

Pedagoške prakse u stvaranju i oblikovanju identiteta kroz balet i suvremeni ples

Miletić Piškor, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:843796>

Rights / Prava: [Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International/Imenovanje-Nekomercijalno-Bez prerada 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-13**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za etnologiju i kulturnu antropologiju

Odsjek za pedagogiju

**Pedagoške prakse u stvaranju i oblikovanju
identiteta kroz klasični balet i suvremeni ples**

Diplomski rad

Ivana Miletić Piškori

Zagreb, 2023

Sveučilište u Zagrebu
Odsjek za etnologiju i kulturnu antropologiju
Odsjek za pedagogiju

**Pedagoške prakse u stvaranju i oblikovanju identiteta kroz klasični balet i
suvremeni ples**

Ivana Miletić Piškor

Mentor: dr.sc. Goran Pavel Šantek

Mentor: prof.dr.sc. Marija Bartulović

Zagreb, 2023.

SADRŽAJ

SADRŽAJ	2
Sažetak	3
Summary	4
1.UVOD	5
1.1 Metodologijski pristup istraživanju	7
2. Problem	10
2.1. Identitet	10
2.1.1. Teorije ličnosti	11
2.1.2. Integritet i identitet unutar obitelji	12
2.2. Baletno školovanje	15
2.2.1. Pedagoške prakse u baletu, mogu li se uopće nazivati pedagoškima?	17
2.2.2.1. Naredbodavni stil poučavanja u baletnom obrazovanju; problem?	20
2.3. Baletne dogme; „idealno“ tijelo, disciplina, autoritarnost, hijerarhija	21
2.3.1. „Idealno tijelo“	23
2.3.2. Prvi problemi	24
2.3.3. Ozbiljni problemi	26
2.3.4. Autoritarni stil i pozicija moći	27
2.3.5. Disciplina i šutnja	29
3. Borba za oslobođenje; promjene u identitetu	30
3.1. Dio identiteta vidljiv van baletne škole	32
4. Obrazovanje u suvremenom plesu; pedagoške prakse i pedagoški odnos	33
4.1. Stilovi poučavanja u suvremenom plesu	36
4.1.1. Problemi na akademiji	38
5. Obrazovanje i sinergija znanja kao moguća rješenja	40
5.1. Balet kroz pozitivne pedagoške prakse	40
6. ZAKLJUČAK	44
Zahvala..	46
Literatura:	48

Pedagoške prakse u stvaranju i oblikovanju identiteta kroz balet i suvremeni ples

SAŽETAK:

Ovaj rad bavi se temom pedagoških praksi primjenjivanih u baletnom školovanju kao i u školovanju u suvremenom plesu. Pod pojmom pedagoških praksi mislim na prakse koje su se ustalile kao normalne, prihvatljive i uobičajene u školovanju u obje grane plesne umjetnosti, koje ću u ovom radu promatrati u kroz aspekt školovanja (obrazovanja), umjetnički aspekt u ovom radu neću tematizirati. U ovom radu predočiti ću njihovu različitost, drugačiji pristup djeci i mladim ljudima prvenstveno unutar školovanja. Temeljna postavka u radu jest da autoritarne prakse i naredbodavni stil poučavanja u baletnom školovanju, ne obrazuju pojedinca već ga isključivo treniraju, a upravo autoritaran pristup nastavnika koji nastupa sa pozicije moći, ne dopušta osobnosti djeteta da se razvija u svom punom kapacitetu. Jednako tako izloženost djeteta drugačijem pedagoškom odnosu, kroz konstruktivistički pristup obrazovanju, djetetu omogućava ravnopravniji odnos na relaciji učenik-nastavnik, što svakako potiče razvoj dječje osobnosti, poziva na prihvaćanje različitosti i olakšava razvoj djetetovih kapaciteta. Takav pedagoški odnos postaje bitan čimbenik u spoznavanju „Drugog“ i drugačijeg, što pojedinca potiče na kritičko promišljanje ali i šire razumijevanje sebe i zajednice unutar koje djeluje. Pod pojmom identiteta u ovome ću radu pretpostavljati prvenstveno profesionalni, plesачki identitet. Metodološki rad je pisan poglavito u formi autoetnografije, koristeći vlastito dugogodišnje plesачko ali i pedagoško iskustvo u objema plesnim umjetnostima, a kao metodu koristila sam i kvalitativno istraživanje, koje potvrdu svojih teza traži u teorijskom okviru pedagogije kao znanosti.

Ključne riječi: pedagoške prakse, identitet, pedagoški odnos, obrazovanje, idealno tijelo, balet, suvremeni ples

Pedagogical practices in forming and shaping the identity through ballet and contemporary dance

SUMMARY:

This paper will deal with the topic of pedagogical practices applied in ballet training as well as in contemporary dance training. By the term pedagogic practices, I mean practices that have become established as normal, acceptable and common in education in both branches of dance art, which I will observe in this paper through the aspect of schooling (education), the artistic aspect will not be thematized in this paper. In my work, I will try to present their diversity, a different approach to children and young people in education, and later in professional work. The basic premise of the work is that authoritarian practices and the commanding style of teaching in ballet education do not educate the individual but only train him, and it is precisely the authoritarian approach of the teacher who acts from a position of power that does not allow the child's personality to develop to its full capacity. Equally, the child's exposure to a different pedagogical relationship, through a constructivist approach to education, enables the child to have a more equal relationship in the student-teacher relationship, which certainly encourages the development of the child's personality, calls for the acceptance of diversity and facilitates the development of the child's capacities. Such a pedagogical relationship becomes an important factor in getting to know the "Other" and the different, which encourages the individual to think critically, but also to a broader understanding of himself and the community in which he works. Under the term identity in this paper, I will assume primarily a professional, dancer's identity. The methodological work was written mainly in the form of autoethnography, using my own long-term experience as a dancer as well as a teacher in both dance arts, and as a method I also used qualitative research, which seeks confirmation of its theses in the theoretical framework of pedagogy as a science.

Key words: pedagogical practices, identity, pedagogical relationship, education, ideal body, ballet, contemporary dance

1. UVOD

„...kako obespravljeni, kao podvojena, neautentična bića mogu sudjelovati u stvaranju svoga oslobođenja? Samo ako shvate da tlačitelja nose u sebi mogu pridonijeti rođenju te pedagogije..“

(Freire 2002:38)

„Oslobađanje je, dakle, bolno rađanje. Ličnost koja se iz toga rodi nova je osoba.“ (ibid.38)

Moj izvedbeno-pedagoški put neobične je prirode jer sam u ples krenula kao balerina, završila baletno školovanje, zatim sam otišla na akademiju za suvremeni ples u London, nakon koje sam dugi niz godina aktivno plesala suvremeni ples u Zagrebu, da bih se na kraju zaposlila u jednoj zagrebačkoj umjetničkoj plesnoj školi kao nastavnica klasičnog baleta. Kao da se zatvorio puni krug. Prošla sam sve etape i našla se na gotovo istome mjestu odakle sam i krenula, samo sada sa druge strane, sada sam ja ta koja poučavam neke nove generacije djece, „malih balerina“. Moje centralno pitanje u ovom radu je, utječu li pedagoške prakse na oblikovanje identiteta? I ako da na koje načine, u kojoj mjeri i sa kakvim posljedicama? To su glavna pitanja koja sam postavila, zapravo pitanja su se oblikovala tijekom rada. Naime kako sam prošla zaista razne uloge unutar plesne umjetnosti, kako baletne tako i one suvremenog plesa, i moji identitet se mijenjao pa stoga mislim da sam sama bila najbolji materijal za „obradu“ ove teme. Sve je upućivalo na rad u formi „autoetnografije“, koja se tijekom rada oblikovala u eksperimentalnu autoetnografiju temeljeći se ponajviše na refleksijama mojih osobnih iskustava. Svojevrsnim „slalomom“ kroz obje grane umjetnosti sam čini mi se uspjela obuhvatiti problematiku koju tematiziram. Moje iskustvo bivanja u baletnom školovanju imalo je svoju lijepu stranu ljubavi i radosti plesanja, ali nažalost je i dobar primjer loših pedagoških praksi kao i posljedica koje one, ako nisu osviještene, mogu imati po dijete. Također moj dolazak na akademiju za suvremeni ples donio mi je susret sa drugačijim, za mene potpuno novim pedagoškim pristupima, a time i jedno novo buđenje te otkrivanje potencijala i kapaciteta za koje nisam bila ni svjesna da ih posjedujem. Radi lakšeg razumijevanja građe koje je dosta specifična, pokušat ću prvo pojasniti pojmove „klasičnog baleta“ i „suvremenog plesa“ odnosno kojim aspektom tih dviju grana plesnih umjetnosti ću se baviti u ovom radu. Fokus unutar tih dviju umjetnosti će biti na aspektu školovanja i obrazovanja u baletu a jednako tako i u suvremenom plesu, te na pedagoškim praksama korištenim u oba područja plesa. Stajališta sam da su te prakse unutar

baletnog školovanja, kako ću opširnije opisati u tekstu koji slijedi, autoritarne, diskriminatorne, rekla bih čak i okrutne, gledajući onaj ljudski, humani onda naravno i odgojni aspekt. „Važno je reći kako se te iste prakse unutar same zajednice ne propituju već se tradicijski prenose s koljena na koljeno. Rečene prakse izuzetno je važno prepoznati te jasno artikulirati mehanizme njihovog djelovanja budući da su, kao općeprihvaćene, vrlo suptilno uvezane u baletnu svakodnevicu.“ (Devald 2020). U daljnjem tekstu ću koristiti termin *obrazovanje* što se baleta tiče, iako smatram vrlo spornima odgojno-obrazovne elemente u ranije spomenutim praksama, dapače uviđam izostanak istih. U suvremenom plesu ću se također koristiti terminom *obrazovanje* ali ću svakako nastojati naglasiti distinkciju između vrlo različitog pedagoškog pristupa i odnosa unutar tih školovanja. *Pedagogijska perspektiva* iz koje sagledavam čitavu problematiku spornih praksi svoje uporište ima u „onome što je najbolje za dijete“, dakle djetetova dobrobit polazišna je i ishodišna točka promatranja. Pod djetetovu dobrobit svakako podrazumijevam poticanje razvoja njegove osobnosti i različitosti potencijala koje to dijete posjeduje, što podrazumijeva kritičko promišljanje, ravnopravan odnos sa nastavnikom u vidu dijaloga i slobodnog izražavanja kao i poticanje na donošenje vlastitih izbora, samostalnost i razvoj zdravog doživljaja sebe. Pojam identiteta bit će problematiziran ponajviše kroz oblikovanje i promjene koje su mi se dogodile unutar vlastitog identiteta, a uvjetovanih upravo drugačijim pedagoškim pristupom unutar obrazovanja u baletu i u suvremenom plesu. Prvenstveno tu mislim na profesionalni, plesački identitet, ali kako je biti plesačicom dugi niz godina bio i još uvijek dobrim dijelom jest sastavni dio moje osobnosti, odnosno onoga sa čime sam se identificirala, podrazumijevam tu i promjenu mene kao ličnosti. Svrha mi je ukazati kako autoritaran stil poučavanja (ovdje govorim konkretno o baletnom obrazovanju) u odgoju i obrazovanju učenika, izostavlja pedagoški odnos unutar kojeg se učenik zaista odgaja i obrazuje. Budući da odgoj podrazumijeva „... međuljudski odnos u kojem se stvaraju uvjeti za razvoj ljudske jedinice. To je odnos između roditelja i djece, djece i druge djece, odgajatelja i odgajanika, učitelja i učenika. Taj odnos nije nikad jednostran, on uvijek mijenja i odgajanika, ali i odgajatelja. Taj je odnos u funkciji poticanja rasta i razvoja ličnosti, a ako nije onda se ne može zvati odgojem“ (Bognar, 1999, 35). A obrazovati pojedinca, značilo bi posredovati znanje na način koji pojedinca, učenika, transformira jer „...misaoni krug određuje, to je odgajatelju sve, jer iz misli nastaju osjećaji, a iz osjećaja načela i načini djelovanja. „ (Herbart u Palekčić 2010:323). Čini se da pedagoške prakse u baletu uspijevaju promašiti svrhu. Problemiziram kako način poučavanja koji se svodi na puklo prenošenje znanja, u slučaju baleta vještina, učenika čini nesamostalnim, nesklonim razvijanju vlastitog promišljanja, što govoreći iz osobnog iskustva, može dovesti do ozbiljnih, negativnih posljedica za dijete. S druge pak strane

artikulacijom pedagoškog odnosa između učenika i nastavnika, uvažavajući djetetovu osobnost i individualnost, taj isti učenik može razviti puno veći potencijal čak i drugačiji osjećaj za svoju vrijednost. Također pedagogija usmjerena na dijete čini se u ovom radu pokazuje svoj potencijal, kao pedagoški pristup koji omogućuje ravnopravniji odnos na relaciji učenik-nastavnik, pruža učeniku veću slobodu ali i odgovornost što u konačnici rezultira time da učenik postaje snažnija individua, koja jasnije artikulira sebe i svakako kreativnije djeluje i kao umjetnik, ali i kao osoba.

1.1 Metodologijski pristup istraživanju

„Je li za etnologiju važno tko istražuje?“ (Potkonjak 2014:27).

Autorica postavlja pitanje i ubrzo nam nudi i odgovor. „Etnolog historizira (oposvješćuje) i unosi svoje iskustvo u kontekst koji istražuje definirajući osobnu lokaciju iz koje istražuje, osvješćujući parcijalnost promatračke i sudioničke perspektive i svoju ulogu u istraživanju.“ (ibid.) Jedno od pitanja pri kretanju u ovo istraživanje bilo je sa koje pozicije krenuti i na koji način pristupiti temi? Samo istraživanje i tijek rada nametnuo je formu eksperimentalne autoetnografije, tako da je rad napisan uglavnom kao vlastito svjedočanstvo sa refleksijama na osobno iskustvo, koje su potom potkrijepljene teorijskim okvirom. „Tematizirati poziciju istraživača podrazumijeva određivanje različitih razina “lojalnosti”, osobnih predispozicija i uvjetovanosti koje bitno utječu na to kako istraživanje konceptualiziramo, izvodimo i, u konačnici, prikazujemo u rezultatima. Taj je postupak čest u suvremenim etnografijama i naziva se refleksivno, autoetnografsko (autoantropološko), autobiografsko pozicioniranje.“ (ibid.). Promislila sam o svojoj poziciji u ovom istraživanju, budući da sam pišući o pedagoškim praksama u baletu i suvremenom plesu, bila aktivnim sudionikom u raznim ulogama, kao učenica baletne škole i studentica suvremenog plesa te danas kao nastavnica baleta. Dakle bila sam uronjena u obje zajednice o kojima pišem. Međutim shvatila sam da sam odlaskom na studiranje u Englesku i promijenivši milje u kojem sam odrastala, baletni milje, došla na strani „teren“. Za mene je to bilo, kao balerinu koja odlazim studirati suvremeni ples, kao da sam postala autsajder koji „...svojom ulaskom u kulturu prolazi fazu re-socijalizacije ili ponovnog učenja “kulture gramatike” kroz svakodnevno, življeno iskustvo (Emerson, Fretz i Shaw 1995: 2 u Potkonjak 2014:27) . Dok je za etnologa autsajdera “radikalna drugost” i “ekstravagantna drugost” (Geertz 1988: 113) to što se istražuje, za domaćeg etnologa predmet istraživanja je “bliska drugost” (nearby otherness) (Augé 2002; Gulin Zrnić 2006: 80). Domaći etnolog

uvjetno "postaje" stranac time što analitičkim postupkom defamilijarizacije, očuđenja i refleksije prepoznaje i promišlja blisku drugost."(Potkonjak 2014). Za mene je prvo plesna zajednica suvremenih plesača bila gotovo pa „radikalna drugost“ dok je baletna zajednica bila ona „bliska drugost“, a nakon nekog vremena provedenog na školovanju u suvremenom plesu, rekla bih da su mi obje zajednice postale „bliska drugost“. Mislim da sam odlaskom koji je bio doslovno fizički odlazak, iz jednog okruženja, „terena“ u drugi, uspjela postići "otklon od ustaljenih i zdravorazumskih, interioriziranih mišljenja i praksi, izlazak iz osobnog, iskustvenog polja življenja i vrednovanja" , koje Gulin Zrnić navodi kao neophodne da bi etnolog koji proučava zajednicu u kojoj živi mogao postići objektivniji pogled i mogućnost analize iste." (Gulin Zrnić 2006: 83 u Potkonjak 2014:28). Na kraju izašla sam i iz zajednice suvremenog plesa te se krenula baviti pedagoškim radom u klasičnom baletu, čime se dogodio još jedan otklon od sredine u kojoj sam do tada aktivno sudjelovala. Dakle kao da se krug zatvorio i ja sam se našla na „terenu“ sa kojeg sam i krenula, samo sa druge strane, ovaj put kao pedagog i nastavnica baleta. Što se teorijskog okvira tiče tj. osvještavanja pedagoškog, odgojnog i obrazovnog u pedagogiji kao praksi, najviše uporišta sam našla u Herbartovoj „Općoj pedagogiji; izvedenoj iz svrhe nastave“ artikuliranoj kroz radove M.Palekčića, koji iako govori o teoriji pedagogije ipak jasno artikulira svrhu odgoja i obrazovanja, a to je vrlina. Slična ali nešto radikalnija promišljanja nalaze se i u „teoriji prosvjetiteljskog karaktera“ P.Freire koju opisuje u svojoj „Pedagogiji obespravljenih“, a s obzirom na metodološki pristup „Pedagogiju obespravljenih“ doživjela sam kao nadopunjujuću Herbartovoj pedagojskoj paradigmi. Komplementarnost s njegovim načelima i teorijom nalaze se također u radovima pedagoga pobornika humanističke pedagogije, L. Bognara i M. Matijevića, koje nadopunjuju teorije psihijatra W. Glassera i psihologa C. Rogersa. Poimanje i problematizaciju identiteta i integriteta najviše su mi približili i pojasnili radovi danskog pedagoga i obiteljskog terapeuta J.Juula. Što se razmatranja odnosa te samih praksi unutar baletnog obrazovanja tiče, tu sam se najviše služila kritičarima baletne umjetnosti (J. Bolt, I. Katarinčić, A. Jeličić, M. Devald Roksandić, I. Višak, S.P. Wainwright, C. Williams, B.S. Turner), kako bih što jasnije prikazala autoritarne, diskriminirajuće obrasce u pedagoškim praksama nastavnika u baletu. Teorije filozofa M. Foucaulta, tematizirane u radovima O. Bitija, koje jasno problematiziraju poziciju moći, a zatim i discipliniranje tijela putem nadzora sa pozicije moći, pomogle u pokušaju jasnijeg skiciranja odnosa učenik-nastavnik, koji je ključan u pojašnjavanju promjena unutar identiteta. Pojam slobode ključan za pojedinca i oblikovanje identiteta, pojašnjen je definicijama ranije spomenutog pedagoga Paola Freire, dok koncept fizičkog kapitala, koji se odnosi na tijelo u baletu kroz promišljanja P. Bourdieua. Kako se u radu spominje i koncept

ideologije u koju su uronjeni nastavnici baleta tu sam uporište pronašla u definicijama politologa M.Freedena te francuskog filozofa P. Althussera . Što se etnologije tiče koncept „autoetnografije pokušavam objasniti kroz rad S.Potkonjak koja u svom radu „Teren za etnologue početnike“ spominje koncepte autokulturne defamilijarizacije V. Gulin Zrnčić te pojmove „radikalne drugosti“ C. Geertza, zatim „bliske drugosti“ M.Augea).

2. PROBLEM

2.1. Identitet

„U sociologiji, skup značajki koje određuju posebnost pojedinca ili skupine u smislu različitosti ili pak pripadnosti u odnosu na druge pojedince ili skupine. Individualni identitet odgovor je na pitanje »tko sam ja?«, a proizlazi iz činjenica koje tvore pojedinčev životopis, koji je jedinstven i neponovljiv, te iz vlastitih iskaza o pripadnosti različitim skupinama, odn. državljanstvu, koje čine društveni ili kolektivni identitet, svojstven ili tipičan većemu broju pojedinaca.“ (2021).

„Samospoznaja – je uvijek konstrukcija bez obzira koliko se osjeća kao otkriće – nije nikada u potpunosti odvojena od tvrdnje da smo na specifične načine spoznati od drugih.“(Spence 1996:172 u Castells 2010:6).

“Identiteti su izvori značenja za osobe same stvoreni od njih samih kroz proces individualizacije.“ (Giddens 1991 u Castells 2010:6).

Ove dvije konstatacije imaju pomalo oprečnu postavku, je li identitet stvoren od osobe same ili je uvijek na neki način konstrukcija onoga što drugi vide u nama, te tako tek spoznati od drugih formiramo svoj identitet? Čini se da je identitet konstrukt jednog i drugog, tako da ove dvije definicije u stvari nisu oprečne već samo nadopunjuju jedna drugu. Jer kao djeca nismo u stanju spoznavati sebe, dakle ovisimo u potpunosti o tome kako se do nas odnose naši roditelji ili već tko god je djetetu skrbnik, i kako brine za njega od rođenja. Dakle naš dojam o samima sebi stvaramo velikim dijelom kroz njihove reakcije i ponašanja prema nama i u skladu s time stvaramo sliku o sebi. Tako se kreira i naš identitet, ipak uvelike oviseći o drugima koji su nam kao djeci potpuni autoriteti. Kasnije pak kroz život počinjemo sve više sami stvarati sliku i doživljaj sebe, međutim on nikada nije izdvojen u potpunosti od zajednice odnosno toga kako nas percipiraju drugi.

U ovom radu fokus će ipak biti usmjeren više na baletni identitet i njegovu distinkciju od plesačkog identiteta. Postoji li baletni identitet, i ako da što ga tvori i po čemu je on drugačiji od identiteta plesačice suvremenog plesa?

Baletni identitet jest specifičan jer ga čini skup vrijednosti koje nosi baletna zajednica, utjelovljenih u osobnost nas kao baletnih plesača/plesačica. Taj skup vrijednosti ugrađuje se i

implementira u baletne plesače još u formativnoj dječjoj dobi, tijekom baletnog obrazovanja. On sadrži određene značajke specifične za osobu koja je prošla baletno obrazovanje i sa kojima se vrlo sklona identificirati, što znači da postaju važan dio identiteta te osobe. O ovom procesu govorim u radu kroz svoj osobni primjer, koji je bio nešto ekstremniji u smislu identifikacije sa tijelom. Međutim jedna od značajki svakako jest i “*somatofobija*, ili strah od tjelesnosti u njezinoj punini” (usp. Višak 2020:43) koju posjeduje većina baletnih plesača/plesačica. Prisutno je dakle izuzetno visoko vrednovanje tijela kao kapitalne vrijednosti, sa kojom smo skloni poistovjećivati velik dio svoje osobnosti i sebe promatrati kao vrijedne osobe zbog toga što smo vrijedne kao balerine, a vrijednima nas čine najviše fizičke sposobnosti našeg tijela, ili manje vrijedne zbog lošijih fizičkih performansi i izgleda našeg tijela. “Od baletne škole i tijekom čitave profesionalne baletne karijere pratio me osjećaj krivnje te sam negdje duboko u sebi (po)vjerovala da sam svaku grubost, izderavanje, sarkastično karikiranje, psovku i ružnu kritiku zapravo zaslužila jer nemam idealno baletno tijelo/ baletne proporcije/ baletne predispozicije/ nisam savršeno reproducirala koreografiju/ loše sam pokrivala tuđe tijelo jer sam izašla iz linije i vidjelo me se/ raspala mi se punđa jer se nisam dobro počesljala/ nisam dovoljno ambiciozna/ previše pametujem/ nemam dobar karakter/ preniska sam i mogla bih smršaviti (1,6m i u aktivnom razdoblju plesanja rimala sam 42-45 kg)/ luda sam jer loše podnosim agresivno ponašanje i ponižavanje⁷ plačem jer sam osjetljiva i slaba. “ (Višak 2020:44) Također dio tog identiteta je i pokornost kao karakteristika razvijena dugogodišnjim odnosom učenik-učitelj u kojem je učitelj potpuni autoritet i pristupa sa pozicije moći, dok je učenik u poziciji “obespravljenog”, onog koji nema znanje ni moć i sve što uči dobiva posredovanjem učitelja. Učenik, nema pravo iznošenja svog mišljenja u pogledu bilo čega, kao što se ne njeguje i ne potiče njegova sposobnost promišljanja i donošenja prosudbi. Balerine i baletani potiču se unutar baletnog obrazovanja a tako i kasnije unutar svog profesionalnog djelovanja, da budu tihi i poslušni sudionici u zajednici u kojoj se njima govori što i kako trebaju izvoditi, što se od njih očekuje ali i koje su njihove kvalitete i vrijednosti, isključivo promatrane kroz prizmu onih koji su im autoriteti kao što su to učitelji/nastavnici unutar obrazovanja, a kasnije koreografi, baletni majstori i umjetnički voditelji. Unutar takve zajednice stvara se baletni identitet koji sa sobom nosi specifičnu sliku stvorenu ovisno o tome što su ti autoriteti, u slučaju obrazovanja nastavnici, vidjeli u svakome od nas učenika, što su vrednovali. Kod mene je svakako moje “idealno baletno tijelo” bio najvrijedniji kapital i time najveća vrijednost mene kao osobe, a gubitkom njegovih fizičkih značajki, došlo je i do urušavanja moje slike o sebi tj. mog identiteta.

2.1.1. Teorije ličnosti

Teorije ličnosti nam donekle pomažu u poimanju stvaranja identiteta. Dva teorijska modela u teorijama ličnosti razvio je socijalni psiholog Albert Bandura, „jedan koji uključuje samovrednovanje i drugi koji se odnosi na samoregulaciju. Bandurin model samovrednovanja izgrađen je oko pojma samoučinkovitosti, sposobnosti osobe - kako ih ona procjenjuje -da izvede različita ponašanja“ (Bandura 1977 u Vasta 1997:510). Bandura je opazio da kao što dojenčad i mala djeca ne razumiju dobro funkcioniranje fizičkog i socijalnog svijeta, tako ne znaju mnogo ni o vlastitim vještinama i sposobnostima. (ibid.). Istraživanja su, na primjer pokazala da roditelji (i učitelji) mogu puno bolje predvidjeti postignuće djece u školskim zadacima nego što mogu sama djeca.“ (Miller i Davis 1992, Stipek i Maciver 1989 u Vasta 1997:510). „Takve verbalne upute roditelja, zajedno s mnogim iskustvima pokušaja i pogrešaka, pomažu maloj djeci da postupno uče ograničenja svojih talenata i sposobnosti, odnosno da točno procjene svoju samoučinkovitost.“ (Vasta 1997:510). Ova teorija nas upućuje na to ili podržava stav da potkrijepe roditelja oblikuju sliku djeteta o samome sebi. Na malo drugačiji način i Jesper Juul govori o tome kako reakcije, očekivanja, upute roditelja utječu na dijete, a u formativnoj dobi to se odnosi i na relaciju učenik-učitelj. Ako uzmemo u obzir Rogersa koji u svojoj „fenomenološkoj psihologiji tvrdi da „psihološka realnost fenomena ovisi o načinu na koji su oni percipirani“(…) gdje (...) svaki pojedinac percipira svijet: na svoj poseban i jedinstven način.(...). Te (...) konstruira realnost u skladu sa svojim privatnim svijetom subjektivnog iskustva.“ (Rogers 1959:222 u Fulgosi 1983:277), onda se čini da je naše poimanje nas samih svakako stvoreno u dinamici toga kako nas drugi percipiraju te našeg dojma o tome. Unutar te dinamike stvara se i naš identitet.

Iako se psiholozi slažu oko toga da su „prve tri najbitnije“ jer postavljaju temelje za dječji osjećaj samosvijesti i nakon te prve tri godine života, kao što znanost potvrđuje, čitav period odrastanja sve do kraja adolescencije djeca su još uvijek djeca pod utjecajem odraslih. Kao što su u početku pod potpunim utjecajem svojih roditelja/skrbnika, tako sa odrastanjem i ulaskom u period školovanja tu ulogu dobrim dijelom u djetetovu životu preuzimaju nastavnici.

2.1.2. *Integritet i identitet unutar obitelji*

„Djeca surađuju. Djeca prestaju surađivati zato što su previše i predugo surađivala ili zato što im je povrijeđen integritet. Nikada zato što ne žele surađivati.“ (Juul 2006:43)

Za početak ću se fokusirati na krug obitelji jer tu se ipak formiraju osnove našeg integriteta i identiteta, te osjećaj samosvijesti kod djeteta. Jedan od poznatih obiteljskih terapeuta Jesper Juul pokušava pojasniti razlike između pojmova bitnih za ovaj rad.

„Kad se koristim riječju „integritet“, mislim na kolektivno shvaćanje koje se odnosi na cjelovitost i nepovredivost naše tjelesne i psihološke egzistencije. Razgovor o integritetu povlači za sobom pitanje *identiteta*, granica i osobnih potreba.“ (Juul 2006:55).

„Kada kažem da djeca surađuju, mislim da kopiraju ili oponašaju najvažnije odrasle osobe oko sebe – u početku roditelje, a potom i ostale s kojima imaju kontakt“ (ibid.46).

Autor naglašava kako je jedna od temeljnih „egzistencijalnih dvojbi“ sukob između „individualizacije i konformizma, ili između *identiteta* i prilagodbe“ (usp. Juul 2006:43), koji se dešava i kod djece. Unutar obitelji taj sukob uvijek završava na strani roditelja, odnosno kada dođe do sukoba, dijete nikad neće posumnjati u roditelja ili kritički razmišljati o njemu, ono će uvijek posumnjati u sebe. Postavka jest da je obitelj mjesto gdje se izgrađuje ili narušava integritet djeteta, ovisno o ponašanju roditelja/skrbnika prema njemu, i u toj dinamici ako se prema djetetu ophodi sa poštovanjem njegova integriteta i osobnog dostojanstva, ono razvija zdravi odnos do sebe samoga a time i zdravu sliku o sebi. Ako roditelji tu osnovnu postavku ne razumiju (koja se u psihologiji kroz godine mijenjala), njihovo ponašanje može dovesti do ozbiljnog narušavanja djetetova integriteta. To se nažalost uvijek dešava kroz neki čin nasilja, bilo verbalnog ili tjelesnog, prilikom kojeg se narušavaju njegove granice. Slijedom toga dijete gubi osjećaj samosvijesti i povjerenja u sebe. Također vrlo je izgledno da će to dijete kada dođe u novu sredinu, školu, biti puno više ovisno o vanjskom autoritetu i potkrijepi od strane tog autoriteta, nastavnika, a u slučaju ako se nastavnik ponaša loše prema njemu, ono će također biti u puno većoj opasnosti od autodestruktivnih ili destruktivnih ponašanja, koja mogu imati vrlo ozbiljne posljedice. Dakle kopirati će model usvojen unutar obitelji.

„U školskoj dobi, djeca su sklona uspoređivanju svojih karakteristika s karakteristikama vršnjaka. Tako pokušavaju otkriti uzroke svojih prednosti i nedostataka, a najveće promjene o sebi doživljavaju od 8. do 11. godine kada opažaju vlastita ponašanja i unutarnja stanja. “Pritom je važan realan pojam o sebi koji je produkt onoga što djeca

znaju te povratnih informacija koje dobivaju od strane drugih. Tako razvijaju i samopoštovanje koje zbog čestih socijalnih usporedbi u prvim razredima osnovne škole opada, a kasnije raste.“ (2019)

Juul to karakterizira kao samosvijest koja „...je znanje koje imamo o sebi i doživljaj toga tko smo.“ Samosvijest je bila ona visoka ili niska, jedna od ključnih osobina, jedan od temelja našeg psihološkog postojanja koji se mijenja tijekom života. Kvaliteta i stupanj samosvijesti mogu se povećavati i mijenjati.“ (Juul 2006:91)

„Samopouzdanje je mjera za ono što smo sposobni učiniti – za ono u čemu smo dobri i pametni ili loši i nedjelotvorni.“ (ibid.). Vrlo je bitno naglasiti i da je samopouzdanje više stečena osobina, dobivena vanjskim podražajima od strane drugih ljudi, dok je samosvijest naše unutarnje poimanje samih sebe, te također treba napomenuti da su prema Juulu ova dva pojma povezana i ukoliko osoba ima zdravu samosvijest, samopouzdanje joj nije problem ali obrnuto itekako jest. U praksi to izgleda tako da ako dijete ima zdravu samosvijest i ne zna neku vještinu izvoditi dobro, u ovom slučaju to može biti vježbanje baleta, to dijete će lakše prihvatiti kritiku i možda će biti tužno i bit će mu teško. Međutim dijete koje ima nisku razinu samosvijesti će cijelo to iskustvo „...zapravo cijeli svoj *identitet* – doživjeti kao fiasco.“ (ibid.)

U nedavnom razgovoru profesorica s fakulteta me podsjetila koliko je bitno ono što odrasli vide u djetetu, pitavši me „Kako način na koji mi vidimo dijete, učenika ima potencijal u našoj pedagoškoj praksi? Odnosno kako se način gdje dvoje nastavnika u jednom djetetu vide sasvim različiti potencijal odražava u našoj praksi i našem odnosu do tog djeteta? “ Moj odgovor odnosno razmišljanje ide u smjeru kako će svatko od nas kod djeteta potencirati ono što mi vidimo kao značajno, bitno i dobro. Dakle to dijete, taj učenik će kroz naše različito viđenje njega, samim time i drugačiji pristup svakoga od nas, razviti različite kvalitete, ali i stvorit će drugačiju sliku o sebi. Kasnije u tekstu ću nastojati tu tvrdnju potkrijepiti na primjeru sebe same ali i djece koja su sada moji učenici i na kojima se takve tvrdnje potvrđuju. Identitet dakle svakako jest konstrukt, odnosno ono sa čime se mi identificiramo stvara naš identitet, a ako nas netko izvana, nama bitan dok smo djeca, potiče stalno u određenom smjeru, ističući određene značajke kod nas, ovisno o tome kakvog je predznaka taj poticaj kao i značajke, mi ćemo se kao dijete razvijati u određenom smjeru i biti vrlo skloni identificirati se sa tim karakteristikama. One će postati dio našeg identiteta. Kao što Castells pod pojmom identiteta podrazumijeva „...proces stvaranja značenja na bazi kulturne pripadnosti, kojoj je dan prioritet veći od ostalih značenja.“ (Castells 2010:6), tako će i djeca uronjena u određenu zajednicu, u

ovom slučaju baletnu, biti u situaciji da se identificiraju sa značenjima koja ta zajednica posjeduje, pravilima kojih se drži, vrijednostima koje podržava.. Dakle iako djeca dolaze u zajednicu kao što je škola, sa već razvijenim određenim osobnim predispozicijama, strukturom osobnosti ili karakterom, i naučenim obrascima ponašanja, ipak njihova slika o samima sebi nije ni približno formirana. Ako je pak dijete koje ulazi u tu novu zajednicu već nagriženog integriteta i sa nižim stupnjem samosvijesti, vrlo je izgledno da će njihova očekivanja, vrijednosni sustavi, i cjelokupan njihov habitus a posebno ponašanje prema njemu ostaviti dublji trag, nego na djetetu čiji je integritet bolje ušćuvan.

2.2. Baletno školovanje

Baletno školovanje dio je odgojno-obrazovnog procesa Republike Hrvatske. Traje osam godina, a započinje osnovnoškolskim obrazovanjem u trajanju od četiri godine te se nastavlja iduće četiri godine kao srednjoškolsko obrazovanje. Dio je umjetničkog obrazovanja (koje uključuje i škole suvremenog plesa i glazbene škole), time i nacionalnog kurikulumu, s vrlo jasno raspisanim nastavnim planom i programom za pojedine godine. Formalno dakle sve izgleda dobro.“ Ipak u praksi to umjetničko obrazovanje, u baletu „ne podliježe kvalitativnim provjerama nastavnog procesa, uobičajenim u općem osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju.“ (Devald Roksandić 2020: 109). Kao da se „zaboravilo“ na pedagogiju, odnosno pedagoški procesi nikad nisu ni bili dovoljno valorizirani, promišljeni a time niti primjenjivani u praksi. Takav nedostatak pedagoške evaluacije samog odgojno-obrazovnog procesa, bilo izvana, komisije od strane ministarstva npr. ili neke unutarnje vrste evaluacije „ravnatelja, „tima za kvalitetu“ (taj pojam u vrijeme mog školovanja svakako nije postojao), omogućavao je perpetuiranje nekih ustaljenih ponašanja, praksi, uglavnom bez ikakvog propitivanja ili refleksije. To je omogućavalo da spomenute prakse ostaju „na sigurnom“ i zaštićene od vanjskog pogleda te zapravo postanu okosnicom odgoja i obrazovanja u baletu. Dapače unutar zajednice se stvara jedan zatvoreni krug u kojem se te ustaljene prakse brane sintagmom – “to je u baletu tako/uobičajeno/normalno!” (Devald Roksandić 2020:110). „Balet je kanoniziran, „egzistira u okvirima svojih dogmi; discipline, autoritarnosti, poslušnosti i tijela koje

zadovoljava točno određene estetske parametre. Svaki iskorak iz tog hermetički zatvorenog kruga “više nije balet”.“ (ibid.). Kako to da nastavnici u baletnom obrazovanju prihvaćaju sve dogme kojih je balet pun, bez pogovora; autoritaran pristup, disciplinu, diskriminaciju na temelju isključivo fizičkih predispozicija tijela, opresivnost, hijerarhijski ustroj, tihu poslušnost? Sve to zvuči kao neka kolektivna opčinjenost gdje ne postoji osobni stav pojedinca već se on skriva iza tih fraza i „stava struke“.

Takvu “ideološku zloupotrebu koja se skriva u običaju da se dekorativno iznose stvari koje se razumiju same po sebi” te se opisuju kao “normalne” i “prirodne”, francuski filozof i lingvist Roland Barthes naziva – mit (Barthes 2009: 10 u Devald Roksandić 2020). Prema Barthesu, mit nastaje kada se miješaju povijest i priroda: “bila davna ili ne, mitologija može imati jedino povijestan temelj, jer je mit iskaz koji je izabrala povijest: on ne može niknuti iz prirode stvari” (Barthes 2009:143 u Devald Roksandić 2020). Takvi načini razmišljanja i ponašanja svoje utemeljenje imaju u povijesti, jer se „to tako radi godinama“, a svoju vjerodostojnost hrane mitologijom - “to je u baletu tako/uobičajeno/normalno” (usp. Devald Roksandić 2020).

„Budući da se baviti baletom započinje u najranijoj dobi te da baletna umjetnost, zbog zahtjevnosti same tehnike, u svojim temeljima sadrži disciplinu i poslušnost koje, ako nisu kritički evaluirane, mogu postati “opasno oružje” u podčinjavanju poslušnih tijela, izuzetno je važno razlučiti mit od stvarnosti.“ (ibid.).

Ako pogledamo funkcioniranje baletnih praksi kao „...specifične konfiguracije ideja i pojmova, u kojima su obuhvaćeni pojmovi s jasnim i neprijepornim značenjima, koji inače izvan određenih ideoloških grozdova imaju različita i poreciva značenja.“ (Freedden, 1996), dolazimo do ideološkog poimanja navedenog, tj. one poprimaju gotovo ideološki karakter. Iako citat dolazi iz domene političke ideologije kojom se autor i bavi, vrlo slično pojašnjenje ideologije nam daje i Althusser referirajući se na Marxovu definiciju prema kojoj je ideologija „...sistem ideja i reprezentacija koje dominiraju umom pojedinca ili zajednice.“ (Althusser:1970), te nastavlja “No, priznajući da ne odgovaraju stvarnosti, tj. da predstavljaju iluziju, priznajemo da aludiraju na stvarnost, te da ih je potrebno samo 'interpretirati' kako bi se otkrila stvarnost svijeta iza njihove imaginarne reprezentacije tog svijeta (ideologija = *iluzija/aluzija*).“ (ibid.)

Iz svega izrečenog razvidno je da bismo trebali biti izvan ideologije da bismo ju mogli sagledati kao to što ona jest, a da bismo to mogli, što je vrlo teško, trebamo imati uporište u nečemu drugom, u znanstvenoj misli, znanju. U ovom slučaju baletnog školovanja, da bi dakle spomenute prakse bile spoznate kao dogmatske, autoritarne, diskriminatorne a ne „normalne“

što baletna zajednica pretpostavlja, trebali bismo biti u stanju razviti kritičko razmišljanje, i iskoračiti iz okvira u neko novo znanje i spoznavanje. Tu je naravno ključno obrazovanje koje nam može pomoći da se „defamilijariziramo“ i „očučeni“ (usp. Potkonjak 2014:29) ostvarimo odmak od zajednice koja dijeli istu „ideologiju“. Ali taj odmak može biti i fizičke naravi, koji podrazumijeva odlazak u novu sredinu i zajednicu koja dijeli drugačije sustave vrijednosti. Dakle trebali bismo se odmaknuti od zajednice u koju smo uronjeni, što nije lagano, posebno ako volimo to što radimo a balet koliko god da je bio težak, mi smo ga svi uglavnom voljeli. I naravno nismo bili svjesni naše uronjenosti u određeni sustav vrijednosti, jer smo se s njim susreli u formativnoj dječjoj dobi kada smo spremni prihvatiti, da kažem upiti, sve što nam se nudi. Ja sam prvo doživjela traumu i svojevrsni „slom identiteta“ da bih na kraju imala tu sreću, da sam doista i otišla fizički u jednu drugu i drugačiju plesnu zajednicu, koja njeguje drugačije sustave vrijednosti te malo dublje zaronivši u nju, mogla sam lakše početi sagledavati *čudnost* praksi dugo vremena smatranih normalnima.

2.2.1. Pedagoške prakse u baletu, mogu li se uopće nazivati pedagoškim?

„Obrazovanje kao vježbanje dominacije potiče lakovjernost učenika, s ideološkom namjerom (koju pedagozi često ne primjećuju) da indoktrinira, kako bi se učenici prilagodili svijetu obespravljenih“ (Freire 2002:62).

U Hrvatskoj je uobičajeno bilo da se pedagozi za baletnu školu „regrutiraju“ iz redova ansambla HNK-a, i to uglavnom ili zbog dobi u kojoj više ne mogu aktivno plesati ili profesionalnih povreda koje bi im onemogućile daljnje aktivno bavljenje plesom. Nikakvi ostali kriteriji nisu bili presudni, nije bilo „audicije“ za nastavnika baleta, polaganja „stručnog ispita“ kao što je to danas slučaj ili bilo kakvog pedagoškog kriterija koji su budući nastavnici trebali ispuniti. Osvrćući se na ranije spomenute sastavnice baletnih praksi, teško da prakse u baletnom školovanju možemo nazvati pedagoškima, što ću nastojati prikazati u sljedećim poglavljima. Pedagogija kao znanost ali i praktična disciplina u svojoj suštini ima odgoj i obrazovanje pojedinca. Herbart nam u svojoj „Općoj pedagogiji: izvedenoj iz svrhe nastave“ objašnjava

odgojni smisao nastave te nas podsjeća kako nema nastave bez posredovanja znanja putem kojeg odgajatelj potiče odgajnika na stvaranje „misaonog kruga“, koji će biti svojstven upravo tom pojedincu/odgajniku.

„Koja umijeća i vještine će neki mladi čovjek od nekog učitelja naučiti radi puke predanosti tome znanju, odgajatelju je po sebi podjednako svejedno, kao i koju će boju odabrati za svoju odjeću. Ali kako se njegov (mladog čovjeka – dodao M.P.) misaoni krug određuje, to je odgajatelju sve, jer iz misli nastaju osjećaji, a iz osjećaja načela i načini djelovanja. S tom povezanošću razmišljati o svemu i povezivati sve što se odgajniku pruža, što se može položiti u njegovu dušu, istražiti kako se to mora nadovezivati jedno na drugo, kako mora slijediti jedno nakon drugog i kako može postati osloncem za sve ono što u budućnosti slijedi: to daje beskonačan broj zadataka za obradu pojedinih predmeta, a odgajatelju neizmjernu građu za neprekidno promišljanje i preispitivanje svih onih dostupnih znanja i spisa kao i svih trajnih vježbanja i zanimanja.” (Benner,1997, dio 1, 61 u Palekčić 2010).

Herbart također napominje kako je svrha odgoja uopće razvoj vrline; „Konačna svrha nastave je doduše u pojmu vrline. Izrazom „višestranost interesa” može se naznačiti samo bliski cilj koji se posebno mora postaviti nastavi kako bi se postigla konačna svrha“ (Mattes i Heinze, 2003, 29 u Palekčić 2010:328). Kako je Herbart svjestan nedostatka praktičnog cilja odgoja i obrazovanja, on akcent stavlja na višestranost interesa koja „...označava (i) identitet „osobe” i jedinstvo njezine „svijesti”, koja se razvija naizmjeničnim smjenjivanjem „udublјivanja” i „osvješćivanja”. Ova višestranost se obrazuje u vremenu tako da onaj koji uči ponajprije usvaja izvanjsko te se njegov misaoni krug proširuje temeljem tih novih iskustava.“ (Palekčić 2010:329)

Ako je nastavi svrha odnosno jedno od najbitnijih ishodišta stvoriti „misaoni krug“ kod „odgajnika“, djeteta, a odgoju i obrazovanju razviti „višestranost interesa“ koja se očituje kao proces „udublјivanja“ i „osvješćivanja“, onda ove pedagoške prakse u potpunosti promašuju svoju svrhu.

„Kako bismo više istakli opću misao odgoj kroz nastavu zastat ćemo kod suprotnog pojma: odgoj bez nastave. Primjeri takva odgoja se često vide. Odgajatelji, općenito uzevši, nisu baš oni koji imaju najviše znanja. Ali postoje oni ... koji gotovo ništa ne znaju ili što znaju gotovo da ne razumiju kako to znanje pedagoški upotrijebiti, a ipak poslu prilaze s velikom revnošću. Što oni mogu učiniti? Oni ovladavaju osjećajima

odgajanika i drže ga na toj uzici i neprekidno potresaju mladenačku ćud da ona same sebe ne može biti svjesna” i dalje nastavlja: „Karakter je unutarnja čvrstoća, ali kako se čovjek može u sebi (u)korijeniti ako mu se ne dopusti da se na nešto oslanja, ako se ne dopusti vjerovati njegovoj vlastitoj odlučnosti volje” (isto). (Benner 1997, dio 1, 61 u Palekčić 2010).

Herbart, ukratko rečeno, nije priznavao nastavu pedagoškom ako ona istodobno ne ostvaruje i odgojne zadaće, a niti odgoj koji se zadovoljava izravnim promjenama stavova i ponašanja učenika bez razvijanja misaonog kruga. Nastava je pedagoška samo onda ako čovjek putem nje postaje bolji. Nešto radikalnija promišljanja o pedagoškom odnosu koji isključuje ravnopravnost na liniji učenik-učitelj, gdje učenik nije u poziciji stvaranja svojih vlastitih „istraživačkih procesa“ (usp. Freire 2002:58), donosi nam brazilski pedagog Paulo Freire. On u svojoj „Pedagogiji obespravljenih“ kada govori o obespravljenima i tlačiteljima, seljacima i građanskoj klasi u odnosu na klasu kolonizatora u svojoj zemlji, misli i na odnos učenika i učitelja u pedagoškom odnosu koji naziva „bankarskim konceptom“. (ibid.).

„U bankarskom konceptu obrazovanja, znanje je dar što ga oni koji se smatraju sveznalicama predaju onima koje smatraju neznalicama. Pripisivanje drugima potpunog neznanja osobina je ideologije obespravljanja koja poriče obrazovanje i znanje kao istraživačke procese“ (ibid.58). Stava je kako obrazovanje mora započeti s razrješenjem suprotnosti učitelj-učenik tako da pomirenjem te suprotnosti obojica budu istovremeno i učitelj-i učenik. (ibid.)

„Bankarski koncept:

- a) učitelj podučava, a učenike treba podučavati
- b) učitelj zna sve, a učenici ništa
- c) učitelj misli, a učenici su oni za koje učitelj misli
- d) učitelj govori, a učenici slušaju – poslušno
- e) učitelj disciplinira, a učenici su oni koje treba disciplinirati
- f) učitelj bira i nameće svoj izbor, a učenici se pokoravaju
- g) učitelj radi, a učenici imaju privid da rade preko učiteljeva rada
- h) učitelj bira sadržaj programa, a učenici s (koje nitko ništa ne pita) prilagođavaju
- i) učitelj zamjenjuje autoritet znanja svojim profesionalnim autoritetom koji suprotstavlja slobodi učenika
- j) učitelj je subjekt procesa učenja, a učenici su puki objekti“ (ibid.58)

Prema ovim postavkama baletne prakse uključuju veći dio spomenutih sastavnica. Malo neobično zvuče izrazi tlačitelj i obespravljeni, malo radikalno, politički i kruto ali u slučaju baletnog obrazovanja ja to vidim kao apstrahiranu sliku pozicije moći, na kojoj se nalazi nastavnik i pozicije nemoći na kojoj se nalazi učenik, jer uzmimo u obzir taj učenik je još uvijek - dijete.

„Što se učenici više trude da pohrane informacije koje su im dane, manje razvijaju kritičku svijest koja bi trebala biti rezultat njihova interveniranja u svijet radi njegova mijenjanja. Što više prihvaćaju pasivnu ulogu koja im je nametnuta, to su skloniji prilagoditi se svijetu takvom kakav jest i prihvatiti iskomadanu sliku stvarnosti kakva je u njih pohranjena.“ (ibid.58).

Preneseno u baletno obrazovanje, što se učenici više trude usvojiti nametnute im norme, a pri tome nemaju priliku razvijati svoj „misaoni krug“ jer je nastavnik taj koji nastupa sa pozicije moći, i ako taj učenik nema visoku razinu samosvijesti, a rijetko koje dijete u dobi od 8 ili 9 godina ima, vrlo je izgledno da će razvijati sliku o sebi nametnutu od strane nastavnika. Sliku koja je rascjepkana i u kojoj se vrijednosti pridaju isključivo onome što nastavnik normira kao vrijedno, i u toj slici učenik gubi svoju cjelovitost. Izglednije je da će se njegov identitet formirati u skladu sa slikom i vrijednostima nametnutim od strane nastavnika, kao što sam spomenula ranije u tekstu.

Rekla bih da sve navedeno što sačinjava zdrav pedagoški odnos; ravnopravan odnos učenika sa učiteljem ili poticanje i razvijanje „misaonog kruga“ dakle vlastitog promišljanja, izostaje u ranije navedenim praksama primjenjivanim u baletnom školovanju. Zaključka sam da u samoj srži prenošenja znanja u baletu na načine koji su se usustavili generacijama, „s koljena na koljeno“ izostaje sama svrha odgojno-obrazovnog procesa, ono što ga čini ključnim za učenika – a to je transformacija. Ali ne bilo kakva transformacija, već ona koja izgrađuje karakter, osnažuje dobre osobine u učeniku i potiče ga na razvoj „višestranosti interesa“, slobodu promišljanja u poziciji ravnopravnoj nastavniku, a ne kako nastavnik smatra da je to ispravno, bez prava da pita, sudjeluje na bilo koji način osim poslušno, tiho, disciplinirano.

2.2.2.1. Naredbodavni stil poučavanja u baletnom obrazovanju; problem?

Krenimo od jednog od aspekata pedagoških praksi u baletu a to je stil poučavanja. Unutar plesnog obrazovanja postoji nekoliko stilova poučavanja čije podrijetlo i nazivi dolaze iz

anglosaksonskog govornog područja pa ih je neke malo teže doslovno prevesti stoga ću nazive spominjati u izvornom obliku. Neki od spomenutih su „reciprocal style“ (recipročni stil), „inclusion style“ (uključujući stil), „guided discovery style“, „the convergent discovery style“ (konvergentno otkrivajući stil), „divergent discovery style“ (divergentno otkrivajući stil) itd. (Mosston & Ashworth 2008:14-15). Neke od njih spomenuti ću kasnije u tekstu, u opisu obrazovanja u suvremenom plesu, no onaj jedan koji se koristi u baletu je „the command style“ ili u hrvatskom – naredbodavni stil poučavanja. To je ujedno i jedini stil koji se u baletnom obrazovanju koristio, godinama. Naredbodavni stil poučavanja ima takvu „strukturu u kojoj nastavnik (voditelj, autoritativna figura) donosi sve odluke, dok učenici/ izvođači izvode vježbe koje su im zadane“ (ibid.78). U naredbodavnom stilu poučavanja jedina odluka koju donosi učenik je „da“ učinit ću to ili „ne“ neću to učiniti, jednom kad je pristao slijedi u potpunosti instrukcije dane od strane nastavnika. Osnova i suština naredbodavnog stila je direktna i neposredna veza između upute nastavnika, ili njegovog pokazivanja vježbe, i učenikovog odgovora odnosno njegovo izvođenje zadanog.

Kako autori napominju „...nastavnik mora biti svjestan osjetljive prirode naredbodavnog stila. Takav odnos u kojem jedna osoba donosi sve odluke za druge mora se koristiti sa potpunim obzirom o emocionalnom stanju učenika, njegovom kapacitetu da odgovori na zadanu uputu kao i o prirodi i namjeni zadatka.“ (ibid.86). U nastavi to konkretno izgleda tako da mi kao nastavnici moramo voditi računa kada zadajemo vježbe i određene korake, kakvu djecu imamo u razredu, koliko je svako dijete sposobno izvesti određeni korak, i da smo u stanju procijeniti koliko neko dijete možemo pogurnuti dok drugome treba puno više vremena da savlada isti zadatak. Tu dolazi do izražaja iskustvo ali i obrazovanje nastavnika, jer bez prihvaćanja različitosti i posebnosti svakog djeteta, teško možemo konstruktivno i na način koji je zadovoljavajući i za nas i za dijete, voditi nastavu i doći do željenih rezultata. Da bismo to kao nastavnici znali, imali te uvide, moramo izaći iz uobičajenih okvira gledanja u baletu, baletne estetike, i moramo biti sposobni zaista „vidjeti“ dijete u svojoj njegovoj punini bez zahtjeva da ga podredimo pod svaku cijenu zadanom formi. Bila ona korak, vježba ili koreografija.

2.3. Baletne dogme; „idealno“ tijelo, disciplina, autoritarnost, hijerarhija

„...u određenom trenutku života obespravljani osjećaju neodoljivu privlačnost prema tlačiteljima i njihovu načinu življenja. Sudjelovati u takvom načinu života postaje težnja koja sve nadilazi. U svojem otuđenju obespravljani želi pod svaku cijenu nalikovati tlačitelju, oponašati ga, slijediti.“ (Freire 2002:49).

Što je uopće dogma?

„Mišljenje, mnijenje koje se bez kritičke provjere prihvaća kao sigurno, čvrsto iznesena tvrdnja bez dokaza; nepovrjediv stav, sud, zaključak.“ (2021).

Čini mi se da uzrok za perpetuiranje određenih dogmatskih ponašanja leži upravo u ovoj činjenici. I baletni nastavnici su jednom bili ti isti obespravljani koje se ništa nije pitalo, bili su također učenici nekih ranije obespravljenih nastavnika i tako iz generacije u generaciju. Kako kaže Freire „tlačitelji su oni koji djeluju na ljude indoktrinirajući ih i prilagođavajući ih stvarnosti koja mora ostati nedirnuta.“ (usp. Freire 2002:76) I ako su „naši tlačitelji“ imali „svoje tlačitelje“ iz čije se dominacije nisu uspjeli iščupati, zbog nedostatka hrabrosti, znanja koje dolazi iz vlastitog promišljanja, a ono je bilo zatomljavano, iz generacije u generaciju, onda je lakše za razumjeti kako je baletna ideologija stvarala svoju „djecu“.

Ali krenimo iz početka, a početak je bio tamo negdje davno kada sam sa 5 godina krenula na predškolski baletni tečaj u „Školu za klasični balet“ u Zagrebu. Prvo sam pohađala tečaj baleta a zatim sam se sa 8 godina upisala u prvi razred. Mojoj sreći nije bilo kraja, sjećam se da sam došla na audiciju u bijeloj haljinici, u baletu popularno zvanom „pačka“, imala sam bijeli cvijet u kosi, bijele najlonke i roze papučiće. Osjećala sam se kao u bajci, to mi je naime sve otac

donio iz Francuske, kod nas još takve opreme za balet nije bilo. Rekli su mi na audiciji da sam prošla, nakon dugotrajnog istezanja nogu i ruku u razne pozicije kako bi vidjeli moje fizičke „predispozicije“, zaključak komisije bio je vrlo zadovoljavajući. Toga se zorno sjećam. Ono čega se nisam sjećala, dok mi to moja kasnije dobra prijateljica nije spomenula jest, nje. Ona je također u isto vrijeme bila na toj istoj audiciji i imala je crni yassa dres sa bijelim prugama sa strane (kakav smo imali većina nas u ono vrijeme za tjelesni odgoj) i crne kožne papuče, iste onakve kakve smo obavezno morali nositi u školi. Njeno iskustvo te iste audicije bilo je sasvim drugačije, njoj su naime te iste nastavnice rekle da ima vrlo slabe „predispozicije“ i da ne znaju kako će tako „zatvorena“ uopće upisati školu, ali su ju ipak pustili da prođe. I njoj se to iskustvo urezalo do zrelih godina, to su stvari koje dakle nismo zaboravile, ni ona ni ja. Ono na što bih voljela skrenuti pažnju jest to da su nastavnice sva svoja zapažanja izrekle pred nama, djeci koja u tom trenutku imamo 8 i 9 godina. Također zapažanja koja su tada iznijele ticala su se isključivo našeg tijela, odnosno fizičke predisponiranosti koju sam ranije spomenula. Tada toga naravno nisam bila svjesna, tek kasnije kroz sazrijevanje došavši u jednu sasvim drugačiju plesnu sredinu počela sam osvještavati koliko je takav pristup bio pedagoški neosvijestjen a potom i diskriminatoran, rigidan i isključiv. Stavljanje fokusa isključivo na tijelo već na samom početku baletnog školovanja, a pri tome izuzimajući djecu kao prisutnu i ne pomišljajući na njihov eventualni doživljaj situacije, skicira jednu od postavki u baletnoj umjetnosti pa tako i u baletnom obrazovanju. Djeca, učenici se doživljavaju kao objekti a ne subjekti.

2.3.1. „Idealno tijelo“

„Tijelo je ono koje nosi i sadrži vrijednost. Vrednuje se ponajprije „fizički kapital“ (Wainwright i dr. 2006:549; usp. i Grau 2005:151 u Katarinčić 2013:70).

„(U) središtu pažnje u sportu su tijelo i njegovi atributi (...) tijelo je ono koje konstituira naj snažniji simbol i materijalnu jezgru sportske aktivnosti (...) Držimo da tijelo ne samo da simbolizira odnose moći, već da je, štoviše, moć doslovce usidrena u tijelu, najočitije

možda kroz prakse poput gimnastičkih vježbi, jačanja mišića, razgolićavanja, prakse koje glorificiraju tjelesnu ljepotu, te kroz postojan, ustrajan rad na tijelima djece, bolničkih pacijenata, entuzijasta koji održavaju formu i onih koji se bave sportom.“ (Hargreaves 1986:13 u Biti 2012:38).

Biti u svom tekstu, citirajući autora koji priziva Foucaultovo promišljanje o tijelu iznosi dobru definiciju onoga kako se na tijelo *gleda* i kako ga se *vidi*, unutar dvorane baletne škole. Vrlo mi je zanimljiv dio u kojem tijelo „konstituirala najsnažniji simbol“ i konstatira da je moć „doslovce usidrena u tijelu“. (ibid.) Složila bih se takvim viđenjem tijela u baletu općenito, pa tako i u baletnom obrazovanju. Pogled koji upućuje nastavnik u baletnoj dvorani uvijek je pogled koji dolazi sa pozicije moći, a „primjena vizualnog nadzora u ograđenim mjestima poput zatvora, radnih prostora i škola rezultira treniranjem samodiscipline uslijed permanentne izloženosti promatranju.“ (ibid.) Učenici u baletnoj dvorani, vide odraz sebe u ogledalu i odraz sebe u očima nastavnika, što doprinosi osjećaju objektivizacije ako se fokus stavi isključivo na tijelo, njegov izgled i tehničku izvedbu. „ Tijekom baletnog sata učenik/plesač živi i proživljava konstantni osjećaj nepravilnosti, stremeći pravilnosti/ispravnosti koju mu može dati samo sveprisutni Učitelj/Ogledalo. (Višak 2020:45). „U baletu, detalj je skalpel pomoću kojeg je plesač razdvojen od svog tijela, tako da ga učitelj može ponovno spojiti/stvoriti na pravilan način“ (Sadono 16(2): 33-42 u Višak 2020:45). Kako Višak predočava u svom tekstu vrlo slikovito, tijelo se učenika u baletnom školovanju „više „rastjelovljuje“ nego utjelovljuje pokušavajući doseći mit idealnog (baletnog) tijela.“ (ibid.) I sve to se dešava uz strogo discipliniranje tijela konstantnim repeticijskim istih koraka i vježbi dok ga se ne dovede do „idealne“ forme, idealne izgledom i izvedbom.

„Takvo je tijelo tankih, gipkih, izrazito fleksibilnih udova, izduženih mišića stabilne središnje osi (neophodne za precizno balansiranje), visoka skoka, tankog i dugog vrata, izraženog rista (za veću stabilnost na špici i estetski izražajnije stopalo), izražene otvorenosti (osim u kukovima, u koljenima i stopalima). Pretpostavka je da takvo tijelo lakše postiže simboličku lakoću, brzinu, preciznost, snagu i okretnost kako bi moglo stvarati i izvoditi ono što ne mogu sva tijela.“ (Katarinčić 2013:71).

Ova definicija konstatira dakle da postoje tijela koja su izuzeta iz tih parametara, koja ne zadovoljavaju takve kriterije i nisu „pogodna“ čak ni za uključivanje u baletno školovanje. Pogled nastavnice ne zastaje na njima, ona se još više nego ona pogodna, fragmentiraju na komentarima poput „nema baletno stopalo“ ili „noge su joj prekratke“ . To vrednovanje „idealnog“ tijela iznad svega, prvenstveno njegove estetike a zatim i tjelesnih mogućnosti, od

strane nastavnika kao vrhunskog autoriteta kod djeteta niže razine samosvijesti može dovesti do izjednačavanja vrijednosti sebe kao osobe, sa vrijednošću svoga tijela. I time dolazimo do identificiranja sebe sa prvenstveno kvalitetama svoga tijela, a ono sa čime se identificiramo oblikuje naš identitet. Malo po malo djeca počinju stvarati sliku o vrijednosti sebe kroz vrednovanje svoga tijela, iznad svega. Moja prijateljica je imala sreću. Naše nastavnice tada nisu mislile da će ona ikada završiti baletno školovanje (nastavnica koja nas je vodila veći dio školovanja nam je to puno godina kasnije i rekla), trebao im je dovoljan broj djece. Ja sam pak s druge strane bila jedna od onih privilegiranih, zapravo moje tijelo je bilo to koje je zadovoljavalo sve zadane kriterije. Iako bila sam i vrlo razigrano i maštovito dijete koja sam željela uvijek nešto stvarati i smišljati, od koreografija do novih „obrada“ pjesama, taj dio moje osobnosti se nije uklapao u sliku „idealne“ učenice baleta, i nisu svi kriteriji bili zadovoljeni. Ali tijelo je bilo važnije.

2.3.2. Prvi problemi

Moje prvo osvještavanje sa nedostatkom pedagoškog odnosa moje nastavnice u baletu bilo je negdje sa 11 godina. Tada sam naime imala svoje prvo baletno natjecanje, u tadašnjem „Domu JNA“, i dogodila se jedna situacija. Došla sam tamo sama, bez pratnje roditelja odnosno znam da sam se u garderobi na čijim vratima je pisalo ime naše škole, našla sama. Nije bilo ni moje nastavnice ni mojih roditelja. I sjećam se da sam čekala moju nastavnicu da dođe po mene, obučena u kostim „pačku“ koja je bila za varijaciju koju sam trebala plesati. Bila sam jedna od najmlađih natjecateljica među generacijama koje su slali na natjecanja. Međutim moje nastavnice nije bilo, niti ikoga drugog, ta garderoba je naime bila namijenjena isključivo našoj školi, i postalo mi je čudno da nitko ne dolazi. U nekom trenutku izašla sam van, u kostimu, potražiti moju nastavnicu i krenula sam prema mjestu od kuda je dopirala glazba, prema pozornici, a na putu do tamo se pojavila i Ona. Bila je bijesna na mene „kako sam pogriješila garderobu“, „kako nisam pitala nikoga gdje su oni“, jer je u grupi za natjecanje sa mnom bila još jedna starija učenica.. Sjećam se samo da sam se rasplakala i osjećala se užasno krivom, jer je termin za moj nastup već bio prošao i više nisam mogla nastupiti. To natjecanje za mene je bilo završeno. Godinama kasnije smo se ja i moje kolegice „zafrikavale“ na račun toga kako je

moje prvo natjecanje završilo, bez natjecanja. Ali tada mi to nije bilo smiješno. Osjećala sam da sam ju jako razočarala. Moju nastavnicu.

Zaboravili smo taj incident i balet je krenuo dalje. Međutim u dobi od nekih 13 godina pojavili su se prvi problemi sa mojim „fizički savršenim predispozicijama“, počela sam naime rasti.

„Najveća eliminacija odvija se tijekom (nepredvidljivog) adolescentskog zamaha rasta(1), kada učenici doživljavaju vlastito biološko sazrijevanje kao najveću prijetnju i stigmatu koja ih može obilježiti i zauvijek udaljiti od baleta jer će mnogima pubertet značajni smanjiti baletni kapital tijela te će se često čuti iskazi poput „to nije prihvatljivo“ i „to nije balet“. (Višak 2020:43).

Ja sam jednostavno krenula rasti, i to vrlo brzim tempom koji mišićna struktura nije mogla pratiti, stoga je mišićna snaga privremeno oslabila što je posljedično dovelo do slabije izvedbe nekih zahtjevnijih koraka poput „allegra“ – baletnih skokova. Kreću fizikalne terapije i borim se, ali moj rast se ne zaustavlja i ja dosegem visinu od 176 cm i tada kreću problemi dalje..

Tada sam naime sjećam se slušala nekoliko nastavnica, uključujući i moju, kako komentiraju moj izgled, i to na način da sam ja to mogla čuti jer se toga jasno sjećam, i govore su o vjerojatnosti toga da će mi se kukovi proširiti, visinom sam već bila dosegla 176 cm što je bilo malo „previše“ za balerinu, posebno solisticu, i također majka mi je punije građe (koristili su se ne tako pristojni izrazi) što bi moglo značiti i moju predisponiranost debljanju. Do tog trenutka ja sam bila što se baleta tiče još uvijek „zvjezdica“ u svojoj generaciji i „proricala“ mi se sjajna budućnost, razmišljalo se kamo da me se pošalje na školovanje u St. Petersburg ili Pariz? Bila sam sudionicom natjecanja, kasnije je naime bilo sljedeće natjecanje u Italiji, na kojem sam ipak nastupila, i moje ocjene su sve bile odlične. Do tog trenutka..

2.3.3. Ozbiljni problemi

„Duševni život gliste“

„Činjenice o kojima ne znam puno su da je duševni život gliste jadan, tj. da ga nema. Nikad mi prije nije palo na pamet da svoj život uspoređujem sa glistinim, jer tako jednostavnu životinju smatram i primitivnom. Glista nema duševnog života dok se moj duševni život sveo na jednu nezavidnu razinu. Sama kao osoba, u ovom našem sistemu, funkcioniram korisno za sebe i na užitak mojih roditelja. Ali za razliku od gliste koja sebi život omogućava hraneći se, ja si ga ne jedući uništavam. Naglasak je dakle na hrani i jedenju i život se vrti u tom krugu.“ (Ivana Miletić 1992.).

Ovo je isječak iz dnevnika koji sam krenula pisati na inicijativu mog liječnika psihoterapeuta, koji me tada (imala sam 15 godina) pitao, pa zar želiš imati duševni život gliste? Jer se čitavo moje razmišljanje svodilo isključivo na hranu. Naravno da nisam željela. Kasnije je ta rečenica postala važnim dijelom jedne od mojih koreografija.

To ljeto sjećam se, sa mojih 15 godina, nije mi nešto bilo dobro, problemi sa probavom i odlazim na pedijatriju jedne zagrebačke bolnice obaviti slikanje abdomena. Onog trenutka kad me liječnica na odjelu vidjela, otišla sam naime sama, nazvala je moje roditelje i rekla da mi sprema pidžamu i ostale potrepštine za bolnicu, dijagnoza je bila „Anorexia nervosa“. I od tog trenutka se moja priča sa baletom mijenja, i poprima nešto drugačiji izgled, putanju. Ali mijenja se i priča moje tadašnje nastavnice. Moja ljubav prema baletu u tome trenutku nije ništa manja, dapače, mogućnost vraćanja u balet bila je gorivom mog oporavka. Međutim, gledajući danas iz ove perspektive, nitko od mojih nastavnica me nije bio posjetio a što je još važnije, nitko od njih nije bio primijetio moju izuzetnu mršavost, izgubila sam tada barem 10-ak kilograma u nekoliko mjeseci. Završila sam godinu sa odličnom ocjenom iz baleta. Liječenje je prvi puta bilo vrlo kratko, svega mjesec dana, zbog izostanka psihoterapijskog rada (bilo je naime ljeto, vrijeme godišnjih odmora i liječnika nije bilo). Po izlasku iz bolnice roditelji su me zajedno sa sestrom spremili za Njemačku (zemlja je naime bila u jeku rata) gdje sam položila audiciju za baletnu akademiju Muenchenu i ostala sljedećih nekoliko mjeseci. Ispostavilo se međutim da oporavak nije bio kompletan, tamo su redovito vodili kontrolu o našoj kilaži, i usprkos tome što su voditelji škole predložili liječenje u Muenchenu, moji roditelji su se ipak odlučili da je bolje da se vratim kući. Uslijedio je još jedan period liječenja koji je ovaj puta uključio i psihoterapiju, što se pokazalo ključnim za oporavak. Kao što rekoh moja ljubav i opčinjenost baletom nije jenjala, i u bolnici sam revno izvodila vježbe sa fizioterapeutom ne bih li se lakše uklopila u nastavu kad se vratim.

2.3.4. Autoritarni stil i pozicija moći

„Kazni ljude koji čine krivo, tako da učine ono što mi kažemo da je dobro; onda ih nagradi, tako da nastave činiti ono što mi želimo da čine. Ova premisa vlada mišljenjem većine ljudi na Zemlji. Ta je psihologija prevladala zbog toga što je u potpunosti podržavaju svi oni koji imaju moć – predstavnici vlade, roditelji, učitelji, rukovoditelji, te religijske vođe, koji također određuju što je krivo ili pravo.“ (Glasser, 2000, 15 u B. Bognar i S. Simel 2013:142).

Moje sljedeće suočavanje sa realnošću pedagoškog odnosa u baletu bilo je kad sam se vratila u školu, na nastavu. Od tog trenutka ja sam postala „nevidljiva“, što je unutar baletne hijerarhije značilo da sam bila preseljena na lijevi štap u dvorani, gdje su stajala djeca sa najslabijim ocjenama, i perspektivom, a naša nastavnica na mene više uopće nije obraćala pažnju. Kako Bolt navodi u svom tekstu „Silencing the Silent“ „...prvo ti (nastavnici baleta) slome tvoj ego, a zatim ga ponovno izgrade po svom zamišljaju.“ (Smith 2001:61 u Bolt 8). Ovdje je situacija bila nešto drugačija, meni su prvo „hranili“ plesački ego, hvaleći moje fizičke predispozicije kao izvanredne, kakve se ne vide u nekoliko generacija, čak i senzibilitet za balet je bio tu, a zatim su ga krenuli lomiti. Za to je postojalo, gledajući iz perspektive moje nastavnice, nekoliko razloga. Jedan je bio taj što sam otišla na školovanje u drugu instituciju, a ja sam do tada bila u njenim očima njezin „proizvod“, a drugi je što je moje tijelo, nekad tako potentno i sposobno, u međuvremenu izgubilo kvalitetu izvedbe, snagu pa i formu (zbog dugotrajnijeg liječenja), tako da sam naprosto postala netko tko je nekad imao sav potencijal a sada ga više nema. I opet se vraćamo na tijelo. “Naglašavanjem isključivo tijela stvara se dojam tijela kao objekta bez osobnosti.“ (Katarinčić 2014:71). Baš kako sam se i osjećala u trenutku kad sam se vratila u dvoranu, nije me se doživljavalo, bitne su bile dakle isključivo moje fizičke performanse, koje su sada izgubile onu privilegiranost sa početka moje baletne priče, izgubile su svoj „sjaj“. Međutim tu negdje unutar mene počela se događati promjena. Što je takav pristup moje nastavnice učinio, na početku uzdizanja u zvijezde a potom potpunog ignoriranja? Sada sa vremenskim odmakom shvaćam svoju ovisnost o njezinom odobravanju i tome kako je to činilo da se osjećam vrijednom?

Tu dolazim do vrlo važnog dijela, ja sam bila jedno od one djece koju sam spomenula ranije u tekstu, sa niskom razinom samosvijesti i relativno niskom razinom samopouzdanja. Moje samopouzdanje se gradilo velikim dijelom na osnovu povratnih informacija koje sam dobivala od moje nastavnice, a one su bile da je moje tijelo prekrasno predisponirano za balet, da imam lijepe duge linije nogu i ruku i nikada nisam dobila komentar da sam „predebela“, dakle moj najvažniji kapital u tom trenutku za balet bilo je moje tijelo, a ono se počelo mijenjati. Nezaustavljivo je „prijetilo“ time da bi moglo početi rasti ne samo u visinu već se razvijati i u širinu ili možda debljinu? Kako sam došla iz obiteljske situacije gdje su postojali problemi, ja u svojoj obitelji naime nisam bila vidljiva, bila sam nevidljivo dijete, za mene je bilo najbitnije da me se vidi! A u toj dvorani ja ne samo da sam bila vidljiva, već vrijedna posebne pažnje, pohvale i svega što mi je nedostajalo iz moje obiteljske zajednice. Moje tijelo je bilo vidljivo i vrijedno = ja sam bila vidljiva i vrijedna, u mojim očima, jednog djeteta, to je tako izgledalo. Ono što je također zanimljivo, na što mi je skrenula pažnju kolegica čitajući tekst, jest da do trenutka mog fizičkog problema i obolijevanja, ja uopće nisam bila svjesna odnosa nastavnice do druge djece koja su imala daleko lošiji „tretman“ od mene. I to ne zbog toga što sam bila po prirodi dijete koje nije suosjećajno, dapače, u redovnoj školi uvijek sam stajala iza onih slabijih, kojima je teže išlo iz bilo kojeg razloga. Ne, već upravo zbog ranije spomenutog, kako sam bila došla iz jedne teže obiteljske situacije, naviknuta na povišene glasove, prelaženje osobnih granica i narušavanje integriteta, u toj dvorani kad sam dobila pažnju koju kod kuće nisam imala i postala *vidljiva i vrijedna*, sve ostale pokude koje su dolazile od strane nastavnice prema meni ili ostaloj djeci, nisu bile ni približno ništa strašno. Tijelo je vrijedilo = ja sam vrijedila!

„Unutar svog nestvarnog pogleda na svijet i sebe, obespravljeni se osjećaju poput „stvari“ koje tlačitelj posjeduje. Za tlačitelja *biti* znači *imati*, i to gotovo uvijek na štetu onih koji nemaju ništa. Za obespravljene, u određenom trenutku života, *biti* ne znači biti poput tlačitelja već biti *pod* njim, ovisiti o njemu. U skladu s tim obespravljeni su emocionalno ovisni.“ (Freire 2002:50).

Kako odnos nas učenika i nastavnice nije bio takav da smo mogli išta pitati, što i kako je ona tada razmišljala, ostalo mi je nepoznanicom. Ono što znam ipak, iz sadašnje perspektive nastavnice je da se i sama susrećem ponekad s time da mi nije lako prepustiti svoje učenike drugoj nastavnici, jer sam uložila određeni trud u radu s njima a zatim druge godine prijeđu kod kolegice, i ona s njima nastavi raditi na sasvim drugačiji način. Način koji baš i ne odobravam, ali čini se najbolje što se može unutar satnice, prostora i rasporeda djece. Jedne godine sam se

i sama suočila s time da mi je to malo teže „palo“, tako da sa ove pozicije shvaćam kako ponašanje moje nastavnice nije bilo zlonamjerno, ono jednostavno nije bilo osviješteno.

2.3.5. Disciplina i šutnja

Šutnja ili „kultura šutnje“ kako je naziva Freire dio je također baletnog obrazovanja. U dvorani se nije spominjala bolest, liječenje, bilo što od toga, to su bile teme o kojima se jednostavno ne priča. Kao učenici mi naprosto prihvaćamo autoritarnu atmosferu kao normalni dio plesnog treninga. Propitujući ustaljene prakse podučavanja u klasičnom baletu Bolt definira ples kao “tihu umjetnost“ budući da u baletu komuniciramo tijelima, a ne glasom. Međutim problem, kao što Bolt uočava, nastaje kada se počne primjenjivati tzv. “nametnuta šutnja“. (Bolt:11). „Taj potpuni nedostatak komunikacije između nastavnika i učenika proteže se i u područje profesionalnog bavljenja baletom. Možemo ga prepoznati u baletnoj dvorani, u dnevnim rutinama u kojima se plesačka poslušnost koristi kao sredstvo za “utišavanje“. Tretman balerine kao nekoga tko samo “šuti i radi“ i tko nema pravo postaviti pitanje dovodi do toga da “plesaći stječu dojam da nije važno što oni sami misle jer ih se i ne pita za mišljenje, a u svom su vježbanju naučeni ne komentirati, ne prigovarati, ne pitati, nego usvajati i biti poslušni.“ (ibid.). I kako se krenuo mijenjati odnos moje nastavnice do mene tako se počeo mijenjati i moj odnos prema njoj ali i prema baletu. S jedne strane sam bila izuzetno sretna da sam živa i zdrava, i da mogu ponovno biti u dvorani u kojoj sam obožavala provoditi sate i sate, ali s druge strane jednostavno više nisam bezuvjetno vjerovala njoj, počela sam nekako gledati stvari sa odmakom, promatrati. Dogodilo se svojevrsno očuđenje, za koji je svakako presudan bio moj boravak u bolnici i rad sa psihoterapeutom koji je povremeno radio i sa mojim roditeljima i dao nam do znanja tada, vrlo jasno, da su moji problemi generirani iz problema odnosa u obitelji. Tako da sam do tada već znala da ni balet a niti moja nastavnica nisu „krivi“ za moje obolijevanje. Kako više nisam bila u fokusu, od mene se više nije očekivalo ništa i mogla sam završiti posljednji razred srednje škole, ili ga ne završiti, mojoj nastavnici je to u tom trenutku bilo gotovo pa svejedno. Moj doživljaj sebe same kao balerine, plesačice, se počeo mijenjati.

3. BORBA ZA OSLOBOĐENJE; PROMJENE U IDENTITETU

„Što je moj život? Ono što se pokreće iznutra, samo od sebe. Ono što je pokrenuto izvana ne živi.(...)Ako čovjek odlučuje ili prima nešto izvana, to je pogrešno.“¹(Meister Eckhart u u Fromm 1989:118). „Jedno biće je za sebe samostalno tek onda, kad stoji na vlastitim nogama, a na vlastitim nogama stoji tek onda, kad svoje postojanje zahvaljuje samome sebi“. (Fromm 1989:118).

Ne znam točno u kojem trenutku je krenulo moje osviještavanje, očuđenje i borba za slobodu? Sjećam se procesa koji je trajao prilično dugo, protezao se još dugi niz godina, ali negdje u tom ostajanju same sa sobom kad ono vidljivo u baletnoj dvorani više nije bilo bitno i vrijedno, počela se dešavati ta promjena. „Borba počinje kad ljudi shvate da su uništeni“ (Freire 2002:54). Ovo uništeni ne mislim naravno doslovno, ali na neki način ona slika mene kao „idealne balerine“ i mene koja vrijedim kao osoba i čovjek upravo i najviše radi toga, počela se urušavati, nepovratno. Sigurno negdje i u razgovorima i dijalogu sa svojim liječnikom, psihoterapeutom se počelo dešavati to buđenje, i poticanje na borbu i oslobođenje. Sjećam se da sam ga jako zavoljela i izuzetno cijnila. Oslobođenje od uloge „obespravljene“ koja je internizirala svoje tlačitelje, i nemajući nikakvu moć nad realnim „tlačiteljima“ (u obitelji ili onima u baletnoj školi), krenula tlačiti samu sebe. Jer realno sam mogla promijeniti okolnosti u kojima sam se bila našla, balet je i dalje tražio „svoje“, „idealno“ tijelo i ostale zadane parametre diktirane strogom formom, a moje „idealno“ tijelo je „prijetilo“ iznevjeriti, narasti u raznim smjerovima i izaći iz tog kalupa. „...baletna umjetnost diskriminira isključivo prema tjelesnim obilježjima stvarajući specifičnu *somatofobiju*: strah od tjelesnosti u njezinoj punini“ (Višak 2020:43). Anoreksija je bila izraz upravo takve somatofobije, pokrenuta iz pozicije vlastite nemoći da se kontrolira prirodu, okolnosti, sam život a sve iz straha da se ne postane nevidljivom = bezvrijednom. Dakle bilo je potrebno osviještavanje i poziv na borbu za svim onim ostalim dijelovima mene koji su bili dobri, zdravi, jednako vrijedni kako i moje tijelo, iako nisu bili vidljivi ili poželjni ljudima koje sam ja doživljavala bitnima, baletnim nastavnicima, baletnoj zajednici. Jer priča sa nevidljivošću i nebitnošću se nastavila i godinu nakon završetka školovanja, kad sam već dobila ugovor za posao u ansamblu baleta HNK-a. Gotovo čitava naša generacija se zaposlila, naime nakon završene škole, što nije bilo baš uobičajeno, ali mi jesmo. Negdje u tom periodu, iznutra se počeo javljati neki glas sa pitanjem – „pa jel' moguće da je to to i da tako treba biti od sada do kraja života? Jel' ima negdje nešto drugačije, sretnije, veselije?“

Naša prijateljica, ona sa početka priče (u crnom yassa dresu i bez dobrih fizičkih predispozicija) je te godine otišla u London, na plesnu akademiju. To je sve što sam ja znala u tom trenutku, i da je to akademija za „neki suvremeni ples“. Bila je te godine u ansamblu jedna djevojka koja je došla iz Australije koja je znala za tu školu, bila je na audiciji mislim, i rekla mi da joj se svidjelo, pa sam ju zamolila da mi napiše pismo na engleskom, jer nisam baš dobro znala engleski njemački je bio „moj“ jezik. Poslala je pismo direktoru te škole za pristup audiciji , na koje sam dobila potvrđan odgovor. Sjećam se da sam bila presretna i počela sam zamišljati tamo neki svijet, nepoznat ali sigurno bolji, šareniji i veseliji od ovog koji me okružuje. Jer u nekom trenutku kroz svu tu borbu, bolnice, terapije, razgovore, baletne škole i svojeg postajanja nevidljivom samim time i (ne)vrijednom, iz svega toga počeo se javljati osjećaj da mi više nije toliko bitan ni balet, ni moja nastavnica, ni ansambl u kazalištu, koji je imao istu atmosferu kao i baletna dvorana. Željela sam se maknuti i iz svoje obitelji, stvari unutar obitelji se nisu mijenjale na bolje. Počeo se javljati osjećaj želje za životom, doslovno, želje da ne budem više zarobljena u krugu jedenja, brojanja kila, kontroliranja svoga tijela. Desila se želja da budem sretna, ne znam još uvijek točno kako i zbog čega sam vjerovala da ću biti sretnija negdje drugdje, ali ovo gdje sam bila „sada“ je bilo toliko loše da sam se nadala da nešto drugo, tamo negdje može biti samo bolje. Rekla bih da su svi oni zdravi dijelovi mene, koji su iskršavali povremeno u nekim malim „koreografijama“ koje sam radila u pauzama proba, možda to što sam imala dvoje sjajnih profesora u osnovnoj školi koji su me poticali da koristim potencijale koje sam imala van baletne škole, pokrenuli promjenu?

3.1. Dio identiteta vidljiv van baletne škole

Imala sam naime dvoje profesora u mojoj osnovnoj školi iz hrvatskog i likovnog koji su me jako voljeli i ja sam jako voljela njih. Oni su u meni vidjeli talente koji u krugu baletne zajednice nisu bili vidljivi, ja sam naime kao što sam spomenula na početku priče bila vrlo zaigrano i veselo dijete sa puno interesa u raznim područjima umjetnosti. Tako sam obožavala pisanje, ali i glumu kao i pjevanje i slikanje, čak i vezenje mi je bila draga aktivnost. Sa dramskom grupom koju je vodila naša profesorica iz hrvatskog smo osvojili prvu nagradu u SRH, sa izvedbom jednog igrokaza Dušana Radovića „Kapetan Džon Piplfoks“, u kojoj sam glumila pripovjedača. Također moj likovni rad jedne godine bio je nagrađen kao jedan od stotinu najboljih u zemlji i izložen u „Muzeju revolucije“ današnjem HDLU-u. Za nagradu sam dobila plaketu i knjigu M. Krleže „Plameni vjetar“. Čini mi se da se to sve odvijalo u 6.razredu jer sam nakon tog razreda napustila svoju staru osnovnu školu i preselila se u drugu, zbog turnusa u baletnoj školi. Ipak je gotovo sve bilo podređeno baletu. Tijelo i moj talent u baletu bili su ipak važniji. Ali spominjem ovaj isječak, iz doba svog odrastanja, van baletne škole jer sam pomislila dok sam pisala ovaj rad kako su ipak to dvoje profesora jako utjecali na mene, na način da su poticali one druge značajke unutar moje osobnosti koje u baletu nisu bile poželjne, i time možda ipak usadili neko pouzdanje u moje druge umjetničke kvalitete, osim mog „idealnog“ baletnog tijela i predispozicija? Možda je i to bilo bitno kao podstrek mojoj želji da odem iz svijeta baleta i pokušam pronaći neki novi svijet za sebe?

4. OBRAZOVANJE U SUVREMENOM PLESU; PEDAGOŠKE PRAKSE I PEDAGOŠKI ODNOS

„London contemporary dance school „

„Suštinsko učenje (...) ima sljedeće značajke:

Ono je samo-inicirano. Čak i ako poticaj ili stimulans dolazi izvana, osjećaj otkrivanja i postizanja, ovlaštenosti i razumijevanja dolazi iznutra.

Ono je suštinsko. Ono utječe na promjene u ponašanju, stavovima, čak i u osobnosti studenta.

Ono je samo-evaluirano. Osoba koja uči zna kada su njene potrebe zadovoljene, kada učenje vodi prema onome što ona želi saznati i je li učenje doprinijelo razjašnjavanju prethodnog neznanja. Evaluacija, možemo reći, potpuno pripada studentu.

Ono je u svojoj osnovi smisleno. Kada se događa takvo učenje, elementi smislenosti su ugrađeni u cijelo učenikovo iskustvo.“ (Rogers, 1969 u B. Bognar, S. Simel, 2013 dio 1, 137–168 142)

Istražujući teorijski okvir unutar kojeg ću moći opisati moj prvi susret sa nastavom na plesnoj akademiji suvremenog plesa, ovaj citat, psihologa Carla Rogersa učinio mi se idealnim. Skicira moj prvi doživljaj podučavanja na akademiji.

Ali krenimo od početka. Nakon moje godine provedene u HNK-u odlučila sam sljedeće ljeto pristupiti audiciji za „London contemporary dance school“ i otišla sam na audiciju u Muenchen. I još jednom sam se vratila u grad iz kojeg sam nekoliko godine ranije otišla, još „balerina“. Na toj audiciji otplesala sam svoj prvi solo iz suvremenog plesa koreografija koji je iskoreografirala za mene Mare Sesardić, koreografkinja i plesačica suvremenog plesa. Sjećam se da sam ju molila da mi napravi neku koreografiju jer ja zaista prije toga nisam imala doticaja sa suvremenim plesnim tehnikama. I na toj audiciji sam jako dobro prošla, dapače škola se iznimno zainteresirala za mene te su mi ponudili stipendiju za prvu godinu, pa ako sve bude u redu i za čitavo školovanje u trajanju od tri godine. I tako je krenula moja nova plesna priča, i moj dolazak u jedan drugi i drugačiji plesni svijet.

Predmeti koje smo imali kao dio kurikuluma objedinjavali su praksu u smislu izvedbenih tehnika, zatim teoretske predmete poput „Povijesti plesa“, što nije bila tolika novost (imali smo taj predmet i u baletnoj školi), ali ono što jest predstavljalo veliku novinu bili su predmeti poput „Anatomije“ ili „Plesne improvizacije“, „Koreografije i kompozicije“ koje su uključivale samostalni angažman učenika, nešto sa čime se ja do tada nisam bila susrela. Dakle sve što sam ja do tada sama plesno stvarala svodilo se na moje „glupiranje“, tako su to naime zvale naše nastavnice u baletnoj školi, i to u pauzama između dijelova proba u kazalištu, kad smo nastupali u baletnim predstavama kao djeca. To je bio onaj dio moje osobnosti koji se nije uklapao u klasični balet, koji sam spominjala na samom početku. U baletnom školovanju „...učitelj donosi sve odluke dok je učenik onaj koji sluša i slijedi. “Jedina odluka koju učenik može donijeti u naredbodavnom stilu je izbor između ‘da, učinit ću to’ ili ‘ne, neću to učiniti’.“ (Mosston i Ashworth 2008: 87 u Devald Roksandić 2020). Polazim ovdje sa pozicije da i danas ne znam u potpunosti pedagoško zaleđe koje su moji nastavnici na akademiji suvremenog plesa imali, međutim ono ključno za mene, a čini mi se sada kad gledam iz perspektive nastavnice, jest bilo to da su me moji nastavnici tada „vidjeli“. Vidjeli su mene, ne samo moje fizičke predispozicije i sposobnost tijela, vidjeli su mene kao osobu. I to je bilo jedno sasvim novo iskustvo. Vidjeli, doživljavali su nas, tada studente ali i dalje djecu, kao osobe, individue, koje imaju što za reći, prvenstveno pokretom i svojim plesnim izričajem, ali i doslovno. Sjećam se jednog od svojih prvih intervjuova odnosno savjetovanja (counseling), sa mojom profesoricom iz jedne od tehnika suvremenog plesa, nakon prvog semestra koja me posjela i pitala kako se ja osjećam na njezinoj nastavi, kakav je moj doživljaj sata, što mislim o tehnici...? I sjećam se sebe koja nisam apsolutno znala što da kažem, jer me nitko do tada nije pitao ništa, onaj potpuni izostanak komunikacije u baletnom školovanju i poslušnost kojoj su nas trenirali, su nas učenike stavljali u poziciju onih koje se ništa ne pita. „Tretman balerine kao nekoga tko samo “šuti i radi“ i tko nema pravo postaviti pitanje dovodi do toga da “plesaći stječu dojam da nije važno što oni sami misle jer ih se i ne pita za mišljenje, a u svom su vježbanju naučeni ne komentirati, ne prigovarati, ne pitati, nego usvajati i biti poslušni.“ (Bolt:11). Tako sam i ja bila naučena, pa sam u tom trenutku jedino rekla da mi se čini moje tijelo malo čudnim jer sam se nekako malo „zdebljala“ na što me moja profesorica tada, jasno se sjećam toga, prekinula i rekla da ju uopće ne zanima moje tijelo koje je sasvim u redu, nju zanima tehnika izvođenja, kako se osjećam s time, koliko mi je teško izvoditi neki pokret? I tako je krenuo dijalog. Između mene i nastavnika, mene se nešto pitalo..

„Jedino dijalog, koji zahtjeva kritičko mišljenje, može potaknuti takvo mišljenje. Bez dijaloga nema komunikacije a bez komunikacije nema istinskog obrazovanja. Obrazovanje koje može razriješiti suprotnosti između učitelja i učenika događa se u situacijama kada obojica svoj čin spoznaje usmjeravaju prema objektu koji ih uvjetuje. Tako dijaloški karakter obrazovanja kao prakse slobode ne počinje kad se učitelj/učenik susretne s učenicima/učiteljima u pedagoškoj situaciji, već kad se onaj prvi zapita *o čemu će razgovarati s onima drugima*. Zaokupljenost sadržajem dijaloga zapravo je zaokupljenost sadržajem programa obrazovanja.“ (Freire 2002:74).

U trenutku mog susreta sa suvremenim plesom za mene se počelo dešavati *obrazovanje* mene kao plesačice ali i kao osobe. Odjednom forma više nije bila ono na što se stavlja fokus, izgled i fizičke predispozicije jesu bile bitne ali ni približno kao što je to bio slučaj u baletu, i krenuo je dijalog. Krenula su pitanja, krenulo je poticanje mene da promišljam kritički o stvarima o kojima ja uopće nisam imala mišljenje, jer me se nije pitalo, dapače bolje je bilo da ništa sama ne mislim već da samo slušam i izvodim što mi se kaže. Samo da spomenem, u prvih nekoliko mjeseci mog bivanja na akademiji i napornog rada, moje tijelo se fizički počelo mijenjati, dobila sam nekoliko kila možda i desetak, ali meni to nije bilo važno, dapače bila sam i sretna jer sam počela izgledati kao žena a ne samo mršavi djevojčurak. Tada sam to počela tako gledati i doživljavati dakle moja slika mene same se svakako promijenila. A time se počeo mijenjati i moj identitet odnosno sada sam bila sretna da je moje tijelo osjetno osnažilo, da je funkcionalno i počela me zanimati kvaliteta izvedbe, ali ne nužno pitajući se samo što će moji profesori reći već i kako se ja osjećam u vezi moje izvedbe.

Naglasit ću ponovno temeljnu razliku između baleta i suvremenog plesa, u okviru obrazovanja; u baletu se ne obrazuje, u baletu se biva *treniran*, dok suvremeni ples *obrazuje* pojedinca. Izostanak artikuliranog pedagoškog odnosa između učenika i nastavnika u baletnom obrazovanju, autoritarni stil poučavanja koji ne dopušta bilo kakav dijalog već je isključiv i jednostran – nastavnik je uvijek u pravu i nastupa sa pozicije moći, isključuje mogućnost obrazovanja pojedinca. Stoga je baletno školovanje teško nazvati baletnim obrazovanjem jer mu nedostaje obrazovljivost a „...obrazovljivost, kao mogućnost obrazovanja, jest mogućnost da biće bude drugačije nego što (već) jest. „ (Komar 2018:49). A biće se mijenja i postaje drugačije kroz dijalog koji je „... susret između ljudi koji imenuju svijet, on ne smije biti takav da jedni imenuju u ime drugih.“ (Freire 2002:72).

4.1. Stilovi poučavanja u suvremenom plesu

Kao što sam spomenula ranije u tekstu u pedagoškim praksama u suvremenom plesu koristi se više stilova poučavanja. Ono što suvremeni ples kao granu plesne umjetnosti čini drugačijom od baleta je dobrim dijelom ta šarolikost i uključivost raznih plesnih stilova suvremenog plesa, jednako tako u obrazovanju i učenju istih, koriste se raznoliki stilovi. Samo ukratko suvremeni ples kao pojam uključuje zaista razne *tehnike suvremenog plesa*, dok u baletu postoji samo jedna *baletna tehnika*. Suvremeni ples tako podrazumijeva npr. *graham tehniku* koja je naziv dobila po svojoj osnivačici, plesačici suvremenog plesa Marti Graham, ili *cunningham tehnika* također je naziv dobila po svom kreatoru poznatom američkom plesaču i koreografu suvremenog plesa Merceu Cunninghamu. Ima još puno tehnika i rađaju se nove, suvremeni ples je grana plesa koja je u rastu i razvoju, svakako dinamična i daleko manje statična od baletne umjetnosti. U obrazovanju u suvremenom plesu koriste se dakle neki od ranije spomenutih spomenutih stilova poučavanja kao što su: „reciprocal style“ (recipročni stil), „inclusion style“ (uključujući stil), „guided discovery style“, „the convergent discovery style“ (konvergentno otkrivajući stil), „divergent discovery style“ (divergentno otkrivajući stil) itd. (Mosston & Ashworth 2008:14-15). U suvremenom plesu postoje *kompanije*, plesni ansambli, koje su bazirane na nekim od ranije spomenutih plesnih tehnika npr. *graham* ili *cunningham*, no time već zadirem u umjetničku domenu ovih plesnih umjetnosti, a to u ovome radu nije tema. Na akademiji u Londonu prvi puta sam se susrela sa različitim stilovima poučavanja kao što je recimo ranije spomenuti „divergentno otkrivajući stil“ koji se opisuje kao stil koji uključuje „fluentnost, fleksibilnost i originalnost.“ (Kadum 2018). Zapravo u predmetima koje sam imala kao što su „kompozicija“ pod čime se misli na predmet koreografije, „koristili smo „konvergentno otkrivajući stil“, sad to uviđam ili „improvizacija“ u kojoj su nas nastavnici poticali da koristimo originalnost i kreativnost ranije spomenutog stila. Imala sam priliku na akademiji raditi „u paru“ i „u grupi“ što su još neki od načina vođenja nastave tj. stilovi poučavanja. Ovaj način rada za mene je također bio vrlo poticajan i zapravo sam otkrila da jako volim raditi u grupi, taj afinitet mi je ostao i do danas. Voljela sam tu vrstu učenja jer je svakome od nas učenika davalo šansu da doprinesemo nekom svojom idejom i često bi koristili „brain storming“ i radovi koje bi napravili bili su obično puno kreativniji od osobnih uradaka.

Zbog čega ovo spominjem, jer želim naglasiti da smo prvo bili poticani da promišljamo o temama koje su nastavnici stavljali pred nas a zatim i da ih obrađujemo svatko na sebi svojstven način. Prvi puta mi se u mom plesačkom životu desilo, da imam mogućnost izbora i kreiranja nečeg svog, što nije nužno prema tuđim kriterijima, moje nastavnice, i strogo uvjetovano zadanom formom i estetikom. Mogla sam biti svoja ali ne samo izgledom i fizičkim predispozicijama, već i drugim kvalitetama koje imam za „ponuditi“. Osjećala sam se slobodnijom i kao da me se bolje vidi, mene kao osobu, cjelovitu. Moja slika i doživljaj same sebe počeo se polako mijenjati..

„Našu samosvijest potiču dvije stvari: kad nas najvažniji ljudi u našem životu „vide“ i priznaju zbog toga tko smo i kad osjećamo da smo drugim ljudima vrijedni zbog toga tko smo. Ta dva iskustva – preduvjeti su za stvaranje ispunjenog osobnog života i života u zajednici.“ (Juul 2006:94).

To da nas se vidi i doživi kao bića i cjelokupne osobe svi želimo i svi tomu težimo, svjesno ili nesvjesno. Svi mi želimo biti priznati ,voljeni i prihvaćeni onakvima kakvi jesmo. Kada se dijete vidi najviše zbog npr. izgleda njegova tijela, ili fizičkih predispozicija koje njegovo tijelo ima, a ostale osobine djeteta nisu vidljive od njemu važne osobe, nastavnika, to dijete će vrlo vjerojatno imati tendenciju razviti osjećaj svoje vrijednosti u skladu s time što nastavnik vidi kao vrijedno u njemu. Ovaj rad govori o formativnoj dobi djeteta i mlade osobe, što je bitan faktor za pretpostavke koje izlažem. Na osnovu toga razvijati će sliku i doživljaj sebe kao osobe koja vrijedi samo zbog određenih karakteristika, tako može razviti sliku o sebi kao osobi kao vrijednoj jer „ima lijepe duge noge“ ili bezvrijednoj jer „ima debele kratke noge“. Ono sa čime se identificiramo stvara nam naš doživljaj sebe i to kako vrednujemo sebe, stvara naš identitet.

4.1.1. Problemi na akademiji

Na drugoj godini akademije dogodila mi se ozbiljnija povreda koljena. Na ispitu iz jedne od plesnih tehnika ozlijedila sam lateralni meniskus i prognoza je bila prvo mjesec do dva

oporavka, pa onda operacija. U slučaju ovakvih povreda takav je bio tijek oporavka. Bila je potrebna magnetna rezonanca i to u Hrvatskoj jer je u ono vrijeme u Londonu to bilo ekstremno skupo. To se sve dešava sredinom '90.ih godina prošlog stoljeća i aparat za takvu pretragu je postojao tada u jednoj bolnici u Zagrebu i čekalo se – mjesecima. Za mene je taj cijeli semestar bio izgubljen. Još jedan podatak koji nisam spomenula jest taj da sam se ja na akademiju upisala kao stipendista, dobila sam od škole naime punu stipendiju, u konačnici za čitavo školovanje u trajanju od tri godine. Bitno je spomenuti zbog čitave situacije, dakle našla sam se sa ozlijeđenim koljenom, pod punom stipendijom bez mogućnosti da prisustvujem praktičnoj nastavi tri puna mjeseca. Također u tom trenutku se javljaju osjećaji anksioznosti i straha, i odlazim na razgovore sa školskom savjetnicom za studente, koja me prima i naručuje na razgovore i savjetovanje. Moje stanje se nešto pogoršalo, uslijed povrede, nemogućnosti plesanja i bivanja ipak veći dio vremena sama jer su kolegice provodile uglavnom vrijeme na nastavi. Sjećam se da je došao moj otac u London i u školu u jednom trenutku, i pozvali su nas oboje na razgovor gdje nam je rečeno da je sve u redu što se semestra tiče, da se ne brinem već samo izliječim povredu i da ću uspjeti završiti godinu. Ne sjećam se detalja ali sjećam se osjećaja, da nisam više strahovala zbog godine, izgubljenog semestra ili toga da ću izgubiti stipendiju. Iskomunicirali smo probleme, koji jesu postojali, ali postojao je i dijalog koji je donio olakšanje situacije.

Želim istaknuti kako moji problemi koje sam imala još u vrijeme puberteta, sa liječenjem od anoreksije, nisu u potpunosti nestali. Ja sam još uvijek bila u fazi oporavka i iscjeljenja. To je iznimno važno naglasiti, da ne bi ispalo da su problemi postojali samo kad sam bila u baletnoj školi, a zatim su dolaskom na akademiju u okruženje suvremenog plesa, „čudestveno“ nestali. Nije bilo baš tako, jer naravno kao što sam i spomenula ranije moji temeljni problemi nisu bili vezani isključivo uz balet, odnosno nisu krenuli iz baletne zajednice, krenuli su iz obitelji. Ali ono što isto tako želim naglasiti je da su prakse korištene u mom baletnom obrazovanju, najviše od strane moje tadašnje nastavnice, potaknule i „hranile“ određenu sliku o sebi samoj u kojoj sam svoju vrijednost vidjela najviše kroz vrijednost svoga tijela. Ostale moje osobine, umjetničke i kreativne nisu bile poticane, dapače nisu bile poželjne unutar baletne dvorane. Slijedom toga također sam ih, i ne samo ja već i mnogi moji kolege/kolegice, djelomično potiskivala kao ne baš poželjne. Ne konstatiram da je sve u obrazovanju u suvremenom plesu bilo idealno, a u baletu loše, što se pedagoškog pristupa tiče. Stvari u životu nikada nisu crne i bijele, ipak postoje distinkcije i dobro ih je uočiti kako bismo mogli iz njih učiti, na način da vidimo što je ono funkcionalno, konstruktivno, zdravo u jednom ili drugom pristupu i pokušati

to primijeniti u obje grane plesne umjetnosti. Balet kao tehnika i stil ima jednu konzistenciju i strukturu koju suvremeni ples posjeduje u manjoj mjeri, također nisu sva djeca jednako sposobna izraziti svoju kreativnost kroz pokret, ili se jednostavno ne osjećaju dovoljno slobodnima. Treba imati u vidu dječju raznolikost, razlikovnost njihovih sposobnosti kako fizičkih tako i ostalih, te predispozicije sa kojima dolaze u nastavu, one psihičke, emotivne i fizičke. Toliko je značajki koje trebamo uzimati u obzir kao pedagozi kada krećemo u rad s djecom, bilo bi dobro zauzeti jedan holistički pristup svakom djetetu, koliko nam to mogućnosti u nastavi pružaju i također razvijati jedan otvoren dijalog sa roditeljima. Ipak oni su ti koji su dijete upisali u školu, koji su njegovi najbitniji ljudi i poznaju svoje dijete i brinut će se o njegovom školovanju.

5. OBRAZOVANJE I SINERGIJA ZNANJA KAO MOGUĆA RJEŠENJA

5.1. Balet kroz pozitivne pedagoške prakse

„ Nastavnik mora biti svjestan emocionalnog konteksta ovog ponašanja. Dvije su mogućnosti koje se mogu razviti iz ovog stila poučavanja. Jedna je zlouporaba pozicije moći od strane nastavnika, koji može koristiti ovakvu poziciju u svrhu kontroliranja i kritiziranja tj. grđenja. Kad takav način prevagne, negativni osjećaji će se javiti kod učenika i on će u puno slučajeva početi odbijati takav način učenja, nastavnika ali i sami predmet. Drugi način pristupa u ovom stilu je suosjećajan, sa nježnošću i šarmom. Naredbodavni stil ne podrazumijeva „biti zao“; takav stil može biti iskorišten za motivaciju učenika ta podizanje samosvijesti i jačanje „sportskog duha“. (Mosston & Ashworth 2008:78)

Zašto ovo sve spominjem kao vrlo važno, jer upravo zbog zlouporabe ovakvog naredbodavnog stila poučavanja dolazi do problema kod učenika, od manjih do potencijalno zaista ozbiljnih problema. Mi kao nastavnici naime ne znamo iz kakve nam situacije dijete dolazi, ima li ono možda nekih problema kod kuće, ima li problema u redovnoj školi, sa vršnjacima. Ne poznajemo ih ipak toliko dobro, posebno kad nam tek dođu na nastavu, a kada dođu u prvom razredu s obzirom na njihovo potpuno neznanje o baletu, stil poučavanja koji prevaguje je svakako naredbodavni. Ono što sam uočila u praksi; djeci je svakako potrebna igra kad su još u toj dobi 8,9 ili 10 godina, kasnije već nešto manje. Ali u dobi kad upisuju prvi razred oni su još zaigrani, nemaju znanje o baletu, nisu navikli stajati u jednoj poziciji ili izvoditi jedan pokret po nekoliko minuta. To je sve zaista zahtjevno i naporno za dijete u toj dobi, i moramo im pružiti neki odmak od toga, nešto što će ih malo razbarušiti, opustiti u koncentraciji, da bi se opet mogli primiti ozbiljnog rada. A vježbe baleta, od kojih svaka traje po nekoliko minuta sa svega par koraka unutar toga, jesu za tu dob, ozbiljan posao.

Sjećam se prve godine kad sam dobila prve razrede baleta, oba prva razreda na našem odjel.u za klasični balet. Ja bih svaki dan sa njima radila, negdje na sredini sata, igru zvanu „točkice“. Igra uključuje svu djecu, muziku koju svira korepaetitor i broj „točkica“ koje moraju moraju izvesti određenim dijelom tijela, u trenutku kad muzika stane. Ta igra, tako jednostavna u suštini, ali koja uključuje glazbu i koordinaciju tijela, i naravno ima i pobjednika, je bila za tu djecu melem. To tvrdim pouzdano. Igra se proširila i u njihove redovne škole, tako su mi neka djeca znala doći i reći da su naučili svoju učiteljicu u školi tu igru i sad i njihov razred za vrijeme

odmora to igra. Pa to je genijalno, pomislila sam, kako super da se igra ali i radost koju nosi, šire. I gotovo nikad nije bilo ljutnje oko pobjednika, jer djeca dobro gledaju, pobjednik je naime ono dijete koje najbrže izvede izrečeni broj „točkica“ sa tijelom. Samo kao primjer, moje kolegice na odsjeku su se izuzetno bunile čitavu godinu, jer igra nema što raditi na baletnom satu i to je neozbiljno, neodgovorno, ne prati nastavni plan i program i djeca su „divlja“, čulo ih se naime kako se smiju iz dvorane. Međutim ja sam ustrajala, ta dječica nisu bila sa sjajnim fizičkim predispozicijama za balet, samo dvije djevojčice su imale dobre fizičke predispozicije za bavljenje baletom, ali ja sam već odavno zaključila da meni to nije uopće bitno, već da mi je važno da djeca zavole taj balet, njima toliko nepoznat, i da se osjećaju dobro u vezi sebe kad izađu iz te dvorane. Ono što je najzanimljivije kod te generacije, imala sam djevojčicu koja je imala poremećaj iz spektra ADHD -a. Majka to na početku nije htjela priznati, međutim kasnije tek nakon tri godine, je ipak donijela i liječničku dokumentaciju. Ta djevojčica, za koju sam bila sretna da smo uspjele zajedno završiti njen prvi razred, je kasnije završila osnovnu baletnu školu, ove godine je upisala našu osnovnu školu – odjel za suvremeni ples, sa akceleriranim programom, i za dvije godine planira upisati našu srednju školu za suvremeni ples. To dijete je zavoljelo ples, bez obzira na sve probleme koje je imala, radile smo zajedno, zaista sam imala individualan pristup do nje koliko je to moguće unutar grupne nastave, i to dijete je napredovalo, počela je dolaziti radosnija na nastavu, pomalo se otvarala i prema meni i prema drugim učenicima i ona se promijenila. Rekla bih da se njezino poimanje nje svakako promijenilo, svjedočila sam kroz četiri godine mijenjanju tog djeteta, koje je svakako osnaženije i sa puno više samopouzdanja otišlo iz naše škole, od onoga kakva je bila kad je došla. To je jedan primjer baš vrlo pozitivne transformacije, uza sve još se sa baleta „prebacila“ na odjel suvremenog plesa.

Međutim sa ponosom mogu reći da je čitava ta generacija djece, od kojih se ispisala samo jedna djevojčica, usred pandemije covid-19, završila svoje osnovnoškolsko baletno školovanje, usprkos tome što je većina kolegica sa odjela tvrdila da su jedna od najslabijih generacija u posljednje vrijeme, da imaju baš jako loše predispozicije (fizičke naravno) i da su previše zaigrane, to je bio blaži komentar, ostalo su bili komentari poput „nesposobne“, „ništa ne mogu zapamtiti“, „katastrofa“, „neposlušne i neodgojene“ i sl. Bila sam sretna, kao što sam spomenula ranije, da su sva djeca završila školovanje ali da su ga završile dobro i vesele, usprkos teškom periodu pandemije, i potpuno nekim nepoznatim okolnostima koje su nas sve bile snašle, ta djeca su zadržala i dalje ljubav prema plesu i prema baletu, i izašle su na kraju sa osmijehom iz škole. Osobno sretna sam zbog toga. Razmišljala sam malo kako to da su te,

djevojčice su sve bile, „preživjele“ godinu dana kod jedne od najstrožih nastavnica na odjelu, kod koje je ispis djece u prve dvije godine školovanja uglavnom 50%? Kod nas u školi nemamo praksu toga da jedan nastavnik ima „svoju generaciju“, dakle da vodi jedan ili oba prva razreda do kraja školovanja. Razlozi za to vrlo su praktične prirode jer je gotovo nemoguće organizirati nastavu, što se rasporeda tiče, na takav način, pa se stoga vrlo često mijenjaju razredi koje ćemo dobiti. Tako su neke od tih djevojčica došle, u trećoj godini kod te nastavnice i usprkos praksi naredbodavnog stila koji je bio vrlo strogih manira i karaktera, ta djeca se nisu ispisala. Imale su slabije ocjene nego u mom razredu, čak do dvije ocjene slabije, međutim nisu se ispisale. Čak se i sama nastavnica čudila tome, kako one uporno ostaju, a imaju tako slabe ocjene i ona je očekivala da će se neke od njih sigurno ispisati. Što bi ranije, vrlo često bio slučaj, ali ova djeca nisu. Inače, sjetila sam se sad dok pišem ovaj rad, da mi je ravnateljica „dala“ te prve razrede sa jasnom uputom, da ih dobivam, oba prva razreda da se nitko ne bi ispisao, jer nam je već tada počelo pomalo nedostajati djece na odjelu baleta. Trenutno je situacija daleko lošija nego prije pet godina... Tu djecu sam dakle imala u nastavi oba razreda prvu godinu te zatim jedan razred drugu godinu, a zatim je drugi razred preuzela kolegica koja pedagoški vrlo kvalitetno radi s djecom. Kolegica je završila akademiju za baletnu pedagogiju u Budimpešti. Razmišljala sam, a razgovarala sam i sa roditeljima, jer sam ih sve poznavala, kako to da se ta djeca nisu ispisala, i da su izdržala sve promjene koje su prošla i dva različita nastavnika i njihove vrlo drugačije pristupe? I razgovarajući s njima, također i sa kolegicom sa kojom sam ih zajedno vodila drugi razred, došle smo do zaključka da su imale dobru „podlogu“ u smislu, razvilo im se povjerenje u njih same, u prve dvije godine doticaja sa baletom, i razvile su ljubav za balet jer ga nisu doživljavale nečim za što one nisu dovoljno dobre, ili nečim što ne mogu savladati zbog svojih fizičkih predispozicija. Također naš stil poučavanja, kolegice i mene, je bio naredbodavni jer je on nužan u većoj mjeri dok su učenici na samom početku učenja baleta, stoga što oni nemaju većinom nikakvo predznanje o baletu pa im se moraju koraci i vježbe moraju pokazivati i zatim ih oni moraju reproducirati. Naravno, u to je moguće, što sam ja u radu činila, uključiti i rad u paru gdje učenici vježbu izvode jedni za druge i zatim jedno drugo ispravljaju tj. komentiraju što su vidjeli da njihovi kolege rade dobro, a što su bile eventualne pogreške u radu. Takav oblik rada na satu ima dvostruko dobro djelovanje, prvo ih uči da gledaju svoje kolege, što oni izvode i kako te se tako uče obraćanju pažnje na detalje čime će lakše i sami usvajati korekcije, a također ih stavlja u ulogu nastavnika tako da steknu dojam kako je to biti u toj poziciji. Djeci je jako važno u toj dobi da ne razviju osjećaj straha od nastavnika jer je on svakako taj koji je u poziciji moći. Ovo su neki od primjera stilova koje sam koristila u poučavanju baleta sa djecom u dobi od 8, 9, 10 i više godina. Dob djece koju

poučavamo u osnovnoj školi baleta je uglavnom do 14 godina, ponekad iako rijetko, se dogodi da se neko dijete upiše sa nešto više godina u prvi razred pa malo kasnije završi osnovnu školu. Za sada nam je najkasnija dob upisa djeteta bila 11 godina, i trenutno imam jednu djevojčicu tih godina u svom prvom razredu.

U svojoj praksi sada, kao nastavnice, vidim koliko doista naš pristup djetetu, način na koji se ophodimo s njime, kakav stil poučavanja koristimo, jezik i ton glasa, pristupamo li svakom pojedinom djetetu s povjerenjem i otvorenog stava da ono može izvesti zadano u svojim mogućnostima koje su sasvim u redu, otkrivam kako sve to što čini pedagoške prakse jest presudno za oblikovanje identiteta djeteta. Sve navedene prakse koje obuhvaćaju, inkluziju a ne diskriminaciju, otvoren pogled na dijete bez predrasuda o njegovim fizičkim predispozicijama, pedagoški odnos zasnovan na dijalogu i ravnopravnosti u smislu da se s djetetom razgovara o njegovom doživljaju nastave, o tome kako se osjeća na nastavi i ocjenama, razgovore otvorene s roditeljima, takve pedagoške prakse su zdrave i dobre za razvoj djeteta i potiču ga da se identificira sa onim dobrim u sebi što znači da na pozitivan način utječu na oblikovanje njegovog identiteta.

6.ZAKLJUČAK

„Sloboda se osvaja, ne dobiva se na poklon. Na njoj se mora ustrajati stalno i odgovorno. Ona nije ideal izvan čovjeka niti je ideja koja postaje mit. Sloboda je nezaobilazan uvjet čovjekova traganja za ostvarenjem vlastite potpunosti.“ (Freire 2002:38)

Baš ovaj citat izabrala sam kao završni jer mi se čini da ide u samu srž, a istovremeno i zaokružuje moje promišljanje o temi ovog rada. Naime obrazovanje za mene svakako je proces rasta i oslobađanja. Svako istinsko obrazovanje osobu transformira oslobađajući ju nekih ustaljenih obrazaca razmišljanja ili ponašanja, omogućuje stvaranje novih uvida i spoznaja čime istinski oplemenjuje čitavo naše biće. Pišući ovaj rad i provodeći istraživanje kroz „autoetnografiju“, uvjerala sam se da pedagoške prakse svakako utječu na stvaranje i oblikovanje našeg identiteta. Vrlo su bitan čimbenik u oblikovanju identiteta, posebno kod mlađe djece, koja su još u formativnoj dobi u trenutku kad dolaze u susret sa navedenim praksama. One prakse koje se temelje na autoritarnom pristupu nastavnika, gdje se prilazi sa pozicije moći prema učeniku, koje uključuju naredbodavni stil poučavanja na krut i kritički način, te njeguju šutnju i poslušnost kao kvalitete koje se očekuju od učenika svakako stvaraju time preduvjete za razne probleme unutar identiteta djece koja se obrazuju kroz takve prakse. Ono što također želim naglasiti jest da je sve ranije spomenuto u tekstu moje osobno iskustvo prolaska kroz baletno obrazovanje i nije model po kojem se može zaključiti da baletno obrazovanje i prakse korištene unutar njega reproduciraju ovakve probleme, ali svakako je primjerom kako se mogu odraziti na identitet pojedinog djeteta pa je stoga podložno daljnjim istraživanjima. Smatram da je jasna artikulacija pedagoškog odnosa ključna za obrazovanje općenito a posebno djece. Obrazovanje da bi bilo „obrazujuće“ mora sadržavati pedagoški odnos koji podrazumijeva ravnopravnu poziciju učenik-nastavnik i spremnost na dijalog sa takvih pozicija, kao i pogled na djecu/učenike koji je otvoren za različitosti i nježan, koji uključuje ljubav prema toj djeci kao osnovni preduvjet. Mi nastavnici moramo biti spremni djecu gledati u njihovoj cjelovitosti prvenstveno kao ljudska bića, i to još uvijek malena i osjetljiva bića podložna našem utjecaju. A da bismo osvijestili takav pogled, potrebno je nama obrazovanje koje će nas same osloboditi naših krivo usvojenih obrazaca razmišljanja i ponašanja. Sloboda je ono čemu trebamo svi težiti, posebno mi koji smo u pedagoškom radu, a slobodu „osvajamo“ velikim dijelom putem obrazovanja, jer znanje oslobađa. Tako da se loših pedagoških praksi i ustaljenih obrazaca ponašanja i mišljenja, posebno tu mislim na baletne

prakse, možemo osloboditi prvenstveno obrazovanjem sebe, mi kao nastavnici, a zatim i obrazovanjem djece. Također jedno od rješenja vidim i u dijalogu između dvije spomenute grane plesne umjetnosti, i to u dijalogu na svim razinama i poljima – i profesionalnom, umjetničkom ali posebno na polju obrazovanja. U Zagrebu je 2013. pokrenut Studij pedagogije iz baleta ali i suvremenog plesa pri ADU-u. Kolege iz obje grane plesa neke kolegije pohađaju zajedno, što smatram vrlo dobrom praksom i izuzetno korisnim da bi se bolje upoznali umjetnici iz oba svijeta plesa. Potreban nam je konstruktivni dijalog, potrebna nam je izmjena znanja, potrebno nam je da se otvorimo upoznavanju obje umjetnosti u svakom njihovom aspektu. Upoznajući se lakše razumijemo jedni druge te prepoznamo zajedničke probleme, ali jednako tako i dobre strane iz obje umjetnosti, što nam pomaže u našim praksama, obogaćuje i oplemenjuje nas a posredno i naš rad s djecom. S obzirom da sam prošla cijeli krug, od baletnog obrazovanja do onog u suvremenom plesu, vrativši se natrag u baletni milje, čini mi se da je meni osobno upisivanje ovog fakulteta dalo još jednu novu dimenziju i još malo otvoreniji pogled na čitavu plesnu zajednicu. Ovaj puta „izmaknuvši“ se još jednom na drugi teren, možda mi je omogućilo još jedno očuđenje koje mi pomaže u mom svakodnevnom radu s djecom, da ih gledam prvenstveno kao ljude, malena predivna bića i individue. Smatram da je daleko bitnije da dijete iz mog razreda ode sa osmijehom i malo ispunjenije, zadovoljnije sobom nego kao dijete koje je jako dobro savladalo tehniku klasičnog baleta, posebno jer takve djece ima relativno malo, i ima ih sve manje. Ali to je za neko sljedeće istraživanje. Nama ostaje dijalog i humanost.

ZAHVALA..

Na početku bih se zahvalila mojoj kolegici i prijateljici Mihaeli koja me inspirirala svojim završnim radom na ovakvu zahvalu, i na svojoj literaturi koja mi je bila neophodna.

Hvala:

Mojim roditeljima, vjerujem da bi bili jako sretni i ponosni na mene da su danas ovdje, jer su bili tu uz mene i za mene kada sam upisala ovaj fakultet.

„Mom“ Janu što postoji, on je najljepši izraz moje ljubavi.

„Seki“ Mini jer je bila i jest moja podrška i brižna starija sestra.

Srđanu jer je bio uz i za mene tu dok sam pisala ovaj rad.

Dragoj prijateljici Ivi jer mi je bila najgorljivija podrška u pisanju ovog rada ali i najbolji prijatelj tijekom svih ovih situacija spomenutih u tekstu.

Nećakinji Miji što mi je svesrdno pomagala tijekom pisanja ovog rada.

Prijateljici Maji što me potaknula da upišem ovaj fakultet.

Svim mojim dragim i dobrim prijateljima koji obogaćuju moj život, i također su mi bili podrška u pisanju ovog rada.

Svim mojim nastavnicama i nastavnicima tijekom čitavog mog školovanja i obrazovanja, mojoj učiteljici baleta Tatjani Lucić Šarić, ona me je učila balet vrlo kvalitetno, a poučavala najbolje što je znala i umjela i vjerujem sa istinski dobrim namjerama.

Veliko hvala profesorici Jagodi Đukić i profesoru Milošu Popoviću, koji su vidjeli u meni puno više od baleta i profesorici Juliet Fisher, koja mi je bila najveća inspiracija za rad na akademiji u Londonu.

Posebno hvala mojim mentorima profesorici Mariji Bartulović i profesoru Goranu Pavelu Šanteku što su imali veliko razumijevanje, i profesoru što je vjerovao u mene da mogu završiti ovaj rad dobro i kvalitetno, veliko hvala.

Također želim zahvaliti svim profesorima sa Odsjeka Etnologije i Kulturne antropologije i Odsjeka Pedagogije, Filozofskog fakulteta u Zagrebu, i svim mojim kolegicama sa odjela klasičnog baleta u „Umjetničkoj plesnoj školi Silvije Hercigonje“ sa kojima surađujem svaki

dan i čiji različiti pogledi na balet me potiču na dijalog i osvještavaju koliko je on važan u obostranom rastu.

LITERATURA:

Autorske knjige:

1. CASTELLS, Manuel. 2010. *The Power of Identity*. Chichester: Blackwell Publishing Ltd.
2. FOUCAULT, Michel. 1994. *Nadzor i kazna*. Zagreb: Informator, Fakultet političkih znanosti
3. FREIRE, Paolo. 2002. *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odraž
4. FROMM, Erich. 1989. *Autoritet i porodica*. Zagreb: Naprijed
5. FULGOSI, Ante. 1987. *Psihologija ličnosti*. Zagreb: Školska knjiga
6. JUUL, Jesper. 2006. *Vaše kompetentno dijete*. Zagreb: Pelago
7. ROGERS, Carl Ransom. 1961. *On becoming a Person: A Therapist's view of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company
8. ROGERS, Carl Ransom. 1969. *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Bell & Howell

Uredničke knjige:

9. MOSSTON, Muska i Sara ASHWORTH, ur. 2008. *Teaching Physical Education*. The Spectrum Institute for Teaching and Learning
10. POTKONJAK, Sanja. 2014. *Teren za etnologe početnike*. Zagreb: Hed biblioteka, Ff press.
11. VASTA Ross, Marshall M. HAITH i Scott A. MILLER ur. 1997. *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap

Članak u časopisu:

12. JELIČIĆ, Andreja. 2020. „Učiti učitelje baleta: omekšavanje dodira i rastakanje rigidnih formi“. *Kretanja; časopis za plesnu umjetnost* 33/20: 9-16.
13. VIŠAK, Iva. 2020. „Baletno tijelo: estetski modificirani organizam“. *Kretanja; časopis za plesnu umjetnost* 33/20: 41-48.

Članak u elektroničkom časopisu:

14. BITI, Ozren. 2012. „Nadzor nad tijelom: Fukoovski pristup sportu“. Zagreb. Institut za etnologiju i folkloristiku. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/139442> (Pristup 19.02.2023.)

15. BOGNAR, Branko., SIMEL Sanja „Filozofska polazišta pozitivne pedagogije“. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja, Vol.20. No.1.* Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/109523> (Pristup. 15.02.2023.)
16. BOLT. M., Jennifer. 2008. „Silencing the Silent“. *A Feminist Analysis of Classical Ballet within a Canadian University Dance Program.* Toronto: York University. Str.1-20
17. ČAPO ŽMEGAČ, Jasna., GULIN ZRNIĆ, Valentina., PAVEL ŠANTEK, Goran. 2006. „Etnologija bliskoga: poetika i politika suvremenih terenskih istraživanja“. *Migracije i etničke teme, Vol.22 No 4.* Dostupno na : <https://hrcak.srce.hr/clanak/14937> (Pristup 14.02.2023.)
18. DEVALD ROKSANDIĆ, Mihaela. 2016. „O objektivizaciji balerine; Promišljanja feminističke kritike baleta“. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Akademije dramskih umjetnosti. Dostupno na <file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/O%20objektivizaciji%20balerine%3B%20promi%C5%A1ljanja%20feministi%C4%8Dke%20kritike%20baleta.pdf> (Pristup 18.02.2023.)
19. DEVALD ROKSANDIĆ, Mihaela. 2020. „Pedagoški odnos kao potencijal promjene u baletnom školovanju“. *Narodna umjetnost 57/2:107-129*
20. HOWARD, T. R. 2018. „Is ballet ready for a redesign?“ Dostupno na: <https://www.dancemagazine.com/radical-reimagining-of-ballet-2523972429.html> (Pristup 19.02.2023.)
21. KATARINČIĆ, Ivana. 2013. „Baletno tijelo kao prostor fascinacije i diskriminacije“. *Narodna umjetnost: hrvatski časopis za etnologiju i folkloristiku, Vol.50 No.2.* Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/165709> (Pristup 14.02.2023.)
22. KOMAR, Zvonimir. 2017. „Svrhovitost odgoja, obrazovanja i njezino jedinstvo s idejom čovjeka kao ono utemeljujuće pedagogijske znanosti“. *Radovi zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru, No.11.* Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/207920> (Pristup 19.02.2023.)
23. KADUM, Sandra. 2018. „Divergentno mišljenje u procesu suvremenog odgoja i obrazovanja“. Pula: Sveučilište Juraja Dobrile. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/322443> (Pristupila 20.02.2023.)
24. MOČINIĆ, Snježana., TATKOVIĆ, Nevenka. „Uloga prakse u razvoju kompetencija budućih učitelja“. Pula: Sveučilište Juraja Dobrile. Dostupno na

file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/Uloga_pedagoske_prakse_u_razvoju_kompetencija_uitelja.pdf (Pristup 18.02.2023.)

25. PALEKČIĆ, Marko. 2010. „Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagoški paradigma“. *Pedagoški istraživanja*, Vol.7 No.2. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/174475> (Pristup 12.02.2023.)

26. PICKARD, Angela. 2015. *Ballet Body Narratives - Pain, Pleasure and Perfection in Embodied Identity*. Bern: Peter Lang

27. RAVLIĆ, Slaven. 2001. „Politička ideologija: preispitivanje pojma“. *Politička istraživanja...Politička misao*, Vol. XXXVIII, br.4., str. 146-160. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/file/38426> (Pristup 15.02.2023.)

28. REDFERN, Betty. 1983. *Dance, Art and Aesthetics*. London: Dance Books.

29. SADONO FLETCHER, Regina. 1998 *Details and Reproducing Domination: The Birth of the Ballet School, the Prison, and Other Correctional Facilities*. University of California. Dostupno na: <https://escholarship.org/content/qt77j808qq/qt77j808qq.pdf> (Pristup 22.02.2023.)

30. WAINWRIGHT, S., WILLIAMS, C., TURNER, B. S. 2006 *Varieties of habitus and the embodiment of ballet*. *Qualitative Research*, str. 535-558.

Internetski izvor:

31. GRANIĆ, Marija. 2019. „Psihološki razvoj djeteta po godinama – faze razvoja i promjene u ponašanju“. 11. Ožujka Dostupno na <https://krenizdravo.dnevnik.hr/zdravlje/psihologija/psiholoski-razvoj-djeteta-po-godinama-faze-razvoja-i-promjene-u-ponasanju> (Pristup 21.02.2023.)

32. citiranje: identitet. 2021. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža*. Dostupno na <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=26909> (Pristup 20.02.2023.)