id=25646&chapterid=6783>
(pristupljeno 10. veljače 2020.)
- Radna skupina HCDO. 2020. Prijedlog kurikuluma dramskog odgoja.
<http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2020/02/Prijedlog-Kurikuluma-Dramskog-odgoja.pdf> (pristupljeno 20. listopada 2020.)
- Školigrice. http://www.designed.rs/news/30_godina_školigrice. (pristupljeno 15. rujna 2019.)
- Temperament i karakter. <http://www.zzjzpgz.hr/nzl/59/licanost-je-temperamnt-i-karakter.htm> (pristupljeno 25. rujna 2020.)

8. PRILOZI

1. prilog: Upitnik za vrednovanje rada za dob od jedanaest do četrnaest godina

A) RAD U SKUPINI

1. Kako si surađivao s članovima skupine?
2. Jesi li aktivno sudjelovao u radu?
3. Jesi li bio motiviran za rad?
4. Jesi li odgovorno izvršavao zadatke?
5. Vodiš li brigu o svojem kostimu/rekvizitu?

B) GLAS

1. Naglašavaš li pravilno riječi?
2. Govoriš li razumljivo?
3. Jesi li dovoljno glasan?
4. Govoriš li prebrzo?

C) TIJELO

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

D) KARAKTERIZACIJA LIKA

1. Jesi li ostao u liku tijekom cijele izvedbe?
2. Jesi li bio uvjerljiv u izvedbi?
3. Jesu li ti sve radnje bile motivirane?
4. Jesi li slušao partnere na sceni?
5. Jesi li surađivao s partnerima na sceni?²⁰⁵

205 Upitnik osmišljen prema: Prince, N.; Jackson, J. 2005. *Exploring Theatre*.

2. prilog: Upitnik za vrednovanje rada za dob od petnaest do osamnaest godina

1. Ocijeni od 1 do 5 rad u dramskome studiju. Obrazloži svoju ocjenu.

- a) Čime si najzadovoljniji?
- b) Čime si najnezadovoljniji?
- c) Što predlažeš da se rad poboljša?

2. Ocijeni od 1 do 5 svoj osobni učinak u radu. Obrazloži svoju ocjenu.

- a) Što smatraš najvećim uspjehom u svojem radu i osobnome razvoju?
- b) Što smatraš svojim najvećim problemom u dramskome radu?
- c) Koji su ciljevi i želje u tvom radu u dramskome studiju u ovome trenutku?

3. Ocijeni od 1 do 5 dramskoga pedagoga s kojim si radio. Obrazloži svoju ocjenu.

- a) Što kod nje/njega najviše cijeniš?
- b) Što ti se u njezinu/njegovu radu nije svidjelo?

4. Kako ocjenjuješ ukupni rad skupine u protekloj godini?

- a) Tko je iz skupine po tvom mišljenju bio najbolji?
- b) Tko je iz skupine po tvom mišljenju ostvario najveći osobni napredak?
- c) Imaš li kakav prigovor o članovima skupine?
- d) Što očekuješ u sljedećoj godini?
- e) Želiš li što dodati ili pitati?²⁰⁶

²⁰⁶Listić osobne ocjene rada sastavio je Vladimir Krušić u Učilištu ZeKaeMa.

3. prilog: Upitnik za vrednovanje izvedbe

1. Koja je bila tema predstave? Je li tema bila jasna publici?
2. Jesu li likovi bili uvjerljivi?
3. Jesu li dijalozi bili uvjerljivi?
4. Jesu li izvođači bili jasni i uvjerljivi? Jesu li bili u liku cijelo vrijeme? Jesu li likovi koji su zajedno u sceni bili u uspješnoj interakciji?
5. Je li njihovo kretanje motivirano?
6. Je li scenografija predstave funkcionalna?
7. Jesu li kostimi odgovarajući?
8. Je li glazba u predstavi funkcionalna?
9. Koja ti je bila najdraža scena? Zašto?
10. Zadržava li predstava pozornost publike?
11. Je li kraj jasan, dojmljiv?
12. Kakva je bila reakcija publike na predstavu?
13. Kakva je bila tvoja reakcija na predstavu?
14. Je li te predstava potaknula na razmišljanje?
15. Je li te potaknula da promijenite pogled na nešto?
16. Koje si osjećaje doživio tijekom predstave i nakon nje?
17. Bi li preporučio ovu predstavu drugoj osobi? Obrazloži svoj odgovor.
18. Što je vrijednost ove predstave?
19. Ocijeni stupanj autorstva/originalnosti izvedbe.²⁰⁷

207 Upitnik osmišljen uz pomoć Prince, N.; Jackson, J. 2005. *Exploring Theatre* i D. Hornbrook Education in Drama: Casting Dramatic Curriculum. 1991.

9. ŽIVOTOPIS AUTORICE S OBJAVLJENIM RADOVIMA

Ines Škuflić-Horvat rođena je 13. srpnja 1959. u Puli gdje je završila osnovnu školu i gimnaziju. Na zagrebačkome Filozofskom fakultetu diplomirala je 1983. godine na Odsjeku za jugoslavenske jezike i književnost, a na istome je Fakultetu magistrirala 1994. godine s temom *Scensko stvaralaštvo učenika osnovnoškolske dobi*. Godine 2010. upisuje Poslijediplomski doktorski studij kroatistike. Stručno se usavršavala u zemlji (2006. – 2009. izobrazba iz scenske psihoterapije – psihodrame) i inozemstvu (1997. *Drama in Education Summer School*, UCE, Birmingham). Od 1983. godine radila je kao učiteljica hrvatskoga jezika u osnovnoj školi, a od 1990. do 2016. godine dramska je pedagoginja u Zagrebačkome kazalištu mladih. Od 2016. godine do danas voditeljica je Dramskoga studija Teatra *Tirena*. Tijekom dugogodišnjega vođenja dramskih skupina za djecu režirala je niz predstava u kojima igraju djeca i mladi, a aktivno je sa svojim skupinama sudjelovala na brojnim festivalima te smotrama amatera i recitatora u Hrvatskoj i inozemstvu poput Maslačka (Sisak), ASSITEJ-a (Bjelovar, Rijeka), JUVENTA-e (BiH), Šibenskoga festivala djeteta, Festivala mladih (Francuska), Međunarodnoga festivala autorske poetike (BiH), Jugendteatertage u Heidenreichsteinu (Austrija), Mittelteatro dei ragazzi per i ragazzi (Italija), Atzalyno scena u Kretingi (Litva), 8. Svjetskog dječjeg festivala u Havani (Kuba), 1. svjetskog festivala mladih (Austrija) i 8. FITAG festivala (Španjolska). Umjetnička je voditeljica 11. Europskih dječjih dramskih susreta i šesnaest kazališnih kampova u Pazinu i Zagrebu. Članica je Prosudbenoga povjerenstva Svjetskoga dječjeg festivala u Lingenu 2010. i 2018. godine, a članica je i Umjetničkog savjeta za djecu i mlade svjetske amaterske kazališne organizacije IATA/AITA (od 2008. do 2019. godine). Vodila je niz radionica na domaćim i međunarodnim konferencijama (3. Međunarodna konferencija *Communnication bridge*. 2012. Ljubljana.; 6. Međunarodna konferencija *The art of teaching*. 2017. Ljubljana; 8. Međunarodna konferencija *The power of communnication*. 2019. Ljubljana.). Na 2. znanstveno-umjetničkome simpoziju o dramskome odgoju: Poticanje kvalitete u dramskome stvaralaštvu održala je plenarno izlaganje naslovljeno *Igrom do izvedbe, a kako do prosudbe*.

Od 2011. do 2016. godine kao vanjska suradnica na Učiteljskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu predaje kolegije Scenska kultura i Dramski odgoj, od 2016. godine do danas predaje kolegije Dramsko stvaralaštvo i Dramske metode u nastavi na Poslijediplomskome specijalističkom studiju dramske pedagogije na istome Fakultetu.

Popis objavljenih radova

a) Stručni i znanstveni radovi:

- Škuflić-Horvat, I.; Sviben, M.; Horvat, N. 2020. *Theatre Against Violence, Action in the Classrooms. The Routledge Companion to Applied Performance* (Ur. Prentki, T.; Breed, A.)
- Gruić, I.; Škuflić-Horvat, I. 2016. *Tabu teme u književnosti i kazalištu za djecu i mlade*. Zbornik radova s 1. Međunarodnoga znanstvenog i umjetničkog simpozija o pedagogiji u umjetnosti (Ur. Jerković, B.; Škojo, T.). Sveučilište J. J. Strossmayera – Umjetnička akademija u Osijeku.
- Škuflić-Horvat, I. 2008. Dramska nadarenost i njezino provjeravanje. *Hrvatski* 6/1. 87-116.
- Škuflić-Horvat, I. 2004. Scensko stvaralaštvo učenika osnovnoškolske dobi. *Hrvatski* II (1-2). 83-98.

b) Zbirke igrokaza:

- Škuflić-Horvat, I. (Ur.). 2014. *Kaos prije premijere*. Teatar Tirena.
- Škuflić-Horvat, I. (Ur.). 2005. *Panika u Strahogradu*. Dramski studio Tirena.
- Škuflić-Horvat, I. (Ur.). 2002. *Maštoplov*. Dramski studio Tirena.