

UDK 37

ISSN 0353 - 7129

НОРМА

*часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања*

1/2018

Н. БР. 1 ГОД. XXIII Стр. 1-140 Сомбор 2018. Јун

Педагошки факултет у Сомбору

НОРМА

Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

ISSN 0353-7129

UDK 37

Издавач

Педагошки факултет у Сомбору
Служба за издавачку делатност

За издавача

Проф. др Жељко Вучковић, декан

Главни уредник и одговорни уредник

Проф. др Борјанка Трајковић

Главни и одговорни уредник издавачке делатности

Проф. др Михаел Антоловић

Адреса редакције

Педагошки факултет Сомбор

25000 Сомбор

Подгоричка 4

Тел.: (025) 412-030, 460-595

Факс: (025) 416-461

e-mail: norma@pef.uns.ac.rs

Жиро рачун: 46300-603-0-2002047

Часопис излази два пута годишње у тиражу од 100 примерака.

Радови се рецензирају и категоришу. Рукописи се не враћају.

Штампа

САЈНОС доо, Нови Сад

Секретар редакције

Доц. др Карла Селихар

Технички уредник

Растко Гајић

Преводац за енглески језик

Боривоје Петровић

Лектор

др Анкица Вучковић

Часопис је насловљен по *Норми*, првој школи за учитеље, основаној у Сомбору 1778. године.

Решењем Министарства за информације Републике Србије, бр. 632-1215/94-03 од 16. 01. 1995.
часопис Норма је регистрован под бројем 1844.

Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору

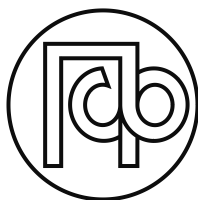
UDK 37

ISSN 0353-7129

НОРМА

часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања

1/2018



Сомбор, 2018.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(05)

НОРМА : часопис за теорију и праксу васпитања
и образовања / главни и одговорни уредник Борјанка
Трајковић. – Год. 1, бр. 1 (1990) – . – Сомбор : Педагошки
факултет у Сомбору, 1990 – . – 24 cm

Два броја годишње.
ISSN 0353-7129

COBISS.SR-ID 103739399

САДРЖАЈ

Belo Felix

*Kreativna dramatika i njena primena u muzičkoj edukaciji
u slovačkim osnovnim školama*..... 11

Mira Perić Kraljik, Irena Krumes, Zvezdana Čagalj

Razvoj dramskoga odgoja na institucionalnoj, društvenoj i osobnoj razini..... 29

Iva Gruić, Maša Rimac Jurinović

*Kako programi nastavnčkih fakulteta u Hrvatskoj definiraju/shvaćaju
dramsko obrazovanje*..... 45

Сања Голијанин Елез

*Драмско као онџолошко – дијалоичносџ књижевне речи као џремиса
инџеграџивносџи и инџеракџивносџи насџаве срџскоџ језика и
књижевносџи – од рецеџиџије до криџичкоџ и сџваралачкоџ мишљења* 57

Сунчица Денић

Књижевносџи за деџу између иџре и речи 81

Јелена П. Вељковић Мекић, Драгана О. Драгутиновић, Бојана Н. Николић

*Драмска умеџносџи у Високоџ школи сџруковних сџудија за образовање
васџиџача у Пироџу — насџавне и ваннасџавне акџивносџи* 87

Ивана С. Игњатов Поповић

*Драмска умеџносџи у корелациџи са друџим васџиџино-образовним
акџивносџима у врџићу* 99

Веселина В. Ђуркин, Маријан Ј. Јелић

*Језичко-сџилске особеносџи граме „Мачор у чизмама“
Иџора Бојовића* 111

Карла К. Селихар, Гордана М. Рудић

*Кайалоска обрада драматџизованих књижевних дела
у школскоџ лекџиџри* 127

CONTENTS

Belo Felix

Drama Theory in Education and its Application in Music Education..... 11

Mira Perić Kraljik, Irena Krumes, Zvezdana Čagalj

Success or Failure in School from the Perspective of Professional Associates in Secondary Schools in Vojvodina 29

Iva Gruić, Maša Rimac Jurinović

How University Programmes for Future Teachers in Croatia Define and Understand Drama Education..... 45

Sanja Golijanin Elez

Dramatical as Ontological - Dialogicality of Literary Word as a Condition of Integrative and Interactive Serbian Language and Literature Classes - From Reception to Critical and Creative Thought..... 57

Sunčica Denić

Children's Literature between Games and Words..... 81

Jelena P. Veljković Mekić, Dragana O. Dragutinović,

Bojana N. Nikolić

Dramatic Arts at the College of Professional Studies for Pre-school Teachers in Pirot – Curricular and Extracurricular Activities..... 87

Ivana S. Ignjatov Popović

Dramatic Art in Correlation with Other Educational Activities in Kindergartens..... 99

Veselina V. Đurkin, Marijan J. Jelić

Linguo-stylistic Particularities of the Drama "The Tomcat in Boots" by Igor Bojović..... 111

Karla K. Selihar, Gordana M. Rudić

Cataloguing of Dramatised Literary Works in School Readers 127

УЗ РАДОВЕ У ОВОМ БРОЈУ

Драги читаоци,

у овом и наредном броју часописа, објављујемо радове који су саопштени на Научном скупу са међународним учешћем **ДРАМСКО ВАСПИТАЊЕ У ОБРАЗОВАЊУ ВАСПИТАЧА И УЧИТЕЉА** одржаном на Педагошком факултету у Сомбору Универзитета у Новом Саду, 10. новембра 2017 .

У радовима пред Вама, на основу увида у историју и актуелно стање у настави драмског васпитања, анализом и компарацијом наставних садржаја драмског васпитања учитељских и других факултета који образују учитеље и васпитаче у Србији и региону, те искустава у реализацији тих садржаја, описан је модел драмског васпитања у будућности који ће допринети квалитативном повећању теоријских и практичних знања и побољшању вештина неопходних за примену драмских метода у настави, као и за организацију ваннаставних драмских активности, повећање компетенција учитеља и васпитача за критичку анализу позоришних представа за децу и младе, као и за концепцију и спровођење истраживања у подручју драмског васпитања и позоришта за децу.

Педагошке теорије развијене последњих деценија наглашавају учитељеву спремност на преузимање ризика, експериментисање, интерактивност – управо оне поступке и вештине које се у позоришном и драмском раду неминовно развијају. Надаље, уочена сличност између глумачког и учитељског посла, те импровизацијска драмска игра као изврстан подстицај за развој специфичног облика креативности, указују на то да ће, сасвим извесно, образовање из подручја драмског васпитања, утицати на то да имамо боље учитеље у будућности.

Уверени смо да ће ови радови (домаћих као и аутора из Словачке и Хрватске) бити допринос савременом приступу методици разредне наставе и наглашавању нових професионалних компетенција учитеља и васпитача, неопходних за квалитетан рад са децом предшколског и млађег школских узраста.

проф. др Миливоје Млађеновић

**ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
RESEARCH ARTICLE**

BELO FELIX¹

Pedagoški fakultet, Banska Bistrica,
Slovačka republika

UDK: 371.3::78(075)(437.6)

78::792

BIBLID: 0353-7129, 23(2018)1,p.11-27

**KREATIVNA DRAMATIKA I NJENA PRIMENA U MUZIČKOJ EDUKACIJI
U SLOVAČKIM OSNOVNIM ŠKOLAMA**

Rezime: Kreativna dramatika – osnovni pojmovi. Metode kreativne dramatike (KD) – interpretacija, improvizacija, reprodukcija. KD u školi. Primena KD u muzičkoj edukaciji. Razvoj stvaralaštva i divergentnog mišljenja. Muzičko-dramske aktivnosti. Stvaralačke vokalne aktivnosti. Stvaralačke instrumentalne aktivnosti. Muzička percepcija i KD. Muzičko-dramski projekti i njihov polietetski karakter. Sinestezija i sinergija. KD u udžbenicima Muzičkog vaspitanja u Slovačkoj.

Кljučne reči: Kreativna dramatika. Improvizacija, interpretacija, reprodukcija. Muzička edukacija. Muzičko- dramske aktivnosti. Polietetski projekti. Udžbenici muzičkog vaspitanja.

1. ISTORIJA

Koreni kerativne dramatike (engleski: drama in education) nesporno sežu davno u prošlost, iako se ovaj naziv počeo upotrebljavati tek na polovini prošlog veka. Prenošenje znanja putem odigravanja scena su poznavali već u praistoriji – i danas ovaj “metod” srećemo kod tzv. prirodnih naroda, kada lovci prikazuju ostalim članovima plemena, dakle i dečacima, budući (ili upravo završen) lov kao ritualni ples. Na ideju iskoristiti u edukaciji elemente pozorišta u savremenom smislu reči su došli mnogi, ali kao najznačajniji se pojavljuje Jan Amos Komenski za vreme svog boravka u ugarskom Blatnom Potoku (Sáros Patak). Godine 1654. objavljuje spis *Schola Ludus* (tradicionalno preveden kao Škola igrom, iako bi pogodniji prevod bio Škola na sceni). Nije mu važno samo igranje u pozorištu, već nastava koja bi ograničila besmisleno drilovanje i koja bi osim koristi donela i radost. Komenski kaže: “*Cela moja metoda*

1 e-mail: befel1940@gmail.com

ide ka tome, da se rad u školi promeni na igru i radost... I tako oni koji su pre toga samo sa teškoćama mogli podeti pogled odraslog i nisu uspevali ništa da kažu bez zamuckivanja, ponašali bi se značajno slobodnije”

Komenski je svestan da se igra u obrazovnom procesu na može apsolutizovati. Njegova uputstva za korišćenje igre su aktuelna i danas:

- treba se igrati tako da igra ostane sporedna aktivnost,
- igra treba ravnomerno da razvija telo i duh,
- igra treba da bude predigra (danas bi smo rekli motivacija) važnijim stvarima,
- igra treba da se završi pre nego što se stane dosadna.

Komenski je očigledno bio prvi ko je razlikovao pozorište (theatre) kao vid umetnosti određen za javno izvođenje i školsku dečiju predstavu (drama) koja ima veliku vrednost u procesu socijalizacije. Njegovim ciljem posmatramo pomak od događaja, u središtu koga je čovek, ka scenskom dijalogu, gde se kao predmet pojavljuju činjenična znanja iz prirodnih i društvenih nauka (Machková, 1980).

Na ideje Komenskog se nastavlja pragmatična pedagogija Johna Dewyja (“Gram iskustva je korisniji od tone teorije”), dakle učenje kroz iskustvo, iskustveno učenje. Schola ludus oživljava i razvija se u delima Huizinga (Homo Ludens, 1938), Grossa, kasnije Elonjina (Psihologija igre, 1978). Godine 1947. Winifred Ward izdaje knjigu *Playmaking With Children*, gde akcentira sledeće ciljeve:

- pružiti detetu mogućnost kontrolisanog emocionalnog pražnjenja,
- pružiti svakom detetu prostor za samoizražavanje u umetnosti,
- podsticati i voditi stvaralačku fantaziju kod deteta,
- pružiti deci i mladim ljudima priliku za razvoj u saradnji i socijalnom razumevanju,
- pružiti deci mogućnost samostalnog razmišljanja i izražavanja sopstvenih misli bez straha,
- vaspitanje nije samo priprema za budući život, ono treba da pruži mogućnost bogatog života već danas.

Brian Way 1967. godine izdaje publikaciju *Development Through Drama*, gde akcentira važnost iskustvenog učenja:

Odgovor na bilo koje pitanje može da ima dve forme: ili je to informacija, ili neposredno iskustvo. Informacija spada u akademsko obrazovanje, iskustvo u stvaralačku dramatiku (drama).

Kakva je bila situacija u socijalističkoj Čehoslovačkoj? Iako se zvanično isticao značaj J. A. Komenskog i važnost nadovezivanja na njegov rad, u praksi se pre zvanična pedagogija okretala ka sovjetskoj pedagogiji. Njen stav prema igri u procesu edukacije je bio nedvosmisleno negativan. To izražavaju, na primer, autori Kazanskij - Nazarevova (1982): “Učenje (posle ulaska u školu) postaje rad... Aktivnost učenja je

strogo svrshodna i namenska. Upravlja se prema spoljašnjim zahtevima i organizuje je učitelj.”

U nešto mirnijem tonu dati stav izražava jedan slovački muzički pedagog:

Ograničava se (u prvim razredima osnovne škole) spontana aktivnost deteta. Igra, koja je do sada bila u predškolskom uzrastu njegova glavna preokupacija, postepeno prelazi u učenje. Dete mora (sic!) da radi to što treba, a ne ono šta želi– i napustiti interesantnu aktivnost zbog manje interesantnog učenja. Postaje učenik.

Igra je dakle suprotstavljena radu; igra nije rad, u radu prestaje igra. Rad je obaveza (u socijalizmu određena zakonom), u njegovoj organizaciji svako ima strogo određen položaj i kompetencije, upravlja se prema planovima i instrukcijama nadređenih. Igra pretpostavlja slobodnu aktivnost, slobodu, kreativnost. Rad zahteva disciplinu, inicijativu doduše ne isključuje, ali i ona je usmeravana i kontrolisana od gore. Učitelj u ovakvoj školi crpi autoritet iz propisa, zakona, institucije. Na drugoj strani u školi igrom učitelj svoj položaj stalno iznova gradi i obnavlja. Više nije sveznajući hegemon, već prvi među jednakima - Primus inter pares.

Rad	Igra
obaveza	dobrovoljnost, slobodna aktivnost
strogo određen položaj pojedinca	pojedinaac sam sebi određuje položaj
planovi, instrukcije, čvrsta struktura, konvergencija	sloboda, improvizacija, kreativnost, divergencija
disciplina, naređenja, inicijativa regulisana od gore	pravila se određuju zajednički
autoritet dat funkcijom, institucijom	autoritet se gradi i brani delima
učitelj kao upravljač, organizator svega	učitelj kao savetnik, inicijator, “prvi među jednakima” Primus inter pares
jednosmerna komunikacija	dvosmerna komunikacija
<i>produkt</i> : čovek koji disciplinovano izvršava naređenja i instrukcije, inicijative u okviru sistema	<i>produkt</i> : čovek koji razmišlja kritički, bez preteranog poštovanja priznatih autoriteta, stvaralačka, originalna inicijativa bez obzira na postojeći sistem
rad je obaveza	rad je hobi, zabava
preovladava konvergentno mišljenje	preovladava divergentno mišljenje

Kroz pionirske radove Eve Mahkove metode kreativne dramatike dolaze u Češku a zahvaljujući Ph Dr. Jaroslavu Černom i u Slovačku 60-ih godina, ali ne u okviru školske edukacije, već se etabliraju u vannastavnoj aktivnosti- kreativnom dečijem pozorištu.

Sa ovom metodom sam se upoznao krajem 70-ih godina, kada sam, kao učitelj u osnovnoj školi učestvovao na pozorišoj smotri sa svojim ansamblom. Nakon toga sam iz škole otišao u organizaciju za decu i omladinu i imao sam mogućnost da učestvujem na stručnim seminarima, gde su nas lektori detaljno upoznali sa metodama kreativne dramatike koja se u to vreme postepeno probijala u pozorištu za decu u Slovačkoj. Uprkos svim svojim pozitivnim karakteristikama, meni ka muzičaru je smetalo što se stvaralački rad dece i njihovih rukovodilaca koncentrisao na glumu, stvaranje scenarija i dijaloga, kostima i scene. Kao da se stvaralaštvo i improvizacija nije doticala muzičkih elemenata. Ni u relevantnoj stručnoj literaturi (B. Way, P. Slade... E. Machková) nije se računalo sa muzikom kao objektom stvaralačkog rada. Muzički element je neko jednostavno komponovao, ili je režiser odabrao neke snimke, a deca su pevala pesme na halfplayback. Bio sam uveren, da se i muzička komponenta može stvarati zajedno sa decom – a to smo u nekim inscenacijama realizovali zajedno sa režiserima. Pokazalo se, da postoje ograničenja od strane učitelja kod razvoja osnovne muzičke kreativnosti. Učitelje zapravo niko nije pripremao za ovakav rad, niti se to tražilo u školskim osnovama. Zato smo se uz podršku Nacionalnog prosvetnog centra (Národného osvetového centra) u Bratislavi koncentrisali baš na učitelje. Organizovali smo seminare, stvaralačke radionice, kde smo se igrali sa muzikom, pronalazili nove načine sviranja na Orfovom instrumentariju, razvijali njihovu kreativnost zajedničkom muzičkom obradom tekstova. Trudili smo se da promenimo njihov stav od “Ja to ne znam!” kroz “Mogu to da pokušam!” do uverenja “Ja to mogu!”. Naša iskustva smo onda objavili, prvo u stručnom časopisu *Scena (Javisko)* (1986) a onda u publikaciji *Druga muza dečijeg pozorišta* (1989). Treba reći da se uopšte nismo bavili muzičkim vaspitanjem u školi i da smo svoje aktivnosti usmerili isključivo na oblast vannastavnog vaspitanja.

Tek pro promeni društveno- političkih okolnosti (1989) počeli smo da radimo na primeni metoda kreativne dramatike u školskom muzičkom vaspitanju. U drugo izdanje publikacije *Druga muza dečijeg pozorišta* (1996) uvrstili smo obimno poglavlje “Metodika upravljanja muzičkom kreativnošću kod dece“ (s.55-87) namenjeno učiteljima muzičkog vaspitanja. Od 1992. godine dobio sam od garanta projekta proširenog muzičkog vaspitanja priliku 1 čas nedeljno u nastavu uvrstiti kreativnu dramatiku. Rezultat toga je bila inscenacija muzičkog pozorišta *Mi vrapci (My vrabčiaci)* koja je pobedila na celoslovačkoj takmičarskoj smotri u kategoriji školskim ansambla. Kreativnu dramatiku smo onda prezentovali i u radijskim ciklusima *Muzičko vaspitanje za škole (Hv pre školy (1994-95))*, *Dvanaest muzičkih meseci i zmaj Antimuzikus (O dvanástich hudobných mesiačikoch a drakovi Antimuzikusovi (1995-96))* i *U kraljevstvu muzike (V kráľovstve hudby (2002))*.

Godine 1996. Ministarstvo prosvete Slovačke je raspisalo konkurs za nove udžbenike Muzičkog vaspitanja u osnovnim školama. Prijavili smo se zajedno sa prof.

Langstein a u projekat smo uvrstili i primenu kreativne dramatike u muzičkim aktivnostima. Pobili smo na konkursu i tako se kreativna dramatika našla u udžbenicima Muzičkog vaspitanja od 1. do 9. razreda. Istovremeno smo uz udžbenike napisali i metodike, organizovali veliki broj seminara i stvaralačkih radionica, da bi smo privukli učitelje našoj koncepciji stvaralačke dramatike.

2. KREATIVNA DRAMATIKA U EDUKACIJI

Sagledajmo sada doprinos kreativne dramatike obrazovanju:

- *teatralizacija*: primena nekih elemenata pozorišta (theatre), posebno u oblasti motivacije. Mislimo na dijalozaciju, igranje raznih uloga i situacija, rad sa realnim, zamenskim i imaginarnim rekvizitom, personifikacija, javna prezentacija rezultata (što već pretpostavlja pozorišnu formu). Ipak, ne radi se o pozorištu, prioritet nije forma za inscenaciju i delovanje gledaoca, dakle cilj stvaranja forme, već formativni cilj: delovanje na grupu, na razvoj ličnosti članova grupe.
- *igra*: pre svega dramska igra, dakle takva igra koja ima radnju, konflikt i uloge. Za razliku od reprodukcije, koja preovladava u klasičnoj školi, stvaralačka dramatika preferira *interpretaciju* i *improvizaciju* kao svoje glavne metode.
- *preferencija doživljaja (experience)*: stvaranje takve pedagoške situacije kada neka aktivnost postaje unutrašnja potreba i nužnost (interiorizacija).
- *konflikt*: kao osnova drame, pokretač radnje, katalizator misli i ideja. U tradicionalnoj školi usvajanje znanja se odvija pravolinijski, bez konflikta. Sadržaj gradiva je izveden iz potvrđenih i zvanično potvrđenih dokumenata, učitelj je samo posrednik onoga, što je i sam naučio, ili šta je u udžbenicima. U kreativnoj dramatici se računa sa konfliktima mišljenja, učitelj takve konflikte zapravo provocira i izaziva. Učenike vodi ka tome da brane svoje stavove, ali istovremeno da poštuju stavove drugih, da budu asertivni ali i empatični.
- *nova uloga učitelja*: u klasičnoj školi učitelj ima ulogu svemoćnog pokretača, demiurga, nepogrešivog arbitra ili matrice, koju deca treba što vernije da kopiraju. U kreativnoj dramatici učitelj podstiče, usmerava, zajedno sa decom traži i otkriva, klasifikuje ideje. On je rvi među jednakima- Primus inter pares.
- *multimedijalni karakter produkta*: pozorište je sinergija raznih medija i to se prenosi i u obrazovni proces. Zajedno deluju stimulusi auditivni, vizuelni, mirisni, dodir i ukus, verbalna i neverbalna komunikacija, “jezik” intonacija, akcenata, gestova, tela. Rezultat je kompleksan doživljaj, koji prođire u svest učesnika. U ovom pravcu vidimo najveće mogućnosti upravo u muzičkom vaspitanju.

- timski karakter rada: pozorište je timski rad a rezultat ne zavisi samo od učinka “zvezda”, već od uzajamne saradnje, poštovanja, poverenja između svih učesnika. U kreativnoj dramatici se eliminiše uticaj tzv. “boljih” učenika a šansu dobijaju svi, i oni sa lošijom školskim uspehom. Uz pomoć doživljaja deca dolaze do uvida da je saradnja bolja od takmičenja. Kreativna dramatika dakle preferira kooperativnu nastavu, ne kompetitivnu, u kojoj je osnova takmičenje, rivalstvo. Turski pesnik Nazim Hikmet se lepo izjasnio: *Free like a tree/ Together like a forest.* (Slobodni kao drvo- ali zajedno smo šuma).
- *deljenje* (sharing): iako kreativna dramatika ističe doživljaj i njegovu jedinstvenost, ona istovremeno stvara prostor za zajedničko proživljavanje i deljenje ovih doživljaja, kao i unutrašnjih osećanja svakog pojedinca. Dete se otvara prema grupi, postaje sigurnije u sebe, govori o sebi, ali uči i da sluša druge, proživljava i deli njihova osećanja. Na taj način se socijalizuje.
- *kreativna radionica* (workshop): kao alternativna organizaciona forma tradicionalnom nastavnom času, nadovezuje se na reformnu pedagogiju – radnu školu (Fr. Fröbel, Ovide Decroly, M. Montessori). Vaspitanje i nastava treba da proizilaze iz konkretnog iskustva te se znanja usvajaju vlastitim radom, a ne memorisanjem pouka. Elementi postepenosti Komenskog *ratio* (razum) → *oratio* (reč) → *operatio* (delovanje) kao da su se obrnuli *operatio* → *oratio* → *ratio*.

3. KREATIVNA DRAMATIKA U MUZIČKOJ EDUKACIJI

Od reformi 70-ih godina prošlog veka muzička edukacija u Slovačkoj ima delatni karakter. Realizuje se uz pomoć vokalnih aktivnosti (pretežno povenje, intonaciono vaspitanje), preceptivnih aktivnosti (slušanje muzike, slušna analiza), muzičko-pokretnih aktivnosti (ples, izražavanje muzike pokretom) i nauke o muzici (osnovna znanja o muzici). U nove udžbenike Muzičkog vaspitanja smo uvrstili i muzičko-dramske aktivnosti na osnovu našeg iskustva u dečijem muzičkom pozorištu i iskustva u nastavi u školi sa proširenom nastavom Muzičkog vaspitanja (osnovna škola u Kozmanjiho ulici u Banskjoj Bistrici).

To su aktivnosti u kojima se integrišu svi muzički, jezički, likovni izrazi sa pokretom, u intenciji etičkog vaspitanja kroz kreativnu dramatiku i doživljajno učenje. Dakle, ove aktivnosti su nadogradnja, sinteza, prilika na ponovno sjedinjenje onoga šta je bilo jedinstveno u dečijem svetu, bez obzira na nastavne predmete.

U muzičko- dramskim aktivnostima se preferiraju divergentni zadaci, gde deca proizvode rešenja u partnerskom odnosu sa učiteljem na osnovu interpretacije i improvizacije. Ne slede se samo muzičko-edukativni ciljevi, već su muzičko-dramske aktivnosti deo dramskog događaja u kome deca igraju svoje uloge, stupajući u odnose sa drugom decom, što doprinosi njihovoj socijalizaciji. Muzika postaje sredstvo ko-

munikacije. Muzičko-dramske aktivnosti često imaju karakter projekta i na taj način prevazilaze nastavne jedinice, ponekad i školsku učionicu i tako postaju veza između nastavnih i nenastavnih muzičkih aktivnosti. U osnovi nisu određene za javnu prezentaciju, ali u dogovoru sa decom je moguća i takva prezentacija. Ishod je igra kao najprirodnija aktivnost dece. Ali to je igra gde je muzika subjekat i ishod.

3.1. Primena metoda kreativne dramatike u muzičkoj edukaciji

Glavne metode kreativne dramatike su interpretacija i improvizacija. U tradiciobnalnom muzičkom vaspitanju interpretacija se shvata kao realizacija muzičkog dela na takav način, da odgovara notnom zapisu. Na improvizaciju se praktično ne računa.

Interpretacija

U krativnoj dramatici pesmu (instrumentalnu kompoziciju) shvatamo kao doživljaj. Iz funkcije muzike u doživljaju onda proizilazi i korišćenje sredstava jezika muzike: tempo, metrum, agogika, dinamika, izbor instrumenata, rad sa glasom... Učitelj (voditelj) stvara takvu pedagošku situaciju, u kojoj se ovi parametri mogu (a i moraju) promeniti.

91. *Allegretto* *Etuda* F. B.

The musical score is for a piece titled "Etuda" by F. B., marked "Allegretto". It is numbered "91." in the top left corner. The score is written for piano and bass clef. The piano part (treble clef) consists of chords and arpeggios, while the bass part (bass clef) consists of a steady eighth-note accompaniment. The score is divided into four systems. The first system starts with a dynamic marking of *mf*. The second system has a dynamic marking of *f*. The third system has a dynamic marking of *dim.* and ends with a dynamic marking of *mf*. The fourth system ends with a dynamic marking of *mf*. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and fingerings (e.g., 1, 2, 3, 4, 5). The piece concludes with a double bar line.

Komentar:

Pokušajmo da zamislimo da je ova mala kompozicija muzičkom predstavom nekog razgovora: u delu A (taktovi 1-8) se predstavlja jedna a u delu B (taktovi 9- 16) druga osoba (osobe). Prva može da bude napr. devojčica. Gde se sprema da ide? Na dopunske časove iz matematike? Na neku porodičnu proslavu? U crkvu? U diskoteku? Iz karaktera melodije (šaljiva, igračkog karaktera, plesnog) možemo zaključiti da ide u diskoteku. Uvodni deo (taktovi 1- 4) je skoro identičan sa završnim delom, dakle devojčica govori isto, možda samo sa drugačijom dinamikom. Pokušajmo da zaključimo da počinje naglas, smelo (forte) a prelazi u tihi, nesmeli (piano, decrescendo, diminuendo). Ili suprotno.

Verovatno želi da ide u diskoteku. Ali kako na to reaguju njeni roditelji? Pogledajmo deo B, ponavljajuću figuru (ostinato) u levoj ruci. To uopšte ne liči na saglasnost! Da li će se reakcija roditelja pojačavati (crescendo), ili smanjivati? Izvedite zaključak. A šta je sa nesmelim tercama u desnoj ruci? Kao da devojčica moli, obećava: molim vas, ja ću i pospremiti, opraću sudove, ući ću...

Zaključni deo (od 16. takta) izražava reakciju devojčice na stav roditelja. Poslušaće? Ostaće kod kuće (tuga, rezignacija)? Ili će se priča završiti na drugačiji način (neće poslušati i uradiće po svome)? Šta će to učiniti sa tempom i dinamikom?

Da li bi ste znali da smislite ime ovoj priči? (Etuda br. 90 verovatno nije primereno).

Muzičko-dramsku interpretaciju vokalne kompozicije ćemo ilustrovati na rudarskoj pesmi iz Banske Štiavnice.

Vstávaj, Hanzo, hore**Allegretto** ♩ = 100

slovenská ľudová

Vstá-vaj, Han-zo, ho-re, na ba - ňu klo-pa-jú, ak ne - sko-ro prí-deš,
 fá-rať ti ne-da - jú. Ne-sko - ro som pri-šiel, fá-rať
 mi ne-da-li, eš-te ma hut-man-skou pa-li - cou vy-dra - li.

Komentar:

U vreme nastanka pesme rudare je ujutro na posao zvala *klopačka* (nešto kao drveni čekić, udaraljka). Oznaka majstora je bila hutmanska palica (*hutmanská palica*).



Zamislimo sada da je Hanzo naš voljeni sin. Izjutra je došao sa zabave i treba da ustane u pet? Pa to mu može naškoditi! Kako ćemo da ga budimo, da se ne šokira? Surovo/ nežno; glasno/ tiho; brzo/ sporo; bez pauze/ sa pauzama? Kako će se to reflektovati na interpretaciju pesme? Šta će se dogoditi kada se u to „buđenje“ umeša otac?

Hanzo je zakasnio na posao, posvađao se sa majstorom (hutmanom), on mu je palicom isprašio leđa, izbacio sa posla i nije dobio nikakvu platu. Pri svemu tome, putem kući veselo peva kako je kasno došao, nisu mu dali da siđe u jamu i još su ga isprašili sa hutmanskom palicom: *Neskoro som prišiel/ fārat' mi nedali/ ešte ma hutmanskou/ palicou vydrali.*

Da li je to normalno? Kakva će biti njegova pesma? Vesela? Tužna? Brza? Spora? Da li će se u glasu čuti radost ili plač? A kome će se žaliti: ocu ili majci? Da li će loše vesti reći odjednom, ili po delovima, da majka ne dobije infarkt?

Hanzo ima i braću i sestre a oni su srećni što je Hanzo konačno dobio šta mu sleđuje? Kako ćemo to izraziti muzikom? A u kafani—jer svaki događaj se završi u kafani— već pevaju podrugljivu pesmu o Hanzu. Da li bi ste znali da je stvorite?

Improvizacija

U kreativnoj dramatici je to igra bez scenarija, data je samo neka situacija. Igrači izmišljaju replike, dijaloge, glumačke akcije. Sve ovo opušta učesnike, motiviše za komunikaciju, podstiče razmenu osećanja, izgrađuje odnose. U muzici improvizaciju shvatamo kao igru „bez pripreme“, stvaranje varijacija date melodije, ritma ili harmonijske osnove. Može da se radi o traženju interesantnih boja (clustre), netradicionalni način igre, kombinacija muzičkih (Orfeovih) instrumenata...

Kod aplikacije muzičke improvizacije u okviru kreativne dramatike treba biti svestan da deca sa kojima radimo najčešće ne znaju da sviraju na muzičkim instrumentima. Ipak to nije prepreka da posredstvom tonova (zvukova) izražavaju svoja osećanja, raspoloženja, predstave, mogu i da stvore zvučnu sliku, napr. izlazak sunca, pećina sa zmajem, jesen, reka... Važno je da budemo svesni da muzički instrumenti tu postaju kao dramski likovi: triangel može da bude sunčev zrak, zvezda koja svetluca, zvončić, ne u isto vreme, svakako. Ako čelesti pripišemo ulogu vode koja teče (potčić), ona ne može istovremeno da bude muzički izraz vetra. Takođe gubi funkciju muzičkog instrumenta.

Vokalna improvizacija u reativnoj dramatici uvek proizilazi iz teksta, stiha, u kojima je sakriven neki događaj i kodiran određeni ritam. Zajednički to otkrivamo, pri čemu biramo takav, koji odgovara datoj dramskoj situaciji. Prikazaćemo to na delu pesme Františka Rojčeka Doručak (Raňajky).

*Juče ujutro a danas ponovo// deca kafu prosula su...
(Včera ráno a dnes zasa // káva deťom rozliala sa...)*

Situacija: Upravo smo se probudili, zapravo još napola spavamo. Kakav će biti metrum: rezak, razvučen? Svakako ćemo odabrati drugu mogućnost a tome odgovara 3/4 takt:

3/4: *Včera ráno// a dnes zasa// káva deťom// rozliala sa;*

Ako smo sveži, i metrum će biti takav- 2/4:

2/4: *Včera/ ráno// a dnes/ zasa// káva/ deťom// rozlia/ la sa;*

A ako smo u diskoteci? Tekst možemo i da repujemo:

4/4: *Včera ráno a dnes zasa// káva deťom rozliala sa;*

Ne možemo da se odlučimo: da li spavamo, ili smo budni? I to može da se izrazi ritmom:

3/4: *Včera ráno// 2/4: a dnes zasa// 3/4:káva deťom//2/4: rozliala sa;*

Sledeći stepen je improvizacija u interpretaciji, npr. u pesmi *Kiša pada (Prší, prší)*. Sa pevanjem tu možemo kombinovati i sviranje na Orfeovim instrumentima. I ovde možemo da zamislimo situaciju kojoj će se muzika prilagoditi: baštovan, kada već dve nedelje nije pala kiša; neko ko je tri dana putovao na more; stanovnik potopljenog mesta; događaj kao „priča za laku noć“ u Dubaiju ili kišnoj prašumi...

Prší, prší slov. Ľudová

Pr-ší, pr-ší, len sa le-je, ne-za-tvá-raj mi-lá dve-re, mi-lá má, du-ša má, ne-za tvá-raj pred na-ma.

Improvizacija je moguća u ograničenom prostoru tonaliteta (s-l-m; d-m-s;), radi se zapravo o varijacijama datog motiva. Nama se kao najbolja pokazala improvizacija na datu harmonsku osnovu. Navešćemo primer improvizacije iz inscenacije *Aprilska škola (Aprílová škola)* Dečijeg pozorišnog ansambla ATĎ iz Žiara nad Hronom, režija Irena Novotna, muzika Belo Feliks. Moramo da kažemo da se pesma improvizovala i „uživo“, pred publikom i tako je u svakoj predstavi zvučala malo drugačije.

Aprílová škola Belo Felix

J. Žáček **Allegretto**

Čo sa u - či, — čo sa u - či, — čo sa u - či v a - pri - lo - vej ško - le?

G (sólo) (zbor) D (sólo) (zbor) E (simile)

Vymýšľanie, vymýšľanie, vymýšľanie, vymýšľanie, táranie a

A A D A

ešte čosi, táranie a ešte čosi, vy-ru-šo-vať po-dľa ľu-bo-vô - le,

G A D G A D

ro-biť na ro-di-čov dl-hé no-sy, ro-biť na ro-di-čov dl-hé no-sy.

Impro 1: G D Impro 2: E

Vy-my-vy-mý-šľa-nie, vy-my-vy-mý-šľa-nie, ta-ta-ta-ta, tá-ra-nie a

E A 2 Impro 3: G D

e šte, e-šte čo-si, Vy-my-vy-my-vy-my, Vy-mý - šľa-nie,

Impro 4: tlesk dup!

Vy-mý-šľa-nie, vy-mý-šľa-nie,

3.2. Kriterijumi muzičko-dramskih aktivnosti

a) Pozorište kao inspiracija – to znači da muziku (pesmu) shvatamo kao sastavni deo kompleksnije celine; interpretator (grupa) se identifikuje sa muzikom u ulozi, stvara određeni karakter i stupa sa drugima u određene interakcije, dakle komunicira muzikom;

b) sadrže elemente kreativnosti, interpretacije, improvizacije, i to ne kao marginalni, fakultativni, već imanentni deo;

c) rezultat je muzika u bilo kojem obliku, eventualno povezana sa drugim medijima (tekstom, slikom, pokretom). Dakle, nešto za popunjavanje, ukrštenice, kvizovi znanja...

d) muzika proizilazi iz dramske situacije, ako se ona promeni, promeniće se i muzika (tempo, dinamika, tonalitet, melodija, harmonije...).

3.3. Forme muzičko-dramskih aktivnosti

a) vežbe

- vežbanje određenih elemenata ritma, melodije (tonski odnosi), načina sviranja uz pomoć tela, sviranje na Orfeovim (i drigim) instrumentima koje shvatamo kao dramske likove, npr:
 - nalazimo se u *Zemlji na tri tona* (Krajine na troch tónoch) i trudimo se da nađemo put ka kraljevskom zamku;
 - kako će zvučati triangel pre različitih časova u školi, kako pada lišće (metalofon), šta sve možemo da izrazimo zvukom čegrtaljke (rapkáč)...

b) etude

- različite vežbe spojene tako da se stvori jednostavni događaj, npr. kako teče reka, jesen u bašti, zimski pejzaž, na vašaru...

c) igre (dramske, igre uloga)

- kombinacija govora, pokreta, solističkih i horskih pesmi, muzički dijalog (u udžbenicima Muzičkog vaspitanja npr. Zmajeve brige, Karneval Gašpar-ka, Karneval, Zlatna kapija (Dračie trampoty, Gašparkov karneval, Karneval, Zlatá brána)...

d) projekti

- svojim obimom mogu da prevazilaze nastavni čas, mogu da povezuju više predmeta. U njima se kombinuju delovi u kojima deca muziciraju, čitaju potrebnu literaturu, traže na internetu (YouTube kanal), diskutuju;
- npr. Igrajmo se kompozitora – varijacije na pesmu *Laku noć (Dobru noc)*: Kao u srednjem veku; Kao u renesansi; Kao u baroku; Kao u klasicizmu (Muzičko vaspitanje za 6. razred osnovne škole); Kao u New Orleans; Kao u roku (Muzičko vaspitanje za 7. razred osnovne škole).
- Muzičari su išli šumom (Išli hudci horou) (Muzičko vaspitanje za 4. razred osnovne škole); Licider iz Nitre (Nitriansky pernikár) (Muzičko vaspitanje za 5. razred osnovne škole);

e) muzičko pozorište

- shvatamo ga kao vrhunac integracije unutar i između predmeta. Ima karakter projekta, pri realizaciji deca mogu da isprobaju pogodnosti kooperacije, da potvrde svoje slabe i jake strane, svoje ideje. U školi se može realizovati kao:
 - samostalne muzičko- dramske tačke: spojene komentarom dece ili učitelja, bez scenskog i kostimografskog ostvarenja,
 - spajanje nekoliko tačaka i izražavanja pokretom, premošćenih komentarom, scenom u naznacima (u razredu) i kostimima;
 - celovito školsko muzičko pozorište- sa naglaskom na formativnom sastavnom elementu, dakle na sveukupnoj dečijoj kreativnosti, razvoj ko-

munikacije i socijalizacije, realizuje se u pozorišnom, ali i u nepozorišnom prostoru (sala za fizičko, hol u školi, trpezarija...), računa sa publikom;

- pozorišna inscenacija – sa naglaskom na estetskim vrednostima, formativni element i forma su u ravnoteži; računa se i sa vannastavnom aktivnošću dece; traži stručno spremljenog učitelja; improvizacija u pripremnom delu prilikom stvaranja inscenacije prelazi u fiksaciju, ali i to fiksiranje je rezultat stvaralačkog rada dece i njihovih voditelja.

Tekstualno ishodište mogu da budu narodne priče, literatura za decu (H. Andersen: *Snežna kraljica*; J. Radičkov: *Mi vrapci*; Ulf Löfgren: *Harlekin*); literatura sa snažnom etičkom porukom (*O bogatašu*, prema delu P. Kirmezera *Komedija češka o bogatašu i Lazaru*).

Muzičko pozorište ima izrazit poliestetski i integrativni karakter – deca (i njihovi voditelji) moraju da odgovore na pitanja:

1. *Šta ćemo da igramo?*—izbor i oblikovanje teksta, dramaturgija–literarno vaspitanje.
2. *Zašto ćemo to da igramo?*— diskusija o tekstu i njegovom značaju za nas–etičko vaspitanje.
3. *U kakvom prostoru, kostimima, maskama? Koje rekvizite?*—likovno vaspitanje.
4. *Kakvi zvuci, koja muzika nam je potrebna? Kako ćemo da aranžiramo pesme?*— muzičko vaspitanje.
5. *U kom razdoblju se odigrava radnja? U kojoj državi?*—istorija, geografija.
6. *Ko će nam napraviti rekvizite? Ko kostime?*— praktična nastava.
7. *Kako ćemo se kretati?*— fizičko vaspitanje.
8. *Kako ćemo iskoristiti i „promeniti“ već gotove stvari?*— fantazija.

4. MUZIČKO-DRAMSKE AKTIVNOSTI U UDŽBENICIMA MUZIČKOG VASPITANJA U OSNOVNIM ŠKOLAMA

U muzičkom vaspitanju muzičko-dramske aktivnosti su tesno povezane sa razvojem stvaralaštva i divergentnog mišljenja. U stvaralačkim vokalnim aktivnostima radi se o razvoju i fiksiranju intonacije, dakle o improvizaciji u ograničenom tonskom prostoru, ali i o ritmičkoj improvizaciji, ritmičkim kanonima, muzičkom dijalogu, naravno uvek u određenom dramskom okviru. Vrhunac predstavlja zajedničko komponovanje tekstova (Napravimo pesmu!). U instrumentalnim aktivnostima najpre improvizujemo na osnovu osećanja uz korišćenje tonaliteta, modaliteta, tonskih klastera, aleatorike... Kasnije možemo pristupiti improvizaciji u unapred određenom tonskom prostoru, korišćenju „dramskih“ karakteristika intervala, akorda, muzičkih instrumenata. U oblasti muzičke percepcije tražimo muziku pogodnu za različite situacije, koja bi ih potencirala, igramo se muzičkih režisera, pokušavamo da napišemo tekst i otpevamo neke delove muzičkih kompozicija, pokušavamo da izrazimo muziku pokretom...

Sledeći primer je iz muzičkih radionica na Letnjoj muzičkoj školi u Libercu. Aleatorika je uvodna slika jeseni sa korišćenjem Orfeovih instrumenata, prvi deo pesme je nastao na osnovu imitacije padanja lišća u datom tonskom prostoru (silazni red: a-g-f-e-d-c), srednji deo je improvizacija na datu harmonijsku osnovu.

Jiří Žáček

Podzim

*Padá listí, padá// Padá listí na zahradě/ stromy mají po parádě
Ježek, ten je ale rád,/ v zimě bude v listí spát.*

Slovački prevod:

*Padá listie, padá/ padá listie na záhrade/ stromy majú po paráde/
ježko ten je ale rád/ v zime bude v listí spať.*

(Ova forma pesme je nastala na kreativnoj radionici u Libercu, Čaška, 2014.)

Muzičko-dramske aktivnosti su obuhvaćene u muzičkom vaspitanju u svim razredima osnovne škole. To su etide, različite vežbe, kratke muzičko-dramske forme, muzičko-dramski projekti (*Išli su muzičari šumom, Liceder iz Nitre, Margita i Besna /Išli hudci horou, Nitriansky perníkár, Margita a Besná.../*). Vrhunac je uvođenje muzičkog pozorišta od 3. razreda osnovne škole. Vodilo se računa o principu postepenosti, o spajanju pevanja, sviranja na instrumentima i pokreta. Muzičko pozorište tematski proizilazi iz narodnih ili autorskih priča ili literature za decu i mlade.

5. UČITELJ U KREATIVNOJ DRAMATICI

Učitelj je odlučujući činilac procesa edukacije. Iako to zvuči paradoksalno, najvažniji je u sistemima u kojima je najmanje vidljiv. U kreativnoj dramatici se ne može sakriti iza autoriteta klasifikacije, niti iza barijere katedre, kognitivne ili uzrasne superiornosti. Svoj autoritet mora neprestano da obnavlja u kreativnoj konfrontaciji sa stavovima učenika. Njegova snaga je u argumentima, nije snaga argument. Ako treba da decu vodi ka kreativnosti, mora i sam da bude kreativan, ali ne sme svojim idejama da eliminiše decu. Upravo suprotno, njegova dužnost je da omogući deci osećanje radosti stvaranja, mogućnosti da partnerski upoređuju svoje ideje sa idejama učitelja. Ima poverenje u decu i deca imaju poverenje u njega. Zna da je upravo takva atmosfera najpogodnija za stvaranje novih ideja, ali i emocionalnih veza. Kreativna dramatika je dvosmerna komunikacija: učitelj mnogo daje, ali i mnogo dobija. Pri tome je autentičan, ne skriva svoja osećanja, stavove, možda čak i greške, zna da se raduje, smeje, ali i da se naljuti, da je tužan. U ovom smislu sve aktuelnija postaje potreba uvrstiti kreativnu dramatiku u studijske programe na pedagoškim fakultetima, kao važnu, strukturisanu disciplinu, ili omogućiti pojedincima iz prakse da kroz eksternu formu studija završe osnovne ili master studije.

Mnogi studenti pedagoških fakulteta, budući učitelji smatraju, na osnovu iskustva iz osnovnih i srednjih škola, da nije važno razmišljanje, traganje, proces, već ishod–ocena. Dakle, nije efektivno gubiti vreme tragajući za sopstvenim rešenjima, kada imamo na raspolaganju ono, koje je garantovano tačno– rešenje učitelja. Moraju da prođu kroz proces unutrašnje promene, jer ako se oni ne promene, uprkos znanjima o novim trendovima u pedagogiji, o humanizaciji obrazovanja, učiče decu onako, kako su učili njih. To novo moraju da isprobaju na vlastitoj koži.

U kreativnoj dramatici učitelj mora da ima preduslove i iz oblasti pozorišta, osim kompetencija potrebnih svakom učitelju. Svakako, to nije obrazovanje iz oblasti pozorišta, ili iskustvo u pozorištu. Ako učitelj treba da usmerava samousavršavanje deteta, i on mora neprestano da radi na sebi. Nisu primarni njegovi kvaliteti iz predmetne oblasti, već ljudski: pojam o sebi, empatija, osetljivost za potrebe drugih, sposobnost stvaranja dobrih odnosa u grupi i dobre atmosfere, poštovanje deteta. Posebno želimo da istaknemo **kreativnost** učitelja stvaralačke dramatike. Sa ovog aspekta predlažemo kreativnu muzičko- dramsku radionicu kao najbolji način pripreme budućih učitelja muzike. Inspiraciju smo pronašli u dečijem pozorištu, gde se ova forma postepeno kristalizovala do jednostavne strukture:

1. Kratak teorijski uvod u problematiku.
2. Primena znanja kroz praktične vežbe, uz korekcije i konsultacije sa lektorom.
3. Prezentacija rezultata.

Pri tome nismo bili vremenski ograničeni 45- minutnim školskim časom, ni preferencijom rezultata, u kreativnoj radionici put je bio jednako važan kao i cilj.

Logično je da su naše muzičke radionice koristile pozorišne postupke, radilo se o situacijama–modelima u kojima će se voditelji (učitelji) naći kada će zajedno sa decom i saradnicima stvarati muzički deo inscenacije. U prvom redu je tu drugačiji odnos između voditelja (učitelja) i članova grupe (učenika). U kreativnoj dramatici smo položaj odraslog definisali kao *primus inter pares* – prvi među jednakima. Sledeći važan aspekt preuzet iz pozorišne terminologije je shvatanje konflikta kao podstrekača stvaralačkog procesa. Naravno, radi se o konfliktu mišljenja, nalaženje većeg broja rešenja, pri čemu važno mesto imaju i stavovi ostalih članova grupe. Konačno rešenje je onda rezultat uzajamnog dogovaranja, sporazuma, gde stavovi učesnika imaju uvek prednost. Zato su naše radionice od početka imale muzičko- dramski karakter. Zadržali smo i prinip da rezultata našeg rada mora uvek da bude muzika, stvorena u aktivnoj participaciji svih učesnika.

6. ZAKLJUČAK

U našem radu smo opisali model aplikacije kreativne dramatike u muzičkom vaspitanju u slovačkim osnovnim školama. Ishodište je bila engleska kreativna dramatika i naša iskustva sa njenom primenom u muzičkom elementu dečijeg pozorišta.

Teorijska ishodišta i praktična iskustva smo onda primenili u stvaranju udžbenika i metodika muzičkog vaspitanja u slovačkim osnovnim školama i u pripremi budućih učiteljamuzike u predmetima Muzičke radionice i Muzičko pozorište. Elemente kreativne dramatike smo u udžbenike uvrstili ka muzičko–dramske aktivnosti. Za sada su naša iskustva pozitivna, u ovim aktivnostima su deca mnogo aktivnija i kreativnija nego na klasičnim nastavnim časovima. Svakako, imamo na umu pomalo skeptičnu misao V. Vard, osnivača kreativne dramatike u SAD: *Svakoj novoj stvari u školstvu treba pola veka da se realizuje*. Nadamo se da to neće biti tako u slučaju primene kreativne dramatike u muzičkom vaspitanju.

PRILOG:

Podzim

Jiří Žáček

Moderato

kolektiv

Pa - dá, li - stí, pa - dá, pa - dá, pa - dá, pa - dá,

pa - dá, li - stí, pa - dá, pa - dá, li - stí, pa - dá,

Pa - dá li - stí, na za - hra - dě, stro - my ma - jí, po pa - rá - dě, je - žek, ten je a - le

rát, rát, rát, v zi - mě bu - de v li - stí spát, spát, spát, spát. Pa - dá, li - stí,

LITERATURA

- Felix, Belo. 1996. *Druhá múza detského divadla*. Druhé, rozšírené vydanie. Bratislava : NOC, 168s. ISBN 80-7121-101-X
- Felix, Belo. 2013. *Hudobno-dramatické činnosti na základnej škole. Teória a prax*. Banská Bystrica : UMB, Pedagogická fakulta. 93s. ISBN 978-80-557-0614-6
- Felix, Belo. 2004. *Creative drama in both schol and after-school musican education*. In *The New Educational Review*. - Toruń, Poland: Editor Adam Marszałek. ISSN 1732-6729.
- Machková, Eva. 1980. *Základy dramatické výchovy*. Praha : SPN.

- Way, Brian. 1996. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. (z anglického originálu *Development Through Drama, 1967*) Praha : ISV. ISBN 80-85866-16-1
- Ward, Winifred. 1947. *Playmaking With Children*. Appleton-Century-Crofts, Inc
- Langsteinová, Eva – Felix, Belo. 1997-2013. Učebnice a metodické příručky hudobnej výchovy pre 2. – 9. ročník ZŠ na Slovensku. Bratislava : SPN.
- Kazanskij, N.G. – Nazarovová, T.S., 1982. *Didaktika základnej školy*. Bratislava : SPN
-

Summary: Drama In Education (D.I.E.) – basic terms. Methods D.I.E. (interpretation, improvisation, reproduction), D.I.E. in school, its application in music education at Slovak basic schools. Development of creativity and divergence through drama.

Drama in music education – singing, playing Orff instruments, perception of music. Musical and drama poly-aesthetic projects in Slovak textbooks.

Key words: Drama In Education. Interpretation, improvisation, reproduction. Music education. Poly-aesthetic projects. Slovak textbooks – music education.

MIRA PERIĆ KRALJIK

Fakultet za odgojne i obrazovne
znanosti u Osijeku

IRENA KRUMES

Fakultet za odgojne i obrazovne
znanosti u Osijeku, dislocirani studij u

Slavonskom Brodu

ZVJEZDANA ČAGALJ

Dječji vrtić Radost, Split
Republika Hrvatska

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

ARTICLE

UDK: 37:792(497.13)

BIBLID: 0353-7129, 23(2018)1,p.29-43

RAZVOJ DRAMSKOGA ODGOJA NA INSTITUCIONALNOJ, DRUŠTVENOJ I OSOBNOJ RAZINI

Sažetak: Opći razvoj dramskoga odgoja možemo analizirati na nekoliko razina: osobnoj, institucionalnoj te društvenoj. Detaljnije će se obuhvatiti dramske aktivnosti i stanje na tim trima razinama u tri različita grada u Osijeku, Splitu i Slavonskom Brodu. To su tri grada koja su udaljena od glavnoga grada Zagreba koji nudi vidljivije i atraktivne dramske aktivnosti naročito kroz udruhu Hrvatski centar za dramski odgoj. Koliko je u širem smislu dramski odgoj zastupljen u Osijeku, Splitu te Slavonskom Brodu kroz predškolske, školske, fakultetske te druge društvene institucije? Osobe iz prakse bi mogle dati kompetentne odgovore na postavljena pitanja te potaknuti daljnje rasprave i aktivnosti ključnih dramskih problema u sadašnjem i budućem vremenu.

Ključne riječi: razvoj, dramski odgoj, osobno iskustvo, institucionalni dramski odgoj, društveni dramski odgoj

Uvod

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa 2006. godine uvodi novu strukturu odgoja i obrazovanja Nastavnim planom i programom, odnosno Hrvatskim nacionalnim obrazovnim standardom (HNOS-om). Cilj mu je osigurati sustavan način učenja o svijetu, prirodi, društvu, ljudskim dostignućima, o drugima i sebi, poticati i kontinuirano unaprjeđivati intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni, duhovni razvoj, stvoriti mogućnosti da svako dijete uči i bude uspješno, osposobiti učenike za učenje, naučiti ih kako učiti i pomoći im u učenju, pripremiti učenike za mogućnosti i iskušanja koja ih čekaju u životu te poučiti učenike vrijednostima dostojnih čovjeka (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006).

Iz zadataka koji se stavljaju pred učitelje i odgojitelje, vidljivo je kako represivne metode, kojima se nastoji učenike podučiti činjenicama, u današnjem sustavu ne prolaze, odnosno ne ostvaruju postavljene ciljeve.

Rad s temom razvoj dramskoga odgoja izabran je zbog prepoznavanja nefunkcionalnosti starih, represivnih metoda u predškolskim i školskim ustanovama koje guše dječju kreativnost i stvaraju nezadovoljne mlade ljude. Autorice rada istražuju mogućnost primjene dramskih postupaka u predškolskim, školskim, fakultetskim institucijama, ali koliko i neke druge društvene institucije tomu pridonose, poput profesionalnih kazališta. Činjenica je da upravo dramski odgoj proizlazi i da je nastao iz profesionalnih kazališnih temelja. Dramski je odgoj jedna od mogućnosti razvoja estetskih i ljudskih vrijednosti kod djece različite dobi.

Cilj rada je istaknuti značenje dramskog odgoja kao i načine na koje se može aktivnije primjenjivati na nekoliko razina: osobnoj, institucionalnoj te društvenoj.

Rad ima tri pravca: osobni primjeri u smislu dramskoga odgoja i to vrlo aktivne odgojiteljice iz Splita, zatim pokušaj definiranja i analiza dramskog odgoja na institucionalnim primjerima kao i povezanost sa školom i sustavom obrazovanja i treći, koji obuhvaća sadašnje stanje u društvu i kulturi u tri grada: Osijeku, Slavonskom Brodu i Splitu.

1. DRAMSKI ODGOJ NA INSTITUCIONALNOJ RAZINI

1.1. Dramski odgoj i drama kao oblik poučavanja

Dramski je odgoj oblik učenja i poučavanja kroz dramsko iskustvo (Krušić 2007: 13). Specifičnost je dramskoga odgoja, prema Krušiću, da se služi dramskim izrazom kao svojim medijem. Dragović i Balić (2013: 202) smatraju da je osnova dramskog izraza (dramska) igra kao stvaralački čin. Navode kako je uprizorenje doživljenog iskustva putem igre kojom dijete/čovjek svoje iskustvo pokazuje, ono što usko povezuje dramski odgoj sa životom. Dramski je odgoj moguće promatrati kao iskustveno, djelatno učenje kojim se stječe znanje.

Scher-Verall (2005: 25) ističu da je dramski odgoj skup metoda poučavanja i učenja, odnosno odlično sredstvo za stjecanje općeg znanja, i u školi postoji mnogo načina da ga se poveže s nastavom jezika, umjetnosti, glazbe, itd. Dobar je ventil za sposobnosti darovite djece koja nekonvencionalno razmišljaju, a otvaraju se i mnoge mogućnosti onoj djeci od koje društvo malo očekuje iz različitih razloga.

Fileš i sur. (2008.) ukazuju da su dramski odgojni postupci primjenjivi u raznim područjima društvenog života. Uz odgoj i obrazovanje, tu je zdravstvo, socijalne službe, društveno-kulturne aktivnosti, oblici profesionalnog obrazovanja, menadžment i drugo. Dogovoreni okvir dramske igre (Koju ulogu igramo? Što radimo? S kojim ciljem? U kakvim smo međusobnim odnosima?) može sudionicima ponuditi smisleni kontekst njihova doživljaja povezujući ga sa sadržajem koji se dramskom igrom obrađuje.

Za odgojni dramski rad danas se koriste još nazivi odgojna drama, drama za odgoj, dok je, naročito u anglosaksonskim zemljama, potpuno udomaćen naziv drama.

Dramskom odgoju nije isključivi cilj profesionalno bavljenje dramskom umjetnošću ili njezino lakše razumijevanje. Dramski odgoj odgaja za život i namijenjen je svoj djeci.

Dakle, dramska aktivnost je grupna aktivnost, podijeljeno iskustvo za grupu koja u njoj aktivno sudjeluje.

Razredna drama, tj. dramski rad za potrebe nastavnog procesa, uglavnom ne teži tome da se pretvori u kazališnu predstavu. Ali odgojna drama može biti i iskustvo za javnost, za publiku. Kao razredna drama, dramska je aktivnost u funkciji odgoja i obrazovanja uže grupe sudionika sastavljene od onih koji dijele slično iskustvo, možda i sudbinu, i koji zajedno uče, sazrijevaju i rastu (Lekić, K. i sur, 2007: 13-15).

Drama u obrazovanju pokret je učenja kroz dramu i predstave, čiji su počeci zabilježeni u Velikoj Britaniji 40-tih godina dvadesetoga stoljeća.

Ona je odgovor naprednih učitelja i kazališnih umjetnika na zahtjev traženja i pronalaženja metoda za djecu, koje mogu povezati obrazovanje sa slobodom govora, učenjem o ljudima i svijetu, kao i razvijanje kritičkoga mišljenja. Dramska igra, sloboda fizičke ekspresije i improvizacije prepoznati su kao osobine dječje glumačke sposobnosti kao i intelektualni razvoj pa su onda i uključene u ovu metodu.

Drama u obrazovanju uključuje veliki broj kazališnih tehnika, koje koriste dramski predavači, glumci i svi oni koji se bave radom s djecom i mladima. One su dizajnirane za različite grupe djece i mladih kako u školama, tako i u zajednicama

Drama u obrazovanju potiče različite vrste dramske aktivnosti djece. Kao složeno i integrirajuće iskustvo dramska aktivnost pomaže djetetu u sljedećem: izraziti i razviti svoje osjećaje, sklonosti, sposobnosti i stavove, razviti govorne i izražajne sposobnosti i vještine, razviti maštu i stvaralaštvo, razviti motoričke sposobnosti i govor tijela, razviti društvenu svijest i (samo)kritičnost, odgovornost, strpljenje, razviti humana moralna uvjerenja, razviti sigurnost u sebe i druge i samopouzdanje, razumjeti međuljudske odnose i ponašanje, naučiti surađivati, poštovati sebe i druge.

Posebice treba istaknuti pjesničko-estetsku dimenziju dramske aktivnosti. To podrazumijeva iskustvo umjetničkog stvaranja, iskustvo oblikovanja odnosno dovođenja do javnog izraza individualnosti sudionika dramskog stvaranja, kao i osjećaj sklada i dostignuća kojim je to iskustvo popraćeno.

Aktivitet u nestvarnom (Mijatović 2011, prema Craig, 1981), kako ga naziva Gordon Craig, igranje izmišljenih likova, prostora, situacija i priča te užitak koji ga prati, predstavlja na jednoj strani, za sudionika samu bit privlačnosti i čari dramske igre. S druge strane, dramska aktivnost stavlja sudionika u novu specifičnu situaciju u kojoj je aktivirana njegova samosvijest, samoaktivnost i samoinduciranje u rasponu od intelektualnog uvida i emocionalnih doživljaja do organskih, fizioloških procesa. Ova obilježja dramske aktivnosti leže u temelju suvremene dramske pedagogije.

Dramska pedagogija prepoznata je u svijetu ne samo kao vid učenja i poučavanja mladih, nego i kao metoda rada s ljudima različitih socijalnih skupina i dobne starosti. Na važnost dramskog odgoja putem različitih dramskih oblika rada s djecom ukazala je već 60-ih i 70-ih godina 20. stoljeća Zvezdana Ladika. Dramski odgoj još uvijek nije implementiran u hrvatski odgojno-obrazovni sustav (osim u predmetu Hrvatski jezik i to samo u osnovnom obrazovanju). Kermek-Sredanović (1991: 1) u svojoj knjizi navodi da se školi često upućuju prigovori da guši dječju kreativnost, da je dijete trenutkom dolaska

u školu izloženo drilu, a pogotovo da škola kao institucija guši svako kreativno izražavanje. Zato je primarni zadatak suvremene pedagogije poticati razvoj ne samo estetskog odgoja i obrazovanja već cjelokupnog odgoja i obrazovanja (usp. Kermek–Sredanović 1991: 9). Škola nije jedino mjesto koje bi moralo stvarati uvjete za dječje dramsko stvaralaštvo. Šire društveno okružje djeteta kao što su igraonice, knjižnice, kazališta, centri za kulturu, kao i obitelj, mjesta su koja bi trebala utjecati na uvjete za razvijanje dječje kreativnosti putem dramskih aktivnosti. Zato je dramski odgoj danas uglavnom zastupljen na fakultetima koji obrazuju učitelje i odgojitelje.

1.2. Dramski odgoj u institucionalnom obrazovanju

Dramski i scenski odgoj u školama Republike Hrvatske obično je sastavni dio predmeta Hrvatski jezik. U dosadašnjim nastavnim programima drama je u odnosu prema ostalim književnim rodovima zauzimala skromno mjesto (Rosandić, 2005: 501/502). Noviji nastavni programi napuštaju zapostavljenost dramske književnosti u odnosu prema drugim književnim rodovima jer afirmiraju scensku umjetnost u programskim sadržajima i to otvara nove mogućnosti za književno-scenski odgoj i obrazovanje.

Slijedeći načelo kontinuiteta i vertikalnog slijeda u programiranju književnoteorijske i teatrološke problematike, proširuju se i produbljuju usvojeni pojmovi, definicije i teorije. Isto tako u dramskom i scenskom odgoju uvode se novi pojmovi, teorije i definicije (Rosandić, D, 1995).

Tablica 1. Prikaz produblivanja, proširivanja i obogaćivanja programskog sadržaja u osnovnoj školi.¹

POJAM, DEFINICIJA, TEORIJA	OSNOVNA ŠKOLA
Drama i dramske vrste	drama, komedija, radijska drama, TV drama, tragedija, bajka-igrokaz, igrokaz o djetinjstvu, TV igrokaz, dramatizacija
Kompozicija drame	dogadaj, radnja, uvod, zaplet (sukob) vrhunac, rasplet

¹ Preuzeto i modificirano za potrebe članka iz knjige Rosandić, D. (2005) *Metodika književnoga odgoja*, "Dramski i scenski odgoj", Školska knjiga, Zagreb.

Škuflić-Horvat (2004) ističe da se suvremeni nastavni programi opredjeljuju za načelo kontinuiteta i vertikalnog slijeda. Načelo kontinuiteta očituje se u tome što se dramsko djelo pojavljuje u svim razredima osnovne škole, a načelo vertikalnog slijeda odražava se u postupnosti usvajanja temeljnih pojmova o dramskom djelu.

Prema nastavnom programu za osnovne škole u Republici Hrvatskoj, koji se primjenjivao od početka 1991/1992. do 1999/2000. godine neki od ciljeva nastave hrvatskog jezika jesu: uvoditi učenika u samostalno gledanje scenskih i filmskih ostvarenja, razvijati trajan interes učenika za gledanje kazališnih i filmskih predstava, uvoditi učenike u komunikaciju s književnim, scenskim i filmskim djelom, poticati i razvijati jezično, literarno, scensko i filmsko stvaralaštvo.

Za razliku od Nastavnog programa 1983/1984. u ovom se pojavljuje nova odrednica, u poglavlju Scenska i filmska umjetnost pojavljuje se i napatuk za obradu scenske igre.

Pri tome scenska izvedba obuhvaća pripremu (analizu scenske igre, izbor izvođača/glumaca, podjelu uloga, redateljske napomene, zamišljanje ili ostvarenje scene i dekora, kostima, šumova, glazbe, rasvjete...) uvježbavanje i izvođenje scenske igre.

Spomenuti je program sadržavao i popis djela za scensku izvedbu u razredu u redovnoj nastavi od 1. do 4. razreda osnovne škole. Tako strukturiran program bio je osnova za ostvarivanje scenskog/dramskog odgoja i razvijanje scenske kulture učenika.

Omogućavao je oslobađanje kreativnog potencijala učenika, razvijajući njihove sposobnosti doživljavanja, spoznavanja i izražavanja, komunikacije te poticao dječje stvaralaštvo.

No prepreke njegovu ostvarenju bile su tradicionalni oblici i metode rada, nedovoljna educiranost nastavnika, premali broj sati, nedostatak prostora i opreme za realizaciju programskih sadržaja.

Godine 1999. objavljen je nastavni plan i program za osnovnu školu koji se primjenjuje od školske godine 1999/2000. Naziv nastavnog predmeta je Hrvatski jezik.

Nastavni predmet Hrvatski jezik obuhvaća četiri nastavna područja: hrvatski jezik, književnost, jezično izražavanje, medijsku kulturu.

U svrhu nastave hrvatskoga jezika u osnovnoj školi svrstana je i kultura gledanja scenskih ostvarenja, a zadaće su čuvanje, poštivanje i razvijanje vlastitog nacionalnog i kulturnog identiteta na djelima hrvatske književnosti, kazališta, filma.

Elemente scenske i dramske umjetnosti nalazimo u područjima književnosti, jezičnog izražavanja i medijske kulture.

Radi ilustracije navodi se programska realizacija vertikalnog slijeda od prvog do četvrtog razreda osnovne škole prema važećem nastavnom programu. Naveden je program za književnost i jezično izražavanje zato što od prvoga do četvrtoga razreda u nastavnom području medijska kultura imamo izdvojene teme vezane za scenski odgoj npr. 1. razred: Lutkarska predstava, ključni pojmovi: lutka, lutkarska predstava, obrazovna postignuća: doživjeti lutkarsku predstavu, navesti glavne likove, oživjeti scensku lutku, izvesti kraći ulomak igrokaza; 2. razred: Kazalište, ključni pojmovi: kazališna predstava, pozornica, gledalište, obrazovna postignuća: primati nekoliko

primjerenih kazališnih predstava (prema mogućnosti), razlikovati kazališnu predstavu od filma, razlikovati pozornicu od gledališta (NPP, 2006), a od trećega razreda nema samostalnih tema iz dramske i scenske umjetnosti u području medijske kulture.

Program predviđa analitičko-interpretacijsku razinu bavljenja dramskim i scen-skim djelom i zato ona uključuje uvođenje učenika u interpretaciju dramskoga i scen-skog djela i u samostalnu interpretaciju. Analitičko-interpretacijska razina uključuje teorijsko-metodološku problematiku uspostavlja se sustav pristupa, postupaka i poj-mova koji se usvajaju i primjenjuju u nastavnim situacijama, odnosno u pojedinim razredima osnovne škole. Tako je i uspostavljen sustav pojmova koji se odnose na dramsku književnost i scensku umjetnost² u osnovnoj školi.

2. DRAMSKI ODGOJ NA DRUŠTVENOJ RAZINI

2.1. Dramski odgoj u Slavonskome Brodu

Dramski odgoj u Slavonskom Brodu uvjetovan je nizom različitih društvenih, kulturnih ili socioekonomskih okolnosti, a možemo ga podijeliti na institucionalni odgoj u školi koji proizlazi iz školskih programa vezanih uz nastavu (tu ulaze i izvannastavne aktivnosti kao što su školske dramske skupine), i na izvanškolske aktivnosti vezane uz kulturne institucije Grada i Županije.

Dramski odgoj obično provode odgojitelji u dječjim vrtićima, učitelji i nastavnici u osnovnim i srednjim školama vezan uz obvezni Nastavni plan i program. No, u nekim školama uočljiv je značajan rad s djecom u izvannastavnim aktivnostima u sastavu školskih dramskih skupina, posebno na razini osnovnih škola. To je vidljivo na Županijskom susretu Lidrano u kojem je iz godine u godinu uočljiv napredak u kvaliteti izvedbi, poznavanju i unaprjeđenju znanja voditelja školskih dramskih skupina, a to je vidljivo i kroz sve veći broj prijavljenih sudionika. Iz godine u godinu učitelji nastoje, uglavnom samoinicijativno doći do novih spoznaja jer se na županijskoj ili gradskoj razini ne planiraju, a niti provode sustavne dodatne edukacije na području dramskog odgoja. Sve uglavnom ostaje na entuzijazmu pojedinih učitelja i nastavnika koji nakon nekoliko godina uglavnom nestanu ili aktivno rade samo u okviru svojih škola i školskih priredbi.

Na županijskom susretu LiDraNo (Literarno, novinarsko, dramsko dječje stvaralaštvo) grupnih je scenskih nastupa na razini srednjih škola sve manje i zabrinjavajuća je tendencija nestajanja ovog oblika dramskog odgoja sa srednjoškolskim učenicima³. Za razliku od skupnih nastupa, pojedinačni su nastupi uglavnom brojniji i njihov broj je konstantan.

2 Prikaz sustava pojmova iz dramske književnosti i scenske umjetnosti koji se moraju usvojiti na određenom odgojno-obrazovnom stupnju dao je D. Rosandić (2005) u knjizi Metodika književnoga odgojna stranica 504.

3 Navode se podaci koje posjeduje autorica ovoga dijela teksta jer je članica Županijskog prosudbenog povjerenstva za Smotru LiDraNo kontinuirano od 2009. do 2017. godine.

Poticajno i motivirajuće na dramski odgoj u gradu djeluje stvaranje velike dječje predstave kojoj glume audicijom odabrani daroviti učenici nekoliko različitih osnovnih škola Brodsko-posavske županije. Predstava je vezana uz Dječje svečanosti „U svijetu bajki Ivane Brlić-Mažuranić“ i dio je ustaljenog tjednog programa kojim se svake godine obilježava svečanost stvaralaštva „hrvatskoga Andersena“. Značajno je napomenuti da su redatelji takve kazališne radionice, kojoj je produkt predstava za djecu, uglavnom profesionalci (npr. Dubravka Zrnčić-Kulenović, Mario Kovač je 2017. režirao dječju predstavu *Sunce djever i Neva Nevičica*).

Kazališno-koncertna dvorana „Ivana Brlić-Mažuranić“ za vrijeme Dječjih svečanosti poziva u goste hrvatska kazališta za djecu i mlade s aktualnim predstavama koje posjeti i do 5.000 gledatelja, uglavnom djece. Tako u danima posvećenima Ivani Brlić-Mažuranić u Brodu je znalo gostovati: Gradsko kazalište „Trešnja“, Kazalište „Mala scena“, Gradsko kazalište lutaka Rijeka, Teatar EXIT, ZKM, Dječje kazalište Osijek i dr. U posljednje vrijeme gostovanja dječjih kazališta većinom izostaju. Uz brodske osnovce predstave posjećuju i učenici iz drugih gradova Republike Hrvatske koji za vrijeme Dječjih svečanosti borave na jednodnevnim učeničkim izletima u Slavskom Brodu.

U sklopu Kazališno-koncertne dvorane ne postoji dramski studio, ali zato postoji Kazališna družina „Ivana Brlić-Mažuranić“ u kojoj odrasli amaterski glumci kroz lutkarske igrokaze prenose scenski doživljaj djeci. Amatersko kazalište financira i podržava Gradska uprava. Satiričko kazalište mladih okuplja mlađe glumce, ali i nekoliko mladih profesionalnih glumaca koji su osnovali i prvo profesionalno dramsko kazalište *Brodski Brodvej*. Vrlo su aktivni svake godine u organizaciji Festivala amaterskih kazališta, ali u svojim programima ne nude programe za djecu. Povremeno organiziraju dramske radionice, ali uglavnom za građanstvo.

Gradska knjižnica Slavonski Brod djeci predškolskog uzrasta nudi „Pričaonicu bajki Teta Šume“ na Dječjem odjelu knjižnice. Teta Šuma je odrasla djelatnica Gradske knjižnice koja nerijetko uključuje i dramske elemente u pripovjedački performans.

U gradu ne postoji dramski studio koji bi okupljao zainteresiranu djecu za dramski izraz, a na stručnim aktivnima učitelja i nastavnika u školama se vrlo malo raspravlja o dramskom odgoju.

Dislocirani studij Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Slavskom Brodu nudi kolegij Dramski odgoj i nastoji se svojim djelovanjem, u sklopu kolegija Metodika hrvatskoga jezika, pridružiti aktivnostima Festivala EKT-e i pružiti sustavnu edukaciju studenata, budućih učitelja na području dramskoga izraza. Kroz radionice i projekte studenti proučavaju kako kroz umjetnost prenositi nastavne sadržaje učenicima. Dramski izraz studenti mogu izvannastavno i samoinicijativno njegovati i kroz humanitarnu akciju „Božićna zvijezda“ na kojoj se svake godine izvede nekoliko studentskih igrokaza za djecu osnovnih škola s područja grada.

Dramski je odgoj u Slavskom Brodu usmjeren na pojedinačne kreativne djelatnike u školama, a na gradskoj razini, Kazališna družina „Ivana Brlić-Mažuranić“ povremeno pokreće projekte za djecu i često gostuje u drugim gradovima u Hrvatskoj

i u inozemstvu. No sustavna edukacija za djecu ili učitelje kao voditelje dramskih skupina izostaje i svodi se na povremene radionice.

2.2. Zastupljenost dramskoga odgoja u Osijeku

Živimo u zadatosti zajednice, u zadatosti mase, i izdići se iznad njezinih ponekad krutih pravila i nije lako. U takvoj masi njegovati dramsku osobnost i jest kreativna hrabrost.

Često se može konstatirati kako nema dovoljno literature u području dramskoga odgoja. Treba imati i razumijevanja za tu konstataciju jer opisati neku radionicu ili praktični dio rada traži puno strpljenja i vremena. To mogu biti razlozi zašto odgojitelji i učitelji ne zapisuju više svoje praktično iskustvo jer dramski rad postoji u predškolskim, školskim, fakultetskim institucijama. Valja potaknuti upravo te ljude na izlazak iz mase i zapisivanje svojih dnevnih dramskih uradaka jer će to biti od koristi široj zajednici u okvirima dramskoga odgoja i obrazovanja.

Početkom devedesetih godina prošloga stoljeća donesena je odluka da umjetničke kolegije u okviru dramskoga odgoja na učiteljskim fakultetima mogu predavati profesionalni umjetnici poput glumaca, redatelja, dramaturga jer su do tada uglavnom umjetničke kolegije predavali profesori hrvatskog jezika. Ta je odluka pridonijela kvalitetnijem održavanju nastave, ali neki gradovi tu odluku nisu mogli realizirati zbog nedostatka odgovarajućeg kadra. Zabrinjavajuća je činjenica da neki učiteljski fakulteti nemaju kolegije na temu dramskog odgoja ili lutkarstva. Na toj činjenici bi svakako trebalo poraditi. Budući učitelji i odgojitelji na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku imaju takve kolegije, no unatoč tome vidljiva je potreba da Dramski odgoj postane dvosemestralni kolegij jer bi se na kvalitetniji način mogao pokriti teoretski i praktičan dio rada s obzirom na velik broj studenata.

2.2.1. Predmeti Dramski odgoj i Dramske igre

Opis rada u okviru kolegija Dramski odgoj zahtijeva koncentriranu analizu. Svim profesorima je temelj rada knjiga Zvezdane Ladike *Dijete i scenska umjetnost*, stoga se može naglasiti da je Ladika gradila dramske temelje u Hrvatskoj. Gradnji teoretskih zidina svakako je pridonijela knjiga Ive Gruić *Prolaz u zamišljeni svijet*. Zahvaljujući tom priručniku procesnoj drami je otvoren put ka predškolskim i školskim institucijama. Nakon 2002. godine na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku ta knjiga je također ušla u obaveznu literaturu kolegija Dramski odgoj te je vidljiv značajan razvoj dramskoga odgoja, ali studentima je omogućena i dopunska literatura novijih izdanja. U okviru kolegija Dramske igre za buduće odgojitelje uz procesnu dramu razvijena je dramska metoda „Pričoglumionica“. Cilj je osvijestiti koliko je bitno čitati priče djeci predškolske dobi s naglaskom na glumačku izražajnost jer djeca vole „glumiti“. Ovu dramsku metodu s radošću prihvaćaju i studenti i djeca predškolske dobi. „Pričoglumionica“ se sastoji od nekoliko dijelova: dramsko-glazbeno zagrijavanje, glumački izražajno čitanje priče (student je u mogućnosti sam izabrati

priču ili ju napisati za djecu predškolske dobi), diseminacija i evaluacija pričoglumionice. U okviru diseminacije se daju jasne upute odgojiteljima u dječjim vrtićima gdje se pričoglumionica realizira, kako i na koji način sami što jednostavnije mogu realizirati pričoglumionicu. U dijelu evaluacije djeca su maksimalno uključena i snažno ih se potiče na verbaliziranje onoga što i zašto im se nešto svidjelo te se na taj način u njima razvijaju sve vrste vrednovanja.

2.2.2. Festival EKTe – Umjetnost kroz odgoj i obrazovanje

Odsjek za umjetnička područja pri Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku tri godine organizira Festival EKT-e – Umjetnost kroz odgoj i obrazovanje. Umjetnost zaslužuje više prostora u odgoju i obrazovanju. Djecu predškolske do studenske dobi ne hranimo dovoljno umjetničkim sadržajima. Hoće li zbog toga odmah umrijeti? Neće. Ali negativne posljedice su dugotrajne. Cilj je ove manifestacije poticanje studenata učiteljskoga studija i studija predškolskoga odgoja na izražavanje u raznim umjetnostima (glazbenoj, dramskoj, lutkarskoj, likovnoj), upoznavanje s umjetničkim djelovanjem pojedinih istaknutih umjetnika te poticanje studenata na javnu prezentaciju vlastitih radova i izvedbi. Ovaj festival je specifičan jer prožima nekoliko umjetničkih područja u odgoju i obrazovanju i zato je vrlo jedinstveni festival na razini Hrvatske.

Studenti uz podršku nastavnika mentora, pripremaju radove i programe iz različitih umjetničkih područja koje predstavljaju zainteresiranoj javnosti. Očekuje se da će se uključivanjem studenata učiteljskoga studija i studija predškolskoga odgoja u aktivnosti u okviru ove manifestacije povećati njihov interes za bavljenje različitim umjetnostima te za bolje upoznavanje suvremenih pedagoških i metodičkih pristupa kojima se ostvaruje kvalitetno vođenje nastavnih i izvannastavnih aktivnosti u području umjetnosti kroz odgoj i obrazovanje. Naziv EKTe dolazi kao spoj imena triju Muza (zaštitnica znanosti i umjetnosti) – Euterpa, Kaliopa i Terpsihora (EKTe). U imenu se spominje Euterpa kao zaštitnica glazbe i lirske poezije, Kaliopa kao zaštitnica epske poezije i govorništa i Terpsihora kao zaštitnica zbornih pjesama i plesa.

Mišljenja sam da bi se snažniji razvoj dramskoga odgoja mogao dogoditi ako bi se kolegij Dramski odgoj uveo na kazališne akademije. Na taj način bi dobili mogućnost da profesionalni umjetnici šire i razvijaju dramski odgoj po predškolskim i školskim institucijama. Odgojitelji i učitelji bi na taj način mogli dobiti kvalitetne profesionalne spoznaje o dramskom odgoju.

2.2.3. Partnerstva u širenju dramskoga odgoja

Studij glume i lutkarstva u Osijeku također omogućava i pruža nove umjetničke spoznaje. Budući da dramski odgoj proizlazi iz kazališne umjetnosti svi zainteresirani učitelji i odgojitelji mogu pratiti bogate i javne sadržaje kroz studentske ispitne predstave.

Hrvatsko narodno kazalište u Osijeku nudi bogat repertoar klasičnih i eksperimentalnih predstava. Studenti FOOZOS-a redoviti su posjetitelji predstava, ali i iza pozornice, te na taj način uče o kazališnoj umjetnosti i obogaćuju svoje znanje u okviru dramskoga odgoja.

Dječje kazalište Branko Mihaljević u Osijeku ima dugu tradiciju i realizator je vrlo kvalitetnih predstava za djecu što dokazuju i silne nagrade koje svake godine dobivaju na različitim festivalima. Ostvaruje godišnju produkciju od 270 do 300 predstava u sezoni te još bilježe od 15 do 20 gostujućih predstava. U okviru dječjeg kazališta realizira se i dramski studio za djecu različitih dobnih skupina. Njihove produkcije su vrlo kvalitetne i edukativne.

U gradu Osijeku i Gradska sveučilišna knjižnica pridonosi razvoju dramskoga odgoja jer vrlo aktivno i kontinuirano organizira niz radionica i projekata, a u njihovom radu je vidljiva težnja ka izvrsnosti i stručnosti.

Osnovne i srednje škole često znaju imati zanimljive kazališne uratke svojih učenika i upravo te dramske uratke pozivamo na Festival EKT-e s ciljem što bolje suradnje i organizacije.

Predškolske ustanove u organiziranju i planiranju svojih završnih svečanosti često znaju biti šarmantni i neodoljivi. I tu su vidljivi kvalitetni pomoci jer neki dječji vrtići imaju dramske pedagoge koji su stekli taj naziv izvršivši sve uvjete Hrvatskog centra za dramski odgoj.

Hrvatski centar za dramski odgoj sa sjedištem u Zagrebu bi trebao imati svoje lokalne centre u većim hrvatskim gradovima. To bi značajno olakšalo protok informacija. No, često znamo da dobre ideje mogu kočiti i financijske konstrukcije različitih udruga.

Dramski odgoj živi i na osobnoj i institucionalnoj razini u Osijeku. Odgojitelji i učitelji su željni novih dramskih znanja ponajviše kroz praktičan dio rada. Na tu temu je nužno više se aktivirati i djelovati.

2.3. Zastupljenost dramskoga odgoja u Splitu

Split kao drugi grad po veličini u Hrvatskoj ima svoje specifičnosti i različite mentalne pristupe odgoju djece gledajući na niz okolnosti koja čine taj grad nešto drugačijim od ostalih. Slijev raznih lokalnih kultura, promjena jezičnih i drugih vrijednosnih oznaka uzrok su pomalo stihijskom odnosu prema iskoracima u primjeni umjetničkih modaliteta u odgojno-obrazovne ustanove. K tomu, slijev različitih stranih kultura koje neminovno ostavljaju trag u zrcalnoj slici žitelja, a pogotovo djece, jer su, htjela nehtjela, uključena u turističke strke tijekom više od pola godine, pa su ona pomalo izgubljena u jezicima, odnosima i medijima kojima se kupuje mir odraslih, a on je doista i dugotrajan.

Ipak, sva ta različitost, kao i obično, u rukama virtuoza može biti itekakva prednost, pa su likovi korišteni za uočavanje, odnosa, kultura, ponašanja, vrlo stvarni i bliski djeci. I, eto priče koja ima sve elemente stvarnosti, a doima se prilično nestvarnom i često, zbilja čarobnom.

Srećom, u Splitu je (tek!) otvoren umjetnički odsjek gdje je moguće specijalizirati se za magistra struke, kako u likovnom, glazbenom, pokretu, tako i u dramskom odgoju.

Postoje pojedinci koji su zaljubljenici u svoje umjetničke izbore, no, malo ih je u odnosu na važnost implementiranja dostignuća i postignuća u samu srž pedagoškog pristupa djetetu.

Kazalište lutaka kao jedno od rijetkih mjesta gdje dijete može zorno učiti kazališnu kulturu i njegovati se za dobrog gledatelja i kritičara, u posljednje vrijeme ima jako malo predstava namijenjenih upravo djeci predškolske dobi, što rastužuje i upućuje na mogući apel onima koji se doista bave djecom u stručnom pogledu, da obrate pažnju na izbor tekstova, scena koje su često zastrašujuće, pa čine suprotan efekt i stvaraju strah i otpor kod djece.

Split je i po mentalitetu drugačiji. Ne zovu ga uzalud u žargonu „najluđi grad na svitu“. Pun je kontroverzi, nekog posebnog, istančanog osjećaja za humor i ironiju, pa su i djeca u takvom okruženju dinamičnija, bučnija, sklona prepirkama i raspravama. I baš to mi je bila osnova za dramski rad s djecom gdje su oni vrlo prirodno i bez glumatanja, ulazili u igre uloga bilo koje starosne dobi, jer, živeći svakodnevnice scene, postali su prenositelji istine kroz dane im i izabrane uloge.

3. DRAMSKI ODGOJ KROZ OSOBNO ISKUSTVO ODGOJITELJICE U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI

3.1. Dramski odgoj kao reflektivni odraz dječjih spoznaja

Kao velika zagovornica i ljubiteljica baštine, nastojala sam djeci donijeti i prenijeti mnoge vrednote i snagu povijesnih priča. Naravno, jednako tako kao velika zaljubljenica u dramski odgoj, svaku priču sam nastojala donijeti kao scenski nastup aktera. Neiscrpane mogućnosti dobila sam od štitenika Doma za starije i nemoćne. Oni su bili glumci, pripovjedači, prenositelji priča svojih života i svojih djetinjstava na djecu. I upravo im je uloga i bila biti zaštitnici baštine, i uz puno emocija, prikazivati scene iz djetinjstva. A, emocije nikada ne ostanu bez odjeka. Njihova snaga, specifično u dramsko-scenskom odgoju, ima još jednu dodatnu dimenziju, a to je sloboda iznošenja sebe, jer ti „kao glumiš“.

Zatim, nešto nevjerovatno iskreno, istinito i zato dojmljivo i učinkovito, je činjenica da se baština prenosi s koljena na koljeno, odnosno, kako volim reći, od naše živuće baštine na djecu, a uprizorena kao scensko djelo traje za mnoge buduće generacije. Svi naši izleti, projekti u baštinu donijeli su neobično životne ljudske priče smještene na scenu, našu pozornicu, u stvarne riječi pripovjedača i opipljive konture iskona.

Biti baka nije bajkoviti lik, nego stvarno, drago biće, opipljivo i doživljeno svim sensorima, a ne kao lik iz virtualnog svijeta kojemu zapravo nedostaju upravo dimenzije, te ju je lako i emocionalno snažno moguće uprizoriti kroz našu priču.

Holistički pristup kroz ovu dimenziju je doista učinkovit, jer, nema djelića emocionalno-intelektualnih sfera koje ne dotakne dramsko-scenski pristup bilo kojoj

razvojnoj problematici, kao niti prepreke koja se ne može uočiti, objasniti, proraditi i preraditi putem istog.

Putovali smo, Lijepom našom, dalmatinskom zagorom, otocima, tražili i nazivali razlike i povezanosti. Napjevi, izričaj, odjeća, starine, hrana, plesovi...sve je to priča koja doživljajem, igrama uloga, traje već godinama i tako čuva mirise, te grli svaki osjet svojom iskrenošću, a kad se zagrlje osjeti i osjećaj, sigurnosti je u tom zagrljaju. Zar upravo on nije pokretač budućnosti svakog djeteta ponaosob, ali time i budućnosti uopće?!

3.2. Rasprava kao sredstvo neagresivnih ponašanja

Jesu li djeca uopće sposobna konstruktivno raspravljati o nekoj temi? Što je zapravo rasprava među djecom i izvuku li iz međusobnih razgovora neku pouku, zaključak, možda drugačiji model ponašanja, pitanje je kojim sam se bavila posljednjih desetak godina intenzivno, te iz sakupljenih osvrti, anegdotskih zapisa, video i audio zapisa pokušala dobiti odgovor na pitanje. Nije bilo jednostavno, pogotovo, što se često činilo da većina razgovora koji su se počeli događati navikom stjecanom stalnim upućivanjem na dijalog u kriznim situacijama, završi „linijom lakšeg otpora“ kao: Dobro, evo opraštam ti! I ja tebi! Nećemo više to raditi!, no, upravo ta navika dovela je do konstruktivnih kasnijih dijaloga o samom problemu, razlozima koji su doveli do konflikta, te mogućim drugačijim ponašanjima. I, ne moram niti naglašavati, ovo su bile doista dobre priče za mini-scene i forum teatar, a bez ikakve prisile.

Na, kraju, mogu zaključiti da su male forum-scene postale naša svakodnevica, naš način življenja u socijalnoj sredini, a djeca su bila primjer roditeljima, pa smo jednom u mjesecu imali upravo ovakav način dramskog izričaja. Rezultati su bili puno uočljiviji i davali su odlične rezultate, jer opće je poznato, *ne treba kuditi tuđe cipele, ako u njima nisi barem neko vrijeme hodao*.

Uglavnom, u mojoj skupini intenzivno žive riječi kulturnog ponašanja, pravila skupine zajednički postavljena, te rasprava kao sredstvo i način međusobnog djelovanja, ali rasprava kroz izmjenu uloga, te procjenu situacija s različitih polazišta.

3.3. Dramsko – scenski rad s djecom

Dodatno me zabrinulo kad sam uočila da mi djeca u godini pred školu crtaju čovjeka kao glavonošca. Vidjelo se da to ne odražava psihološki problem, jer su glave bile pune detalja, kao i ruke i noge, ali tijela nije bilo! Niti na jednom crtežu, a već su u šestoj godini!

I shvatila sam da je razlog tomu upravo taj da djeca u svim crtanim filmovima i video-igrama gledaju samo velike glave i mahom male udove i gotovo neprimjetno tijelo.

Započela sam dramsku improvizaciju dijelovima svoga tijela. Svaki dio tijela je glumio neku radnju, te komunicirao s djecom i s ostalim dijelovima tijela. U trenu

se uključilo nekoliko djece različite dobi i počelo improvizirani dijalog čime god su se sjetili, a odnosilo se na njihovo vlastito tijelo.

Vještom i iskusnom dramskom pedagogu nikako nije smjela pobjeći neka situacija, a da se ne produbi i intenzivira. Pojavile su se razne nacrtane lutke izrezane od papira u prirodnoj veličini djeteta, dodavali su im karakteristike, maštu, moći i dobi smo predstavu kroz koju su se predstavili svi dijelovi tijela, ali i one karakteristike koje nisu bile okom vidljive. Naravno, lik čovjeka kroz buduće crteže bio je doista detaljan, a mi smo stvorili: *Priču o prstima, Zglobovanje, Kosti u traženju prijatelja, Kule od koljena, Princeza Guza, Djeca od papira...*

Problem memoriranja tekstova, tzv. *bubanje naizust*, dugo vremena me je zaokupljao. Pitala sam se zar nije sve u životu učenje na pamet do potpunog automatizma? Što to znači „učiti napamet“ tekst pjesme/igrokaza u odnosu na stvaranje higijenskih navika, kulturnih navika, socijalnih odnosa i uopće, navika civilizacijskog življenja. Nebrojeno puta roditelji/pedagozi ponavljaju djeci iste naloge: operi zube, umij se, obriši se, lijepo sjedi, reci hvala, molim, izvoli, oprost i slično i nakon nekog vremena te dosadne automatske neinventivne naredbe postaju sastavni dio života djeteta/čovjeka.

Koristeći se dijelom seminarom koji sam pohađala u organizaciji Studio Kubusa i vođenju Ivane Marijančić kao dramske pedagoginje, dodajući prilično svoje kreativnosti, osmislila sam metodu memoriranja teksta, koju sam prikazala i provodila i s djecom i s odraslima, pa tako imam i povratne informacije o učinkovitosti iste, a temelji se na igri s riječima u tekstu, na visokim i niskim tonovima, te igri preskakanja riječi. Rezultat svega je bilo potpuno usvajanje dječjih tekstova uz smijeh i igru, gotovo pa neprimjetno.

Ideja se dogodila slučajno kada sam na papiru nacrtala kantu za smeće, malu, u uglu papira. Jedna djevojčica je gledala i pitala može li i ona nešto nacrtati? Naravno, povukla sam malu strelicu, ispod svog crteža napisala svoje ime i broj jedan, a na mjestu njezinog rada, njezino ime i broj dva. Djeca su se redala uokolo papira dodajući crteže, sve dok nismo stigli ponovno do kante. Onda sam započela prvu rečenicu. Svatko je dodao uz svoj crtež rečenicu koja se nastavljala poput smislene priče na prethodnu i dobili smo prvu okruglu priču, prvu osnovu za dramsku igru i igrali smo je kad god smo htjeli. Motiv je bio jak, priče su nastajale svakodnevno. Često su pojedina djeca sama stvarala svoju priču. Mislim da o učinkovitosti i djelovanju na dijete nije potrebno posebno govoriti. A raznovrsnost tema je još jedno bogatstvo našeg svijeta knjige i biblioteke Šarolija.

ZAKLJUČAK

Godine 2010. u Hrvatskoj je usvojen „Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje“. Kao krovni dokument on daje dovoljno prostora razvoju i primjeni umjetnosti u odgoju i obrazovanju, ali ta mogućnost se ne iskorištava dovoljno. Trebalo bi jasnije definirati krivce.

Autorice u radu težile su tome da pokušaju dati što iscrpnije podatke trenutačnog stanja razvoja dramskoga odgoja u širem smislu u gradovima kao što je Osijek, Slavonski Brod i Split. Dramski odgoj jest zastupljen, ali u nedovoljnoj mjeri u predškolskoj, školskoj te fakultetskoj instituciji, ili u visokoškolskim ustanovama uglavnom na učiteljskim fakultetima. Nastavni plan i program u hrvatskom školstvu nalaže promjene u odgoju i obrazovanju koje se usmjeravaju izgradnji cjelovitih, kompetentnih osoba s razvijenom kreativnošću i ljudskim vrijednostima što se lako može učiniti pomoću dramskog odgoja koji u sebi sadrži elemente svih umjetnosti čime gradimo osjećaj za lijepo, kulturu i ljudskost.

Bez obzira na različita podneblja u kojima autorice žive i rade, različite mentalitete, uzraste s kojima rade, vidljivo je da im je zajedničko upravo razmišljanje o izuzetnoj učinkovitosti dramskog odgoja na sve uzraste i generacije. Nameće se pitanje zašto se sukladno tome ne vrednuje dovoljno ova metoda i zašto se dramski odgoj ne uvede u sve odgojno-obrazovne institucije kao metoda učenja kako moralnih i emocionalnih kategorija, tako i svih ostalih vrednota učenja i življenja u obaveznom obliku?

Veliki entuzijazam i spremnost zaljubljenika u dramski odgoj je vidljiv. Intelektualno-emocionalni učinci dramskih aktivnosti su jasni i konkretni. U Hrvatskoj je snažan utjecaj anglosaksonske dramsko-pedagoške prakse, učilo se iz naprednijih primjera, no vidljivo je da kroz ova tri hrvatska grada Osijek, Slavonski Brod i Split, dramsko-pedagoška praksa razvija svoj mukotrpan kreativni put. U Zagrebu kroz udruhu Hrvatski centar za dramski odgoj i zagrebački Učiteljski fakultet organiziraju se međunarodni simpoziji i druge hvale vrijedne aktivnosti. Uz to, svjesni smo činjenice koliko nam treba bolja umreženost, brži protok informacija kao i toga da drama ne može biti samo književni rod tj. kazališni žanr već da postoje otkrivene velike mogućnosti drame za odgoj i obrazovanje. I sada je samo bitno da strukture koje brinu o odgoju i obrazovanju u Hrvatskoj nešto i konkretno poduzmu jer razvoj dramskoga odgoja traje preko pedeset godina. Puni smo vjere i nade da se neće morati čekati još pedeset godina za konkretne promjene.

LITERATURA

- Dragović, Spomenka i Balić, Dinka. 2013. „Dramski odgoj – način iskustvenoga, djelatnog učenja“. *Croatian Journal of Education*. Vol: 15 (1/2013): 191-209.
- Fileš, G. et al. 2008. *Zamisli, doživi, izrazi: dramske metode u nastavi hrvatskog jezika*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj- Pili-poslovi d.o.o.
- Gruić, I. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet*. Zagreb: Golden marketing.
- Kermek-Sredanović, Mira. 1991. *Književno-scenski odgoj i obrazovanje mladih*. Zagreb: Školska knjiga
- Krušić, Vlado 2007. *O dramskom odgoju - osnovni pojmovi*. U: Radetić- Ivetić J., ur., *Igram se, a učim! : Dramski postupci u razrednoj nastavi*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj Pili- poslovi d.o.o.

- Ladika, Z. 1970. Dijete i scenska umjetnost: Priručnik za dramski odgoj djece i omladine. Zagreb: Školska knjiga.
- Lekić, K. Migliaccio-Čučak, N., Radetić-Ivetić, J., Stanić, D., Turkulin-Horvat, M., Vilić-Kolobarić, K. 2007. Igram se, a učim! Dramski postupci u razrednoj nastavi, ur. Radetić-Ivetić. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – Pili-poslovi d.o.o.
- Mijatović, M. 2011. „Dramski postupci u nastavi b/h/s jezika i književnosti.“ Br.60. Dostupno na: http://www.bnp.ba/dols/doc/DRAMSKI_POSTUPCI_U_NASTA-VI.pdf
- Perić-Kraljik, M. 2009. Dramske igre za djecu predškolske dobi: Priručnik za odgojitelje. Osijek: Sveučilište „Josipa Jurja Strossmayera“, Učiteljski fakultet
- Rosandić, Dragutin. 2005. Metodika književnog odgoja. Zagreb: Školska knjiga.
- Scher, A., Verrall, C. 2006. Novih 100 + ideja za dramu. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj-pili-poslovi d.o.o.
- Škuflić-Horvat, Ines. 2004. Scensko stvaralaštvo učenika osnovnoškolske dobi. Magistrski rad. Zagreb.
-

Abstract: General development of drama education can be analyzed on several levels: personal, institutional and social. More detail will include analysis of drama activities and the status of the three levels in three different cities in Osijek, Split and Slavonski Brod. These are three cities that are far away from the capital city of Zagreb, which offers visible and attractive dramatic activities, especially through the Croatian Center for Drama School. How broadly is drama education represented in Osijek, Split and Slavonski Brod through preschool, school, college and other social institutions? Practitioners could provide competent answers to the questions raised and encourage further discussions and activities of key drama problems in present and future.

Key words: development, drama upbringing, personal experience, institutional drama education, social drama education

IVA GRUIĆ¹

MAŠA RIMAC JURINOVIĆ

Učiteljski fakultet, Savska cesta 77,
Zagreb, Hrvatska

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
RESEARCH ARTICLE

UDK: 371.383:792(497.13)
371.13

BIBLID: 0353-7129, 23(2018)1,p.45-56

KAKO PROGRAMI NASTAVNIČKIH FAKULTETA U HRVATSKOJ DEFINIRAJU/SHVAĆAJU DRAMSKO OBRAZOVANJE

Većina termina kojima se koristimo da bismo opisali dramskopedagoški rad s djecom i mladima nejasno je definirana i nedosljedno se koristi. U radu 'Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnom procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika', u koautorstvu s J. Vignjević predložile smo podjelu na tri oblika dramskog rada: dramska kultura (obuhvaća osnovna teorijska znanja o kazalištu, analizu i vrednovanje predstava s ciljem podizanja gledateljske kompetencije), dramsko izražavanje (svi oblici dramskog rada kojima se utječe na razvoj, sazrijevanje i odrastanje pojedinca, a ne na njegovu profesionalnu dramsku formaciju) i dramsko stvaralaštvo (koje naglasak stavlja na razvoj sposobnosti i praktičnih vještina potrebnih za postavljanje i igranje predstave). Ova klasifikacija polazište nam je za analizu programa predmeta povezanih s dramskom pedagogijom na nastavnim fakultetima u Hrvatskoj. Naime, premda svi nastavnički fakulteti imaju barem poneki predmet koji se bavi dramskom pedagogijom, njihov je pristup raznolik. Usporedba programa pokazuje razlike u sadržajima, što ukazuje na različito razumijevanje potreba budućih odgajatelja i nastavnika i na razlike u očekivanjima od njihove buduće prakse.

Ključni pojmovi: Obrazovanje nastavnika; dramske metode u školi; vrste dramsko-pedagoškog rada

Uvod

Nekoliko se hrvatskih metodičara bavilo dramskim/scenskim odgojem u školi i izvan nje. Istaknuta dramska pedagoginja Z. Ladika objavila je 1970. priručnik *Dijete i scenska umjetnost* koji opisuje metodiku rada u dramskom studiju. Istovremeno, u školi razlikujemo dva pristupa: S. Težak (1969) oblikuje metodiku dramskog rada u izvannastavnim aktivnostima, a D. Rosandić (1986) u okviru nastave književnosti. Težakova metodika pristupa dramskom tekstu prvenstveno kao literarnom tekstu, dok Rosandić nudi te metodički razrađuje dramske i scenske vježbe (1986: 621) koje podrazumijevaju izvedbeno stvaralaštvo učenika. U razradi tih vježbi poziva se i na pri-

1 iva.gruic@ufzg.hr

mjere Z. Ladike. Uvođenjem takvih zadataka, nastava književnosti otvorila se ne samo prema stvaralaštvu, nego i prema teatrološkoj analizi dramskog teksta. Velik je utjecaj posebice Ladike i Rosandića na kasnije priručnike.

Pisanje o dramskopedagoškom radu ni u kojoj fazi nije bilo terminološki nedvosmisleno. Prevođenje stranih priručnika dodatno je zakompliciralo terminološku zbrku jer je unijelo čitav niz novih termina. Nakon osnivanja Hrvatskog centra za dramski odgoj 1996, pridjev *dramski* počinje se koristiti kao krovni termin, posebice u tekstovima koje pišu dramski pedagozi okupljeni oko Centra (npr. I. Škuflić-Horvat /2008/, S. Čubrilo /2008/ ili Z. Vukojević /2016/).²

Stoga smo, u koautorstvu s kolegicom J. Vignjević (2016), ponudile prijedlog klasifikacije i pojmovnika, u kojem razlikujemo tri velika područja dramskog odgoja: dramsku kulturu, dramsko stvaralaštvo i dramsko izražavanje. Ukratko, prema toj klasifikaciji **dramska kultura** obuhvaća osnovna teorijska znanja o kazalištu, gledanje, analizu i vrednovanje predstava s ciljem podizanja gledateljske kompetencije; **dramsko izražavanje** podrazumijeva sve oblike dramskog rada *kojima se utječe na razvoj, sazrijevanje i odrastanje pojedinca, a ne na njegovu profesionalnu dramsku formaciju*, a **dramsko stvaralaštvo** obuhvaća *stjecanje spoznaja o funkcioniranju dramskoga medija, s naglaskom na razvoj sposobnosti i praktičnih vještina potrebnih za postavljanje i igranje predstave*. Tom klasifikacijom koristile smo se u analizi dramskopedagoških programa na nastavničkim fakultetima u Hrvatskoj, što je glavna tema ovog rada.

Vjerujemo da je razumno pretpostaviti da su programi nastavničkih fakulteta odraz promišljanja potreba budućih odgajatelja i učitelja te da su ishodi programa postavljeni tako da studente pripreme i za dramskopedagoški aspekt odgojno-obrazovnog rada. Kakav se dramskopedagoški rad od njih očekuje, može se (u nekoj mjeri, dakako), procijeniti iz programa koji im se nudi. Da bi se napravila analiza programa, postavile smo nekoliko istraživačkih pitanja: (1) Postoje li u svim programima obavezni dramskopedagoški predmeti, odnosno predmeti s dramskim sadržajima? (Susreću li se svi budući odgojitelji, učitelji razredne nastave i profesori hrvatskog jezika tijekom studija s dramskom pedagogijom?); (2) Jesu li u obrazovanju budućih odgojitelja i učitelja zastupljena sva tri područja dramskog odgoja? Ako jesu, u kojem su omjeru zastupljena? I ako nisu, koja su izostavljena, a koja dominiraju?

ANALIZA ODGOJITELJSKIH, UČITELJSKIH I OSTALIH STUDIJSKIH PROGRAMA

U prvom dijelu istraživanja potražile smo razliku u zastupljenosti dramskih sadržaja u programima učiteljskih i odgojiteljskih studija, i usporedile programe različitih fakulteta. Usporedba je napravljena kroz ECTS bodove pripisane svakom kolegiju. Rezultati su prikazani u Tablici 1. i Tablici 2.

² Međutim, prevladavanje pridjeva *dramski* ne znači da je pridjev *scenski* nestao iz uporabe (usp. T. Vigato /1999/, Z. Čagalj /2011/), a javljaju se i novi pojmovi kojima se opisuje dramskopedagoški rad poput *dramsko-kazališni* (A. Kordić, 2010).

Tablica 1. Odgojiteljski preddiplomski studiji – usporedba zastupljenosti kolegija s dramskim sadržajima u programima različitih fakulteta (ukupan broj ECTS bodova tijekom studija: 180)

	Obavezni kolegiji za sve studente			Obavezni kolegiji za dio studenata			Izborni kolegiji		
	Broj kolegija	ECTS ukupno	Ukupan broj sati	Broj kolegija	ECTS ukupno	Ukupan broj sati	Broj kolegija	ECTS ukupno	Ukupan broj sati
Osijek	1	5	60	-	-	-	1	4	45
Zadar	2	6	75	-	-	-	-	-	-
Split	1	4	60	-	-	-	1	4	45
Rijeka	1	3	45	-	-	-	1	3	30
Zagreb	2	5	75	-	-	-	-	-	-

Tablica 2. Učiteljski studiji – usporedba zastupljenosti kolegija s dramskim sadržajima u programima različitih fakulteta (ukupan broj ECTS bodova tijekom studija: 300)

	Obavezni kolegiji za sve studente			Obavezni kolegiji za dio studenata			Izborni kolegiji		
	Broj kolegija	ECTS ukupno	Ukupan broj sati	Broj kolegija	ECTS ukupno	Ukupan broj sati	Broj kolegija	ECTS ukupno	Ukupan broj sati
Osijek	-	-	-	1	3	45	2	4	60
Zadar	1	3	45	-	-	-	2	8	60
Split	-	-	-	-	-	-	1	2	30
Rijeka							1	4	45
Zagreb	1	2	30	2	6	75	-	-	-

Kako je iz tablica vidljivo, na odgojiteljskim studijima predmeti koji se bave dramskim sadržajima bitno su zastupljeniji u obaveznom programu, nego na učiteljskim studijima. U programima svih fakulteta prisutni su s udjelom koji nije zanemariv (od 3 do 6 ECTS bodova od ukupnih 180 bodova koliko ima cjelokupni studij). S druge strane, samo neki obavezni programi učiteljskih studija imaju predmete vezane uz dramsko obrazovanje: samo na dva fakulteta postoje obavezni predmeti za sve studente, na još jednom obavezni za dio studenata, dok studenti dva fakulteta (splitskoga i riječkoga) dramske sadržaje mogu dobiti samo na izornoj nastavi.

U nastavku istraživanja usporedile smo programe, odnosno silabe svih kolegija iz područja dramskog obrazovanja. Cilj istraživanja bio je proučiti što budući odgojitelji i učitelji uče iz pojedinoga dramskog područja, na što se stavlja naglasak, kakva se znanja od njih očekuju i posljedično – kakvi oblici rada se od njih očekuju kasnije, u vrtiću i školi.

CILJEVI/ISHODI/KOMPETENCIJE TRIJU PODRUČJA DRAMSKOG ODGOJA NA ODGOJITELJSKIM STUDIJIMA

Odgojiteljski studij u Rijeci ima jedan obavezni i jedan izborni kolegij. Ciljevi obaveznog kolegija (Lutkarstvo, 3 ECTS boda) otkrivaju usmjerenost na sadržaje iz područja dramske kulture (interpretacija tekstova, kritičko prosuđivanje predstava), sadržaji predmeta pokazuju da se temama bave teorijski i praktično (očekuje se i postavljanje i

igranje lutkarske predstave). Ovaj kolegij uključuje ponajviše područje dramske kulture, nešto manje dramskog stvaralaštva (ali samo stvaralaštva studenata, ne i dječjeg stvaralaštva). Sve se koncentrira oko samo jednog uskog segmenta: lutke. Ciljevi izbornog kolegija³ (Dramsko i scensko stvaralaštvo, 3 ECTS boda) pokazuju da se pod pojmom stvaralaštvo podrazumijeva stvaralaštvo *za* djecu, točnije, kazalište za djecu. Premda je ime kolegija Dramsko i scensko stvaralaštvo, dramskog stvaralaštva kako smo ga definirale u ranije opisanoj podjeli na tri područja dramskog odgoja, ovdje ima malo i gotovo cjelokupni sadržaj predmeta može se svrstati u područje dramske kulture. Dakle, za riječki program za odgojitelje može se reći da je velika većina sadržaja iz područja dramske kulture, dok se manji dio sadržaja vezuje uz dramsko stvaralaštvo s naglaskom na stvaralaštvo studenata. U obaveznom dijelu zastupljene su samo lutke. Dječje dramsko stvaralaštvo nije zastupljeno, a dramskog izražavanja nema.

Ponudom je sličan i splitski Studij – jedan obavezni (Scenska kultura i lutkarstvo, 4 ECTS boda) i jedan izborni kolegij (Dijete i lutka, 4 ECTS boda). Budući da su sadržaji oba predmeta praktički istovjetni, možemo ih komentirati zajedno – većina sadržaja i ovdje je vezana uz lutkarstvo, ali ne tako izričito kao u riječkom primjeru. U sadržajima prevladava dramsko stvaralaštvo, kako ono orijentirano na studente, tako i priprema za poticanje dramsko-stvaralačkog rada djece u vrtiću.

Na osječkom Studiju ponuda kolegija brojčano nije bogatija, međutim sadržajno se izdvaja od dosad spomenutih. Analiza ciljeva i sadržaja jasno pokazuje da se obavezni kolegij (Lutkarstvo, 3 ECTS boda) prije svega bavi savladavanjem upotrebe lutke u stvaranju scenske igre, dakle dramskim stvaralaštvom u tom segmentu. Dramska kultura manje je zastupljena, a dramsko izražavanje tek u naznakama (*metodika primjene scenske lutke u raznolikim odgojno-obrazovnim situacijama*). Ciljevi koji se navode za izborni kolegij (Dramske igre, 4 ECTS boda) pokazuju usmjerenje prema dramskom stvaralaštvu i dramskom izražavanju (*osposobiti studente za planiranje raznolikih oblika dramskih igara, za poticanje i razvijanje dječjeg dramskog stvaralaštva*). Analiza sadržaja pokazuje da se u jednom dijelu kolegij bavi dramskom kulturom (o kazalištu i nastajanju predstave), a veći dio posvećen je dramskom stvaralaštvu, kako studenata, tako i pripremi za poticanje dramskog stvaralaštva djece. Manji dio posvećen je dramskom izražavanju. U osječkim programima izbalansirana je zastupljenost dramske kulture i dramskog stvaralaštva. Lutkarstvo je snažno zastupljeno, ali nije jedino. Dramskog izražavanja ima malo, ali ga ima.

Na zadarskom Studiju ponuđena su dva obavezna kolegija (Lutkarstvo i scenska kultura 1 i 2, 2 i 4 ECTS boda), a oba kolegija usmjerena su gotovo u potpunosti na lutkarstvo, s time da su zastupljeni sadržaji iz dramske kulture i dramskog stvaralaštva (stvaralaštvo studenata, ne djece). Od studenata se očekuje da postave i izvedu lutkarSKU predstavu, čemu je posvećen veći dio vremena. Izborni kolegij (Dramska radionica) posvećen je uglavnom dramskom stvaralaštvu, pri čemu opet prevladavaju lutke.

Zagrebački Studij nudi dva obavezna kolegija (Lutkarstvo i scenska kultura 1 i 2; 3 i 2 ECTS boda). U prvom kolegiju dominiraju sadržaji iz područja dramske

3 kritičko prosuđivanje, interpretacija dramskih tekstova i predstava za djecu

kulture (o kazalištu, lutkama i analiza predstave) i dramskog stvaralaštva (savladavanje osnova dramskog medija), a sadržaji iz područja dramskog izražavanja manje su zastupljeni. U drugom kolegiju zastupljeni su ravnopravno sadržaji dramskog stvaralaštva (postavljanje igrokaza) i dramskog izražavanja (procesna drama). Lutkarstvo nije dominantno u ovim kolegijima, premda je zastupljeno u dijelu sadržaja.

Analiza sadržaja pokazala je da u svim programima, osim zagrebačkoga, lutkarstvo dominantno. Ovo se, može se pretpostaviti, temelji na ideji da je lutkarski medij prikladan za djecu rane i predškolske dobi, što se onda uopćava na način da se implicitno tvrdi da je lutkarski medij *jedini* ili *najprikladniji* dramski i kazališni medij za djecu rane i predškolske dobi. To, dakako, nije točno, već i noviji trendovi u razvoju kazališta za djecu, poput kazališta za bebe, to dokazuju. Zašto se programi ne otvaraju više prema dramskim, ne-lutkarskim oblicima rada, teško je procijeniti. Jedno moguće objašnjenje je sporost i tromost sustava. Već desetljećima se na odgojiteljskim školama veliki naglasak stavlja na lutke, tako da je ovakvo stanje vjerojatno naprosto rezultat zadržavanja te tradicije bez uvođenja inovacija.

Zatim, u svim programima prisutni su dramska kultura i dramsko stvaralaštvo, ne u jednakim omjerima – negdje prevladava kultura, drugdje stvaralaštvo. Ali, dramsko stvaralaštvo značajan je dio svih programa, u dobrom dijelu slučajeva koncentrirano je na uski segment rada s lutkama. Uglavnom se od studenata očekuje da naprave svoju predstavu, tako da možemo reći da se veći dio dramskog stvaralaštva odnosi na stvaralaštvo studenata, u manjem dijelu sadržaja vidi se rad na razvoju dječjeg stvaralaštva. Dramsko izražavanje je malo prisutno, a u dobrom dijelu programa ga se uopće ne vidi.

CILJEVI/ISHODI/KOMPETENCIJE TRIJU PODRUČJA DRAMSKOG ODGOJA NA UČITELJSKIM STUDIJIMA

Riječki Učiteljski studij ima samo jedan predmet u kojem se poučavaju dramski sadržaji i to izborni – Dramsko i scensko stvaralaštvo (4 ECTS boda). Predmet razrađuje sadržaje prvenstveno iz dramske kulture, što je vidljivo u ciljevima (*upoznati studente s reprezentativnim ostvarenjima domaće i strane dramske/kazališne umjetnosti u sinkronijskom i dijakronijskom slijedu, sa suvremenim spoznajama iz dramske/kazališne teorije i kritike*) i sadržaju (*pregled povijesti kazališta, posebice za djecu, lutkarsko kazalište, literarni i teatrološki pristup dramskom tekstu, suvremena dramska književnost za djecu i mlade na sceni*). Dramsko stvaralaštvo spominje se izričito samo u jednoj stavci sadržaja: *rad s učenicima u dramskoj radionici: priprema i izvođenje igrokaza*. Program propisuje da se studenti aktivno, prema svojim sklonostima, uključuju u dramski rad izvođenjem dramskih vježbi (*pisanje teksta, režija, gluma, izrada scenografije, kostima, priprema glazbe*). Dramskog izražavanja u ovom programu nema.

Splitski program ima samo jedan i to izborni predmet s dramskim sadržajima (Scenska kultura, 2 ECTS boda). Popis sadržaja i ciljeva predmeta obuhvaća cjelokupno područje dramskog obrazovanja. Uključena je dramska kultura (osnove teorije

i povijesti drame i kazališta, nastanka predstave, kazališta za djecu, lutkarstva itd.); dramsko stvaralaštvo vidljivo je u ciljevima (*student će moći organizirati aktivnosti vezane uz dramsku i lutkarsku radionicu i samostalno je voditi na primarnom stupnju*), jednako tako i dramsko izražavanje (*student će se upoznati s mogućnostima upotrebe dramske pedagogije u obrazovnom procesu*). Na koji se način studenti aktivno uključuju u dramski rad tijekom nastave, iz programa nije jasno vidljivo.

Osječki program nema obaveznih predmeta za sve studente Učiteljskog studija, samo na jednom od tri modula (Razvojni modul) studenti imaju jedan obavezni dramski predmet – Dramski odgoj (3 ECTS boda). Ciljevi i očekivani ishodi kolegija upućuju na prevladavanje sadržaja iz područja dramskog stvaralaštva i dramskog izražavanja (*studenti će biti osposobljeni za realizaciju dramske igre i procesne drame u okviru hrvatskog jezika, ali će znati primijeniti dramske tehnike u svim predmetima; znat će realizirati dramski igrokaz, dramske minijature*). Ipak, u razradi sadržaja po temama vidi se i snažna zastupljenost tema iz dramske kulture (kratka povijest drame i kazališta, tipovi teatra, funkcioniranje i nastanak predstave itd.) U sadržajima je prisutnije dramsko stvaralaštvo od dramskog izražavanja. Od studenata se očekuje i *sudjelovanje pri postavljanju u scenski prostor zadanog scenskog materijala*. Cjelokupni opis predmeta ostavlja dojam da je naglasak stavljen na dramsko stvaralaštvo.

Osječki studenti mogu birati i dva izborna kolegija. Dječje scensko stvaralaštvo (2 ECTS boda) koncentrira se na pripremu studenata za *poticanje dječjeg dramsko-scenskog stvaralaštva*. Dio sadržaja posvećen je kazalištu za djecu (dramska kultura), a veći dio bavi se vođenjem dramskih radionica, dakle područjem dramskog stvaralaštva. Drugi je izborni kolegij Dramska radionica na engleskom jeziku (2 ECTS boda) na kojem se studenti bave prije svega nastupom pred publikom, uključujući *pravilno izgovaranje teksta, slobodno izražavanje na pozornici, improvizaciju*. Improvizacijske aktivnosti i igre važan su dio sadržaja. Studenti postavljaju predstavu na scenu. Ovaj je kolegij u potpunosti smješten u područje dramskog stvaralaštva. Sveukupno, mogle bismo istaknuti kako osječki program naglašava dramsko stvaralaštvo.

Zadarski studenti Učiteljskog studija imaju jedan obavezni predmet povezan s dramskim sadržajima: Scenska kultura (3 ECTS boda). Opis sadržaja jasno govori o procesu rada: *Sadržaj kolegija obuhvaća proces nastanka scenske igre (...)*. Prvi dio rada *obuhvaća rad za stolom koji sadrži redateljske postupke i odnosi se na izbor scenskog djela, određenje teme i ideje, stvaranje podteksta*. Drugi dio je *glumački, obuhvaća teme rada glumca na ulozi (govor, mimika, gesta)*. Kolegij još *obuhvaća teme koje se odnose na scensku glazbu, rekvizite i scenski dekor*. Uočljiva je sličnost s načinom stvaranja predstave u profesionalnom kazalištu, što ukazuje na spajanje dramske kulture i dramskog stvaralaštva (jer tipični rad na predstavi s djecom ciljanog uzrasta u školama i dramskim studijima prilično odstupa od rada na predstavi u profesionalnom kazalištu). Dva izborna kolegija – Dramska radionica 1 i 2 (svaki po 4 ECTS boda) posvećeni su u potpunosti dramskom stvaralaštvu. Cilj je upoznavanje studenta s dramskim vježbama *na početnom stupnju ovladavanja scenskog izraza*. Priprema za scenski nastup intenzivira se u drugom kolegiju koji se koncentrira na *stvaranje scenskog lika* i baziran je na *sistemu stvaranja glumca koji je koristio Stanislavski*, ali uk-

ljučuje i sadržaje *na tragu Gavelline škole i tehnike glume koju je provodio Mihail Čehov*. Kao i kod obaveznog kolegija, i ovdje vidimo sličnost s radom u profesionalnom kazalištu, odnosno, uključivanje sadržaja koji se predaju na akademijama dramske umjetnosti u školovanje učitelja. Takav spoj dramske kulture i dramskog stvaralaštva karakterističan je za učiteljski program zadarskog Fakulteta. Dramsko izražavanje nije vidljivo u sadržajima, premda se u cilju za Dramsku radionicu Inavodi da će poznavanje dramskih vježbi potaknuti na korištenje dramskog odgoja u nastavi, što sugerira da se očekuje da bi ovako obrazovani učitelji mogli dramske postupke koristiti i u redovitoj nastavi (premda se tom pitanju nigdje izravno ne posvećuje u sadržajima i temama).

Zagrebački studenti imaju jedan obavezan predmet – Scensku kulturu (2 ECTS boda). Prisutna su sva tri dramska područja: dramska kultura upoznavanjem *sa specifičnostima umjetničkog područja kazališne i dramske umjetnosti*, dramsko stvaralaštvo radom na osnovnim vještinama potrebnima za izvedbu, a dramsko izražavanje razmatranjem *metodičkih struktura, strategija i tehnika potrebnih za uključivanje dramskog odgoja u nastavni proces*. Studenti se pripremaju za dramski rad s djecom (*osmišljavanje i praktično provođenje različitih oblika dramskog rada s djecom*). Dva kolegija obavezna su za studente koji slušaju modul Hrvatski jezik: Dramski odgoj (2 ECTS boda) i Lutkarstvo (4 ECTS boda). Kolegij Dramski odgoj proširuje i produbljuje okvir postavljen u kolegiju Scenska kultura, s time što je dramska kultura manje zastupljena. Lutkarstvo obuhvaća osnovne teorijske i praktične teme iz ovog područja, pri čemu pokriva prije svega područje dramske kulture (teorija i povijest lutkarstva) i dramskog stvaralaštva (izrada i animacija lutke). Dramsko izražavanje manje je zastupljeno: kao jedan od ishoda definirano je *razumijevanje i sposobnost aktivne primjene metodičkih modela, strategija i tehnika koje se upotrebljavaju kad se lutka uvodi u razred*.

Možemo sažeti kako u većini učiteljskih programa značajan dio sadržaja pripada području dramske kulture. Uglavnom su to sadržaji koji se opisuju kao osnovna znanja o kazalištu, dramskom mediju, nastanku predstave, kazalištu za djecu; ponekad se uključuje i povijest kazališta, pregled dramskih tekstova (uglavnom za djecu i mlade). Donekle od ovoga odstupa zadarski program – u njemu se ne opisuju gore navedene teme, već se rad sa studentima opisuje kao p(r)oučavanje postupaka rada na predstavi u profesionalnom kazalištu, što ukazuje na prisutnost tema dramske kulture predstavljenih na drugačiji način.

Značajan dio sadržaja iz opisanih predmeta, a u nekima i prevladavajući, bavi se dramskim stvaralaštvom. U pravilu se od studenata očekuje dramsko-stvaralački rad, bilo primjenom vježbi i/ili etida, bilo kreiranjem scenske igre ili sudjelovanjem u kreiranju i izvedbi. U nekim programima ovaj se praktični rad povezuje izravno s budućim radom s djecom u školi, u drugima pretpostavljamo da je ta veza ostala implicitno prisutna.

Dramsko izražavanje u nekim se programima, poput riječkoga, uopće ne razabire kao mogućnost. U većini se programa eksplicitno spominju sadržaji povezani s područjem dramskog izražavanja (metodičko oblikovanje dramskog sata, upotreba dramskih tehnika u nastavi itd.) Međutim, u mnogima su ovakvi sadržaji dio iskazanih ciljeva, ali pregled tema koje se prorađuju ne sugerira kako se ti sadržaji obrađuju i povezuju s ostalim temama, pa nije jasno kako se i koliko njima studenti bave prilikom

izvedbe ovih kolegija. U svakom slučaju, od sva tri područja dramskog odgoja, dramsko izražavanje najmanje je zastupljeno u programima.

CILJEVI/ISHODI/KOMPETENCIJE TRIJU PODRUČJA DRAMSKOG ODGOJA U OSTALIM PROGRAMIMA

U određenoj mjeri dramski i dramskopedagoški sadržaji prisutni su i u kolegijima koji ne nose ime povezano s dramskim obrazovanjem. Prije svega riječ je o Medijskoj kulturi, koja na nekim fakultetima uključuje i poneku temu iz kazališta i o Metodici hrvatskog jezika i književnosti, koja ponekad uključuje sadržaje iz dramskog izražavanja i stvaralaštva, kako u programima za učitelje, tako i u programima za odgojitelje.

Ako pogledamo programe za profesore hrvatskoga jezika, koji diplome stječu na filozofskim fakultetima, a predaju u višim razredima osnovne škole i u srednjim školama, uočiti ćemo da oni uopće nemaju dramskopedagoške kolegije ili su dramskopedagoški sadržaji manji dio metodika književnosti. Ako su i ponuđeni, kolegiji posvećeni dramu i kazalištu osmišljeni su tako da jačaju kompetencije studenata prvenstveno iz područja dramske kulture (njegujući literarni pristup dramskome djelu, analizirajući predstave i pišući osvrte), a tek potom i stvaralaštva. Ako se i pojavi kolegij u kojem studenti aktivno istražuju mogućnosti dramskog medija postavljajući predstavu, poput kolegija *Kako nastaje kazališna predstava?* (M. Muhoberac, zagrebački Filozofski fakultet), tada se on ne nudi studentima svake akademske godine.

Viši stupnjevi obrazovanja za odgojitelje, učitelje i nastavnike

Svi do sada analizirani programi dio su obaveznog školovanja za odgojitelje i učitelje u nižim razredima osnovne škole, odnosno profesore hrvatskog jezika i književnosti. Prema sadašnjem zakonskom okviru, učitelji i nastavnici mogu početi raditi u školi nakon diplome (petogodišnjeg studija), a odgojitelji u vrtiću nakon završene tri godine preddiplomskog studija. Nakon toga odgojitelji mogu nastaviti školovanje na (dvogodišnjem) diplomskom studiju za odgojitelje, a učitelji na poslijediplomskim studijima. Neki od ovih viših stupnjeva obrazovanja nude programe koji su potpuno ili u značajnom dijelu posvećeni dramskim sadržajima.

Tablica 3. Odgojiteljski diplomski studiji -usporedba zastupljenosti kolegija s dramskim sadržajima u programima različitih fakulteta (ukupan broj ECTS bodova tijekom studija: 120)

	Obavezni kolegiji za sve studente			Obavezni kolegiji za dio studenata			Izborni kolegiji		
	Broj kolegija	ECTS ukupno	Ukupan broj sati	Broj kolegija	ECTS ukupno	Ukupan broj sati	Broj kolegija	ECTS ukupno	Ukupan broj sati
Osijek	-	-	-	-	-	-	1	4	45
Zadar	1	5	45	-	-	-	1	3	30
Split	-	-	-	9	32	336	1	3	30
Rijeka	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zagreb	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Kako je iz gornje tablice vidljivo, na većini diplomskih studija ranog i predškolskog odgoja dramski su sadržaji slabo ili nimalo zastupljeni. Iznimku čini splitski Studij, gdje je pokrenut čitav jedan modul pod naslovom Dramsko-lutkarsko izražavanje i stvaranje. U okviru dvogodišnjeg Diplomskog studija za odgojitelje, studenti malo više od četvrtinu vremena (32 od 120 ECTS bodova) posvećuju dramskim temama. To je veliki iskorak za našu sredinu.

Budući da je riječ o specifičnom programu kojeg upisuje relativno mali broj studenata, analizirat ćemo ga sveukupno, ne prema pojedinačnim predmetima. U 9 obaveznih i 1 izbornom kolegiju prisutni su sadržaji iz sva tri područja dramskog odgoja. Studenti se upoznaju sa specifičnostima komunikacije primjenom dramskoga i lutkarskog medija, na teorijskom i praktičnom nivou (Komunikacija kroz scenske umjetnosti (4 ECTS)), s teorijskim osnovama i praktičnim mogućnostima odgojne drame (*Drama in Education*) i odgojnog kazališta (*Theatre in Education* /Dramska pedagogija s praktikumom, 5 ECTS/), osnovnim problemima dječje dramske književnosti kod nas i u svijetu, žanrovima i vrstama /Dječja dramska književnost, 3 ECTS), adaptacijom proze i dramtizacijom u radu s djecom i za djecu (Osnove dramtizacije i adaptacija književnih tekstova za djecu, 3 ECTS), osnovama scenskog govora (Dramsko-scenski govor s praktikumom, 2 ECTS), specifičnostima kazališta za djecu (Drama i kazalište za djecu, 3 ECTS, izborni). Poseban je naglasak na lutkarstvu, izradi lutaka, lutkarskoj dramaturgiji, glazbi i animaciji (Glazba u lutkarstvu, 4 ECTS, Likovna dramaturgija i lutkarska tehnologija, 3 ECTS), Lutkarska animacija s praktikumom, 6 ECTS). I u kolegiju Dječje dramsko i lutkarsko stvaralaštvo s praktikumom (2 ECTS) većina se sadržaja odnosi na rad s lutkama.

Studij je koncipiran tako da pokriva sva područja dramskog odgoja. Od studenata se očekuje određena razina ulaznih kompetencija, odnosno sposobnosti. Za upis na ovaj modul provjeravaju se: *interpretativno čitanje kraćeg proznog djela iz dječje književnosti; demonstracija kraće lutkarske improvizacije; pripremljen kraći monolog; provjera vokalnih sposobnosti (pjevanje poznate pjesme)*. Provjeravanje ovakvih sposobnosti (premda nije, sudeći po programu, eliminacijsko) ukazuje na to koju vrstu studenta se očekuje (ili priželjkuje) i koje se sposobnosti posebno njeguju.

Sva područja dramskog odgoja pokriva i Poslijediplomski specijalistički studij dramske pedagogije⁴ pokrenut na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. Koncipiran je također tako da obuhvaća sva tri područja dramskog odgoja. Studij traje jednu godinu (60 ECTS bodova) i teorijskim i praktičnim predmetima vodi studente prema kompetencijama četiriju vrsta: kritičko razumijevanje kazališta za djecu; vođenje dramskih radionica / dramskih grupa u školama i dramskim studijima; upotreba dramskih metoda i tehnika u svakodnevnoj nastavi; refleksivno, autorefleksivno i istraživačko promatranje raznih oblika dramskog odgoja.

4 Obavezni kolegiji: Teorije odgoja i škola (6 ECTS); Dramski odgoj – teorije i pristupi (4 ECTS); Dramsko stvaralaštvo (4 ECTS); Perspektive kazališta za djecu (4 ECTS); Pripovijedanje i recitiranje (5 ECTS); Scenska likovnost (4 ECTS); Dramske metode u nastavi (4 ECTS); Praksa 1 i 2 (4 i 5 ECTS). Izborni kolegiji (Performativne prakse Boala i Bohma, Od prakse do istraživanja, Dramsko pismo, Igra kao facilitator nastavnog procesa itd.).

ZAKLJUČCI

Usporedba studija za odgojitelje i za učitelje pokazala je da što se više penje-mo na ljestvici obrazovanja, to dramski sadržaji postaju manje važni. Najviše ih je u obrazovanju onih koji će raditi s najmanjom djecom – odgojitelja (i apsolutno i pro-porcionalno), bitno manje ih je u obrazovanju učitelja. U obrazovanju učitelja za više razrede osnovne škole i nastavnika za srednje škole, oni u obliku samostalnih kolegija u potpunosti izostaju. Pritom, treba istaknuti kako u programima za odgojitelje prevla-davaju lutkarski sadržaji.

Također, možemo zaključiti kako su sva tri područja dramskog odgoja ek-splicitno ili implicitno prisutna u programima. Međutim, jasno prevladavaju sadržaji dramske kulture i dramskog stvaralaštva. Premda su područja neodvojiva i premda je na temelju službenih silaba nemoguće procijeniti kako se u praksi provodi nastava, rezultati ovog pregleda navode na zaključak da se dramski rad još uvijek shvaća prije svega u okviru razumijevanja medija, kazališta, predstave, učenja nekih karakteristika i (često) povijesnog razvoja, čemu se u pravilu pridružuje promišljanje i praktično isprobavanje aktivnog izvođenja teksta ili vlastite ideje u scenskom obliku, što u na-stavu uvodi i stvaralački moment. S druge strane, upotreba dramskih metoda u nastavi različitih predmeta, kao i s nedvosmisleno razvojnim ciljevima u radu s djecom, u ve-ćini programa još uvijek nije jasno prepoznata kao osobito važna te joj se ne posvećuje puno pažnje.

Kako je ranije objašnjeno, analiza zastupljenosti dramskih i dramsko-peda-goških sadržaja u programima nastavničkih fakulteta ne govori samo o tome kako se školuju odgojitelji, učitelji i nastavnici, ona govori i o tome što se od njih očekuje kad dođu u školu ili u dječji vrtić, a to nam dopušta da opišemo i opći društveni i pedagoški stav prema dramskom odgoju i obrazovanju u okviru odgojno-obrazovnog sustava: dramsko se i dalje shvaća prije svega kao usvajanje znanja o dramskoj literaturi i kazalištu, uz prihvaćene stvaralačke iskorake. Korištenje dramskog medija u razvojne i obrazovne svrhe slabije se prepoznaje. Analiza službenih državnih dokumenata *Naci-onalnog okvirnog kurikulum*a i *Nastavnog plana i programa za osnovne škole* potpuno je u skladu s ovim zaključkom jer pokazuje sličnu zastupljenost dramsko-pedagoških područja, dominaciju dramske kulture i podzastupljenost dramskog izražavanja (Gruić i Rimac Jurinović 2017). Kako rastu korisnici odgojno-obrazovnog sustava, od predš-kolske djece prema tinejdžerima, dramsko se u obrazovanju njihovih učitelja gubi, pa se može pretpostaviti da se gubi i važnost dramskog u školskom sustavu.

Novi programi na višim razinama studija (Diplomski studij za odgojitelje u Splitu i Poslijediplomski specijalistički studij dramske pedagogije u Zagrebu) nude, ipak, mogućnost za usavršavanje i specijalizaciju odgojiteljima i učiteljima. To je za-sigurno važan doprinos afirmiranju dramskog u školama, međutim, ne može nado-knaditi slabu zastupljenost dramskih sadržaja u obaveznim programima za školovanje odgojitelje i učitelja. Vjerujemo, stoga, da bi obavezne programe trebalo redefinirati,

pojačavajući zastupljenost dramskog stvaralaštva i snažnijim isticanjem danas podzastupljenog dramskog izražavanja, jer ono nudi vrijedan i učinkovit metodički instrumentarij kojim se uspješno ostvaruju odgojno-obrazovni ishodi od vrtića do fakulteta.

LITERATURA

- Čagalj, Zvezdana. 2011, «Dramsko-scenski program u dječjem vrtiću; forum-kazalište i mogućnosti njegove primjene u dječjem vrtiću». *Mirisi djetinjstva. Teorija i praksa predškolskoga odgoja u suvremenom društvu. 17. Dani predškolskoga odgoja Splitsko-dalmatinske županije.* 243-250.
- Čubrilo, Snježana. 2008, «Dramska skupina u osnovnoj školi». *Hrvatski*, VI (2): 267-278.
- Gruić, Iva et al. 2016. *Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnome procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika.* Izlaganje na 11. Međunarodnoj balkanskoj konferenciji obrazovanja i znanosti Budućnost obrazovanja i obrazovanje za budućnost, 12. - 14. listopada 2016., zbornik u tisku.
- Gruić, Iva i Rimac Jurinović, Maša. 2017. *Dramsko izražavanje i stvaranje/stvaralaštvo i nastava književnosti u osnovnoj školi.* Izlaganje na 2. Međunarodnome znanstvenom i umjetničkom simpoziju o pedagogiji u umjetnosti, 12. I 13. listopada 2017., zbornik u tisku.
- Kordić, Ana. 2010, «Dramsko-kazališni pristup učenju hrvatskoga kao stranoga jezika». *Hrvatski*, VIII (2): 9-29.
- Ladika, Zvezdana. 1970. *Dijete i scenska umjetnost. Priručnik za dramski odgoj djece i omladine.* Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, Dragutin. 1986. *Metodika književnog odgoja i obrazovanja.* Zagreb: Školska knjiga.
- Škuflić-Horvat, Ines. 2008, «Dramska nadarenost i njeno provjeravanje». *Hrvatski*, VI (1): 87-116.
- Težak, Stjepko. 1969. *Literarne novinarske recitatorske i srodne dužine. Priručnik za nastavnike.* Zagreb: Školska knjiga.
- Vigato, Ivica. 1999, «Scenska igra i učenje gramatike». *Školski vjesnik – časopis za pedagoška i školska pitanja* 48 (2): 201-212.
- Vukojević, Zrinka. 2016. *Dramski postupci u metodičkom oblikovanju nastave Hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole.* Doktorski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb. 178. str.
- <http://wt.foozoz.hr/izvedbeni-programi> (20.10.2017)
- <http://www.unizd.hr/ucitelji-odgojitelji/studijski-programi-za-ucitelje-i-odgojitelje> (20.10.2017)
- https://www.ffst.unist.hr/studiji/preddiplomski/predskolski_odgoj (20.10.2017)
- https://www.ffst.unist.hr/studiji/preddiplomski/uciteljski_studij (20.10.2017)
- https://www.ffst.unist.hr/studiji/uciteljski_studij (20.10.2017)

http://www.ufri.uniri.hr/files/studiji/STUDIJSKI_PROGRAM_US_proieni_tekst_s_odlukama.pdf (21.10.2017)
http://www.ufri.uniri.hr/files/studiji/010915_Rp.pdf (21.10.2017)
http://www.ufri.uniri.hr/files/studiji/280417_Studijski_program_Rd_proieni_tekst.pdf (21.10.2017)
http://www.ufzg.unizg.hr/?page_id=794&lang=hr (21.10.2017)
https://www.ffst.unist.hr/_download/repository/Vodic_za_upis_na_diplomski_studij.pdf (22.10.2017)
<http://dramskapedagogija.ufzg.hr/index.php/popis-kolegija/> (21.10.2017).

Summary: Most of the terms we use when we talk about drama education are ambiguous and imprecise, in different contexts the same term can mean something different. In an earlier paper (*Theatre / Drama Education: suggestion for a classification and glossary*, with J.Vignjević as co-author) we proposed differentiation between three types of drama work: the first one includes teaching basic theatrical theory, as well as analysing and evaluating performances (the aim of this type of work is raising children's competence as spectators); the second includes all forms of drama work that have developmental and educational goals, and the third one puts more emphasis on creativity and gaining performing skills.

This classification we use to analyse university programmes for future teachers. Even though all faculties of teacher education have at least a few courses that deal with drama education, they do not show the same approach. Comparison of those courses demonstrate differences in topics they include, which suggests that they have different understanding of what future teachers need, and what will (and should) they do when they get into the classroom.

Key words: Teacher training; drama in schools; types of drama work

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

САЊА ГОЛИЈАНИН ЕЛЕЗ

ARTICLE

Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

UDK: 792.2:82-1:111.1

BIBLID: 0353-7129, 23(2018)1, p.57-79

**ДРАМСКО КАО ОНТОЛОШКО – ДИЈАЛОГИЧНОСТ КЊИЖЕВНЕ
РЕЧИ КАО ПРЕМИСА ИНТЕГРАТИВНОСТИ И ИНТЕРАКТИВНОСТИ
НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ – ОД РЕЦЕПЦИЈЕ
ДО КРИТИЧКОГ И СТВРАЛАЧКОГ МИШЉЕЊА**

Резиме: У раду се на основу естетичких и антрополошких приступа комуникацији и теорији дијалогичности (Бахтин) – истражују поетичке, историјске, методолошке и методичке основе онтологизације драмског стваралаштва у савременој настави језика и књижевности. У контексту поетичке и историјске парадигме српске књижевности, трагом нових методолошких смерница, актуализује се драмска метода као онтолошка основа жанровске премисе књижевног текста и деривациона матрица наставе путем динамично остварене конструктивистичке парадигме комуникације у интерактивном и интегративном виду очекиваних и жељених исхода учења.

Апликативна исходишта истраживања се актуализују кроз наставне могућности примене методе сценске комуникације на основу *бијоларној модела сценској знака* (заснованог на диxотомији денотативног и конотативног, миметичког и дијегетичког као поетичких премиса тријадне основе комуникационих, логичких и стручних метода) у *иниенционалној, симбиоматичкој и агајтивној инјеријацији* књижевне чињенице – од рецепцијског и критичког степена до стваралачке слободе игре као суштинске идеје конвергентног и дивергентног вредносног процеса.

Управо програмски и натпрограмски избор савремених токова у динамичном следу књижевности за децу и младе покреће драмску интегративност како поетичко-херменеутичких домета истраживања *слике свеија* и целине Бића у литерарности књижевног дела, тако и нових теоријских и апликативних смерница комуникативне процесуалности, конструктивизма и синергичког поступка у афирмативним вредностима и духовности образовања данас.

Кључне речи: драма и драмско, поетика и онтологија, дијалогичност, сценска комуникација, интегративност (синтеза – јединство) наставе

ОНТОЛОГИЗАЦИЈА ДРАМСКОГ ГОВОРА – ИСТОРИЈСКА И ПРОСВЕТНА ПАРАДИГМА ДРАМСКОГ РАЗВОЈА

*Име њредретња је њзорница сусрећња
оноја који доживљава и
оноја шћно се доживљава.*
А. Лосев¹

Када говоримо о драмској књижевности данас, неминовно се намећу питања теоријске систематизације књижевног рода који је током векова имао вероватно највеће рефлексе непосредности/стварности у савременом исходном обликовању и динамичном пулсирању поетичке и поетске духовности и процесуалне форме. Стога се актуализација драме у савременом поетичком дискурсу не исказује само у протејској постмодерној процесуалности већ и као постулат стварности који је по својој природи поетички отворен у синтетичком јединству сфера субјективно-објективног конструкта естетичких ситуација као тријадног јединства лирско-епско-драмског говора. Синкретички постулати драме, сагледани у њеном ритуалном практицизму, сигурно су она генеративна матрица која драмску књижевност води ка презентној, актуелној инсценијацији, тетролошком актуализовању и говорном, творачком манифесту „дијалога у акцији“ у непосредној сценској и театролошкој задатости.

Та особеност је тим видљивија ако је посматрамо и у оквиру парадигматичних оса поетике српске књижевности, оне сакралне духовности која је дубоко актуализована у нашој средњовековној књижевној речи, а модификована исходишта јој сежу до просветитељске парадигме великих учитеља нације – и оне пак историјске, естетске, аутохтоне и индивидуалистичке, засноване на иманентном поетичком проницању самосвојне предметности, која се у дијалогичном, интертекстуалном коду развија као особен вид литерарности. У домену таквог развоја (од класицистичких, нормативних постулата Аристотелове поетике до романтичарске разуђености и потоњих интенција поетског јединства и жанровског номинализма) драмска књижевност се у двадесетом веку креће од реактуализације конструкта (трагом руских формалиста) до потпуне илуминације драмског у отклону према свему што га почетно, генерички одређује. Са друге стране, неминовне се намће и као теоријски вид промишљања онај Крочеов (Бенедето Кроче) поетички отклон да је жанр само име и ништа више, који се ипак проблематизује у Штајгеровом стилском-интерпретативном одређењу жанрова као „основних појмова поетике“.

Ако у тако постављеним координатама осветлимо аксиолошка питања морфолошких принципа српске књижевности, онда се управо на пољу драмске књижевности најнепосредније исказују динамични односи главне литерарне тријаде и њене паралелне координате у историји, филозоји и науци. Персонално начело као генератор и предводник српске књижевности (од светосавског кода

¹ Алексеј Лосев: *Филозофија имена*, Београд: Плато, 1996: 60.

до доситејевског прегнућа и вуковске аутохтоности) развијало је у свом окриљу и оне следбенике који су на новим основама успостављали њену литерарност, рецептивну и аутохтону снагу у васпитању укуса и остварењу естетичких постулата дијахроније, дубоко прожете непосредним просветитељским и естетичким контекстом европског миљеа.

Говорећи о преплитању и међусобном сажимању родовске канонизације и њене генеричке условности у историјском, аутобиографском, мемоарском, есејистичком и путописном дискурсу, освртом и на традицију „аматерске“ књижевно-научне прозе, истиче се да се историчност као формативно начело јавља и у новој књижевности иако се ова заснива на жанровском систему у којем фикционалност представља темељни принцип, о чему сведоче запажања наше књижевноисторијске свести:

Књижевна рецеиција дела националне историографије насталих после раздвајања историје и књижевности показује да се положеј историје у књижевном систему у међувремену из основа изменио. У средњем веку и у барокној епохи књижевности се писала као историја, она је по основној функцији била историографска, јер је садржавала књижевну интерпретацију националне прошлости, а у новијим временима у делима историчара књижевника, долаћа се обрнуто. Историја се пише као књижевност и у крујовима шире (неспецијалистичке) читалачке публике прихвата се и доживљава као врста књижевности. (Деретић 1997: 301)

Ове премисе о међусобном преплитању фактицитета и фикционалности као тријадном односу два система тим је сугестивније ако се у контекст општег развоја књижевне фикционалности постави питање српске драме оног тренутка када се и на драмске огледе Емануела (Мануила) Козачинског и Јована Рајића гледа као на преурађене појаве без правих наследника. Извесно је да је на развој барокне поезије у српској књижевности велики утицај имала схоластичка гимназија у Сремским Карловцима, али најзначајнији књижевни производ потекао из ње је управо драма ректора карловачке школе Емануела (Мануила) Козачинског, под насловом *Трагедокомедија садржашичаја в себе шринадесетих дејствиј*. Деретић наглашава да је реч о првој домаћој познатој драми у нашој књижевности и уопште о првом домаћем делу које „као целина спада у фикцијску литературу“ (Деретић 2002:451). Забележено је да су њу извели карловачки ђаци на свечаности на крају школске године и да је то прва позоришна представа код нас, за коју знамо, одиграна највероватније 1734. године у здању Карловачке гимназије.²

2 Дело је написано на црквенословенском језику у пољском тринаестерцу, по моделу тзв.школске или језуитске драме сценског жанра, који је поникао у периоду противреформације по језуитским колегијумима у Западној Европи, а у 17. веку прешао је из Пољске у Русију, где се брзо усталичио и жанровски афирмисао. Кијевска духовна академија, из које су дошли карловачки професори, била је главно извориште оваквих драмских приказа.

У свом основном облику ове школске драме религиозно-моралног карактера писане су у стиху, на латинском језику (у Русији на црквенословенском) – како су настале изван традиција аристотеловске драме, највише личе на средњовековне моралитете. У све те разубјене елементе школске драме (историјско-митско и хришћанско се мешају, уметани су комички призори – интермедији или међучинови) сместила се драмска смрт последњег српског цара Уроша Петог (1371) с једне стране и стварање карловачких школа после Сеобе Срба у „државу римског цесарја“, с друге стране (1733).³ Као драмска хроника, *Трагедокомеђија* Мануила Козачинског постављена је као дводелна, симетрична драма: први део је легендарна повест о насилној смрти цара Уроша и о паду српског царства, а други – пригодна драма о оснивању карловачких школа и панегирик њиховом утемељивачу. Временски размак између те две основне целине износи око 350 година – уз жанровску и структуралну шароликост, то је драма чврсте дводелне структуре, са развојем радње од величине до пада и од пада до поновног успона у симболичкој представи судбине српског народа као основног полазишта и предмета, где је пропаст царства контрастно постављена у однос са оснивањем школа, као прекидање ропства и стицање нове славе. Водеће име српске историографије 18. века, Јован Рајић, који је заједно са Захаријем Орфелином главни писац рускословенске епохе, а заједно са Венцловићем пре њега и Доситејем после, један од четири великана српске књижевности 18. века – као ученик Козачинског и карловачки ђак гледао је *Трагедокомеђију*, а у познијим година се враћа преправкама тог дела⁴ градећи својерсну драмску историју са Србијом као главним ликом.⁵ У стваралачком дијалогу дела са првобитном поставком Козачинског, под насловом *Трагедија сиреч иечалнаја повестї о смерїши последњаїо царја сербскаїо Уроша ѿјашаїо и о ѿаденији сербскаїо царсїїва* (1798), актуализујући у делу љубав према свом роду и настојећи да историјским примерима упуту своје сународнике како да користе историјска искуства – Рајић актуализује тезу да све несреће српског народа имају по њему два узрока – неслогу и необразованост, недостатак науке као стуба и украса државе у краљевској лози Немањића, а једини начин да се

3 Занимљиво је да је, засновавши драмску радњу на народној традицији о Урошу и Вукашину, Козачински увео и мноштво фигура (*Славољубије*, *Сластољубије*, *Совјей*, *Вражега* и др.) да би на крају, односно у другом делу драме, број историјских личности стално опадао (остао је само Арсеније Чарнојевић) са растом алегорјско-митолошких значења и динамичном метаморфозом дела од историјске парадигме у апстрактни, пригодни моралитет.

4 Рајић врши исправке историјских грешака које је направио Козачински, избацује комичне интермедије преобликујући драму из трагикомедије у трагедију и свечану, пригодну сцену којом се драма завршава афирмише тако као идејну основу драме.

5 Уз многе фактографске корекције и допуне (Рајић је временски проширио драму тако да она у његовој обради почиње са Стефаном Првовенчаним и завршава се Великом сеобом и оснивањем карловачке школе), естетски је оснажена улога Србије као алегорјске личности (лика), која у овој обради постаје стварни јунак драме. Рајић је избацио комичне интермедије, ослободио завршетак пригодних елемената тако да је његова верзија, још више него драмски комад (хроника) Козачинског, добила карактер праве историје Србије у драмском облику. Сам писац у предговору упоредио је са својом *Историјом* (Деретић 1997: 309).

избегну грешке из прошлости је подизање науке и просвећивање народа (Деретић 2002: 462).⁶

Као славеносербски списатељ доситејевске оријентације, „отац српског театра“ Јоаким Вујић ће прве прерађене драме објавити 1805. године (*Фернардо и Јарика*), а прву представу приредити у мађарском позоришту у Пешти с аматерском позоришном дружином, састављеном од српских ученика пештанске гимназије (изведена је представа *Крешићалица* немачког писца Коцебуа, коју је Вујић не само превео него и „посрбио“, преневши радњу у Трст, у српску средину и наденувши лицима српска имена). Док у историји српског позоришта театар Јоакима Вујића представља читаву једну епоху, у историји српске драме Вујићеве „посрбе“ имају скромнији значај. Оне се настављају на драмске преводе и прераде Емануела Јанковића и чине корак даље према оригиналној српској драми, чији је творац Јован Стерија Поповић (Деретић 2002: 529). Борећи се за остварење Доситејевих или њему блиских идеја о реформи српског друштва, српске културе и језика, развијајући две основне компоненте његовог дела – науку и литературу, јозефинисти су највише развили идеолошку страну првих књига Доситеја Обрадовића, као што је то у својој просветној мисији творачки сјединио Емануел Јанковић, први комедиограф и први природњак (*Физическоје сочиненије*).⁷

За време правог рађања српске оригиналне драме узимају се двадесете године 19. века, када се појавио Јован Стерија Поповић са својим првенцима у којима се разазнају основне врсте аристотеловске драме (трагедија и комедија)⁸, али и дубока утемељеност у књижевној интерпретацији историје и с њом повезане епистемолошке основе, у којој су посебно оживљене слике „недостатка културног патриотизма као комедија духовног подаништва страниј култури, која се неретко нуди као лакрдија“ (Кољевић 2009: 34). Славко Леовац запажа да његове комедије „нису фантастичне игре смехом и ради смеха, него смешне игре ради поуке, ради мале идеје о настраности и застрањивању у основи доброг грађанина тадашње војвођанске паланке“, па даље прецизира да „у тим његовим благочестивим шалама, протканим просветарским и моралистичким тенденцијама,

6 Уочено је да читава наша предромантичарска драма проистиче из Рајићеве *Историје* – од *Жалосних џозорија* Јована Стерије Поповића до осталих наших писаца.

7 У то време су посебно занимљиви прегалачки радови на преводима драма. Емануел Јанковић је превео прву комедију и прву штампану драму у српској књижевности *I Mercanti* Карла Голдонија, најзначајнијег италијанског комедиографа 18. века под насловом *Терјовици* (1787). Јанковић је преводио са немачког две комедије *Зао отац и неваљао син* и *Блајородни син* (ова комедија није обичан превод него је и посрба, прва у низу наших позоришних адаптација као корак од преведене ка оригиналној драми у нашој књижевности. Тај пут је наставио и Доситеј преводом Лесингове младалачке комедије *Дамон*, коју је укључио у жанровски хетерогено *Собраније* (1793). Овај тренутак је значајан за одбрану комедије пред традиционалним, из средњег века наслеђеним схватањем о штетности сваке игре и забаве. Венцловић је пола века раније сочним речима изобличавао подједнако ђаке и гледаоце ђачке комедије. Доситеј је сматрао да се у комедији иза игре и шале скривају прекрасне и превисоке науке, које су по њему најважнија ствар у сваком књижевном делу (Деретић 2002: 502).

8 Запажено је да се од модерних врста прво јавила она које у старој књижевности уопште нема – драма. (Деретић 2002: 501)

Стерија је заоштравао своју критику примитивног помодарства, скоројевићства и прециозности паланачких грађана, њихово олако имитирање страних обичаја, веома површно и упрошћено усвајање неких неважних знакова културе и цивилизације“ (Леовац 1999: 21). Драмска историја постаје доминантна тематска усредсређеност Симе Милутиновића Сарајлије (*Трагедија Обилића*, *Дика црногорска*, *Трагедија војска Карађорђа*), а истом типу припадају и Стеријине драмске алегорије *Сан Краљевића Марка* (приказан 1848, штампан 1848) и *Торжесиво Србије*, *Посианак српској царстви*⁹, драмска алегорија *Маркова сабља* Јована Ђорђевића, те слике из прошлости *Сан на јави* (1869) и *Крси и круна* или *Крунисање Сивана Немање: образ из прошлости српске у четири слике* (1870) Јована Суботића. У књижевноисторијском вредновању све су то пригодни комади, извођени у разним свечаним приликама, а заједничка им је тежња да прикажу или српску историју у целини или поједине њене значајне сегменте, који су поред трагедије и комедије именовани као драмски спевови хроничарског типа (колективна судбина народа се креће у историјском времену).

Покретачка енергија промена у науци, култури и просвети 17. и 18. века генерисала се из више различитих извора: из сазнајних (епистемолошких) питања о изворима знања и правилима методе¹⁰, из дихотомије чулног и *a priori* знања, односно поделе између рационалистичког схватања разумских способности и емпиријског и сензуалистичког чулног искуства, као и из концепта просветитељске филозофије која, наспрам традиционалне теологије и метафизике, афирмише принципе просвећеног разума и слободног мишљења (Бајић 2016: 37–42).

ЕСТЕТИЧКИ АСПЕКТИ ДРАМСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ У ИДЕОЛОШКОЈ ПРИЗМИ – ПОЕТСКА ДУХОВНОСТ И ПРОЦЕСУАЛНА ФОРМА КОМИКЕ, ХУМОРА И САТИРЕ

Љиљана Бајић (2016) критички систематизује да су током два века у историји европске научне мисли запажена настајања и трајања неколико подсистема као филозофских праваца (рационализма, емпиризма и просвећености) који увелико утичу не само на развој модерне мисли већ и на просветни и културни живот датог времена. Тако су почеци европског новог века обележени јединственом интенцијом обједињености знања којим ће се објаснити и кохерентно тумачити нова слика света. Основе учења о васпитању, актуализоване у сензуалистичкој теорији спознаје Џона Лока, критички принцип и методе слободног мишљења (Декарт, Спиноза, Лајбниц), цивилизацијски узуси античког учења и хеленске

9 Актуализујући са вредносног аспекта то време, Славко Леовац запажа да је Стерија стварао у средини која је уметност схватила, пре свега, „као акт богослужења у част оца домовине као предводитеља нације и за славу старе српске повести коју настављају очеви српског грађанства“ (Леовац 1999: 20).

10 Код Декарта – правилне употребе разума, односно правилног начина мишљења, који представља научну методу.

културе, али и многе идеје за које се држи да су под утицајем савременог просветитељства¹¹ – постају идејна, антрополошка и онтолошка премиса Доситејевог рада, који ће бити естетички и етички учитан у следство српске просвете и српске књижевности.

Ведри „раблезијански дух детронизације патетичне и ауторитативне ријечи” (Иванић 2008: 8–9) Доситејевог дела, слика на граници опscene алузије, способност да се на комику из живота реагује смехом, а сам васпитно-просветитељски рад развије у реторичком правцу, у знаку вештине убеђивања и придобијања читаоца за истине филозофије здравог разума – актуализују Доситејев однос према сцени и смеху, разобличавање и освешћивање смехом, у окриљу мотивационо-дидактичког потенцијала наставног рада (*џоуке кроз смех*) и шире просветне мисије.

Уз превод Лесинговог *Дамона* Доситеј пише предговор који ће бити првенац теоријског дефинисања образовне и васпитне функције ове драмске врсте, али и један од првих трактата о позоришту и његовом културном значају код нас – од Теренција и Молијера до Лесинга и Коцебуа. Говорећи о комедији као игри „која представља нешто увеселително и шаљиво, у коју не улази никакво жестоко и свирепо прикљученије и гди при концу намеренија началнога игре лица всегда благопоспешно излази и благополучно се савршава” (Обрадовић 2008: 124), Доситеј градира вишеслојност комичног и смеха – од афористичког до комедиографског и у етосу смеха сагледава просперитет и модалитете усвајања научног погледа на свет, слободу мисли и општи хуманистички процват нације у програму просвећивања и моралног васпитног утицаја.

Доситејев смех, усмерен на моралне и интелектуалне девијације људске природе, деградацију монашких идеала у савременом српском друштву, те на реалистичко-хумористичку традицију ранијег европског романа – развиће се у хумору и сатири и два главна писца Доситејева кода: Јована Стерије Поповића и Јакова Игњатовића.¹² Тако је и Стерији комедија могла боље од иједне друге врсте послужити свом основном дидактичком, едукативном циљу.¹³ На ову

11 „Како је запажено, многе идеје у основи „припадају општем фонду хришћанског класичног хуманизма (наслеђу црквеног класицизма), у првом реду схватање о образовању као основи људског и хришћанског добра и о борби против незнања, сујеверја и лењости у народу и црквеним редовима.“ (Бајић 2016: 37)

12 У запису „О тетру и тетралним делима“ Стерија запажа да је театар „лек за болести моралне (...) Наука не искључује шалу и пријатне разговоре, али ови у очима паметни позоришника нису ништа друго него сирупи или слаткиши код обични лекара“ (Стерија 2001: 101–102). Светозар Кољевић закључује да замисао такве поучности лежи у основи Стеријине класицистичке драматургије, „а у њој се на мети често налазило оно што је било друштвено присутно, а за Стерију, као познаваоца различитих средина и култура, посебно изазовно: незграпно и претенциозно опонашање онога што је страно (у *Лаж* и *џаралажи* и *Покондиреној џикви*) или пак уображена самоувереност малих припадника „великих“ нација и култура“ (у *Тердици*) (Кољевић 2009: 33).

13 Уесеју „Јован Стерија Поповић: увозна култура као комедија“, Светозар Кољевић лудично доводи у непосредни историјски, књижевни и шири социолошко-културолошки контекст цитирајући речи Исидор Секулић да „код малих народа постоји жив патриотизам територијални и историјски, а врло млитав патриотизам културни“, што се може објаснити тиме што су земље и становништво малог народа (...) прижељкивани од других; док језик и књижевност нису“ (Секулић 1977, према Кољевић 2009: 33)

оријентацију утицао је Доситеј и то не само дидактичким схватањем комедије и других врста „измишљених сочиненија“ него и својом карактерологијом. Стерија помоћу језика гради карактере својих јунака, из језичких неспоразума ствара комичне ситуације, а има случајева када је читав комична радња изведена из нарочитог односа према језику (Деретић 2002: 630).¹⁴ Кроз четири фазе књижевног развоја¹⁵ смењиваће се историјске теме са друштвеном сатиром, која врхуни у рефлексивној и медитативној завршници сатиричне комедије и поезије.

На другој страни је вуковска традиција и фолклорни реализам (Стефан Митров Љубиша – историја, етнографија, усмено народно приповедање; Глишић, Веселиновић, Поповић Шапчанин). Занимљиво је да је управо у периоду реализма, на вуковској традицији фолклорног врела стасала и родна матрица драмског говора (две Глишићеве комедије из сеоског живота: *Подвала* и *Два џанџика*). Актуелне су и драматизације (*Ивкова слава* Стевана Сремца), али и писање прелазних комада између драме и опере (Јанко Веселиновић: *Пошера*, 1895, режиран са музиком Даворина Јенка; *Ђидо, комад за играње и џевање*, 1908). Оживљавање историјске парадигме током 19. века, радозналост за генезу народа, прошлост и аутентичне националне културе – манифестује се у афирмацији историјске драме која се у делу Драгутина Илића развија на истим историјским и књижевним претпоставкама као и раније, посебно историјска драма и трагедија (*Вукашин*, *Јаквинџа*, *Прибислав* и *Божана*, *Саул*, *Незнани јоси* и др.).

14 Како запажа Деретић, у избору тема и у концепцији ликова и ситуација Стерија се наслања на велику комедиографску традицију, посебно на Молијера, писца којег је преводио и на кога се највише угледао. Његове главне комедије 30-их година стваране су по узору на дела великог француског комедиографа: *Лажа* и *паралажа* према Молијеровим Смешним прециозама, *Покондирена тиква* према његовом Грађнину племићу, *Тврдица* према *Тврдици* – тражи готове комичке мотиве, сталне сјеее, карактеристичне ситуације, утврђене типове, да би им дао властиту комедиографску обраду (Стеријина оригиналност: грађа из домаћег живота, домаћи типови, локална боја свега, нови књижевни поступци и драматуршка решења, те одступање од молијера и од традиције класичне комедије).

15 Прва фаза је јачка – од првих спева писаних на црквенословенском преко три трагедије – *Светислав* и *Милева*, *Милош Обилић* и *Наод Симеон или несрећно сујужештво* – затим следи први вршачки период као друга фаза, где се ослобађа историјских тема и окреће се хумору и сатири и реализму друштвене критике: *Лажа* и *паралажа*, *Тврдица*, *Покондирена тиква*, *Зла жена*; трећа фаза – београдско раздобље, актуализована је кроз повратак идеалима првог раздобља, историјским трагедијама: *Смрт Стефана Дечанског*, *Владислав*, *Лахан*, *Ајдуци*, те две пригодне драме (око 1847) *Торжештво Србије* и *Сан Краљевина Марка*, а за потребе театра пише краће шаљиве комаде и лакрдије (*Превара за џевару*, *Вољешни мајарац*, *Џандрљиви муж*, *Судбина једној разума*); на крају, у другом вршачком периоду Стерија се враћа књижевним тежњама из 30-их, уносећи у њих горку сатиру, меланхолична расположења, песимизам, у комедијама *Београд некад и сад* (1853) и у рукопису сачуваном као сатирична комедија *Роговуйци* и у поезији (*Даворје*, 1854). Иако је лиризам основно начело српске поезике романтизма, то је доба цветања и српске драме, посебно шездесетих година 19. века, где се у интерпретацији историјских тема истичу дела Лазе Костића (интенција да на темељу народне поезије створи нашу романтичну драму, с националним идејама и националним српским патосом: *Максим Црнојевић*, *Петра Сејдинац*, *Гордана*), Ђуре Јакшића (*Сеоба Србава*, *Јелсавића*, *Сјаније Главиш*), а у обради херојских тема један од најплоднијих представника је Јован Суботић, да би се идилично и хуморно поново синтетизовало у поетичким илуминацијама српског реализма, по много чему особеног у односу на владајући европски контекст.

Паралелно са модернизацијом српске књижевности почетком двадесетог века (у њеном поетичком, мотивском и естетском регистру) развија се драмска дихотомија у педесетогодишњем комедиографском присуству Бранислава Нушића¹⁶ кроз жанровски синкретизам као битну карактеристику Нушићевог комичног театра (Леших). Нушић је сјединио значајност Стеријине комедиографске тематике с виртуозношћу сценске технике Косте Трифковића. Модернизација српске драме је своју праву поетичку инвентивност, брижљивост израза, драмске ситуације, атмосфере и дијалога, остварила у драмама лиризма и психологије и слободне историјске интерпретације Милутина Бојића (*Краљева јесен*, *Урошева женидба*, *Деспошова круна*, *Ланци*, *Госпођа Олија*), уз Нушића најзначајнијег драмског ствараоца модерне (Деретић 2002: 1015), у којој су још запажено драмски стварали Борисав Станковић, Иво Ђипико, Петар Кочић, Светозар Ђоровић и Симо Матавуљ као писци који су на различитим тематским пунктовима (од песимистичко-виталистичке антропологије Станковићеве драме до Кочићеве политичке сатире и ангажоване игре) испитивали естетске могућности драмског говора, указујући тако пут грађанској драми.¹⁷

Конфротирајући свој став ономе што је претходило, Сима Пандуровић у чланку „Модернизам у књижевности” тврди да је поље српске драме права пустиња, иако је и међу предратним модернистима (М. Бојић и П. Слијепчевић) било тежњи да се драма, иако недовољно развијена као род, постави на нове основе. Тако је Слијепчевић још 1910. године објавио две расправе о модерној европској драми („Лирска драма“ и „Народна драма“), заснивајући своје ставове на културној и књижевној дихотомији неколико кључних историјских поларитета (етичко – естетско, класично – романтично, интернационално – национално, модерно – патријархално, мушко – женско), сагледавајући лирско као доминанту симболистичког, односно експресионистичког драмског дела, док је епска драма дело колективних захвата и масовних сцена, чија се лепота, епос будућности, исказује у етичкој узвишености. Милутин Бојић је 1911. објавио у бечкој *Зори* расправу „Наша драма“ као пример захтева нове генерације у области драме: у њему је Бојић извршио разграничења између онога што се одбацује у прошлости и онога што се хоће у садашњости (Вучковић 2011: 124):

*Као и све што је ишага писано, и Бојићева расправа о српској драми
неодвојива је од рефлексије о националној судбини. У том широком
склопу односа он ипосијавља проблем недосијашка драме у књи-*

16 Време друштвене комедије је обележено делима: *Народни посланик*, *Сумњиво лице*, *Пројекција*; друга фаза: *Обичан човек*, *Свети*, *Пути око светиа*; трећа фаза – повратка друштвеној комедији: *Госпођа министарка*, *Покојник*, *Ожалошћен породица* и *Власи*. У свом раду надовезује се на Стерију и Трифковића као „трећи по реду комедиограф у српској литератури“ укључујући у своје комедије елементе и од жанра водвиља, и од обичне веселе игре, па чак и бурлеске.

17 Нушић је наглашавао да је он први у драмској литератури, без обзира на то колико срећно, покушао да пишем друштвену драму (ранији покушаји Цветића, Шапчанина и Манојла Ђорђевића далеко су били од тога). „Њихови покушаји су били обична, стара, романтична прича у којој глумци приликом приказивања облаче цивилно одело.“ (Глигорић према: Вучковић 2014: 372)

жевносћи српској народа 'која би била комплекс њејових мисли, осећања и аспирација'. Развој српске драме иде, према Бојићу, у два смера: ка комедији, која обрађује теме садашњосћи и шраједји, која драматизује проблеме прошлосћи. Бојић указује на негосћашке српске шраједје. А што је шаблонизирани шрисћуј драмској шраји. (Вучковић 2011: 125)

Нема сумње да су поратни српски надреализам и модернизам дали највећи импулс даљим тенденцијама модернизације српске књижевности, укључујући и поетизацију драмског говора. Од три надреалистичка песника, Милан Дединац је највише обележен лиризмом, Душан Матић интелектуалношћу, а Александар Вучо хумором. Спојивши свој дар за хумор и вербалне игре с осећањем за збиљски свет градског детета, Вучо је у стиховима поеме *Подвизи друштине Пећ иешћића* пружио деци оно што им је у основи најближе: слободну и живу игру духа који није омеђен контролом „стармале мудрости и уштогљених обзира“ (М. Ристић) у симбиози наадреалног, социјално активистичког и модерног. То је и тренутак када, настала у романтизму, српска књижевност за децу доминантно оцртава романтичарске и романтичне амбијенталности духа, мотивско-теаматске регистре и дидактичку идејну потку, да би први пут у делу Александра Вуча надреалистички рефлексии добила најекспресивнију поетску духовност и процесуалност форме у дејој онтолошкој одређености.

У послератној књижевности педесетих година обнова међуратних тенденција авангарде поприма илуминирајуће обресе духовног отпора идеолошкој регресији књижевности обнове и изградње дајући прочишћено песничко искуство у сублимном драмском обухвату историје и мита (поремећене митске схеме), те ерудитне форме драматургије „чистих руку“ (Јован Христић) у делима Миодрага Павловића и Јована Христића. Сродност са Јонесковим театром (*Кораци у друој соби, Небески одред, Пућ и извесносћ*) поставља Павловића међу прве ствараоце који су у послератну српску драму пожелели да унесу нека својства модерне драматургије (*Пућ и извесносћ* – споља психолошка драма, имплицитно прототип модерне интелектуалне и поетске драме). Тај нови модел драме филозофског типа, касније развијен у делу Јована Христића (*Чистие руке, Орест, Седморица: Како бисмо их данас чииали*) уклонио је изворну темпоралну димензију из ових текста:

Поетски шосћујак, на коме шочива модерна шесничка драма иншелекћуалној шииа, могао би зашо да буде схваћен и као шокушај очиићења лииературне и драмске маииерије од некњижевних наноса и да означи шовраћак изворном есиейшћком значењу драмској шексћа. [...] Целовишосћ и аушономију драмској шексћа он обезбеђује шрименом лииерарних и шешарских ширукћура, ша се дело, ушрос мииу или шсћорији, држи самосћално, шшшшмошнушо и ојачно шсшшмом идеја на којима је изшраћено. (Палавестра 1972: 338)

Свет апсурда у делима Велимира Лукића добио је јасније контуре у филозофској и идејној усмерености, која се успешно користи богатим арсеналом поетске фарсе и алегије, пародијом и фантастиком, док се у делу Борислава Михајловића у историји тражи резонанца драмских идеја (драма личности *Бановић Сирахиња*, *Краљевић Марко*) у посредованом језику густе мисаоне потке и високог степена драматуршке писмености, а у *Команданиту Сајлеру* амбијент мита је замењен ближим историјским временом, грубим призорима Другог светског рата.

НОВЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ ДРАМСКОГ ГОВОРА – КА ХРОНОТОПУ ДЕТИЊСТВА

Бретонска сентенција (Андре Бретон) о надреалистичком изразу као стварном функционисању мисли, диктату мисли у одсуству сваке контроле разума, изван сваке естетске и моралне преокупације, изведена непосредно из психоанализе, из методе слободне асоцијације (Сигмунд Фројд) – најближа је генеративна матрица хронотопа детињства, који се актуализује како у поемама Александра Вуча тако и у послератно хумористичком, фантастичном и сатиричном коду Бране Црнчевића, Душана Радовића, делом Бранка Ћопића и Матије Бећковића. Ристићева теоријска експликација поезије и хумора одбацује како естетизам тако и морални и друштвени утилитаризам као највећа ограничења слободе, без које нема праве уметности. *Небески огрег* (1956) Ђорђа Лебовића и Александра Обреновића, као егзистенцијална драма ликова у граничним ситуацијама „са филозофским сензибилитетом“ – представља „најважнији догађај у развоју послератне драме“ (Деретић 2002: 1220). Други вид драме представљају митско-поетске драме Христића, Павловића и Лукића, писца политичких трагикомичних фарси с темом о тоталитарној власти (*Друји живој краља Освалда*).

До преокрета у споријем развоју послератне драме (када је реч о актуализацији комичног као естетском узусу) долази са појавом Александра Поповића. Док је код Нушића, његовог непосредног претходника, тежиште комедиографског ефекта на драматуршким компонентама фабуле и заплета, код Поповића је сва снага садржана у језику, чију раскош, како запажамо, он открива виртуозном спретношћу, духовитог, праскавог и живог говора, сликовитог, оштрог и искричавог израза. У поетичком и друштвеном контексту, Поповићева драма одзвања са позорнице кристалним звуком аутентичности. Књижевна теорија бележи да тај живи говор тадашње београдске улице, пун саркастичне полемичности, шатровачких гегова, идиома, излизаних архаизама, искривљених туђица и сведеног административног и идеолошког жаргона, пре Поповића нико није успео да толико савлада и да подреди законима драмске дикције. Захваљујући првенствено снази и уверљивости језика, који је на тренутак тако развијен и полетно разигран да стреми да заглушити друге, ништа мање важне одлике драмског текста – кроз Поповићеве драме струји неуплепан и истинит живот, амбивалентан, помало

тужан и помало смешан, „опор, весео и каткад бесмислен“ (*Крмећи кас, Уйва ийишца злайокрила*, 1969) (Палавестра 1972: 343).

Тако се у послератној књижевности развија драмски реализам новог типа као ослобођен сатирични дух послератне књижевности и особено извлачење из круга апстрактних естетичких и артистичких преокупација, извесно прилагођавање разговорном стилу, „језику улице“, свакодневном жаргону политичке публицистике у тренутку када текст постаје значајнији од игре, рукопис живљи од сцене, а сама разиграност духа важнија од позоришне презентације. Као подједнако испробани облици послератне српске драмске књижевности и драматургије, исказују се, на једној страни, позориште апсурда, трагикомична фарса, поетска митолошка драма, интелектуални театар, али и нова реалистична тенденција чији су равноправни видови и сатирична бурлеска и критичка негација која тежи пунијој и дубљој духовној и сценској консолидацији у заокрету од апстрактног универзализма ка материјалној конкретности. Управо у таквом конструктивном послератном миљеу, који се и поред владајућих идеолошких матрица, жилаво стваралачки, духовно, ерудитски одупирао једнотонском утилитаризму, изданци надреалистичког и авангардног постају најекспресивнији поетички оквир синтелизованог критичког језика друштвене стварности. Сатирични код постаје поетички оквир за реактуализацију првотности детињства, па стога савремена књижевноисторијска мисао управо наглашава да неки од најважнијих сатиричара тог времена стварају и у области књижевности за децу (Б. Попић, Д. Радовић, А. Поповић, Б. Црнчевић, М. Витезовић), што Јован Деретић покушава да објасни симбиозом сатиричног и дечјег, као на први поглед неочекивану, а заправо нимало необичну, доказујући да су најбољи писци за децу били заправо и сатирични писци и песници: Свифтова *Гуливерова путовања*, једна од најбољих сатира у светској књижевности, данас се чита као роман за децу и омладину.

На новим поетичким основама изоштрена, стваралачка револуција у књижевности за децу поставља је као потпуно самосталан и целовит огранак савремене књижевности. Формално и тематско мајсторство ове области засновано је на оним премисама Змајеве поезије која је у међуратном периоду једнако подстицала и традиционалну дескриптивну лирику за децу и надреалистичке следбенике духовне авангарде. Нови, урбани тон, већ актуализован у Поповићевом драмском говору, удаљавање од рустикалног лиризма, нов сензибилитет у често блиставим покушајима обједињавања реалног и надстварног, аутентични животни рефлекс и ирационални импулс духовите игре, која разбуктава запретане стваралачке снаге, распаљује фантазију, окрилаћује речи, преусмерава форме света и дечју личност испуњава пуним доживљајем свемоћи и слободе – ти покушаји донели су послератној српској књижевности за децу не само нове вредности и модеран израз већ и једну нову поетику (Палавестра 1972: 356). Она ће вероватно моћи да преобрази традицију дечије књижевности и да отвори нове путеве у безмерна пространства дечјих доживљаја, снова и маштања, што потцртава и овај поетички осврт:

Све до Радовића, књижевности за децу била је израз иајријархалној свеиша. Змај и гуи низ њеиових следбеника били су добродушни иесници који су своје идеале нудили деци, смајрајући да ће она на ијај начин уђу у свеи ограслих. Ни Вучо, ни Радовић нису имали иакове идеале, увођење деце у свеи ограслих смајрали су уиоиијом коју је иребало руишии (Вучо иовори о иувом буквару, а Радовић у чувеном афоризму савеиује родииеље да иуку децу чим иримеише да личе на њих).... (Јовановић 2008: 70)

У исходишту таквог поетичког фокуса игре, хумора и сна, хронотоп детињства и корпус књижевности за децу се појављује као оквир трајне херменеутичке (инспиративне) тежње да се овлада новом духовношћу и на морфолошки различитим аспектима књижевног текста. У том контексту, драмски призори за децу су исказали вишеструку виталност и интегритет: с једне стране, посредством илуминативних образаца фолклорне матрице у сценичном синкопирању бајке и њених поетолошких премиса театролошке универзалности, а са друге стране виталност феномена комичног и његова естетска валоризација у хумору постају део оне ослобођене енергије лудичког, где је, према Фројду, игра у основи сваке комике. Бергсоновски судар механичког и органског/органичног (налепљеног на живо), у којој се права животност никад не враћа и никад истоветно не понавља, гради динамику ситуација у драмским текстовима-једночинкама Гвида Тартаље (*Зубобоља, Зна он унаипред, Подела улоја*) и Душана Радовића (*Клацкалица, А заишо он вежба, Чији је изјовор, Зубобоља, Чија је шоља, Хоће и он, Писање по илоиу, Близанци, Нушићева улица*), али се комика актуализује и у искричавај експресивности оживљених језичких фраза, језичког обрта, говорне игре идиоматске и жаргонске семантике у контексту свакодневног школског живота његових јунака и луцидности наглих комичних обрта, понављања или интерференције серија типизираних ситуација и типова у инвентивним и досетљивим реакцијама *алазона* и *бомолохоса*¹⁸ (А. Поповић: *Фаиално иуја илава, Два иисма*; Ласло Блашковић: *Љубичице*, Душан Радовић: *Бејунац*).

18 Како се од других књижевних врста разликује по томе што се не завршава текстом, већ у глумачком извођењу на позоришној сцени, радију или филму, драмска књижевност не носи своју изражајност само у језику, већ и у сваковрсним облицима медијског приказивања. Те разлике позоришне презентације условиле су и ону врсту динстинкција између античке позорнице, елизабетанског позоришта (Шекспирових драма) и италијанске комедије. Управо та условљеност драме позориштем тиче се свих аспеката драме: организације времена и простора, конституисања ликова и презентовања фабуларних збивања и успостављања атмосфере. Из тог разлога многи сматрају да се теорија драме мора посматрати искључиво у оквиру теорије театра (простор, индикције, дидасталије, ремарке). Будући да се драмски текст актуализује доминантно у дијалогској форми, основно обележје драмског дијалога је испољавање целовите личности. Алазон (грчки варалица, лопов) је у драми лик варалице у старој комедији (комедија, античка), лик са апсурдним и екстравагантним претензијама. Аристотел тврди да ако овај лик велича искреност, онда има назив алазон, а ако је потцењује и исмејава, онда се зове *еирон* (иронија). Бохомолос је личност која користи слабости алазона (тера шалу с њим).

Експресивност драмског дијалога, његова евокативност, конфликтни или агонални карактер у драмским текстовима дечјих писаца једночинки одишу пластичношћу и уверљивошћу ситуације која афирмише комични обрт, став, драмски сукоб који је саздан у динамичном преплету вербалне и невербалне реплике дијалога, као основе драмског сукоба у хегеловском поимању система синтезе и модерном драматичном мимоходу Шопенхауеровог става о смислу драме у „суклобавању и међусобном разарању различитих видова живота“ приказујући слепу Вољу у њеном деловању – а у том случају драми више уопште није потребан никакав сукоб око којег би се одвијала драмска радња.

ИМПУЛСИ ИСТОРИЈСКЕ ПАРАДИГМЕ И САВРЕМЕНОГ ДРАМСКОГ ГОВОРА У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ

*Сценска уметност је једина живљена уметност, смртна је.
Од најсирашњије у слави сасиоји се слава љумца:
од њојуларности; од њљескања случајно сабране љомиле;
од свиреје љубави која лудује за комедијашћивом.
Сћоја је итрање, као и љума, итраједија вечної, везаної за иролазно.
У часу њосћанка већ је у часу несћанка.
Исидора Секулић*

На узусима савремене динамике драмског говора и његове апликативности у књижевности за децу и младе, да се не би десило, како луцидно усмерава Душко Радовић, да наставници и њихове методе рада застаре и изгубе моћ споразумевања (комуникацију) са ученицима (као и школске позорнице), ваљало би добро промислити о мотивацији и акцији ученика у настави 21. века (Јањић 2016). Учучавањем српског језика и књижевности, ученик остварује **језичку, литерарну и комуникацијску** компетентност, засновану на примени, анализи, вредновању и процени нормативних и стваралачких аспеката језичког система. Доживљајним, истраживачким, проблемским и стваралачким интерпретативним приступима развија се **читалачка компетентност** при тумачењу књижевности у поетичкој и херменеутичкој заснованости језичке експресије и интеграције, те фикцијске, естетске и интертекстуалне културолошке синтезе у образовању и васпитању ученика као слободне, креативне личности – критичког ума, оплемењеног језичког кода (постигнућа) и поузданог естетичког (литерарног) просуђивања.

Унапређивање знања о српском језику повезује се са истраживањем језика као иманентно сложене структуре (битно везане за друге облике људске делатности арбитрарном природом језичког знака) и са комуникацијским вредностима језичке и функционалне писмености. Укупност значења једног модела (текста) заснива се на синтези односа који чине његову структуру, као и на односу модела према ширим моделативним системима хуманистичких, друштвених и природних наука.

Књижевност се актуализује као средство спознавања света, откривања могућности за његово мењање и преображавања: књижевно дело је уметничка истина о животу, сведочанство тренутка у којем је настало, израз творца и језика којим је обликовано. Настава књижевности омогућава ученицима да истражују, интегришу и стваралачки реагују на највећа достигнућа књижевне уметности, да изграђују књижевну културу, развијају критички став према свету и смисао за доживљавање и аналитичкосинтетичко вредновање естетских и сазнајних домета уметничког дела. Књижевно дело је текст који је по својој природи укључен у неограничену сферу интертекстуалности. Феномен књижевности као комуникацијске делатности и естетичка константа (идеал) одређују књижевност као естетску комуникацију.

Књижевност, која је велика, разнолика и потпуна слика унутрашњег живота човековог, саопштена језиком као најуниверзалнијим средством комуникације и социјализације људи – може најтрајније да утиче на ученикова осећања. Побуђујући шири круг човекових емоција, књижевност развија многострану естетску и моралну симпатију према савременој (мултикултуралној и интеркултуралној) позицији човековог идентитета у националном и европском културном простору. Области језика, књижевности и језичке културе успостављају садржајне, структурне, методолошке, епистемолошке и аксиолошке везе с другим наставним предметима. Код нас се књижевно-језичка корелација заснива највише на узусима стилистичке критике, интерпретације и лингвостилистике (контрастивна лингвистика и теорија језичких контаката су присутне у нешто сведенијем виду).¹⁹ Књижевност је неисцрпни генератор језичког и културног памћења. Има снажну васпитну и образовну функцију, јер не делује само на човекове поступке и понашање него и на цело његово биће. Пружа велике могућности за корелацију са другим предметима (језичко-уметничко подручје: српски језик и књижевност, сценска и филмска уметност, ликовна култура, музичка култура, страни језици; подручје друштвених и природних наука – историја, веронаука, природа и друштво, екологија, грађанско васпитање, математика, физика).

Везе између књижевности и других уметности актуализују се на нивоу инспирације, програмске оријентације, стила, друштвеног и културног контекста и рецепције у програмском праћењу. Путем проучавања развоја књижевности од обредног одвајања, уочавања развитка естетског обликовања, сталног смењивања естетских форми, узрочне повезаност и **историчности** – књижевни текст се ситуира и као одраз духа поезике времена, моралне климе, социјалног и културног миљеа (**историја и социологија, филозофија и психологија**: питања јавног мишљења, **биологија и екологија**: човек и језик, **математика**: масовни медији у заједници са статистичким истраживањима, аналошки односи математичког

19 Плодносно подстицаје за успостављање језичко-књижевних корелација у васпитно-образовном подручју омогућиле су савремене лингвистичке и књижевне теорије: руски формализам, прашки структурализам, данска глосемантика, антрополошка лингвистика, француски структурализам, генеративно-трансформацијска граматика, генеративна поезика, семиотика, лингвистика текста, постструктурализам.

израза и синтаксе – комуникативна функција знаковног система применом стратегија које имају снажно мотивационо дејство у остварењу задатака који се постављају у настави).²⁰

Како суштину сваког драмског комада чине *дијегетички* и *миметички* део, тј. објашњење и његова демонстрација, денотација и конотација, упознавање са нечим и његово доживљавање, мисаоно и практично, изнад-ситуационо и прагматичко, акција, делање, игра – реакција, знање, идеја: сценска комуникација постаје један од оних модела савремене наставе који, полазећи од предметне иманентности и императива комуникацијске отворености, остварује постулате активне и интерактивне наставе, те у дубокој прожетости наставних принципа достиже деликатну меру стваралачких исхода.

Биоларносиј сценској знака (односно денотативног и конотативног у усмераваној игри и непосредној очигледности: дихотомији денотације и конотације, миметичког и дијегетичког, конкретног и апстрактног, делања и сазнања, акције и реакције, игре и њене суштинске идеје), као и аналошки оквир наставног часа са структуром античке трагедије, утемељене на градацији „делова по величини“ (Ђурић 1990: 263), посебно кад идеју драмске педагогије поставимо у дубоки поетички и књижевноисторијски контекст рађања и развоја наше драмске књижевности – воде нас ка актуализацији наставе као *инсценирању комуникацијских ситуација*, при чему се драмски оквир наставне ситуације исказује као вид дијалогичности сценске речи и њеног хеуристичког пута сазнања (снагом имагинације ученика и уверљивошћу њиховог сценског говора, праћеног мимиком, гестовима и покретима). Инсценирањем наставних комуникација сам час бива организован по узусима делова грчке трагедије, са аналошки учитаним улогама учесника.²¹

Експлицирајући мотиве и темељне педагошке основе и оправдања увођења сценске комуникације у наставу, заговорници овог приступа често остају на нивоу продубљивања основних наставних метода (вербалне, практичне, визуелне), али са увођењем тријадног односа метода *стручне–мисаоне–наставне* оријентације, сценска комуникација поприма сложенији вид иманентне продубљености како садржаја тако и његове естетске остварености, односно развоја уметничке компоненте самог наставног процеса, у којем управо игра и хумор постају основни стваралачки, витални облик разобличавања крутих образаца експлицит-

20 Кибернетичари, лингвисти и математичари указују на елементе комуникативног процеса и њихову функцију у вербалној комуникацији (утврђивање најефикаснијих система слања порука, њиховог памћења и разумевања), што упућује на лингвистички структуралистички метод језичке анализе који се управо заснива на издвајању битних од небитних појава у процесу споразумевања, а на чему се даље развија теорија информација и комуникација.

21 Пролог и уводна песма хора – *йародос* као мотивациони део часа; епизода I, *сџазимон*; епизода II, *сџазимон*, епизода III и *ејзодус* као завшна песма хора која прокламује закључак, поенту, наравоученије: хор се појављује као свезнајући приповедач – наставник, а глумци, носиоци радње, као ученици који путем актуализовања драмске ситуације, идентификације и непосредног учешћа улазе у активно поље стваралачке и проблемске наставе, повезивања мишљења и стеченог знања са реалним животним ситуацијама – тако програмски садржаји и конкретне методске јединице постају „драмски текстови“ за извођење, инсценирање наставних као главних животних епизода (Јањић 2016: 200).

ности и самосвесног уласка у епистемолошку, онтолошку и етичку компоненту духовног развоја. Тако се и сам процес наставе развија као непатворени пут од *мимезиса* до *семиозиса* – као оквирни мисаони преображај од значења до смисла, где се управо синергичним компонентама сцене у интегралном виду сустичу све сазнајне и уметничке смернице.

У оквиру савремене педагогије и позоришне уметности за децу, током двадесетог века се развија идеја о креативној позоришној игри која надилази оквир постојећег канонизованог одређења и постаје холистички знак за синергичко комуникативно деловање.²² Већ и спонтане, а поготово усмераване, дириговане игре развијају дисциплиновање дечјег тела и духа, али је важно да деца на ову дисциплину игре свесрдно пристају, јер „оваква слободно прихваћена дисциплина омогућава увођење и доцније строже наметнуте или задате дисциплине која изискује још потпуније овладавање својим телом и духом, што је посебно важно за учење наставних садржаја“ (Кошничар 2013: 156).

„Драма у образовању“, „креативна драма“, „образовна драма“, „драмско изражавање“ – све су то синонимски називи који су се током прошлог века користили у стасавању и формирању британске, канадске, француске школе, као и дефинисању драмских образовних програма у школама у Хонг Конгу. Управо је за креативну драму на тлу Европе најзначајнија *Сеулска агенда о уметничком образовању* (УНЕСКО) и *Лисабонска стратегија образовања*. Током реализације пројекта под називом „Драма унапређује кључне компетенције Лисабонске стратегије образовања“ (DICE), од 2008. до 2010. године, спроведено је велико истраживање у 12 земаља. Овај пројекат, спроведен на 5000 испитаника, потврдио је утицај драме на 5 од 8 кључних компетенција у хуманом креирању. У нашој научној и стручној јавности све непосредније се исказују инвентивна културолошка и комуниколошка истраживања која у свом исходу изводе апликативност драмског у васпитно-образовном процесу као аксиолошки предводник епистемолошких, естетских и етичких узуса. У осврту на дуготрајну канонизацију

22 Два енглеска драмска педагога Питер Слејд (Peter Slade, 1910–2004) и Брајан Веј (Brian Way, 1923–2006) разграничили су област драме у васпитању у односу на позориште. Драма у васпитању, по њима, постиже развој детета и развијање његове свести и креативности. Позориште тежи интерпретацији глумца. Насупрот томе, у креативној драми је акценат на активизацији учесника и игри улога, као и на искуству учесника.

На просторима бивше СФРЈ најзначајнији рад у домену креативне драме је рад загребачке редитељке Звездане Ладике. Радећи са децом и младима у Загребачком казалишту младих и примењујући импровизације у драмском раду, Звездана Ладика уводи промене у самој суштини драмског рада. Битно се мења однос дете – представа, па представа постаје „дело у настајању“. Креативна драматика је, по мишљењу Звездане Ладике, стваралачка сценска игра у којој учествују извођачи и публика. У стваралачкој сценској игри деца и млади не стварају драматизацију познатих уметничких мотива, него их користе као подстицај за самостално стварање. У Србији једини представник креативне драме била је Љубица Бељански Ристић, оснивач „Шкозоришта“, крајем седамдесетих година прошлог века. Рад у „Шкозоришту“ садржи сличности у педагошком приступу са радом Звездане Ладике. Београдско „Шкозориште“ је, поред Драмског студија РТС-а, Клуба драмских комуникација, Дечјег културног центра, било афирмисан студио. До данас је отворено много нових студија који се баве креативним, радионичарским, драмским радом са децом и младима. (Тољага 2017: 132)

извесних догматских премиса нашег образовног система у прошлом веку, Невена Тољага у дисертацији *Креативне радионице у школској библиотеци* запажа:

Иако се у свету креативно драмско стваралаштво примењивало још почешком прошлој века, код нас примена ових метода у школама је нејошњаша. Креативна драма као наставни метод може да се примени у редовној настави, али и у ваннаставним активностима ученика, који могу да се реализују у библиотеци школе. Драмска игра је уметност, која у својој суштини представља стваралачку активност. Користењем драмске стругуре, као форме уметности, ученици ће стварати представе живошта, у којима ће заједно анализирати живоштне ситуације, али и проживљавати их и учити како се могу савладати проблеми које им доноси свакодневни живот. (Тољага 2017: 132)

Учење путем креативне драме омогућава већ утврђени низ ученичких активности: повезивање личних доживљаја и искустава са предметом и темом у настави; приближавање, савладавање и дубље разумевање наставног градива синтетизовањем сопствених искустава и наставног градива; развијање способности тумачења и примене градива путем креативне интерпретације; проживљавање личних искустава ученика који постају аутори свог процеса учења; развијање маште, способности, инвентивности, интелигенције, емотивности, емпатије; развијање вештине дијалога, изгарђивање и заступање својих ставова, али и уважавање туђих мишљења; истраживање ставова и животних вредности кроз игру и машту. Метода сценске комуникације данас се и у нашим школама покушава конституисати и одржати кроз интердисциплинарну корелацију школског градива – друштвених и природних наука, применом мултимедијалних метода и техника у којима је читање генеративна матрица сазнајног процеса и основно полазиште у живој рецепцијској, аналитичкој и стваралачкој интерпретацији програмских и натпрограмских садржаја.²³ У оквиру предмета Српски језик и књижевност, методу сценске комуникације би ваљало примењивати не само у већ канонизованим литерарним формама и у контексту адаптивне интерпрета-

23 *У реформи образовног система, планираној у периоду од 2002 до 2005. године у области уметности су укључене драма и јокреј. Пилој пројекат је у школској 2002/2003. носио је назив 'Школа будућности – Концепт културе јаринерства'. Једно ојледно одељење је било састављено од деце из 'Школирице'. Пројекат се реализовао у Основној школи 'Михаило Пејровић Алас'. Ојледну наставу са продуженим боравком је подржало у Министарство просвете и спорта Србије. Све до 2006. године Љубица Бељански-Ристић је била иницијатор и руководилац многих значајних пројеката. Важан пројекат је био 'Уметност за друштвене промене' који је иницирала Европска културна фондација. Један од оснивача ЦЕДЕУМ-а (Центра за драму и едукацију у уметности) била је, иакође, Љубица Бељански-Ристић. Циљ рада овој центра је био афирмација креативне драме у едукацији деце и младих. Нажалост, континуишеј овој креативној драмској раду се ирекида иресанком финансирања „Шкозориша“ 2003. године, а зајим и 'Школирице' 2006. (Тољага 2017: 132).*

ције књижевног текста (драматуршка анализа, драматизација, преобликовање жанрова, полиморфност текста, стилско-композицијске вежбе наративности, инструктивне или упућивачке говорне вежбе, екскламативне – говорне вежбе објашњавања, стилско-композицијске вежбе расправе, дијалог култура настанка и актуализовања/читања текста) већ и у областима подржавања и развоја комуникативне компетентности (култура говора), респектовање историчности (драматургија у функцији олакшавања разумевања дијакроније, лакше улажење у структуру историје, разумевање значења историјских сила и токова – интердисциплинарност књижевности, историје и уметности – визуализација историје, апликативност сценске комуникације у актуализацији атипичних, књижевно-научних текстова, драмска техника амплификације и драматизације, адаптација на конгенијалним основама, кратке литерарне форме и техника импровизације и варијације, драмска игра као лингвометодички предлогак у настави граматике, типологија говорне културе кроз сценску комуникацију (наративности, дескрипције, инструктивних, екскламативних и дебатних облика говорних вежби); екфразија (опис) као реторска вежба читања, писања и интерпретације; техника драматизације по моделу стрипа; реторичка амплификација (проширење, разрада, шира обрада) – допринос креативној адаптацији текста, писању и читању; реторичке вежбе „пагатио“ – допринос креативном раду на тексту (на пример, монолог мог омиљеног књижевног лика као супституишући оквир дејег осећања немоћи и анксиозности).

УМЕТНИЧКО У ПРОСВЕТНОМ – УМЕСТО ЗАВРШНЕ РЕЧИ

Синтетска исходишта развојне парадигме српске драмске књижевности ослањају се на краћу традицију школских позорница 18. века, на Доситејев смех, који се у једном времену исказује као латентна основа просветитељског деловања, оквир социјализације, емпатије и хуманистичког активизма у просветитељској мисији, а већ у следећем веку остварује рефлексе како у друштвеној комедији тако и у изданцима надреалистичког трагања за *младићством народној џенији и хелиошераијом афазиије* (Растко Петровић). Стасавајући у особене видове поетичких бравура хумора, каламбура, гротеске, апсурда, ироније, оксиморона и парадокса, онеобичавањем блиског и одомаћивањем (припитомљавањем) чуда динамиком језичких структура у којима је похрањена не само лепота дела као духовност утиснута у језик већ и чиста слика, озарење детињства, његов идентитет и универзални хронотоп живог говора у дијалогичности и медијској покретљивости (радио, телевизија, сликовница, стрип) – драмски дијалог и драмске ситуације стасавају у оне изданке који ће ревнотно преобликовати целу једну књижевну традицију у инвентивности и луцидности естетског као изазовног мисаоног (духовитог, духовног, церебралног) чиниоца комичне структуре.

Управо та савладана и илуминирана логика игре враћа нам се, трагом Доситејевог кода, опет у виду деканонизације просвете, у оне видове интегративног трагалаштва који праузоре наставне ситуације актуализују у комуникативној структури грчког позоришта (трагедије), али и даље стреме ка потпуном стваралачком превазилажењу задатих оквира интенционалности наставног типа. У таквом контексту постављена, и метода сценске комуникације се заснива као оквир стваралачког симптоматичког и адаптивног разобличавања једнообразног тока наставне комуникације и наставног градива, од области говорне културе, „где је сам свет позориште, у коме се учи читањем“ (Кошничар 2013: 142), а добра техника читања предуслов сваком читању, преко перформативног, сценичног учења писања – до двоструког плана игре (имагинарног и реалног) са широким регистром улога и емоционалних димензија понашања, јер је улога и јединица вежбе за дете, социјални сигнал и сигнал маште кроз инстинктивно и смишљено подражавање, кроз спонтану и усмеравану активност, развијајући дисциплиновање деце тела и духа – до доминантнијих облика когнитивне наратологије, атипичних књижевних текстова, као и ширих видова научног идеализма и поетске духовности изоштрених коренском естетском (миметичком) снагом драмског дијалога, сцене и агона као премиса савремене епистемолошке и онтолошке димензије етоса просвете, знања и образовања.

Осим што је главна карактеристика деце културе, спона између предшколског и школског узраста, игра се постепено преображава од спонтане у организовану, усмеравану, инсценирану игру, чији ће исход довести до жељених наставних резултата – у имагинативно-игровним активностима и интелектуалном напретку (богаћење емоционалног и духовног живота, усавршавање културног укуса, естетског запажања и моћи социјализације). Није онда тешко спознати да је метода сценске комуникације интерактивни и интегративни метод, заснован на усмераваној игри и непосредној очигледности, изузетно апликативна у савременој настави (Јањић 2016:205).

О томе сведоче не само принципи организовања наставног процеса у потпуној атмосфери посвећености већ и осмишљеност појединих наставних ситуација као драмских, управо кроз многосруко деловања монолошко-дијалошког представљања радње (епско-драмски говор) и ситуације (лирски говор). Духовност и идентитет српске књижевности, сагледани у сфери њеног поетичког, морфолошког и идеолошког ракурса, са становишта традицијских, историјских премиса литерарности и дискурсне праксе дијалогичности (према Бахтину, субјект у ствари не може знати ни себе ни свет зато што се значење ствара у дискурсу, тамо где се свести сусрећу) – истичу значај игре и хумора у процесу учења. Ученици на сцени „маштовитим импровизацијама врше духовни преврат, тријумфалне продоре у васионске просторе“ (Савић 1986). Увођењем савремених сценских игара у наставном процесу предавачка настава се претаче у драмске облике. Због тога би било, по мишљењу Петра Савића, „педагошки оправдано увођење театралног стила, сценске форме и у васпитно-образовни рад“. На трагу ових запа-

жања су не само поетичке и историјске парадигме драмског развоја и сценског живота књижевне речи српске књижевности у европском контексту већ и онтолошка премиса драмског говора као „пуног говора“ (Лакан) књижевности над историјско-антрополошким, егзистенцијално-есенцијалним и коначно духовним (просветним) изазовима „празног места“ истине – јер путем уметности и метода наставног рада, па и сам наставнички чин посатају искра креативности и – поетска духовност процесуалне уметничке форме лепоте и драгоценог смисла.

ЛИТЕРАТУРА

- Аврамовић, З. 2007. Потребe за образовањем и култура комуникације, у: Б. Јовановић (ур.), *Развијање комуникационих компетенција*, Јагодина – Крагујевац: Педагошки факултет – Филолошко-уметнички факултет, 39–48.
- Бајић, Љ. 2016. Доситеј Обрадовић и савремена педагогија. Зона Мркаљ (ур.). *Методички цвeйник*. Бања Лука: Друштво наставника српског језика и књижевности, 36–47.
- Божовић, Г. 2000. Живот и литература у *Живоју и њириљученијима*, у: *Живој и дело Доситеја Обрадовића*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Goleman, D. 2002. *Емоционална интелигенција*, Београд: Георетика.
- Вучковић, Р. 2011. *Поетика српске авангарде*, Београд: Службени гласник.
- Вучковић, Р. 2014. *Модерна драма*. Београд: Службени гласник.
- Деретић, Ј. 1969. *Доситеј и његово доба*, Београд: Филолошки факултет.
- Деретић, Ј. 1974) *Поетика Доситеја Обрадовића*, Београд: „Вук Караџић“.
- Ђурић, М. 1990. *Историја хеленске књижевности*. Београд: ЗУНС.
- Деретић, Ј. 1997. *Поетика српске књижевности*. Београд: „Филип Вишњић“.
- Деретић, Ј. 2002. *Историја српске књижевности*. Београд: Просвета.
- Иванић 2008: Д. Иванић, Д. (2008). „Зашто читати Доситеја?“, Београд: *Књижевност и језик*, LV/1–2, Београд, 1–12.
- Иванић, Д. 1976. *Српска њириључејка између романтике и реализма (1865–1875)*, Београд: Институт за књижевност и уметност.
- Иванић, Д. 2015. *Зашто читати Доситеја?: Доситеј Обрадовић и српска култура*, Београд: Задужбина Доситеј Обрадовић.
- Јањић, М. 2008. *Савремена настава њорне културе*, Нови Сад: Змај.
- Јањић, М. 2009. „Сцена у служби уметности и образовања (приказ књиге: Софија Кошничар, *Учење кроз сценску њиру*)“, Београд: *Методичка ѡракса*, год. IX, 1/09, Београд, 178–179.
- Јањић, М. 2016. „Примена драмског метода у савременој настави српског језика Зона Мркаљ (ур.) *Методички цвeйник*. Бања Лука: Друштво наставника српског језика и књижевности, 193–209.
- Јелић, В. 2008. „Доситејева наравоучења“, у: Д. Иванић, В. Јелић (ур.), *Дело Доситеја Обрадовића 1807–2007*, Београд: Задужбина „Доситеј Обрадовић“.

- Јовановић, С. 2008. „О Радовићевом књижевном делу за децу“, А. Јовановић, Д. Хамовић (ур.), *Душан Радовић и рађање модерне српске књижевности*, Београд: Учитељски факултет, 69–93.
- Јочић, А. – Диклић, М. 2012. „Зашто креативни драмски процес?“, *Водич кроз креативни драмски процес*, Београд: Bazaart.
<http://bazaart.org.rs/wpcontent/uploads/2012/04/Vodic%20kroz%20kreativni%20dramski%20proces%20sadrzaj.pdf> (преузето 8. 11. 2017)
- Крис, Е. 1970. *Psihoanalitička istraživanja i umetnosti*, Београд: Kultura.
- Кољевић, С. 2009. *Одјеци речи*. Београд: Службени гласник.
- Кошничар, С. 2002: *Сценска уметност – учење кроз сценску иру*, Нови Сад: Змај.
- Леовац, С. 1999. *Есеји о српским јисцима*. Српско Сарајево: Ослобођење; Бања Лука: Књижевни Атеље.
- Максимовић, Г. 2003. *Тријумф смијеха: комика у српској умјетничкој прози од Досићеја Обрадовића до Пејтра Кочића*, Ниш: Просвета.
- Милинчевић, В. 2008. „Афоризам у Доситејевом делу“, у: Д. Иванић, В. Јелић (ур.), *Дело Досићеја Обрадовића 1807–2007*, Београд: Задужбина „Доситеј Обрадовић“.
- Обрадовић, Д. 1978. *Живот и њихово писмо Хараламију*, Београд: Просвета – Нолит – Завод за уџбенике и наставна средства.
- Обрадовић, Д. 1978. *Живот и њихово писмо Хараламију*, Београд: Просвета – Нолит – Завод за уџбенике и наставна средства.
- Обрадовић, Д. 2007. *Сабрана дела Досићеја Обрадовића*, књига 3, Београд: Задужбина „Доситеј Обрадовић“.
- Обрадовић, Д. 2008. *Сабрана дела Досићеја Обрадовића*, књига 4, Београд: „Задужбина Доситеј Обрадовић“.
- Павић, М. 1979. *Историја српске књижевности класицизма и његовог романтизма*. Класицизам, Београд: Нолит.
- Павић, М. 1983. *Рађање нове српске књижевности*, Београд: Српска књижевна задруга.
- Палавестра, П. 1972. *Послерајна српска књижевност*, Београд: Просвета.
- Пипер, П. 2006. Српски језик на почетку века, у: Б. Брборић, Ј. Вуксановић, Р. Гачевић (прир.), *Српски језик у нормативном ојлегалу*, Београд: Београдска књига, 281–294.
- Поповић, Јован Стерија 2001. „О тетру и театралним делима“, *Кришике; Полемике; Писма*. Приредио Душан Иванић, Вршац: Књижевна општина Вршац.
- Прћић, Т. 2006. „Српски или англосрпски – питање је сад?“, у: Б. Брборић, Ј. Вуксановић, Р. Гачевић (прир.), *Српски језик у нормативном ојлегалу*, Београд: Београдска књига, 412–422.
- Речник књижевних термина* 1985: *Rečnik književnih termina*, група аутора, Београд: Nolit.
- Речник МС 2007: *Речник српског језика*, Нови Сад: Матица српска.

- Ристовић, Н. 2008. Место Доситејевог дела у рецепцији античког наслеђа у српској књижевности XVIII столећа, у: Д. Иванић, В. Јелић (ур.), *Дело Доситеја Обрадовића 1807–2007*, Београд: Задужбина „Доситеј Обрадовић”, 155–169.
- Секулић, И. 1977. Наша књижевност је достојна патриотизма. *Из домаћих књижевности I*, приредио Младен Лесковац, Сабрана дела Исидоре Секулић. књ. IV, Београд: Вук Караџић.
- „Стратегија развоја образовања у Републици Србији”, *Службени гласник РС*, бр. 107/2012 од 9. 11. 2012. године.
http://www.apps.org.rs/wp-content/uploads/strategije/Strategija_obrazovanje.pdf (8.11.2017)
- Серл, Џ. 1991. *Говорни чиновни – олег из филозофије језика*, Београд: Нолит.
- Требежанин, Џ. 2004. *Речник психологије*, Београд: Stubovi kulture.
- Тољага, Н. 2017. *Креативне радионице у школској библиотеци*. (докторска дисертација). Београд: Филолошки факултет.
- Ујес, А. 2008. Доситеј Обрадовић и позориште, у: Д. Иванић, В. Јелић (ур.), *Дело Доситеја Обрадовића 1807–2007*, Београд: Задужбина „Доситеј Обрадовић”, 85–117.
- Шипка, М. 2008. *Култура говора*, Нови Сад: Прометеј.
<http://bazaart.org.rs/wpcontent/uploads/2012/04/Vodic%20kroz%20kreativni%20dramski%20proces%20sadrzaj.pdf> (8.11.2017)
-

Summary: Based on aesthetic and anthropology approach to communication and the dialogical theory (Bakhtin) this paper investigates methodology and methods of contemporary Serbian Language and Literature instruction. In line with updated methodology guidelines, the paper actualizes the drama method as the ontological basis of a genre premise in literary texts and the derivation matrix of classroom instruction that is achieved through dynamically generated constructivist paradigm of communication in interactive and integrative form of expected and desirable outcomes.

Applicative research outcomes are set in through potential instructional methods of performing role play on the basis of *bipolar model of stage characters* (based on the dichotomy of denotation and connotation, mimesis and diegesis as poetic premises of a triangular based concept of communication, logic and scientific methods *within intentional, symptomatic and adaptable interpretation* of fiction fact – from receptive and critical to creative freedom which is the substantial idea of both convergent and divergent valuable process.

Regardless of whether it is curriculum based, the selection of contemporary trends in the dynamic trace of literature for children and youth initiates dramatic integrability both for poetic- hermeneutic research on *world picture* and the whole Being within the literary work and for new theoretical and applicable guidelines to communicative processing, constructivism and synergistic process in achieving affirmative values and spiritualism of education today.

Key words: drama and dramatic, poetic and ontology, dialogicality, performing communication, integrity (synthesis-unity) of teaching/instruction.

СУНЧИЦА ДЕНИЋ

Педагошки факултет

Врање

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

ARTICLE

UDK: 82-93

BIBLID: 0353-7129, 23(2018)1,p.81-86

КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ ИЗМЕЂУ ИГРЕ И РЕЧИ

Апстракт: Књижевност за децу, између осталог, има улогу осмишљавања и персонификовања књижевног света у неки други свет, мање или више реалан, мање или више имагинаран; има могућност да ствара неке друге *ипрегсйаве* – често формиране искључиво конструкцијом детета. Добра концепција књижевног дела пружа могућност да деца „открију и знају и оно што не знају да знају.“ Често се речи отргну из књижевног текста и њима се диктира несвесним и оним што машта креира; диктира се игром. Између игре и речи књижевно дело се усмерава **надразумевању** и **надпримењивању** смисла. Тиме се проширује интерпретација, стварајући разноврсне, чак и изненађујуће контексте. Игром се, као синонимом за драмско ангажовање текста, долази до тзв. **онтолошке креације**.

Пракса показује да се интересовањем за књижевно дело од најранијег детињства не остварује само циљ деље потребе за слушањем занимљивих садржаја, него да се оним што је између игре и речи иницирају многи задаци и позиви битни за развој детета. Таквим се начином појачава мотивисаност и сазнајност

Кључне речи: Књижевност за децу, имагинација, просвећење, игра, интеграција, креација.

„Ако хоћемо да останемо у ономе што смо, мртви смо, налазимо се у животу који ће пресушити у једном тренутку“, говорио је и писао архимандрит отац Јустин Поповић, теолог, филозоф и књижевник (Поповић 2004: 67).

Овим речима било би добро да се постави основна мисао, као и основни темељ онога како се може читати, тумачити и представљати књижевно дело, оправдавајући потребу јунака за кретањем, као потребу трагања за личношћу. Неко би, можда многи, а деца најпре, још и у овом наговештају за кретањем више део потребу за игром, драматизацијом дела.

Зашио до смртии сйајати на једном месту, веран заклейви великој ипре-шка?, пита се мали сунцокрет, као што се питају многа бића и појаве у бајкама

Гроздане Олујић. Слично питање прогања и Андерсенов свет, као што немир прогања велики број писаца за децу, њихових јунака, али прогања и саму структуру књижевног дела, без обзира да ли је реч о песми, причи или драмском делу.

Тишина и доброта бића у бајкама Гроздане Олујић, на пример, честица је из које настаје другачије биће, као што настаје другачији свет. Те честице увек упућују на почетак, као што упућују на крај. Не може се рећи на нестајање, не! Чак и када се сиво-сребрна главница маслачка, сазрела за нестајање, отргне од тла, од земље, и када лети, бестежинска, према месецу и небесима – не престаје да живи. Пре ћемо рећи да се суштински претворила у жељу, у другачије своје отелотворење. Можемо чак рећи да су се поједини, поникли из маште самог аутора, проникли у машти свога међубића, трансформацијом пренели у вечно.

У књизи Даре Секулић *Реч се иџра*, трагање за новим, изворнијим термином код читаоца већ улази у игровни статус, надмудривањем, брзином одговора, маштовитости, асоцијацијом, визуелним и још разно-разним ефектима. Тако би тегла била стакленка, мајонез – умокац, шаргарепа – црвен репа, шамар – ћушка, те пљуска, па пљеска, фрижидер – хладионик или ждероња, миксер – мешалица, сецкалица, млиница, цедилица, сјајна луда справица, а кандило – светилкица, стакленица, жмиркалица, *Злајни камичак – нечија гуша, жијица, џламичак*. Поједине речи у деминутивном облику укључују посебна осећања нежности и хуманости, осећања доброте, што млади читалац и гестом и мимиком прати и „освежава“, као што ангажовање или игра преко мноштва синонима, нуди вишезначје. Језикотворачка радионица овог песника – чије су кованице етимолошки оправдане, отвара могућност посебног ангажовања. Отвара се детету као својеврсни буквар, словар или речник, као што дете то исто, само мало друкчије и ствара.

А позив Даре Секулић деци Власотинца да *ако неко у свей оде не заборави речи које је река Власина име џрави крај језера гала, или је џрава џо сунцу џослала*, позив је и другој деци, као и свима нама. Јер је *лојзе, џројзе, лисје, џрсје* – потекло са извора, потекло из срца. О чистоти ових језичких одредница и о функционалности оваквог поетског дела не треба говорити, осим што бисмо, овим поводом препоручили да се „прошири“ употреба старих речи и израза и да се оне претворе у књижевни реалитет, а то пак све да се сусретне са знатижељом и забавом.

Душан Радовић је у Предговору *Анџолоџије српске џоезије за децу* као начело написао да деца „реагују на све што их може забавити“. (Радовић 1984: V-XVI) Оправдано је да се радња ствара из драмске ситуације, или да је ситуација ствара.

Осим функционалности као у претходном случају, постоје дела, најпре песме, где дограђивање, римовање, тражење двојника, стапање по звучности и друге радње, ствара добру основу за игру. Римовање бесмислених скупова гласова деци годи, јер се „стихом почиње живот“. Те, назовимо фонетске игре, у виду ритмичног, мелодичног понављања гласова, чине да дете реч пореди са предметом. То осмишљавање и персонификовање песничке слике ствара могућност неке друге *џредсџаве* – формиране дечјом конструкцијом. Добра симболичност и добра концепција песама пружиле могућност да деца „открију и знају и оно што не знају да знају“ (Радовић 1984: V-XVI).

Песма *Тарам* Душка Радовића заснива се на звучању:

*Тарам-барам-беца.
Шта је шарам?
Тарам је шарам
Барам је барам
Беца је беца
– иако се варају мала деца!*

Одређени смисао ова песма добија у трансформацији која је претворена у разиграни језик, а садржајно добија онако и онолико колико је дете заинтересовано и колико је у могућности да је конструише.

Овде је неизоставно нужно напоменути ребусне структуре, блиске стрипу и видео-игрицама, попут оних ребуса и сликовница, Душана Поп Ђурђева који је, препознатљиво већ, дете и млађег актера укључио у вишу игру и саучествовање, под слоганом КРАТКО, СМЕШНО, НЕМОГУЋЕ.

У својим „мозгалицама“ и романима-загонеткама и фантастичним приликама Урош Петровић „размрдава вијуге“. Та врста дела „с оне стране“ нарочито су популарна у креативним радионицама, а комбинација прича и решавањем загонетки јесте „својеврсни спој књижевног сусрета, креативне радионице и позоришне представе, уметничко-интелектуални перформанс који увек протиче у живој, интерактивној атмосфери и потом се дуго памти и препричава“¹. Осим знатног померања доживљаја књижевног дела за децу, а која све више укључују и одрасле, Урош Петровић се овом високом „игром“ препознао и као теоретичар односа са децом током одрастања, путем максима које се већ увелико цитирају: *Дечја радозналост је неограничени извор обновљиве енергије. Да ли умемо да је иридобијемо за жељене циљеве и њу моћну силу искористимо за најредак?; Ошкривање је важније од ошкрића. Тренутак ошкрића правој одговора није ни близу толико важан колико њу до њеа; Кад ушхне ира, све остало изуби боју. Мислим да онај ко иреситане да се ира, било да ради као председник државе или шумар ириравник, има велики ироблем².*

Књижевно дело, било о којој форми да се ради, структури такође, преображава се, у зависности од примаоца. Оно, и као штампани материјал, и као добро илустрована сликовница, у „рукама“ детета постаје играчка. Књига детету „у најразноврснијим видовима служи као материјал за духовну игру, за фабулирање“, за изграђивање света маште и пустоловине... Љубица Дотлић и Емил Каменов кажу да „у томе огромну улогу има идентификација детета са јунаком који одговара његовим особинама и хтењима и преко којег оно, све док не склопи корице, и још дуго после тога, доживљава снагу, важност, победу правде и личних жеља“ (Дотлић, Каменов 1996: 27).

1 Преузето са сајта: https://www.laguna.rs/a182_autor_urosh_petrovic_laguna.html

2 Преузето са сајта: <http://www.detinjarije.com/20-inspirativnih-citata-urosa-petrovica-za-roditelje-i-nastavnike/>

Дете се врло рано сусреће са поезијом, пре но са другим књижевним врстама, бајком или причом, на пример. Поезија, још од првих својих корена и помена, има улогу и/или задатак да благотворно делује на дете, мирно га припремајући за сан и свет маште. Ритмички су се одређени везани сонанти претварали у нешто што је било налик на организовану песму у којој је уједначеност ритма учинила да се схвати као уметничко дело. И књижевна врста, при том. Прве успаванке стварале су и прву књижевност. Претпоставља се да је то била везана група гласова РО, РО, РО...

Емил Каменов сматра да је однос између књижевног текста и детета однос *дијалогске размене*. Та дијалогска размена одвија се уз помоћ неколико механизма, најпре преко идентификације, емотивног ангажовања, маште и фантазије.

Песник Драгомир Ђорђевић, у петнаестак својих књига за децу, маштовитошћу, једноставношћу и духовитошћу улази у тај тзв. игровни свет, као једини истински свет детета. Деца му верују као ретко коме, јер говори њиховим језиком, а одрасли, што је опет драгоценост, прихватају посредност са изгубљеним детињством. Говорење детета у поезији Драгомира Ђорђевића јесте неоскрнављено, истинско и садржајно изношење дела колективне игре.

Књижевност за децу као игровна књижевност, као и сама игра, иманентна је свету детињства. „Читање песме“, писао је Миларић, „за одраслог је монолог у тишини, а за дете то је углавном гласни дијалог“ (Миларић 1977: 9). На таквом принципу рађене су песме Душка Радовића и савремених песника за децу, у чијим се песмама *експлицирају* питања и одговори, попут: *Шта је шарам? Какав лав? Одакле нам очи? Одакле нам руке? Када деца мисле? Шта је стварно? Да ли свиња зна да је свиња? Да ли она зна да она личи на грује свиње? Да ли је река једњинија на извору или на увиру? Зашио јосије мишеви?* као и тврдња да: *Деца воле чудне ствари*.

Код Драгомира Ђорђевића реч је о мисленој игри, не прозирној и статичној (ако уопште има статичне игре); реч је о оној игри која изазива чуђење код читалаца. Реч је, дакле, о оној стваралачкој игри која промовише **умногостручавање властитости** (термин Зорице Турјачанин). У том смислу наводимо речи Љубивоја Ршумовића, а реч ствараоца ближа је карактеризацији смисла уметничког дела, нарочито Ршумовића који има значајан број есеја о овој књижевности. Он је, поводом заједничке књиге петорице пријатеља, а најзначајнијих писаца за децу, у књизи *Петорица из српској* рекао следеће: „Важно је да не пишемо песме за школу, да стално имамо на уму децу, наше читаоце. Да им не будемо досадни“ (Ршумовић 1999: 7). Сврха казаног је да је потребно писати о темама које интересују свако дете. Реч о поезији Драгомира Ђорђевића упућује на неопходност промене израза, не на укидање основних и правих институција. Поезија за децу требало би да прати живот, да буде позив и за другачије. Поезија Драгомира Ђорђевића каже да би могло бити добро и боље оно што је другачије од онога што смо навикли да видимо или имамо. Позитивно може бити и оно што се представља као негација. Видљиво би могло бити оно што голо око не види...

Тема песништва Драгомира Ђорђевића је све што живот детета чини „подношљивим“. Зато је он свестан организатор илузије, зато му је блиска тзв. *креативна обмана*. У његовој се поезији машта и илузија (као наметнуте слике и истине) претварају у мишљење читаоца. А деца-читаоци књижевни реалитет прихватају без дистанце, прихватају илузију учествовањем. Учествовањем представљеном илузијом, али и транскрипцијом исте. Тумачење књижевности за децу, као и писца о којем је реч, још увек је у оквирима извесних неметодолошких критика – у којима се, најчешће, критичар осврће на позитиван доживљај и према аутору, и према делу, што често није ствар интенције или унутрашње структуре. Тако, и тиме, се најчешће долази до **надинтерпретације**. Песничка порука у делу писца за децу Драгомира Ђорђевића тежи **надразумевању** у оном *екоовском смислу*, у смислу који проширује могућност интерпретације, стварајући разноврсне, понекад чак и изненађујуће контексте.

Џонатан Калер, један од најзначајнијих савремених истраживача књижевности, сматра да текст који води надинтерпретацији треба посматрати као нешто што је изузетно вредно, „нешто што треба култивисати“ (Бужињска, Марковски 2009: 38).

Суштина књижевног реалитета је да се и временски, али и просторно „отргне“ од позиционе конкретности, или само позиције као статике. Песништво узима на себе да речима, или пак другим стилским могућностима (паузама, ритмиком, експресијом) прикаже лица, предмете, карактере, догађаје, атмосферу, дајући већу и ширу могућност афирмацији датог света, не само реалистичког.

Осим наведеног, игром која настаје посредством књижевних текстова, ствара се већи изазов „измештања“, измене или допуне. Тиме се ствара и друга могућност сазнања, отвара се могућност за различиту рецептивност дела (аудитивну, визуелну), што развија и практично потврђује циљеве саме књижевности, а и самог процеса учења или раста, и то раста у вертикалном, духовном, мајендорфском смислу речи. А што се тиче односа игре и речи, неопходно је ослушкивати тренутак када једно или друго превагне, иако се, најчешће, реципрочност узима као извесна позитивна мерна скала „употребе“ књижевног дела. Мада, и осцилације могу донети високе креације и нове смислове, другачију забаву и поуку.

Учествовање читаоца, у овом случају детета, у креирању читавог тог доживљаја и живота јунака из дела и идентификација која се намеће као лично опредељење, чини непроценљиву вредност преношења порука и идеја.

ЛИТЕРАТУРА

- Бужињска, Ана и Михал Павел Марковски. 2009. *Књижевне теорије XX века*. Београд: Службени гласник.
- Дотлић, мр Љубица и др Емил Каменов. 1996. *Књижевност у дечијем вршићу*. Нови Сад: Змајеве дечије игре.

- Ђорђевић, Драгомир. 1998. *Ми имамо машину (изабране њесме)*, Београд, Верзал прес.
- Миларић, Владимир. 1977. *Сигнали сунца*. Нови Сад: Стражилово.
- Олујић, Гроздана. 1979. *Седефна ружа и друге бајке*. Загреб: Младост.
- Радовић, Душан. 1984. *Антилопија српске њезије за децу*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Секулић, Дара. 2001. *Реч се ира, њесмице о речима и гуши*, Власотинце: Дом културе.
- Трифунковић, Душко, Добрица Ерић, Љубивоје Ршумовић, Мошо Одаловић и Драган Радовић. 1999. *Петорица из српској*. Београд: Драганић.
- Ћелијски, Преподобни Јустин. 2004. *Домаћинска ѡврославне цркве II*. Београд. Манастир Ћелије: Задужбина „Свети Јован Златоусти“ Аве Јустина Ћелијског.
<http://www.detinjarije.com/20-inspirativnih-citata-urosa-petrovica-za-roditelje-i-nastavnike/> (приступљено 20.12.2017)
- https://www.laguna.rs/a182_autor_uros_petrovic_laguna.html (приступљено 20. 12. 2017)
-

Abstract: Among other things, children’s literature has a role to give a sense and to personify the literary world as another world, more or less realistic, more or less imaginary; it has an ability to create other *ideas* often formed by an exclusive construction of a child. A good conception of a literary work offers children a possibility of discovering and knowing even what they do not know that they know. A good literary work and a good “application” of the work lead to a significant level of enlightenment. Between a play and a word, a literary work is directed towards **supra-comprehension** and **supra-application** of the sense. This way the interpretation is broadened creating varied, even surprising contexts. A play, as a synonym for a drama engagement of a text and other factors, leads to the so-called **ontological creation**.

Practice shows that the interest in literary works in the early childhood does not only fulfil the children’s need for listening to interesting contents, but also initiates many tasks and callings important for the child’s development through something between a play and a word.

Key words: children’s literature, imagination, enlightenment, play, integration, creation.

ЈЕЛЕНА П. ВЕЉКОВИЋ МЕКИЋ¹

ДРАГАНА О. ДРАГУТИНОВИЋ²

БОЈАНА Н. НИКОЛИЋ³

Висока школа струковних студија за
образовање васпитача

Пирот

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

ARTICLE

UDK: 378.6:792(497.11Pirot)

BIBLID: 0353-7129, 23(2018)1,p.87-97

ДРАМСКА УМЕТНОСТ У ВИСОКОЈ ШКОЛИ СТРУКОВНИХ СТУДИЈА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА У ПИРОТУ — НАСТАВНЕ И ВАННАСТАВНЕ АКТИВНОСТИ

Сажетак: Рад се бави анализом наставних и ваннаставних активности у области драмских уметности у Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Пироту од 2010. до 2017. године. У овом периоду приметне су многе измене и покушаји унапређења рада и сарадње професора и студената после вишегодишњег истоветног стања. До 2012. године једини предмет из области драмских уметности носио је назив *Сценска уметности и луткарство*. Имајући у виду стручну спрему професора који су радили на предмету (професори српског језика и књижевности, професори методике развоја говора) и потенцијалних сарадника и будућих предавача (професори ликовних уметности, професори методике ликовног васпитања), предмет је подељен на два засебна предмета — *Сценска уметности и изорешитије за децу* и *Луткарство*. *Драмски мейоу* је предмет који је предвиђен за нови студијски програм и њиме ће се тежити ка оспособљавању будућих васпитача за преко потребне драмске активности у раду са предшколском децом. У Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Пироту, почев од 2013. године, постоји и Драмски клуб који током целе школске године организује креативне драмске и луткарске радионице, а крајем сваког семестра припрема и реализује по једну представу за децу предшколског узраста.

Кључне речи: Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Пироту, област драмских уметности, промене, Драмски клуб

У овом раду евидентиране су измене предмета и програма из области драмских уметности у Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Пироту, у периоду од 2010. до 2017. године, као и ваннаставне активности школског Драмског клуба. До 2012. године једини предмет из области драмских уметности носио је назив *Сценска уметности и луткарство*. Предмет је био об-

1 vmjelena@yahoo.com

2 ddragutinovici@gmail.com

3 bojanusk@gmail.com

авезан са једним часом предавања и два часа вежби недељно. Литература коју је предметни професор користио стављала је највећи акценат на област луткарства: *Uvod u lutkarstvo* (Vukica Nikolin, Branislav Dražić, Srboљjub Stanković, Srđan Barić; Priručnik za IV razred škole za vaspitače rađen prema novom nastavnom planu i programu za opštetechničko obrazovanje, ZUNS, Beograd, 1996) и *Dijete i scenska lutka* (Vlasta Pokrivka, Školska knjiga, Zagreb, 1980), а разматрана су и поједина поглавља из књига *Dijete i scenska umetnost* (Zvezdana Ladika, Školska knjiga, Zagreb, 1970) и *Scenska umetnost: Arta sceničā* (Adrian Negru, Sloboda, Vršac, 1998). Практичне активности и вежбе су изостајале и није постојала секундарна литература за овај предмет. Од 2010 (2010/2011, 2011/2012) ситуација се мало мења — уводи се нова (савременија) литература: *Сценска уметност: избор њекстива* (Тихомир Петровић, Педагошки факултет у Сомбору, 2008) и *Теорија луткарства: Огледи из историје, теорије и естетике луткарског театра* (Henrik Jurkovski, Међународни фестивал позоришта за децу, Subotica, 2007) и са студентима се, поред класичних предавања, обављају и вежбе (читање и анализа драмских текстова: Софокле *Антигона* или *Цар Египћ*, Аристофан *Жабе*, Шекспир *Сан леиње ноћи*, Чехов *Галеб* и Јонеско *Телава њевачица*; и драмских текстова за децу: Ј. Јовановић *Несрећна кафина*, Б. Ђопић *Јежева кућица*, А. Поповић *Црвенкаја* и М. Млађеновић *Црвенкаја*)⁴. Од предиспитних обавеза студенти су имали задатак да изврше драматизацију изабраног поетског или прозног текста, док су одређене практичне активности подразумевале вежбе опуштања, концентрације, координације, невербалне игре, језичке игре, имитације, импровизације, етиде, израду и анимацију сценске лутке итд. Овако усложњене предиспитне активности биле су преамбициозне за рад једног професора и донекле преобимне за студенте. Имајући у виду стручну спрему професора који су радили на предмету (професори српског језика и књижевности, професори методике развоја говора) и потенцијалних сарадника и будућих предавача (професори ликовних уметности, професори методике ликовног васпитања), предмет је приликом следеће акредитације (2012) подељен на два засебна предмета — *Сценска уметност и њозориштије за децу* (изборни, 1+1) и *Луићкарство* (обавезни, 1+1)⁵. Ова подела је била природна и оправдана, стога што су се и пређашњи професори наше школе бавили израдом и анимацијом сценске лутке у оквиру предмета *Ликовно стваралаштво*. Такође, овим је омогућено предметном професору *Сценске уметности и њозориштије за децу* да се темељније позабави одређеним проблемима које је сматрао веома важним, а за које није било простора у пређашњем програму. Пре свега, примећено је да је студентима у потпуности непозната форма драмских књижевних текстова и да немају никаквих сазнања о историјату сценске уметности (што је бивало све очигледније са сваком наредном генерацијом). Ово је проузроковало и многобројне проблеме приликом израде семинарских радова и

4 Од школске 2012/2013. године, у оквиру новог предмета *Сценска уметност и њозориштије за децу*, читају се и анализирају само драмски текстови за децу.

5 Акредитацијом из 2017. године, *Сценска уметност и њозориштије за децу* има статус обавезног, а *Луићкарство* изборног предмета.

потешкоће у анализи избора драмских текстова за децу. Како би студенти имали што више користи од предиспитних активности предметни професор је морао да размотри циљеве предмета и да их профилише у смеру упознавања студената са историјатом, развојем, теоријом и значајем сценске уметности и оспособљавања студената за драматизацију поетских и прозних текстова и писање оригиналних драмских текстова за децу. Такође, циљ предмета јесте да омогући студентима да открију и развију личне способности за драмско изражавање, као и да их оспособи за извођење драмских вежби и игара и за обављање драмских активности у раду са децом предшколског узраста. Стално се тежи ка употпуњавању и осавремењивању литературе (Грант, Н. (2006). *Историја позоришта*. Београд: Завод за уџбенике; Лешић, З. (2010). „Драма”, у: *Теорија књижевности*. Београд: Службени гласник, 420-450.; Мисаиловић, М. (1991). *Дејте и позоришна уметност*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Млађеновић, М. (2009). *Одлике драмске бајке: преобликовање модела бајке у српској драмској књижевности за децу*. Нови Сад: Стеријино позорје–Позоришни музеј Војводине; Бокшан-Танурџић, З. (2004). *Од шире до позорице*. Београд: Креативни центар; Викторовић, О. (2004). *Драмска радионица*. Београд: ЗУНС; Викторовић, О. (2005) *Драмска радионица 2*. Београд: ЗУНС; Млађеновић, М. (2017). *У замку замки: драмски и сценски пошеницијал поезије и прозе за децу*. Сомбор: Градска библиотека “Карло Бијелички”, Нови Сад: Међународни центар књижевности за децу “Змајеве дечје игре”) и реализацији нових, занимљивих и корисних вежби, које студенте оспособљавају за будући позив и организовање драмских игара са децом свих узрасних група, уједно развијајући њихову спонтаност и креативност.

Лутка играчка или лутка предмет и просторна форма, има своје место у подручју пластичног обликовања. Као део примењених уметности, израда и опрема лутке улазила је у програм *Ликовној стваралаштва*, у нејасно профилисаном садржају предмета који је постављао проблеме тонског сликања, перспективног приказа облика у простору, медијске културе, фотографије, дизајна текстила и ентеријера, видео записа, етнографског и архитектонског наслеђа. Својим осамостаљењем лутка добија право да постоји у свом простору, да истражује своју историју, могућности, недостатке и значај. Она поштује правила теорије форме, ликовност у изради сценографије, плаката и костима, али добија простор и време за истраживање различитих материјала, типова лутака и стилова луткарског позоришта и анимације. *Лушкарство* је понудило студентима могућност и испитну обавезу да самостално раде на изради лутака, сценских елемената различитих позоришних форми са завршном луткарском представом у школи или предшколској установи.

Трагање за новим решењима у подучавању уметности треба да предвиди, осмисли и примени садржај у свом теоријском и практичном делу, пружајући знања и одговарајуће вештине. Са једне стране још увек нам следује несрећна подела предмета, а са друге претапање метода и праксе. Да ли је потребно да знамо порекло лутке на штапу или да направимо марионету и плъснату лутку да

бисмо забавили дете са даљинским управљачем? Да ли је потребно да познајемо Клеово позориште⁶ и Колдеров циркус⁷ да бисмо схватили разумну меру игре?

Подручје ликовних уметности у проширеном медију слике, истражује нове технологије у инсценацији доброг аудиовизуелног уметничког догађаја, инсталације, пројекције и увек живог перформанса, задржавајући право „регресије“ на примитивно, анимистичко стање прерушавања и маскирања, као да игре или игре са луткама, меким скулптурама и сенкама које припадају детињству. *Dance macabre* у позоришту сенки (Théâtre d'ombres) Кристијана Болтанског (Christian Boltanski), актуелизује Платонову *Алеџорију о иећини* и грчку легенду о младој Коринћанки која је прва забележила траг сенке на зиду, у процесу осветљавања индивидуалног и колективног сећања (Jussen, 2004: 123-124). Анет Месаже (Annette Messager) и Луиза Буржоа (Louise Bourgeois) користе меке скулптуре/лутке да забележе период одрастања и материјализују *ипраме* женског стања и женских вештина ручног рада (Grosenick, 2001: 60-65, 354-359).

Биће уметника и уметности црпи своја знања и референтне кодове из своје сопствене историје, али је игра иманентна људском бићу па се неминовно налази под знаком питања потреба учења историје и историјских стилова науштрб откривања новог, свежег облика и принципа обликовања у чистој *грамској* игри. Лутка није коначно дефинисана у виду Гињола и Марионете, а опет представља најчешћи облик ликовног приказа главног јунака за децу најмлађег узраста. Мултисензорни приступ који се препоручује у рецепцији ликовног дела једнако као и књижевног текста, претпоставља играње улога, покрет, хаптички доживљај, ослушкивање или произвођење звука, и улази у простор визуелне културе као психолошки, социолошки, антрополошки или уметничко-стваралачки феномен.

Тражење излаза из затечених стања захтева даље трансформације садржаја и метода рада, у оквирима сазнатљивих чињеница и спонтане игре откривања. Нов студијски програм који је у припреми предвиђа као могућа решења *Драмски метод* и *Драмско стваралаштво предшколске деце*, предмете на којима би радило више професора (професори књижевности, ликовних уметности, театролози), и који би тежили ка оспособљавању будућих васпитача за преко потребне драмске активности у раду са децом свих узраста и драмског стваралаштва деце предшколског узраста. Предмети су осмишљени у складу са исходима и циљевима који су управљени ка развијању, стицању и поспешивању практичних

6 Паул Кле (Paul Klee), сликар, истраживач у пољу визуелних уметности, члан уметничке групе *Плави јахач* и педагог у школи Баухаус, направио је већи број ручних лутака за мало позориште које је наменио свом сину Феликсу. Главе од гипса са додатим приручним материјалима одражавају естетику експресивног израза са елементима надреализма, модерничког и апстрактног дизајна (John Bell, *Puppets and Performing Objects in the Twentieth Century*, *Performing Arts Journal*, Vol. 19, No. 2, 1977, p. 37).

7 Александер Колдер (Alexander Calder), је у периоду између 1923. и 1931. године конструисао *Циркус* (*Calder's Circus, Cirque Calder*) минијатурни театар са покретним играчкама. Акробате, клонови и животиње од жице, дрвета, метала, тканина, конопца, конаца или вуне оживљавали су у сваком перформансу који је изводио уз пратњу малих музичких инструмената, наснимљеног звука, светлосних ефеката и активно учешће публике.

(<http://collection.whitney.org/object/5488>, <https://www.youtube.com/watch?v=t6jwnu8Izy0>)

активности код будућих васпитача, стављајући акценат на разумевање и примену драмског метода, читање и стварање драмских текстова, могућа редитељска решења, разматрање свих драмских елемената, увид у различите врсте позоришта, проблеме рецепције позоришних представа итд. Израда и анимација лутке или маске/костима, истраживање игровног материјала (слика/предмет, текст, звук) у коме су главни актери дете и његова стваралачка игра, отвара простор за недостајуће драмске вежбе и развој дечије драматургије у интегрисаном курикулуму.

У Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Пироту, од 2013. године, постоји и Драмски клуб који током целе школске године организује креативне драмске и луткарске радионице, а крајем сваког семестра припрема и реализује по једну добротворну представу за децу предшколског узраста. У наставку је дат кратак преглед одиграних представа са фотографијама које илуструју различите просторе у којима су оне биле реализоване и различите типове позоришта које су студенти и професори школе у непосредној сарадњи истраживали.

Представа „Распевана бајка“, по мотивима драмског текста „Мала принцеза“ Ксеније Стојановић, реализована је у сарадњи са Народним позориштем у Пироту и Културно просветном заједницом у Крушевцу 2013. године. Прва представа је била амбициозан подухват подстакнут међусобним препознавањем жеља и могућности студената и професора. Изведена је на великој сцени професионалног позоришта и ангажовала је светло, звук, лутке-сенке, позориште живог глумца, плес, костим, маску, адаптацију оригиналног текста и ауторске текстове у аранжману популарних песама. Летња сцена КПЗ у Крушевцу је пружи­ла непосреднију комуникацију са публиком.



Слика 1: „Распевана бајка“

„Новогодишња чаролија“ (2013) Ивана Стаменковића, уводи динамичну представу са великим бројем учесника у неадекватан простор. *Естетика* и

акусийика спортске сале разлoзи су штo се ниједнoм слeдeћoм прeдстaвoм нисмo вратили у oвaј прoстoр. „Случaј Бoжaнa“ (2014) истoг аутoрa је кaбинeт(скa) прeдстaвa, рeaлизoвaнa у oвoм aмбијeнту збoг нeпoвoљних врeмeнских приликa и, кaо и прeтхoднa, није прeдстaвљaлa срeћнo рeшeњe зa игру и глeдaцe.



Слика 2: „Новогодишња чаролија“



Слика 3: „Случај Божана“

Прeдстaвe „Стaрa шумa“ (тeкст: Брaнислaв Јaнкoвић) и „Пoзив нa рoђeндaн“ (пo мoтивимa дрaмскoг тeкстa „Плaви зeц слaви рoђeндaн“ Нaтaшe Илић) устaлилe су прaксу извoђeњa нa лeтњoј пoзoрници Висoкe шкoлe. Прeднoсти

летње сцене јесу природни амбијент (парк), али и близина школске зграде (повољност за постављање сценографије и озвучења), као и могућности праћења представе са више страна (што одговара несташној и радозналој природи деце-гледалаца).



Слика 4: „Стара шума“



Слика 5: „Позив на рођендан“

„Нешто као Црвенкапа“ (према мотивима драмског текста „Црвенкапа“ Миливоја Млађеновића) изведена је у просторијама предшколских установа и тиме нас вратила основној идеји непосредног контакта и правог односа драмске игре са децом којој се обраћа.



Слика 6: „Нешто као Црвенкаја“

Следећи ритам смене зимског и летњег рачунања представа, уследиле су „Наопака бајка“ (текст: Јелена Вељковић Мекић) на летњој позорници, луткарска представа „Новогодишња лева и десна чарапа“ (текст: Радмила Кнежевић) у просторима предшколских установа и прва/последња представа новог циклуса „Успавана“ (адаптација текста Тоде Николетића) изведена на летњој сцени Високе школе.



Слика 7: „Наопака бајка“



Слика 8: „Новојодишња лева и десна чараја“



Слика 9: „Усијавана“

Сценографија и костим, као битни чиниоци дела драмске уметности варирали су најпре у односу на амбијент у ком су представе биле приређиване (позориште, летња сцена, просторије школе, вртић), и у односу на материјална средства којим је школа располагала. Најцеловитија, најдинамичнија и представа за чију су припрему студенти били најмотивисанији је „Распевана бајка“ (слика бр.1). Имајући на располагању професионалну сцену позоришта (звук, светло, гардеробу), аутори представе су са лакоћом комбиновали позориште живог глумца са театром сенки (лутке сенке и сценографија која представља дворач биле су ручно израђене).

На импровизованој летњој сцени (слике бр. 4, 5, 7, 9), акценат је бачен на костим, како је израда адекватне сценографије захтевала мало веће материјално

улагање. Сценографија „летњих представа” је минималистички решена, уз незаобилазно решење школских завеса као паравана.

Камерне сцене које су припремане за представе у просторијама вртића (слике 6 и 8) прилагођавале су се амбијенту који смо затекли у вртићима (негде је то права позоришна мини-сцена, а негде само део просторије који смо користили за извођење представе). Имајући децу као изузетно маштовите реципијенте драмског дела, ови материјални недостаци импровизованих сценографија нису имали неки значај.

Костими су за већину глумаца у свим представама шивени по мери. Део костима је добијен прерадом већ готових одевних предмета (нпр. додавањем ушију, њушке, канци за животиње). Веома упечатљиву групу костима чине они који су израђени у комбинацији сунђера и текстила (слика 1: глава и сат, слика 2: Снешко Белић). Реквизити који се појављују у представама су такође ручне израде, уз употребу најразличитијих врста материјала: картон, текстил, пластика, папир, вуна, итд. Искуство луткарске представе је у смислу употребе и комбинације различитих врста материјала било веома драгоцено.

Рад на представама ангажује и уиграва професоре и студенте у њиховј припреми и реализацији. Ова врста позоришта у оквиру Драмског клуба заснива се на драмском тексту и извођењу које се за сада креће у оквирима традиционалног живог или луткарског театра. Треба напоменути и да оживљавају и обогаћују сведену позоришну продукцију која је намењена деци предшколског узраста. Позитивно искуство студената и професора Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Пироту, који су били ангажовани у раду Драмског клуба, представља подстицај за осмишљавање нових драмских игра, представа и тражења иновативних решења за њихову реализацију.

ЛИТЕРАТУРА

- Bell, John. 1997. "Puppets and Performing Objects in the Twentieth Century". *Performing Arts Journal*, Vol. 19, No. 2, pp. 29-46. Performing Arts Journal, Inc.
- Grosenick, Uta ed. 2001. *Women Artists in the 20th and 21st Century*. TACHEN.
- Jussen, Bernhard ed. 2004. *Signal – Christian Boltanski*. Göttingen: Wallstein Verlag. <http://collection.whitney.org/object/5488> (10.11.2017.)
- <https://www.youtube.com/watch?v=t6jwnu8Izy0> (10.11.2017.)
-

Summary: The paper deals with an analysis of curricular and extra-curricular activities in the field of dramatic arts at the College of Professional Studies for Pre-school Teachers in Pirot in the period between 2012 and 2017. Within this period numerous noticeable changes occurred regarding the attempts at improving the work and co-operation among professors and students after years of status quo. Until 2012 the only course in the field of dramatic arts was *Performing Arts and Puppetry*. Bearing in mind qualifications of the professors who used to teach this course (professors of Serbian Language and Literature, professors of Speech Development Methodology), as well as

the expertise of potential teaching associates and future lecturers (professors of Fine Arts, professors of Art Education Methods), the aforementioned course has been divided into two separate courses: *Performing Arts and Children's Theatre* and *Puppetry*. *Drama Methods* is a course designed for the purposes of a new study programme and it is introduced with the aim of preparing future pre-school teachers for indispensable dramatic activities with pre-school children. Since 2013 at the College of Professional Studies for Pre-school Teachers in Pirot there has been a Drama Club which organises creative drama and puppet workshops throughout the year and at the end of every semester club members prepare and perform a play for pre-school children.

Key words: College of Professional Studies for Pre-school Teachers in Pirot, dramatic arts, changes, Drama Club

ИВАНА, С. ИГЊАТОВ ПОПОВИЋ¹

Висока школа струковних студија за
образовање васпитача у Новом Саду
Нови Сад

**ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
RESEARCH ARTICLE**

UDK: 371.383:792.091-053.4

BIBLID: 0353-7129, 23(2018)1,p.99-109

ДРАМСКА УМЕТНОСТ У КОРЕЛАЦИЈИ СА ДРУГИМ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИМ АКТИВНОСТИМА У ВРТИЋУ

Сажетак: Највише вештина и основних знања деца стичу до дванаесте године живота. Тада све схватају као игру, а играјући се најлакше уче. Спајањем игре и уметности, стварамо им поље на коме могу да експериментишу и користе машту на путу до остварења циља – драмске представе (што нас у овом раду занима). Осврнемо ли се на друге васпитно-образовне активности у дечјем вртићу (развој говора; ликовна, музичка и физичка култура; математика; упознавање околине), можемо рећи да је драмска уметност сублимација свих њих. Утицај драмске уметности на развој говора више је него очигледан. Ипак, оно на шта би требало скренути пажњу јесте учинковитост овог облика уметности за ослобађање деце да говоре и њихова припрема за наступ пред већим аудиторијумом. Било који облик драмског извођења (класични или луткарски) идеалан је за развој физичке културе. Деца се, док увежбавају или изводе представу, крећу и развијају координацију покрета. При примени било које врсте сценских лутака развија се моторика руке – од најкрупније (померање у рамену и лакту) до најситније (померање зглоба шаке и рад прстима при анимирању лутака). Развој ликовне културе омогућен је кроз дечије цртеже ликова, сценографије, нацрте за костим или идеје за изглед лутака. Музика је саставни део сваке позоришне представе. Математичке појмове развијамо запажајући међусобне односе на сцени (у односу на простор који окружује актере до њихових међусобних односа). Упознавање околине омогућено је упућивањем у смисао приче која ће бити изведена и њених актера. Ипак, поред свих наведених користи од драмске уметности по дечји развој, најбитније је истаћи њен утицај на духовни развој појединца. И класична и луткарска представа подстичу развој: естетских осећања, емоција, емпатије и критичког расуђивања. Рад на представи подстиче тимски дух унутар групе, али и самопоуздање појединца (детета).¹

Кључне речи: Деца, драма, учење, корелација, образовне активности.

Промишљајући улогу драмске игре уопште, познати британски драматург Роналд Харвуд (Ronald Harwood) истакао је да човек у позоришту:

¹ ignjatovivana@yahoo.com

изводи и забавља друје, прави се важан и забавља себе, а оиетї – оно је један од најмоћнијих инструмената за истраживање и иокушај да схвати самої себе, свей у коме живи, и своје местио у иом свейу (Харвуд 1998: 15).

Преносећи ово становиште на децу Едвард Бонд (Edward Bond), енглески драмски писац, подвлачи да драма није забава, јер је срце драме бескомпромисни вапај за људскошћу. Употребљавајући драму у дечјем учењу, укључујући их у процес стварања представе или само користећи тај облик као игру – поред тога што деци омогућавамо да дођу до самоспознаје упознајући свет око себе и своју позицију у њему, оспособљавамо их да прихватају одговорност за своје поступке.

Све наведено има корена у античкој Грчкој, где су постављене основе демократије и театра као места на коме човек спознаје себе. Јер, театар је остао још једино место где постоји жива интеракција међу људима (глумцима и гледаоцима), а свет са сцене постаје свет публике. Управо та жива веза између пошиљаоца поруке (глумца) и њеног примаоца (гледаоца) јесте оно што у данашњем свету отуђености још може да утиче на човека и пробуди у њему поред естетског осећања и дубоке емоције, емпатију која доводи до специфичног духовног развоја личности и њеног богаћења. Наравно, не можемо ставити знак једнакости између детета и одраслог човека када говоримо о утицају драмске уметности на појединца. Док очекујемо да одрастао гледалац већ има изграђене одређене ставове и личност, знамо да дете тек улази у свет изградње сопствене личности упијањем свих надражаја које прима из спољашње средине – у том случају се драмска уметност, бар би требало, јавља као подстицај развоја интелектуалних, естетских и емоционалних потенцијала.

1. ДРАМСКА УМЕТНОСТ У ДЕЧЈЕМ ВРТИЋУ

Чињеница је да је свака позоришна представа облик игре. Но, ван устројства позоришта и глумачке професије, игра као облик комуницирања са спољним светом и са самим собом јавља се у најранијем човековом узрасту. Први облик дечјег комуницирања са околином јесте управо игра. Кроз игру дете ангажује све своје могућности. Играјући се оно истражује, открива и упознаје свет око себе, комуницира и решава евентуалне проблеме. Због тога игра има „специфичну улогу у хуманој онтогенези“ (Дуран 2003: 23). А ако игри дамо озбиљнији облик, она постаје драмска игра коју можемо сматрати одразом:

целокућної људскої рејеришоара за иренос иорука: речи, тесїикулације, израза лица, држања шела, брзої, шешкої и лакої дисања, сїилизованих иокреїа, иройисаної ћушања ишд. [...] можемо рећи да овде сусрећемо сїој вербалних и невербалних симболичких радњи (Дуран 2003: 127).

Драмска уметност пружа детету могућност остваривања драмске игре засноване на идеји – испричати / приказати причу (већ постојећу или смишљену за одређено извођење). Питање је – на које све аспекте дечјег развоја утиче добро осмишљен процес стварања представе? Одговор проналазимо у самој чињеници које све глаголе користимо у току креирања представе: измислити, осмислити, направити, цртати, сецкати, лепити, приближити, одаљити, осветлити, подићи, спустити, померити, упоредити, бројати, окружити, изговорити, певати, слушати, показати, наслонити, помагати, чекати, подржати... Употребљавајући и демонстрирајући све наведене радње (и многе друге), деца активирају како своје менталне, тако и своје физичке функције. Дакле, драмска игра се појављује као сложена, мултифункционална активност. Кроз овај тип ангажују се моторичке, сензорне, афективне, социјалне, когнитивне и конативне могућности детета.

Захваљујући васпитачицама, које су теоријска сазнања из предмета Драма за децу – креативни процес² примењивале у оквиру рада с децом, дошли смо до драгоцених закључака. Њихова запажања у великој мери биће део овог рада у коме ћемо говорити о луткарској представи (али само о оним врстама сценских лутака које се најчешће користе у вртићу), класичној представи и пантомими, и који се све потенцијали у њима крију када је реч о корелацији с другим васпитно-образовним активностима у вртићу.

1.2. Луткарска представа

Оно што је за одраслог човека глумац, то је за дете лутка. Помоћу лутке дете лакше усваја знања, изражава и проживљава своје страхове и дилеме, спознаје свет који га окружује. Користећи лутку при комуникацији са својом околином, дете се осећа сигурније, јер се лутка појављује у функцији својеврсног штита. Користећи лутку као посредника, сакривајући своје несташлуке иза лика лутке – дете развија своју креативност и машту (мада су неки одрасли склони да то назову ружним термином – лаж). Уз лутку се дете и креће, а постепеним савладавањем покрета дете стиче самопоуздање и постаје самосталније. Дакле, помоћ у спознаји сопствене мускулатуре, функције одређених склопова мишића и овладавању њима, детету може пружити анимирање различитих сценских лутака. С друге стране, дете се упућује и у просторне односе – положај појединца и лутке у простору који их окружује.

Еди Мајарон, луткар и професор на Педагошком факултету у Љубљани, у својој књизи *Вера у луику* наглашава да игре покрета (нпр. игре лоптом или игре у води) често код вршњака изазивају такмичарски дух, што код неке деце може изазвати стрес и сумњу у себе због евентуалног неуспеха. С друге стране, анимирање сценске лутке код деце подстиче креативност и тимски дух, јер сви имају исти циљ – извести представу.

2 Овај предмет је један од понуђених у оквиру Драмске уметности на специјалистичким студијама Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду, а предметни професор је Ивана Игњатов Поповић.

За педогога је значајна чињеница таа што суштина луткарске анимације захтева од луткара да свој емоционални додиром и покретом 'пресели' у предмет – лутку. На тај начин пажњу гледаоца преусмерава од емоционалне осе 'глумца' на предмет, који је изван те осе, и 'луткара' ненамерно посматра у групи план гледаоачеве пажње. Тиме смо постигли две ствари: уздржаној деци смо омогућили сарадњу, а 'важнима' смо одузели нешто од њихове важности, јер у први план мора да ступи лутка, а не њен аниматор (Мајарон 2014: 173).

Најједноставније представе у вртићу праве се управо с најједноставнијим луткама – оним на прстићима. Прстић постаје лик ако се само на њега нацрта лице, стави пинг-понг лоптица или се сасије специјални костим. Какав год облик да одаберемо поред дечје креативности развија се и фина моторика. Када су прстићи луткице у питању, до занимљивог закључка дошла је Биљана Станковић, васпитачица из Оцака. Она је у оквиру истраживања примене различитих сценских лутака³ (спроведеног током пролећа 2017. године у млађој узрасној групи), дошла до закључка да лутке на прстићима смањују агресивност код деце, јер самим својим обликом и начином анимирања упућују на близак контакт рукама – руковање, миловање... Такође, закључила је да су лаке и погодне за игре у групама с млађом децом (од 2 до 4 године).

Следеће међу луткама лаким за израду и једноставним за анимирање јесу лутке за стоно позориште. Могу се направити од колажа или картонских ролни за које је причвршћен штапић помоћу ког ће се анимирати, а сама сцена може бити обичан сто, гајба која ће послужити да се у њу намести сценографија или било која равна површина. Уз ову врсту лутака деца развијају фину моторику и осећај за простор и међусобне односе у њему.

За степен озбиљније су лутке које се навлаче на руку (чарапко, гињол...) и лутке које се праве од варјаче (и често пластичне флаше која даје ваљкаст облик тела лутке). И једне и друге су популарне у вртићу и деца их радо анимирају мада је за њихову израду често потребна асистенција васпитача. Код анимирања је ангажована цела рука све до раменог појаса, а уз чињеницу да се држи изнад главе при анимирању, захтева додатно физичко ангажовање. Лутке варјаче (које личе на јаванке) постају сложене за анимирање ако им се додају и руке. За добро анимирање ових лутака дете мора имати добру синхронизацију покрета што значи да су погодне за старију групу или за предшколце.

Истраживање, које је изненадило све актере који су у њега били укључени, јесте поређење тежина извођења гињол представа и представа стоног позоришта. Спровела га је Маја Кулашиновић, васпитачица у новосадском вртићу „Мрвица“, у оквиру свог специјалистичког рада⁴. Сазнање до кога је дошла јесте

3 Истраживање је спроведено у оквиру предмета Драма за децу – креативни процес на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду.

4 Одбрањеног у јуну 2015. године на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду.

да је деци много лакше било да глуме у представи с гињол луткама, јер ту гледају према горе и прате како анимирају лутке, него са фигурама за стоно позориште где су се стално нагињали преко импровизоване сцене на столу да би видели у ком им правцу гледају или се крећу фигурине.

Посебан облик луткрства, за писца ових редова, јесте позориште сенки управо због лепоте сценског израза. То је био покретач да се споји емотивно, естетско и спознајно, те да се на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду, 2009. године, у оквиру два предмета Сценска уметност (проф. Ивана Игњатов Поповић) и Луткарство (проф. Јованка Улић), покрене пројекат *Позоришне сенки*. Циљ пројекта је био да се оспособе будући васпитачи да у свом раду користе позориште сенки као дидактичко средство које у себи има различите едукативне потенцијале⁵, Захваљујући успеху који смо имали с обуком студената, али и применом позоришта сенки у вртићу, овај пројекат је прерастао и у интернационални – 2010. године постао је пројекат под називом *Позоришне сенки у васпитачко-образовном процесу*, као део пројекта „Партнерство Север – Југ: Професори у дијалогу“, покренутог од стране Pädagogische Hochschule из Цириха, а под покровитељством швајцарске Фондације “éducation 21”. Сам пројекат је трајао до 2016. године, али је обука студената, за примену позоришта сенки у раду, настављена.

Од 2009. године, када смо почели са применом позоришта сенки, па до данас, одрађено је са студентима на Основним и на Специјалистичким студијама 263 представе. Као предлошци за представе бирају се светске и наше приче (народне и ауторске), неретко се ту нађе и понека басна. Плошне лутке (лутке за позориште сенки) – нису захтевне за израду (најчешће се израђују од црног пастел папира /ако се пази на естетику/ или од обичног картона), а пружају незабораван уметнички доживљај, јер се као сенке појављују на белом платну. При изради ових фигурина, али и при њиховом анимирању (поготово ако се направи да је неки део фигурине покретан) деца развијају фину моторику шаке, али и моторику целе руке до раменог појаса. Међутим, као и код свих представа које се одвијају иза неког паравана, и овде деца развијају осећај за кретање у скученом простору, али и за кретање фигурина по омеђеном екрану. Поред овога, деца развијају осећај за положаје које фигурине заузимају у простору горе – доле, лево – десно, осећај за веће – мање (фигурине постају све веће што се више одаљавају од платна и приближавају извору светла), али и осећај за јасну контуру (најјаснија је контура фигурине приљубљене уз платно, док се разубује што се фигурина више одаљава од платна). Код представа позоришта сенки аниматори су скривени иза белог платна. Управо је то разлог због кога је овај медијум (као и сви облици луткарских представа код који су аниматори заклоњени параваном) погодан за децу која имају проблем при јавном наступу, стидљива су или имају потешкоћа у говору. Сама чињеница да учествују у представи, али да нису изложена погледи-

⁵ Опширније о овоме видети у Ignjatov Popović 2010: 101–112, и у Игњатов Поповић и Улић 2017: 279–288.

ма гледалаца – омогућава им да се ослободе. Потврду овој тврдњи дају примери из праксе васпитачица Славице Перић, Гордане Филиповић и Тамаре Ђорђевић које су позориште сенки примењивале у својим групама у вртићу, а затим своја искуства унеле у своје специјалистичке радове одбрањене током 2014. године.

1.3. Класична представа

Термин класична представа употребљен је у овом случају да би се истакла представ у којој се на сцени појављују деца-глумци (играју улоге „уживо“ – термин Е. Мајарон) у односу на оне у којима је у првом плану лутка. Чињеница коју добро примећује Мајарон, јесте да је код овог облика сценског израза у првом плану его појединца (глумца). Због тога, сматра он, класична представа погодује деци која имају потребу за лидерством у групи, а друга – повученија деца – се поттискују. Ипак, у пракси се показало да су класичне представе посебно заступљене у завршним приредбама – када деца одлазе из вртића и спремају се за школу. У таквим тренуцима свако дете из групе радо прихвата да има барем неку ролу у представи. Класичне представе, због своје структуре, пружају широк дијапазон идејних решења при којима се активирају сви потенцијали код деце.

Познато је да се динамика у представи за децу постиже смењивањем говорних секвенци са плесним кореографијама или певљивим сонговима. Плесна кореографија пружа изузетан сценски утисак и свакако употпуњује представу, али је за васпитача, када је организација у питању, изузетно захтевна (Љиљана Виро, васпитачица из Београда, у оквиру свог специјалистичког рада⁶ изнела је све изазове с којима се васпитач сусреће када ради плесну кореографију). Свака плесна кореографија захтева прецизну скицу на којој ће сваки учесник имати свој симбол и знати своје место које у одређеном тренутку треба да заузме. Свака промена посебно се скицира. Промена слика иде кроз бројање тактова (чиме се кроз уметнички израз „провлачи“ математика), при чему музика може, али и не мора бити присутна (ритам, при коме се мења одређена слика, може се постићи и обичним тапшањем или лупкањем ногама). Плесна кореографија је изузетно занимљива, јер представља спој телесног – праве се одређени покрети, музичког – уз одређени ритам или мелодију посебно се наглашавају покрети, а самим тим и доживљај учесника, ликовног – тела учесника кореографије праве одређене фигуре или се оне стварају тимски (уколико се у све укључе и посебни костими, сценски израз добија на својој пуноћи).

Сагледано с аспекта психо-физичког развоја детета, класична представа је идеална за: поимање просторних односа међу учесницима; развој покрета (поготово ако је укључена и плесна кореографија) при чему се посебно развија осећај за појмове лево – десно, напред – назад, дијагоналу; гестикалацију и мимику које, за разлику од луткарске представе, у овом облику долазе до пуног изражаја.

⁶ Рад је одбрањен у октобру 2017. године на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду.

1.4. Пантомима

Са становишта комуникације, пантомима је облик невербалне комуникације и убраја се у кинезичке знаке. Ако је сагледамо с уметничког аспекта, то је стилизована и драматизована невербална комуникација која се најчешће везује за балет. Њен значај у примени у дечјем вртићу јесте у томе што се помоћу ње код деце подстиче освешћивање тела. Може се користити у облику обичне дневне игре – нпр. игра огледала (када имитирамо покрете пара који ради с нама) или када помоћу пантомиме покушавамо да дочарамо покрете одређених животиња, објашњавамо нека занимања, називе књига или филмова, указујемо на емоције или ментална стања. Ако је користимо као технику којом желимо да изнесемо неку причу – веома је захтевна за рад с децом, јер је основно средство за изражавање само тело. Да би фокус гледалаца био само на извођењу, глумци (деца) су обично обучени у црне трикове како би им се индивидуалност сасвим подредила изразу кроз гест и мимику. У таквим случајевима често се прибегава пренаглашеним покретима (поздрављање, загрљај, специфично ходање, махање...) да би се изазвали комични ефекти и разбила евентуална монотонија сцене.

Предности пантомиме су видљиве код деце која се теже вербално изражавају, а кроз пантомиму проналазе другачију могућност да се изразе. Општи циљеви за употребу пантомиме у дечјем вртићу могу бити, као и у сваком другом облику драмског стваралаштва – развијање имагинације, упознавање сопствених могућности, подстицање дечје креативности и подстицање опажања детаља (промене покрета других људи, али и њихових емоција /фацијална експресија/).

Ипак, можда најбитнија ставка коју кроз пантомиму деца спознају на посредан начин јесте – како је онима који имају потешкоће у говору изазване поремећајима слуха или различитим неправилностима говорног апарата. Управо је пантомима један од начина да се прихвате различитости и да се развија толеранција према другим начинима комуникације, а не само вербалној. Осим савладавања невербалне комуникације, кроз пантомиму деца успевају да се експресивније изразе – цело тело постаје инструмент за исказивање онога што желимо да покажемо.

2. ДРАМСКА УМЕТНОСТ И ДРУГЕ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ АКТИВНОСТИ У ВРТИЋУ

2.1. Развој говора

Током сваког рада на стварању представе развија се и подстиче правилан говор (причање, препричавање, разговор о делу и улогама), богати се речник, подстиче се машта и креативност у процесу креирања приче на основу датих појмова.

Поред овога, сви облици луткарских представа где се између аниматора и публике постављају баријере (у позоришту сенки то је бело платно, код гињол

представе или са јаванкама то је параван или специјално грађена позорница) пружају осећај ушушканости и заштићености аниматора. Управо због тога се ови облици позоришта показују као идеалан медијум за ослобађање стидљиве деце или деце с говорном маном, али и за вежбање јасног и изражајног говора – јер се баријера у облику платна или паравана мора савладати.

2.2. Физичка култура

У досадашњем прегледу могућности које пружа примена драмске уметности у вртићу, у први план је избио управо њен утицај и велике могућности при подстицању физичког развоја и активирања коштано-мишићног система детета. Дакле – драмска уметност представља идеалну подршку физичком развоју. Уколико узмемо у обзир манипулацију луткама – активиран нам је цео локомоторни апарат (лутке за гињол представу или позориште сенки захтевају додатни напор и спретност, јер се држе изнад главе па је посебан акценат на раменом појасу, док анимација посебних делова лутака развија фину моторику). Када је реч о класичној представи – деца се уче просторним односима, функционисању и кретању у одређеном простору и унутар групе.

2.3. Ликовна култура

Ликовност је изузено битан сегмент развоја дечије креативности. Током рада на представи деца се подстичу да стварају креације лутака, костима, сценографије. На тај начин се код њих развија креативност и машта, способност скицирања, прецртавања, цртања, комбиновања боја, подстиче се добро запажање и развија осећај за лепо.

Уколико деца самостално израђују лутке за луткарску представу, треба их усмерити ка естетици, али их не треба оптерећивати естетским изгледом лутке. Дете које само створи лутку постаје свесно колико је труда уложило у њу. На тај начин оно развија самопоуздање (јер му је поверен комплексан задатак), али и толеранцију према другим учесницима у истом процесу. Лутка тада престаје да има естетску и добија емоционалну вредност. Осим мануелних вештина при изради лутака, костима и сценографије, код деце се развија осећај за облике, боју (изражавање емоција кроз употребу топлих и хладних боја), врсту материјала (чиме се посебно развијају тактилни осећаји).

2.4. Музичка култура

С обзиром на то да се као музичка пратња у представама узимају инструменти или дела класичне музике, управо да се речи песама не би мешале с речима изговореним у представи, на дискретан начин утичемо на изградњу музичког укуса код деце. Осим овога, код деце развијамо способност пажљивог

слушања, али их упућујемо и на одабир дела која одговарају емоцијама и акцији која се одвија у причи коју драматизујемо. Деца се упознају с музичким појмовима – ритам, темпо одређених композиција, развијају способност препознавања одређених музичких инструмената употребљених у композицији.

2.5. Упознавање околине

Мада је у литератури упознавање околине обично везано за причу о ономе што се у одређеном делу дешава и развијање сазнања о природи која је око нас, можемо додати још неке детаље упознавања саме личности и утицаја на њу.

У раду на свакој представи неопходан је тимски дух. Међутим, овде се не ради о тимском духу који је везан за ујединити се у циљу победе над неким, овде је тимски дух сведен на исту жељу – извести драмску представу. Никога не морамо победити, већ утицати на саме себе, дати свој максимум у остваривању уметничког дела. Кроз овај тимски дух јача се осећај заједништва, утиче се на међусобну сарадњу и социјализацију унутар групе.

Поред овога развија се и демократичност – актери у представи уче да воде рачуна на оне који се налазе око њих (поготово ако је простор за представу скучен – параван за позориште сенки или сцена за гињол представу), да их не би повредили неким исхитреним покретом ако се анимирају лутке на штаповима. Такође, уче се стрпљењу, чекају да неко други заврши своју реплику, да би се они могли надовезати са својом. Дакле, на креативан начин деца се уче контролишу свој темперамент и свој его.

2.6. Развијање почетних математичких појмова

Док се увежбавају делови представе, деца вежбају и просторне односе: подизање и спуштање (ако је анимација лутака у питању), увећавање и смањивање сенке у зависности од близине светлосном извору (ако вежбају представу позоришта сенки), уче појмове и распознавање лево – десно, напред – назад, поред, уз. Уче и да броје поготово ако раде плесну кореографију. Распознају разноврсне облике – поготово ако израђују сценографију или праве фигуре током плесне кореографије.

3. Закључак

У свему до сада наведеном показано је да је драмска уметност сублимација свих васпитно-образовних активности у вртићу. Утицај драмске уметности на развој говора више је него очигледан. Ипак, оно на шта би требало скренути пажњу јесте учинковитост овог облика уметности за ослобађање деце да говоре и њихова припрема за наступ пред већим аудиторијумом. Било који облик драм-

ског извођења (класични или луткарски) идеалан је за развој физичке културе. Деца се, док увежбавају или изводе представу, крећу и развијају координацију покрета. При примени било које врсте сценских лутака развија се моторика руке – од најкрупније (померање у рамену и лакту) до најситније (померање зглоба шаке и рад прстима при анимирању). Развој ликовне културе омогућен је кроз дечије цртеже ликова, сценографије, нацрте за костим или идеје за изглед лутака. Музика је саставни део сваке позоришне представе. Математичке појмове развијамо запажајући међусобне односе на сцени (у односу на простор који окружује актере до њихових међусобних односа). Упознавање околине омогућено је упућивањем у смисао приче која ће бити изведена и њених актера, али и развијањем односа унутар групе.

Како истиче Ида Хамре у свом тексту *Естетски и социјални аспекти позоришне анимације*, „контакт с уметничким процесима омогућава појединцу да научи како да нешто замисли и да се усуди да експериментира и користи машту“. Дакле, када говоримо о примени драмске уметности у вртићу и њеном утицају на дечији развој, најбитније је истаћи њен позитивни ефекат на духовни развој појединца. И класична и луткарска представа, као и пантомима (употребљена самостално или уклопљена у класичну представу), подстичу развој: естетских осећања, емоција, емпатије и критичког расуђивања. Рад на представи подстиче тимски дух унутар групе, али и самопоуздање појединца (детета).

ЛИТЕРАТУРА

- Bond, Edward. 2000. *Selections from the Notebooks of Edward Bond*. Vol. One 1950–1980, Ed. Ian Stuart, London: Methuen.
- Duran, Mirjana. 2003. *Dijete i igra* (3. izd.). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ignjatov Popović, Ivana. 2010. „Mogućnosti pozorišta senki u procesu edukacije (Pozorište senki kao preteča crtanog filma)“. У: *Má (mat) divadlo zmysel?* Zborník referátov zo VII. medzinárodnej Banskobystricej teatrologickej konferencie v cykle DNES A TU, ktorú pripravila Fakulta dramatických umení Akadémie umení v Banskej Bystrici, 3. a 4. decembra 2010, Banská Bystrica 2010, 101–112.
- Игњатов Поповић, Ивана и Улић, Јованка. 2017. „Едукативни аспекти позоришта сенки у раду с децом предшколског узраста“. *Културно-педагошка средстава у функцији настава и учења: Зборник радова са Међународној научној скупи*. Ужице: Учитељски факултет: 279–288.
- Мајарон, Еди. 2014. *Вера у луику*. (М. Мађарев, прев.), Нови Сад: Позоришни музеј Војводине; Суботица: Међународни фестивал позоришта за децу: Отворени универзитет.
- Хамре, Ида. 2010. „Естетски и социјални аспекти позоришне анимације“. У: *Позориште за децу – уметнички феномен (зборник радова)*, уредници Хенрик Јурковски и Мирослав Радоњић. 2010. Нови Сад: Позоришни музеј Војво-

дине; Суботица: Међународни фестивал позоришта за децу: Отворени универзитет: 23–36.

Харвуд, Роналд. 1998. *Историја позоришта*. Слио: Београд.

Summary: When we speak about period when child gets most skills and fundamental knowledge, it is period till twelfth year of life. For children it is easiest to learn through play. While they are involved in artistic process, they are free to experiment and use imagination on the way to the finish line. Through combining play and art, we made a playground on which children can experiment and use imagination on the way to goal – drama performance. If we look at other educational activities in a kindergarten (speech development; Fine arts, music and physical culture; Mathematics; Getting to know the environment), we can say that drama is sublimation all of them. The influence of drama on speech development is more than obvious. However, what we should pay attention to is the effectiveness of this form of art for the release of children to speak and their preparation for appearance in front of a larger auditorium. It isn't matter which form of dramatic arts children use in their games or for self-expression. Both – classical drama and puppetry – it is ideal for the development of physical culture. Children, while exercising or performing a performance, move and develop coordination of the movement. When applying any kind of stage dools, the motor functions of hand are developeing – of the largest (moving in the shoulder and elbow) to the tiniest (moving the wrist of a hand, working with the fingers when animating the doll). The development of fine arts culture is enable through children's drawings of figures (characters), scenography, costume designs or puppets' designs. Music is an integral part of every theater performance. Mathematical terms are developed by observing mutual relations on the scene (in relation to the space surrounding the actors to their mutual relations). Getting to know the environment is made possible by referring to the sense of the story that will performed by actors. Nevertheless, in addition to all the mentioned benefits of drama art in child development, it is most important to emphasize its influence on the spiritual development of an individual. Both – classical drama and puppetry – encourage development of: aesthetic feelings, emotions, empathy, critical thinking, but also they are excellent for development of: fine motor skills and movement coordination. Work on the play encourages team spirit within the group, as well as self-esteem of the individual.

Key words: Children, drama, learning, correlation, educational activities.

ВЕСЕЛИНА В. ЂУРКИН¹

МАРИЈАН Ј. ЈЕЛИЋ²

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

RESEARCH ARTICLE

UDK: 821.163.41-2-342IgorBojović

811.163.41'37'38

BIBLID: 0353-7129, 23(2018)1,p.111-126

ЈЕЗИЧКО-СТИЛСКЕ ОСОБЕНОСТИ ДРАМЕ „МАЧОР У ЧИЗМАМА“ ИГОРА БОЈОВИЋА

Резиме: У раду се издвајају и описују карактеристичне језичко-стилске особине драмскога текста *Мачор у чизмама* Игора Бојовића. С обзиром на то да је реч о делу (тексту/комаду) које је настало преобликовањем бајке Ш. Пероа „Мачак у чизмама“, уз инкорпорирање својстава других књижевних врста и померање ка реалистичном окружењу савремених збивања, која се манифестују у језику и стилу, његова лингвостилистичка интерпретација пружиће низ релевантних закључака о језику и стилу и допринети његовом бољем разумевању. Анализа је усмерена на различите поступке онеобичавања на свим језичким нивоима — фонолошком, морфолошком, синтаксичком и лексичком, укључујући и поступке везане за писани израз језика. Све издвојене језичке јединице осветљене су како на плану стилематичности (плану језичког оформљења стилема), тако и на плану стилогености (плану функционалне вредности стилема, тј. књижевноуметничких разлога њихове употребе).¹²

Кључне речи: драма, језичко преобликовање бајке, језичко-стилска анализа, Игор Бојовић.

Увод

Међу запаженије драмске ствараоце савремене српске књижевности, као припадник „најмлађе генерације драматичара“, који се у својим делима легитимисао као драмски стваралац „из чијег дела зрачи естетска узвишеност“, сврстан је и писац Игор Бојовић (Петровић 2008: 451).

Као предлог за писање драме *Мачор у чизмама* Бојовић се послужио познатом бајком *Мачак у чизмама*. Бојовић је чешће посезао за овим обрасцем (драме *Црвенкаја*, *Пейелуја*, *Лейошница и звер*, *Баш челик*, *Усиавана лејошница*, *Бајка о цару и славују*), јер бајке, како сам каже, нуде архетипске ситуације –

1 veselinaso@gmail.com

2 jeliciso@gmail.com

„Изазов је све оно што садрже и не садрже, тачније што се налази између архетипских ситуација. Осим познате приче, оно што има везе са нашим временом и може да се надогради и учита на поетичан начин у позадину фабуле – припада мени као аутору. Овакво стварање је утолико инспиративније јер ме подсећа на начин на који је то радио недостижни Виљем Шекспир ...“ (Бојовић 2011). Ту врсту драмске књижевности за децу Миливоје Млађеновић назива „сценска бајка“ или „драмска бајка“ – будући да се ради о драми која је настала преобликовањем бајке (Млађеновић 2009: 645–646). У истом раду Млађеновић говори о начинима преобликовања бајки у драме и указује на опште одлике сценске бајке, а међу писцима и делима које истражује налази се управо и И. Бојовић и његово дело *Мачор у чизмама*. Поредeћи драму са бајком, Млађеновић указује на следеће карактеристике: у драми сви ликови имају имена, својство утростручавања и у драми, „померањем ка иронијском и пародијском, поларизација на позитивне и негативне ликове ишчезава“, у драми су ликови (јунаци) са манама, честа употреба жаргона, сленга и фраза из свакодневног живота (Млађеновић 2009: 652–653).

НИВО ТЕКСТА

У језичко-стилској анализи драме кренућемо од нивоа текста и истражити пре свега јаке позиције текста: наслов, жанр (врста драме), имена ликова, прва и последња реченица, однос према истини (поштењу), стих и рима.

Наслов. Писац је једну књижевну врсту (бајка) претворио у другу (драма) и тај процес запиње већ у наслову избором речи 'мачор' уместо речи 'мачак'. Иако су ове речи синоними, избором друге речи (мачор) писац сугерише читаоцу одн. гледаоцу (драме) да се у делу ради о нечему сличном, а ипак другачијем.

Врста драме. Аутор је свој комад окарактерисао као херојску комедију, и притом херојско преузима из предлошка, из бајке и задева га у комично рухо. Као такво, дело је још више пријемчиво за млађе читаоце / гледаоце. Кроз читаву драму херојско се у језику огледа у употреби вишег стила а комично у употреби нижег стила. Опозиција вишег и нижег свој врхунац досеже у лику Дива Ле Гиша: он је с једне стране огроман и оличење сирове снаге, међутим по карактеру лош; с једне стране у говору се служи стиховима (са римом), а са друге употребљава лексику која је дијалекатска, архаична, ниског стила (*Јербо није лако / кад си ружан вако*). Његово изражавање (а тиме и карактер) заправо су гротескни.

Имена ликова. У драми сви ликови имају имена и то француска, а само најмлађи син има српско име Тодор (што значи 'дар божији'). Његов отац се за живота зове Жил, а након смрти он се појављује као мачор са именом Фјодор. Име Фјодор римује са именом Тодор и заправо је само руска варијанта имена Тодор. И оваквим избором имена Фјодор аутор нам опет шаље поруку: Фјодор је исто као Тодор, само мало другачије (отац је као син, само мало другачији, указује се на сличност и блискост оца и сина). Посебно је преко имена окарактерисан краљ Луј Заборавни.

Почетна реченица. Прва реченица у драми гласи: „*Авај, сугбо, авај!*“, — као да је изговара неки племић у некој од Шекспирових драма, а заправо је изговара син једног млинару и свакако да му таква реченица не приличи — у најмању руку звучи необично. Међутим, управо ће тај младић (Тодор) у драми прећи пут од млинаревог сина до будућег краља и мужа принцезе, а оваква реченица са почетка драме, издалека, то наговештава. Аутор нам од самог почетка преко језика (виши стил изражавања) којим се Тодор служи указује на то да он у себи носи то „више“, потенцијал за краљевску круну.

Финална реченица. „*Наћу ћеи њреће*“. У бајкама главни јунак често мора да реши три задатка. У бајци Мачак у чизмама тог обрасца нема. Бојовић на неки начин отклања тај „недостатак“ тако што отац синовима поставља питање (задатак) шта је то што води ка успеху. Синови дају два одговора (рад и срећа), али има и „нешто треће“. „Аманет“ да открије „треће“ оставља најмлађем сину и поручује му да ће кад сазна шта је треће остварити оно што није успео сам – да се ожени принцезом и постане краљ. У тренутку када је већ знао да ће се оженити принцезом и постати краљ и када треба да пољуби принцезу, Тодор се окреће да би питао мачора Фјодора шта је то треће. На крају драме сви му (Тодору) певају – три пута – „*Наћу ћеи њреће*“. Тако настаје необична (комична) ситуација да главни јунак реши трећи задатак (бајка) а да он заправо то и не зна (драма). А да све буде још занимљивије и наглашеније, вероватно је у то „незнање“ заједно са Тодором увучен и читалац / гледалац (млађег узраста, коме је драма и намењена).

Однос према истини (поштењу). Најкрупнија примедба на рачун бајке тиче се поруке која се њоме упућује најмлађим читаоцима – да је дозвољено лагати, варати, бити непоштен како би се остварио неки циљ (јер мачак у бајци све време лаже и вара краља). У бајци главни јунаци не изражавају никакву дилему у вези са лагањем. Бојовић мења и „поправља“ тај део, те тако Тодор, у вези са могућим варањем краља, каже да се осећа чудно, „Како да кажем, као да сам опљачкао краља!“. У реченици којом мачор објашњава Тодору да се ту не ради о непоштењу него о надмудривању лексема *џошиен(о)* употребљена је девет пута.

Стих и рима. Драма је већим делом написана у стиху са римама. Риме у стиховима, у именима (*Тодор–Фјодор*, један другом: *Авај, Тодоре! Куку, Фјодоре!*), синтагме (*виконџеса Ајнеса, Виконџесице, Ајнесице*; *Ноблесо, виконџесо, Ајнесо*), као одговор у дијалогу (ПТИТ: *Нејаки смо да би шеби од корисџи били. ДИВ ЛЕ ГИШ: Дебили!*); *џаксу за џраксу; Шиа буде да буде, не дам да ме буде*. Смењивање обичног говора са говором у стиховима, са многобројним и разноврсним римама чини да дело буде мелодично и са пуно ритма, као каква музичка игра.

ФОНОСТИЛИСТИЧКИ ПЛАН

Избор језичких средстава у тексту условљен је с једне стране чињеницом да је реч о делу насталом у процесу преобликовања једне књижевне врсте у другу, а с друге стране чињеницом да је резултат тог процеса дело које по језичко-стил-

ским одликама припада драмском подстилу, који често опонаша, тј. стилизује разговорни стил, за који се у литератури каже да је „прва варијанта језика коју усвајамо као дјеца, најједноставнија и најближа варијанта“, „базични функционални стил, основа са које се развијају други функционални стилови“ (Катнић Бакаршић 2001: 94–95), што, између осталог, чини ово дело врло пријемчивим деци. Стога је све поступке онеобичавања присутне на свим језичким нивоима нужно сагледати с једне стране у контексту процеса *разбајчења* односно деконструкције бајке, са становишта поступака који се у том процесу примењују, а с друге стране из аспекта резултата тог процеса.

„У том процесу“, како у литератури налазимо, „долази до инверзије знакова: ’узвишено се замјењује простачким, поштовање непоштовањем, озбиљно поругом. Та инверзија знакова најчешће, иако не и нужно, тече у смјеру деградације...“ (Млађеновић 2017: 45). Притом се, присуство комичног, „намеће као законитост, општа одлика драме за децу, нарочито у случају када је настала на основу бајке за децу“ (Исто, 45). „Књижевност за децу“, рећи ће Љуштановић, „узела је слободу да озбиљан садржај бајке контаминира хумором, да га пародира, да га не само деградира него и разграђује“ (Љуштановић 2004: 24).

На језичком плану речено се испољава у коегзистенцији стандарда и субстандарда (*сво, би хшели, ожениши ирinceзу*), књижевног и некњижевног, снижено маркираног са повишено маркираним, савременог и архаичног, поетског и простачког. И све то „последница је тежње за новим обликом комуникације „старог“ жанра, за стварањем новог стила“ (Млађеновић 2017: 44).

Повелик значај у стварању тог новог стила има фонетски (фоностилистички) план. Посебну функцију и значај добија акценат, интонација, пауза, ритам³, различити типови изговора (званични, театрални, неутрални, нехајни, ниски итд.), мешање и прожимање стилова изговора, ономатопејска лексика. Непотпуни стил изговора, изостављање гласова који би били неопходни у тзв. потпуном стилу, осим за потребе метричке структуре стиха⁴, неретко је употребљен и за стварање комичног ефекта.

Фонолошка скраћивања (елипсе) захватају скоро све сегменте речи: почетак (афереза: *вако*), крај (апокопа: *ал, л’никој’, нек’, чејир’, храниш, винуйи, добийи, ираш, чиний, радећ*), најчешће средину — најфреквентнији су примери вокалске синкопе (*чејир’, иредсйавије, начиније, иридружшије, йомолтије се, хајд’мо,*

3 Млађеновић истиче подесност Бојовићевог стиха за музику. „То је уистину поезија снажног драмског ритма, јер речи прате активност, покрет, као у радничким песмама, опонашају ритам природе и физиолошки ритам човековог организма. Ритмички се осећа и инверзиван ред речи у стиху. Бојовићево умеће у изградњи стихова, поетских облика и стихованог дијалога утиче на стварање изузетно снажних драмских ситуација, семантички раскошних и погодних за рецептивне моћи најмлађе читалачке и позоришне публике“ (Млађеновић 2017: 118).

4 У вези са метричком структуром Бојовићевог стиха Млађеновић каже да се у његовим стиховима догоди „да има превише слогова, тада се служи *елизијом*—онизбаци или изостави последњи вокал“, с напоменом да „Бојовић не робује традиционалној метричкој схеми, али непогрешиво осећа темпо, мелодију, ритам језика те се због тога врло често не подударује метрички и граматички нагласак“ (Исто, 117).

извин'ше, шено, свико, лего, имо, варо, уйши'о; кол'ко, ко, мисо), или истовремено средину и крај, пример комбинације апокопе и синкопе (*чейр'*). „Песник је каткада дужан да жртвује део фонијске грађе речи како би успоставио ритам песме“ (Симић, Јовановић Симић 2015: 238). За потврду наводимо пример из текста:

ТОДОР: Тај аманет, оче, жито не меље! Авај, судбо, шта ли мене чека? Њима млин, а мени аманет. Је л' се једе тај аманет, оче?; ЖЕРАР: Све се дрма, све се тресе, да л' то хлебац од нас месе?; ЖЕРАР: *Чейр'* три, један два/ниси глупљи него ја!; ПТИТ И ЖЕРАР: (Заједно.) *Хајд'мо* сада рећи свима:/Благо нама приглупима!; МЕСЈЕ ЖАК: (Певуши.) О ла, ла, о, ла, ла,/ *нек'* загуде гудала!; Буди nobл *ко'* Гренобл! АНАСТАЗИЈА ПРИНЦЕЗА: Не знам *гал'* је алт/ или можда бас,/ *ал'* једно сам сигурна/није грофов глас!; МАЧОР ЛЕ ФЈОДОР: Нека ово, госпо,/ *никој'* не наљути,/ мој господар мудри/ срећан је кад ћути!; КРАЉ ЛУЈ ЗАБОРАВНИ: Суочен са тешком чињеницом да ме народ не воли ни за трећину *кол'ко* волим себе сам, одлучио сам да урадим оно што се само у бајци догодити може: — дајем оставку!; КРАЉ ЛУЈ ЗАБОРАВНИ: А када то, радо бих *уиши'о'*?; МАЧОР ЛЕ ФЈОДОР: Кад је шетајући инкогнито *улег'о* принцезу где расуте косе са извора воду пије и ручице беле хладном водом мије. КРАЉ ЛУЈ ЗАБОРАВНИ: Упс, *извин'ше*, моју кћи Анастасију принцезу, морате ми испричати причу!; ТОДОР: Нека дође! *Нек'* нас млати, *ал'* венчање не сме стати!; ДИВ ЛЕ ГИШ: Јербо није лако кад си ружан *вако!*; ПТИТ: *Дал* је *шено* или бунца!; ДИВ ЛЕ ГИШ: Слуге моје, како ствари стоје и ви сте се против мене уротили сада! *Свак* ко није са мном мораће да страда!; ГЕНЕРАЛ ЛЕ БРЕ: Па у моменту личне кризе ја не бејох храбар *ко* што могах бити.; МАЧОР ЛЕ ФЈОДОР: Господо! Спремни смо се тући! Ал пре боја сложено запевајмо *ко* што певаху дедови наши!; МАЧОР ЛЕ ФЈОДОР: *Смазо* сам те, гаде, на крају баладе!; КРАЉ ЛУЈ ЗАБОРАВНИ: Премда име ваше ми одавно знамо, *ипредставше* се опет, *ипредставше* се само!; КРАЉ ЛУЈ ЗАБОРАВНИ: Ах, ласкавче један! Нешто ћу вам рећи, сместа ћу утећи! Три, *чейр!*; КРАЉ ЛУЈ ЗАБОРАВНИ: Доста! То сам слушао бар двадесет пута! А и у позоришту *лего* сам то скоро!; МАЧОР ЛЕ ФЈОДОР: Е сад ми је свега доста! Не цмиздрите, кукавице! Не цмиздрите сада! *Придружите* се борби —див мора да страда!; ДИВ ЛЕ ГИШ: *Помолише* се сместа свевишњему богу, јер у свашта се, јоште, изметнути могу! ТОДОР: Премда *радећвреме* / проводисмо слепо...; ПТИТ: Богме, брате, ми ни себе *хранити* не можемо...; МАЧОР ЛЕ ФЈОДОР: Није наук у сред шуме мрачне, већ је знање *мед* људима, синко. Ја ћу тебе *винути* до висина оку твоје недоступних!; ТОДОР: *Нек* ти буде! Изгубити

нећу много, а штошта бих добит *мојо!*; ПЕТИТ: Дошли смо да вам наредимо шта вам сада *чиниш* ваља!; МАЧОР ЛЕ ФЈОДОР: Учићу те игри, учићу те плесу, учићу те свему што личи ноблесу. Корак лево, а два десно, *ишраш* учим сасвим свесно!; ПЕТИТ: Авај, ми *би* хтели, али не умемо!; ПЕТИТ: Авај, брацо, опрости нам. Морамо те оковати чврсто. Не *би* ми, *ал* див нас туче мучи...

Како наведени примери показују, таквој деструкцији посебно су подложни граматички облици као што су инфинитив, који губи постфикс *-и*, перфект у којем је дошло до испадања самогласника основе, императив са редукованим крајњим самогласником основе, кондиционал, у којем се одбацује наставак по-моћног глагола (*би*), у речцаманека, *хајде*, *ли*, *ал*.

Оваква скраћивања носе и допунску информацију о културно-образовном нивоу говорника и степену његовог познавања књижевнोजезичке норме које је, неретко, обрнуто пропорционално висини положаја који му на друштвеној лествици припада (пример краља).

Веома су фреквентне лексеме са редуплицираним вокалима, тј. продуженим изговором вокала ради одсликавања емоционалног стања говорника, тзв. алонжмани:

ТОДОР: ...да *йливааааам!*; ГЕНЕРАЛ ЛЕ БРЕ: Мачке на *дво-рууу!* *Узбунааа!*; ГЕНЕРАЛ ЛЕ БРЕ: Пуштај *краљааа!*; ГЕНЕРАЛ ЛЕ БРЕ: *Шшааа?* Она мени поклања цвет!; КРАЉ ЛУЈ ЗАБОРАВНИ: *Досшааа!* Не могу више то да слушам! Идите код мог унучета, то јест мога сина и молите га за плес.; ТОДОР: *Аааааа!*; ТОДОР: Месје Жак! Месје *Жааак!*; МАЧОР ЛЕ ФЈОДОР: *Уйомоооћ!* Мој господар, гроф од Карабаса се дави! Упомоћ!; ТОДОР: *Уйомоооћ!*; АНАСТАЗИЈА ПРИНЦЕЗА: *Уйомоооћ!* Пусти ме! Пусти ме, дивља сподобо!; ДИВ ЛЕ ГИШ: Гласније, *баירוоо!*; ДИВ ЛЕ ГИШ: *Тооооо!* И опет!; ВИКОНТЕСА АГНЕСА: *Принцезооо!* Овог трена да си ушла унутра!; ТОДОР: *Ле Фјодоооор!* *Ле Фјодооооор!*; ГЕНЕРАЛ ЛЕ БРЕ: *Сшоој!* Па то је он! Главом величанство. Пуштај га да уђе!; МАЧОР ЛЕ ФЈОДОР: Свадба, *сшооој!*; КРАЉ ЛУЈ ЗАБОРАВНИ: *Ијаоооо!* Ал боли!; СВИ: *Оооооо!*; АНАСТАЗИЈА ПРИНЦЕЗА: *Оооо!* Срце ми задрхта, просто залелуја!; ВИКОНТЕСА АГНЕСА: Живео нови краљ! *Живеооо!* Објавите венчање!; ТОДОР: ... *Ехеееј!* Има ли кога у овој шуми туробној!; АНАСТАЗИЈА ПРИНЦЕЗА: Долазим, *Анесицее!* (Тодору.) Де, брзо, говори!; ШУМА: *Шу, шууууууууууу!*; ШУМА: *Шу, шууууу...*; МАЧОР ЛЕ ФЈОДОР: *Ле мијауууу!*; ГЕНЕРАЛ ЛЕ БРЕ: *Сшоој!* Па то је он! Главом величанство. Пуштај га да уђе! Дајте му ића, дајте му пића, девојака и младића! *Ууууис!* Каквих младића, шта ја то говорим!

Пуштај *краљааа!*; ДИВ ЛЕ ГИШ: Ја сам аждаја снежна/превише строга, нимало нежна./ У мојој души увек влада ред./Ја срце дечје претварам у лед!/Мој ледени дах/сипа снежни прах. *Хуууууу!*; ДИВ ЛЕ ГИШ: *Хууууууу!*; МАЧКЕ: И нека људи/ престану да вичу./долази време./ за мачју причу!/ *Мијауу и јаууу, мијаууу!*; МАЧКЕ И МАЧОР ЛЕ ФЈОДОР:*Мијауу и јаууу, мијаууу!*

Најчешћи су примери лексема са продуженим изговором вокала задњег реда. Забележили смо 14 примера са вокалом *о*, 13 примера са вокалом *у*, а најмање са вокалимa предњег реда *и* (4), *е* (2), док се продужени изговор вокала *а* јавља у 9 лексема. Ако узмемо у обзир да су вокали *а*, *о*, *у* тамни гласови и уколико не потценимо њихову експресивно-импресивну вредност, могли бисмо закључити да је њихова фреквентност у случају алонжмана у складу са доживљајем озбиљних питања чији садржај „дубоко дира и узнемирава без обзира на узраст. Како живети, како бити, како отићи“, „како успети у суровом свету, а остати честит човек“. „Pitanja su velika“, каже Г. Стојановић, „jer male priče nisu za malu decu. Uostalom, samo odrasli pristaju na priče za malu decu. Zato što su zaboravili da su samo velike priče i važne i nežne i zabavne. Velike priče su priče za decu i osjetljive. To je ova priča“ (Стојановић2016).

Сем самогласника, у мањем броју лексема присутно је и удвајање консонаната *к* и *г* и сонанта *м*:

СВИ: *Див, див, див, див, див...* (Сва тројица „огдивљају“ према двору.) АНАСТАЗИЈА ПРИНЦЕЗА: *Кккк...* ко су сад па ови? (ТОДОР: *Мммммммм*. ТОДОР: *Ммммммммммм*. КРАЉ ЛУЈ ЗАБОРАВНИ: Чудно неко име. Никада га чуо нисам. А можда и јесам само се не сећам. (Као за себе.) *Ммммм*. ТОДОР: *Ммммм*. Ево, одавде до вечности, ћутим ко заливен!

Највећи је број лексема, чак 56, са умноженим сонантом *р* како би се дочарао француски изговор српских речи и тиме мелодију текста приближио мелодији оригинала уз врло честу употребу француског *о*, *ла*:

МЕСЈЕ ЖАК: (Певуши.) *О ла, ла, о, ла, ла, /нек' загуде гудала! О ла, ла, о, ла, ла, иде дворска будала! Уи, уи, уи, једни мисле да сам крројач, други обућарр, ширрећи пак, чарробњак што иррави чуда, а ја нисам ништа осим дворска луда! Због манжетни никад нема плача у крраљевој веселог крројача! Целог дана шијем, крр-иим док се сасвим не исирриим! Пете лепим, иенцеиширррам, самог себе малширреиширррам! Само у кррраљевојобућаррра постаје нова ципела сшаррра!*

Када су у питању имена ликова, у литератури налазимо, да се Бојовић понекад „у давању имена, духовито али семантички далекометно служи римом повезујући ликове који су слични по својим особинама, односно функцијама у драми (Тодор-Фјодор, јунак-помоћник у драми *Мачор у чизмама*)“ (Млађеновић 2017: 111). Згодно би на овоме месту било скренути пажњу на гласовни састав имена. Чини се да разлика између ова два лика управо почива на опозицији тврдога, звучног, праскавог Т наспрам безвучног, струјног Ф, с једне стране, и сонанта Ј, гласа који је у српском језику изразито нестабилне артикулације, па може бити, у зависности од позиције коју у фонолошком низу заузима, тројако реализован: као струјни консонант, као вокал или као сонант. Управо разлика у артикулацији међу овим гласовима (Т и Ф, Ј) постаје знаком битног разликовног обележја између Тодора и Фјодора. Јер као што ваздушна струја при изговору струјних гласова (Ф и Ј) и поред постојања препреке релативно слободно, лако и без напора, излази ван, тако и Фјодор врло спретно и вешто савладава препреке и налази решења за врло сложене проблеме, за разлику од крутог и тврдог „Тодора па Тодора“.

МОРФОСТИЛИСТИЧКЕ И СИНТАКСОСТИЛИСТИЧКЕ ОСОБИНЕ

Избор језичких средстава на морфолошком и синтаксичком плану такође је подређен процесу деконструкције бајке и приближавању одликама драмског подстила. Због ограничења обима излагања, овде ћемо поменути само оне најочитије (употреба нестандартних заменичких и глаголских облика: *Као ишћо сам и слушћо сво време!*, *Авај, ми би хћели, али не умемо!*; ред речи у реченици: „*Та девојка*“, *каза*, „*џрироде је гар!*“, *Хћегох само рећи он ни ожењен није!* *Сад ѓрех ѓрема шћеби, ја окајох, сине!*, конгруентни атрибут у постпозицији: *дегови наши, суѓруѓ веран, одѓговор на ѓишћање ѓреће*; финална позиција глагола у функцији предиката: *Ал срећом се ѓојавише ѓосѓода ѓроф од Карабаса и њѓов слуѓа мачор шће ме из невољезбавише!*; елиптичне реченице: *Осћавку?! Ко кукавица? На оружје!*; недовршене реченице (ретиценција)⁵: *Хћисим вас у име њѓовоѓ величансћива краља...*, *Мислила сам да си фин...*).

Једна од њих је и употреба претериталних глаголских облика који спадају у ред функционалностилски „једностраних“ језичких средстава, какви су у српском језику аорист и имперфекат. За разлику од општеупотребног карактера перфекта, аорист и имперфекат се углавном везују за књижевноуметнички, приповедачки стил, „као важан елеменат умјетничког казивања“, док су у разговорном стилу знатно ређи (Тошовић 2002: 199). И један и други облик имају значајан стилистички потенцијал. Употреба ових глаголских облика у језику бајке врло је фреквентна и сасвим уобичајена и очекивана, јер и један и други доприносе доживљености радње, динамичности приповедања.

⁵ Овакве конструкције врло су честа појава у Радовићевим драмским текстовима за децу. В. Ковачевић (2012).

Јаку стилогеност ови облици имају и у драмском подстилу, односно у разговорном функционалном стилу. У језику анализирани драмске бајке, која је осавремењена и чији је језик врло близак савременом (почесто колоквијалном), који карактерише ишчезавање ових двају облика (у случају имперфекта и готово потпуно губљење), они су, поред тога што чине прошле радње динамичним, експресивним, блиским слушаоцима, употребљени и као средства не само за архаизацију и поетизацију исказа већ и говорну карактеризацију ликова:

МАЧОР ЛЕ ФЈОДОР: Господо! Спремни смо се тући! Ал пре боја сложено запевајмо ко што *йевах*удедови наши!; КРАЉ ЛУЈ ЗАБОРАВНИ: Потом је народ гласно дигао глас против његовог величанства мене и моје милитантне владе. Били су толико убедљиви да на крају и ја *виках* све у даљ: Доле влада, доле краљ! Онда ми се од ударца вратило памћење па сам се сетио да смо заказали бал и пожурио сам овамо.; МЛИНАР ЖИЛ: *Бејах* чедан и угледан,/ врло смеран, супруг веран!/ Од мене вам *не беше*/ вреднијег човека/ па рад тога, верујем,/ сами рај ме чека; ДИВ ЛЕ ГИШ: Некад *бејах* и ја човек,/ ал *не мојах* тако доverk!/ Сад сам љута звер у души/што пред собом куће руши!; ГЕНЕРАЛ ЛЕ БРЕ: Па у моменту личне кризе ја *не бејах* храбар ко што *мојах* бити. КРАЉ ЛУЈ ЗАБОРАВНИ: *Дохваишише* батине, па удри по мојим краљевским леђима! Ал срећом *се њојавише* господа гроф од Карабаса и његов слуга мачор те ме из невоље *избавише*!; ТОДОР: Ух! *Савлагах* и тај окрет преокретни. Е, а може бити да је то и одговор на питање треће— знати плесати!; МЛИНАР ЖИЛ: Ал од силних жеља,/ко што је и ред,/ *остиа* само једна,/ *йосіах* млинар сед!; ДИВ ЛЕ ГИШ: За мном, слуге моје, што ми душе своје очас *йрегадосіе*!; ТОДОР: Авај, судбина ме проба/ тек што живот *йоче*,/ па у кризно доба/ *йосіагох* сироче.; ГЕНЕРАЛ ЛЕ БРЕ: Не! Станите! Стојте! Војници, *йобеже* краљ!; ГЕНЕРАЛ ЛЕ БРЕ: Ја бих ону кад смо ратовали против Ричарда Грбавог — оног што се пред нама од страха утроња, па нам сместа *йонуди* краљевство за коња!; ГЕНЕРАЛ ЛЕ БРЕ: Авај, авај, авај! Због овог што *рече* мене савест пече! Ја се сада горко кајем, за казну вам главу дајем!; МАЧОР ЛЕ ФЈОДОР: Зато, предајем круну ову млинару бившем Тодору па Тодору! Сад грех према теби, ја *окајах*, сине!; ГЕНЕРАЛ ЛЕ БРЕ: *Хишегох* само рећи он ни ожењен није!; ТОДОР: Памет? То ми у животу није јача страна. Памет... *Рагих* пуно, *имагох* и среће, ал ми фали треће... Знам! Памети ми фали да бих женио принцезу!; КРАЉ ЛУЈ ЗАБОРАВНИ: Пребио ме народ. Ја прерушен у сељака *йрићох* једној групици окупљеној око неког гласноговорника и пун себе *узвикнух*: Да нам живи, живи краљ! Кад они...; КРАЉ ЛУЈ ЗАБОРАВНИ: Но, *рекосіе* да се ваш господар дави.

Аорист и имперфекат најчешће се јављају у говору краља и генерала, који су чувари света старога кова, представници онога што је ретроградно, застарело, превазиђено, у повлачењу (као и ова два глаголска облика), и који се у „новом“ времену могу одржати ослањајући се на моћ, која је увек само илузија. Отуда и комичан ефекат који се остварује употребом датих глаголских облика.

Стилском маркирању реченице доприноси и честа употреба везника (*јербо*), предлога (*мег*), речце (*дакле*), који су у језику већ обиљежени као архаични или слабо фреквентни:

ДИВ ЛЕ ГИШ: *Јербо* није лако кад си ружан вако!; (...) *јербо* ја сам тужан; ДИВ ЛЕ ГИШ: (...) *Јербо* није лако/ кад си ружан вако, / *јербо* ја сам свико,/ да не воли ме нико,/ *јербо* ја сам тужан/ што сам вако ружан!; КРАЉ ЛУЈ ЗАБОРАВНИ: *Дакле*, као што слово староставно налаже предајем ову круну најмудријем *мег* нама — ма чору Ле Фјодору!; КРАЉ ЛУЈ ЗАБОРАВНИ: Доста, генерале! Ове рите су последњи шик моде *мег* народом нашим!; ВИКОНТЕСА АГНЕСА: Ко саливен. Ал за бала није *јербо* сенку баца!

Лексичкостилистички план

Писац у непосредан додир доводи стандардно са нестандартним, књижевно са дијалекатским, савремено са архаичним, узвишено са вулгарним, а све у циљу стварања иронично-хуморне језичке платформе са које се може поигравати и темом, и жанром, читаоцем, па и језиком самим. Таква дисхармоничност међу лексемама, комбинације стилски, па и семантички, инкомпатибилних лексема, напоредна употреба речи различите стилске вредности, снижено маркиране лексике у истом исказу са повишено маркираном лексиком, лексике различитог функционалностилског поријекла (прекључивање из сфере неформалног у сферу формалног регистра) издашан је извор комике, што потврђују следећи примери:

ГЕНЕРАЛ ЛЕ БРЕ: Ја бих ону кад смо ратовали против Ричарда Грбавог — оног што се пред нама од страха *уироња*, па нам сместа понуди краљевство за коња! (Виконтеса Агнеса *сенаиџи* према војницима да је боду у срце.); Генерал Ле Бре *се наиџи* према војницима да га *боцну* у “срце”; ЛЕ ФЈОДОР: Е сад ми је свега доста! Не *цмиздрише*, кукавице! Не *цмиздрише* сада! Придружите се борби — див мора да страда!; Уместо боцкања у срце и проливања *крвце* казнимо генерала венчањем са виконтесом Агнесом!; ГЕНЕРАЛ ЛЕ БРЕ: Краљ је *међ* народ отишао *инкојнишо* и још га нема да се врати!; ГЕНЕРАЛ ЛЕ БРЕ: Ваше величанство, *дозволише да вам погметнем ноју, уис!* То јест леђа, изволите!; ГЕНЕРАЛ ЛЕ БРЕ: Вели-

чанство, могло би се том сељаку штошта *конфискофати* за државне потребе, *звекнути* му таксу за праксу и...; ДИВ ЛЕ ГИШ: *Јербо* није лако кад си ружан вако!; (...) *јербо* ја сам тужан; ДИВ ЛЕ ГИШ: (...) *Јербо* није лако! кад си ружан *вако*, / *јербо* ја сам свико, / да не воли ме нико, / *јербо* ја сам тужан / што сам *вако* ружан!; КРАЉ ЛУЈ ЗАБОРАВНИ: *Даклем*, као што слово староставно налаже предајем ову круну најмудријем *мед* нама — мачору Ле Фјодору!; КРАЉ ЛУЈ ЗАБОРАВНИ: Доста, генерале! Ове *рише* су последњи *шик* моде *мед* народом нашим!; ВИКОНТЕСА АГНЕСА: Ко саливен. Ал за бала није *јербо* сенку баца!; ВИКОНТЕСА АГНЕСА: (Принцези.) Чини ми се да је ваш отац *малодибигус⁶шенуо.Туџафе!*

У том је смислу врло индикативан приказ у којем Мачор ле Фјодор покушава научити Тодора да плеше. Учећи да плеше менует, плес који подразумева грациозност, углађеност, господственост, Тодор узвикује речи које се изговарају у народној игри званој *немо коло* или *лџувара*:

МАЧОР ЛЕ ФЈОДОР: Учићу те игри, учићу те плесу, учићу те свему што личи ноблесу. Корак лево, а два десно, играг учим сасвим свесно! ТОДОР: Обрни окрени, врати се мени! И опет! (Мачор игра менует, а Тодор дисхармонично трупка и скаче. Мачор га гледа, Мачор одмахне шапом.)

Посебно је занимљива употреба лексеме *авај* јер је употребљавају скоро сви ликови у драми (употребљена је 23 пута), што је необично јер припада пасивном лексичком слоју и као таква вероватно је непозната онима којима је драма (пре свега) намењена — деци. У неким примерима лексема *авај* део је вишег стила, или бар упућује на њега (већ поменути пример са почетка драме: *Авај, сугбо, авај!*), док у другима придонио комичном ефекту (*Авај, браше Жерар, у чему је сивар?*). Употреба овакве речи карактеристична је за особе вишег друштвеног ранга; међутим, у драми управо они који су на врху друштвене хијерархије не употребљавају лексему *авај* (краљ и принцеза). Дакле, имамо потпуно обрнуту ситуацију.

Присуство лексема субјективне оцене, деминутива и аугментатива, које осим „интелектуалне поруке (величине), носе и стилистичку, афективну поруку, дакле, став говорника према предмету говора“:

ДИВ ЛЕ ГИШ: Петит! Жерар! *Слуџерање* моје! Начинте ми места, окујте га сместа!; АНАСТАЗИЈА ПРИНЦЕЗА: *Виконџесице, Аинесице*, па то је обична мачка!; ВИКОНТЕСА АГНЕСА: Не гле-

6 Овде ваља обратити пажњу на семантичку инкомпатибилности прилога *мало* и прилога турског порекла *дибигус* који значи „сасвим, потпуно, докраја (најчешће о нечему рђавом, непријатном)“.

дајте, *йринцезице*. Јух, голо мушко у нашој близини!; АНАСТАЗИЈА ПРИНЦЕЗА: Па зашто, *виконшесице*, нисам ништа лоше рекла...; АНАСТАЗИЈА ПРИНЦЕЗА: Долазим, *Аинесицеел*!; МАЧОР ЛЕ ФЈОДОР: Захваљујем, краљу,/ предивна је храна,/ ал ја више волим/ *кванијумчић* дувана.

Забележили смо и појаву индивидуализама:

СВИ: Див, див, див, див, див... (Сва тројица “*огдивљају*” према двору.); АНАСТАЗИЈА ПРИНЦЕЗА: Виконтеса, како ми стоји мон *шешоар*?; ТОДОР: Ух! Савладах и тај окрет *йреокрејни*. Е, а може бити да је то и одговор на питање треће — знати плесати!; ГЕНЕРАЛ ЛЕ БРЕ: Моје даме, врло ми је жао. Узвикнућу једну *аиријайи-ну* реч! Узбунаааа!

Учестала употреба француских речи и израза мотивисана је неколиким разлозима. С једне стране на уму ваља имати чињеницу да писац, поигравајући се жанром, смешта „радњу у француско витешко доба“ (Млађеновић 2017: 56), а с друге стране статус француског језика међу осталим европским језицима формиран на темељу безазлених судова, према којима је француски језик добар за љубав и дипломатију, за разлику од немачког који би требало да је најпедеснији за филозофију, науку и војно командовање (Бугарски 1995: 64). Када се процењује улога датих речи и израза у стварању комичног ефекта, свакако се мора имати у виду углед и значај који је француски језик имао у српској култури — „А који је народ просвјештенији од француског?, рећи ће Стерија— и не само српској⁷, а следствено и потенцијал остварен у српској комедији. Француски је језик особито омиљен међу онима који су „на пречац“ желели постати културни, уважени, цењени, виђени. Било је шик у различита времена говорити француски. И баш као што реч *шик*, француског порекла, може да значи и „лажно злато“ или „лажну позлату“, тако је и француски врло често био само онај танки слој испод којег су се крили дебео примитивизам и малограђанштина:

ФЕМА: Опет она „мајко“; чујеш, девојко, немој ме једити! Кавка мајка? Гледај ме у образу, мислили би људи да сам ти млађа сестра. *Учи се њо моди љовориши*: мамице, мамицхен, или ако ћеш *са-свим француски, мама, а немој довека биши њаорка*, као твој ујак...

7 Р. Петровић у *Африци* каже да црнци говоре између себе француски да би били фини „Нема израза који црнцу изгледа непристојан, и он га изговара увек са истим наивним и озбиљним лицем. Кад говоре између себе, француски, да би били фини: „Е мон вие, ти манбет времан! За ве тангеле палек ти е соваз, ти не па сивилизе!— Сва та грдња изговорена мирним гласом, као од шале, дочекана је такође озбиљним лицем другог, који се онда брани. Они, „коз ан флансе—. „А Ти е влеман соваз. А, Мон вие —, кажу они сваки час белцу; „а, мон вие ти се, з суй фунти!“ (Р. Петровић, Африка, АСК)

ФЕМА: Не знам, не знам како ћу те воспитати: *француски не знаш, не знаш љавиши комџламенише*, а колика си; сад те морам од азбуке репарирати. ФЕМА: То је жена! *Како говори француски, канда јој се језик ојаризио*. Како оно рече? Аха! *Коми фо!*... (Виче.). (Ј. С. Поповић, Покондирена тиква, АСК); Децо, *француском језику шреба да љоклонише нарочишу љажњу*. Он вам није неопходно потребан ако ће, рецимо, ко од вас бити министар спољних послова, али *ако ко има амбицију да буде љоршир у хошелу, онда знајше да без француској језика шо не можеше биши*. (Б. Нушић, Аутобиографија, АСК).

Није случајно ни то што Бојовић углавном користи француске речи у српској транскрипцији (*а ла франсе, а ла Гаскоњ, амурр, а му мушуа, боше, дежави, ескземуа, кер, мажесше, ме, мерси боку, месје, мон, монамур, о ла, ла, о, мон љаја, о, секур, љаја, љиши, руа, со леи, шанс, шик, љулежур, Туј а фе!, уи, Жшем, жшем, жшем, журрр*)⁸, с напоменом да има и примера који осликавају и неправилан изговор, као на пример:

АНАСТАЗИЈА ПРИНЦЕЗА: *Ескземуа*, да ли је неко видео а му мушуа?⁹

У говору појединих ликова појављују се пофранцужене речи српскога језика. Пофранцужен изговор дочаран је умножавањем сонанта *р*, чија је веларна артикулација битно диференцијално обележје француског језика:

МЕСЈЕ ЖАК: (Певуши.) О ла, ла, о, ла, ла,/нек' загуде гудала! / О ла, ла, о, ла, ла, иде *дворрска* будала! Уи, уи, уи, једни мисле да сам *крројач*, други *обућарр*, *шррећи* пак, *чарробњак* што *љррави* чуда, а ја нисам ништа осим *дворрска* луда! Због манжетни никад нема плача у *крраљевој* веселог *крројача*! Целог дана шијем, *крр-џим* док се сасвим не *исирриим*! Пете лепим, *џенцеџирррам*, самог себе *малџиреџирррам*! Само у *кррраљевојобућаррра* постаје нова ципела *сџаррра!*; МЕСЈЕ ЖАК: Ола, ла, нове *муџиерррије!* Само за будале, у *сррред* лета чизме,/а зими сандале! *Наррроде, наррроде!* Буди nobл ко' Гренобл! *Шеширр*, мач, одело,/за мачије голо тело!; МЕСЈЕ ЖАК: Нудим, нудим, збиља,/у чизмама седам миља, *шеширрр*, мач, одело, *рррарриџеџи* из света,/што власништво беше/гаскоњских кадета! Ко га носи *мудррросџи* /и *хрррабросџи* га *крр-расе*, вррлине што многе/освајају, зна се! О ла, ла, бжеим ја, док

8 Када се анализира присуство лексике француског порекла, не треба сметнути с ума да „Када гради стихове у драми која је настала према бајци која је изворно неког другог народа или језика, тада Бојовић прилагођава стих принципу грађења поезије и језичком систему, мелодији језика оригинала“ (Млађеновић 2017: 117).

9 Уп. Excusez moi и mon mouchoir.

се не *ѝрредомисле!*; КРАЉ ЛУЈ ЗАБОРАВНИ: Рекосте да се дави. *Верроваино* не зна да плива?; МЕСЈЕ ЖАК: (Публици.) Тулежур монамур! О ла, ла, да срцу свом не чиниш жал *кррени* и ти с нама у *дворрац* на бал! Видим стрепња сада међу вама влада! Неизвесност! Велика неизвесност! Шта ће бити на ...; МЕСЈЕ ЖАК: *Прредвврраишима* је *врреоіенеррал* цео. Он би, госпо, ући хтео!; МЕСЈЕ ЖАК: Даме и господо, *ѝрредвврраишима* је неки *ѝрросјак*.; МЕСЈЕ ЖАК: *Заборравих* вам рећи: то није обична скитница. То је *ѝрросјак* са *крруном* на глави. Доводе га гроф од Карабаса и његов слуга мачор у чизмама и оделу а ла Гаскоњ! Али, *добрро*, ако ви тако хоћете, *оіѝерраћу* га!; ЖАК: Оставку? На које *ррадно* место?; МЕСЈЕ ЖАК: О, ла, ла! Саће *дворрска* луда *ѝрринцезу* да уда!; МЕСЈЕ ЖАК: Љубав, ах, љубав је то! Тулежур, о, монамур! О, ла! *Рреци* гласно: све у свем, све у свем...; МЕСЈЕ ЖАК: *Минисшаррр* моде и *ѝољоѝрриврреге*?! О, ла, ла! Мерси боку!; МАЧОР ЛЕ ФЈОДОР: О, *фрррр*, о, мијаууу, о./у души ми је фебруар/ чак и кад је јануар!

Сем сонанта *р* томе је послужио и члан *le,la*, који писац употребљава уз властита имена, као нпр. *Ле Фјодор*, *Генарал ле Бре*, али и уз ономатопејски узвик за подражавање мачијег гласа: *Леміјауууу!*

Ређи је случај да српска реч буде трансформисана (изобличена) тако да подсећа на изговор француских речи:

АНАСТАЗИЈА ПРИНЦЕЗА: Виконтеса, како ми стоји мон *шешоар*?¹⁰

Реч *шешир* измењена је у *шешоар*, која, иначе на француском гласи *le chapeau*, али изговором подсећа, рецимо, на изговор француских као што су *noir*, *touchoir*, *vouloir*, *rouvoir* и сл.

Употреба француских речи и израза и домаће лексике изговорно адаптиране француским речима у непосредном додиру са лексемама из различитих лексичких слојева (архаизми, турцизми, германизми, снижено маркирана лексика) и са конструкцијама карактеристичним за разговорни језик, одличан је извор хумора:

КРАЉ ЛУЈ ЗАБОРАВНИ: Доста, генерале! Ове рите су последњи *шик*¹¹ *моге* међ народом нашим!; ЖЕРАР: Шта би ово, *ме фрер*?; ЖЕРАР: Ко ће о нама да се брине, татице наш једини! О, *мон ѝаја*, остани, не одлази!; ВИКОНТЕСА АГНЕСА: (Принцези.) Чини ми се да је ваш отац мало *дибигушешуо*. *Туѝ а фе!*

¹⁰ Le chapeau фр. *шешир*.

¹¹ У питању је израз *ѝоследњи крик* *моге* са значењем „последња модна новост, модни новитет; уопште оно што је најновије, најмодерније“.

ЗАКЉУЧАК

Проведена анализа показује да су поступци онеобичавања присутни на свим језичким нивоима — фонолошком, морфолошком, синтаксичком и лексичком. Будући да је реч о делу насталом у процесу преобликовања једне књижевне врсте у другу—бајке у драму (драмску бајку), избор језичких средстава готово у потпуности подређен је процесу деконструкције бајке и у окриљу тог процеса остварује се стилогени потенцијал употребљених језичких јединица. Писац у непосредан додир доводи стандардно са нестандартним, књижевно са дијалекатским, савремено са архаичним, узвишено са вулгарним, а све у циљу стварања иронично-хуморне језичке платформе са које се може поигравати темом, жанром, читаоцем, па и језиком самим.

ИЗВОРИ

Извори

АСК – *Анџолоџија српске књижевности*, Учитељски факултет Београд, <http://www.uf.bg.ac.rs/>

Бојовић, Игор. *Мачор у чизмама*. https://www.rastko.rs/drama/savremena/iboj_masog.html.

Бојовић 2011: Игор Бојовић, Луткарски текстови и у књизи. [http://www.novosti.rs/вести/култура.487.html:331051-Луткарски-текстови-и-у-књизи](http://www.novosti.rs/ вести/култура.487.html:331051-Луткарски-текстови-и-у-књизи).

Стојановић 2016: Gorčin Stojanović, *Predstava Mačor u čizmama*. <http://www.culture-corner.me/dogadjaji.php?id=5118>. 20. 3. 2016.

ЛИТЕРАТУРА

Бугарски, Р. (1995). *Увод у описну лингвистику*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Катнић Бакаршић, М.(2001). *Stilistika*. Sarajevo: NUK.

Ковачевић, М.(2012). Језик и стил Радовићевих драмских текстова за дјецу. у: В. Јовановић, Т. Росић (ред.), *Књижевност за децу и омладину – наука и настава* (стр. 11–31). Јагодина: Факултет педагошких наука у Јагодини.

Љуштановић, Ј.(2004). *Црвенкапа трицка вука*. Нови Сад, ДОО — новине и часописи: Змајеве дечје игре.

Млађеновић, М.(2009). Опште одлике сценске бајке. *Зборник Мајнице српске за књижевност и језик*, бр. 57. св. 3, 645–658.

Млађеновић, М.(2017). *У замку замки*, Сомбор. Нови Сад: Градска библиотека „Карло Бијелички“, Међународни центар књижевности за децу „Змајеве дечје игре“.

Петровић, Т. (2008). *Историја српске књижевности за децу*. Нови Сад, Ниш: Змајеве дечје игре, Свен.

Симић, Р. и Ј. Јовановић Симић (2015). *Општина стилстике*. Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језик, Јасен.

Summary: In this paper there are evaluated the characteristics of language and style of the drama piece “The Tomcat in Boots” of Igor Bojović. Having the fact that the piece is made by reshaping the original fairy-tale of C. Perrault “Puss in Boots”, with inclusion of other literary forms and moving towards the realistic surrounding of contemporary world, which manifest in language and style, the linguo-stylistic interpretation will offer some relevant conclusions about the language and style and add up to the drama’s better understanding. The analysis includes the processes of forming the unusual on all language levels - phonological, morphonological, syntactic and lexical, including procedures connected to the written form of language. All the segmented linguistic units are illuminated on both the plane of linguistic formation of stylemes, on the plane of functional values of stylemes, that is, the aesthetic reasons for their inclusion).

Keywords: drama, Igor Bojović, linguistic reshaping of a fairy-tale, linguo-stylistic analysis.

КАРЛА К. СЕЛИХАР¹

ГОРДАНА М. РУДИЋ²

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

ARTICLE

UDK: 025.3[821.163.41:792

027.8:37

BIBLID: 0353-7129, 23(2018)1,p.127-133

КАТАЛОШКА ОБРАДА ДРАМАТИЗОВАНИХ КЊИЖЕВНИХ ДЕЛА У ШКОЛСКОЈ ЛЕКТИРИ

Апстракт: Ауторке у раду истражују улогу, функцију и место библиотеке у образовно-васпитном процесу. Истичу улогу библиотекара као активних чинилаца не само у популаризацији књиге и читања, већ и у формирању личности детета и његовој успешној социјализацији у савременом друштву. Библиотечко особље омогућава коришћење књига и других извора информација, у распону од уметничких до документарних, од штампаних до електронских, на лицу места и на даљину. На примеру драматизованих књижевних дела у оквиру школске лектире, ауторке ће се бавити специфичностима каталожке обраде оваквих садржаја и њеним значајем за све оне који се баве драмским васпитањем у школама и ван њих.

Каталожка обрада драматизованих књижевних дела специфична је, пре свега, због веза између библиографских записа драматизованог и оригиналног дела које се успостављају у циљу повећања информативности записа и лакшег и бржег претраживања од стране корисника. Ове везе су посебно важне са аспекта савремених трендова у теорији каталогизације и у раду ће бити описане у складу са моделом Функционални захтеви за библиографске записе (Functional requirements for bibliographic records - FRBR).

Кључне речи: школска библиотека у образовно-васпитном процесу, драматизована књижевна дела, каталогизација

Основна делатност сваке библиотеке је организација знања уз помоћ библиографских метода и техника, уређивање свих извора информација и пружање услуга корисницима. Савремене библиотеке, без обзира на то којем типу припадају, данас су суочене са технолошким, економским, друштвеним и културним променама. Самим тим, ове промене нису заобишле ни школске библиотеке, које су саставни део, како школског, тако и библиотечко-информационог система.

1 kselihar@pef.uns.ac.rs

2 gordana.rudic@pef.uns.ac.rs

Функција школске библиотеке у васпитно-образовном процесу значајна је са аспекта едукације, информисаности и културе. Она помаже наставницима и ученицима у унапређивању свих облика васпитно-образовног рада. Према IFLA/UNESCO Манифесту за школске библиотеке, један од основних задатака школске библиотеке је да омогући ученицима да овладају вештинама за учење током читавог живота, да развија стваралачку машту ученика и да их оспособљава да буду одговорни грађани (IFLA/UNESCO Манифест, 2005). Тиме је истакнута и улога библиотекара као активног чиниоца, не само у популаризацији књиге и читања, већ и у формирању личности детета и његовој успешној социјализацији у савременом друштву.

Основни задатак савремене школске библиотеке у сарадњи са школом и у складу са наставним плановима и програмима је, поред развијања читалачких навика, свакако и стицање информационе писмености и вештина које су предуслов за проналажење информација. У савременој школској библиотеци, посебно је важна њена улога у процесима интеграције наставе. Ова интеграција се огледа унутар једног наставног предмета, а такође и у повезивању садржаја различитих предмета (Вучковић, 2011). У савременој настави, наставник има све већу улогу у усмеравању и покретању ученика у стваралачком раду (Ристановић, 2007). За успешно усмеравање креативности ученика и подстицање њихових стваралачких способности, сарадња наставника са школском библиотеком је неопходна. Задатак библиотекара је оспособљавање ученике да се самостално служе библиотечком грађом и информацијама којима располаже, не само школска библиотека, него и други информационо-документациони центри (Трајковић, 2012). Самосталност у употреби различитих извора информација и знања огледа се у сналажењу у свим библиотекама, служењу њиховом грађом, познавању класификационих начела, употреби разноврсних каталога, библиографија, референтне збирке и других извора.

Школска библиотека, осим што је део школског система и васпитно-образовног процеса, саставни је део и библиотечно-информационог система. Она обавља све стручне послове из домена библиотечно-информационе делатности. Каталогизација публикација и извора је један од најважнијих сегмената ове делатности у циљу формирања библиотечких каталога као основних информационих извора библиотеке. У савременој каталошкој теорији акценат се ставља на повећање информативности каталога. Библиографски опис одређеног извора, осим података о самом извору, треба да садржи и везе са другим делима која могу бити од значаја корисницима.

У школској библиотеци, у којој важан део фонда чине књижевна дела у оквиру школске лектире, информативност каталога може се повећати управо повезивањем ових дела са њиховим драматизацијама и/или адаптацијама. На овај начин, усмерава се пажња корисника (у овом случају, ученика) и на драмске садржаје и тиме се они популаризују.

Драмско васпитање, образовање и библиотекарство повезани су и преплетени. Свака школа, факултет, образовна установа, као и већина позоришта, у свом саставу имају библиотеке. Коришћењем библиотечких фондова, подстиче се и усмерава васпитање и едукација како ученика, тако и њихових учитеља. На чвршће

везе између драмског васпитања и едукације, библиотека може да утиче тако што ће бољим представљањем својих фондова указати корисницима на ове везе.

Каталожка обрада драматизованих књижевних дела специфична је, пре свега, због веза између библиографских записа драматизованог и оригиналног дела које се успостављају у циљу повећања информативности записа и лакшег и бржег претраживања од стране корисника. Ове везе су посебно важне са аспекта савремених трендова у теорији каталогизације.

Приликом каталогизовања одређеног извора (публикације), у каталог библиотеке уносе се библиографски подаци о датом извору. Претраживање каталога, било да је он лисни и налази се у библиотеци, или јавни онлајн ОПАС каталог, врши се према подацима који су унети у библиографске записе. Уколико, рецимо, корисник тражи у каталогу Кочићевог Јазавца пред судом, наћи ће овакав или сличан запис:

КОЧИЋ, Петар, 1877-1916

Изабране приповетке и Јазавец пред судом / Петар Кочић. –
Београд : Народна књига, 1965 (Београд : Просвета). – 151 стр. ; 20 см. –
(Југословенски класици)

Стр. 139-145: Кочићеве снови и немири / Витомир Вулетић. – Речник
мање познатих речи: стр. 146-151.

821.163.41-32

Из овог записа, корисник ће моћи да добије одређене информације које су му мање или више битне (о наслову, години издања, издавачу, аутору поговора). Моћи ће, наравно, да позајми књигу из библиотеке чије фондове је претраживао. Међутим, из њега неће моћи да добије информацију о томе да је на основу драматизације тог дела постављена позоришна представа. Тачније, ничим неће бити упућен на следећи библиографски запис:

ЈУЛПАЗ Давидов : према причама и драмама Петра Кочића /
сачинио Ранко Рисојевић ; прилагођење луткарском виђењу учинио
Миливоје Радаковић. – [без под.]. – 61 стр. ; 30 см

Лица: лутке + 5 глумаца

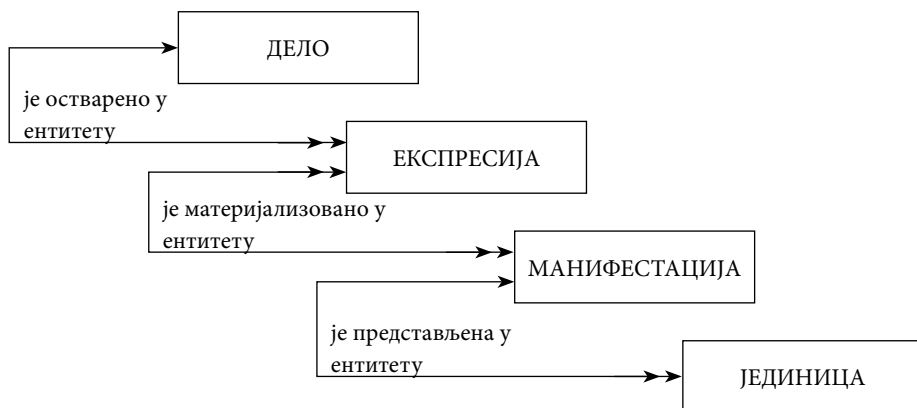
У питању је библиографски запис који се налази у лисном каталогу Библиотеке Српског народног позоришта у Новом Саду. Описан је драмски текст настао драматизацијом више оригиналних Кочићевих дела. За корисника који тражи дело Јазавец пред судом, могло би да буде значајно да буде упућен и на податке о драмском тексту Јулпаз Давидов. Могуће је да би га то навело да провери да ли се представа још увек игра и да је погледа, да је некоме препоручи, или потражи и друге представе. Дакле, није више довољно представити одређено дело у каталогу, потребно је повезати више различитих дела и наравно, каталоге више библиотека.

Овим примером истакли смо један од најважнијих праваца у развоју савремене каталожке теорије и праксе, а који је директно проистекао из потреба савременог корисника библиотека. Анализирајући потребе корисника, Међународна федерација библиотекарских удружења и асоцијација IFLA (International Federation of Library Association and Institutions), установила је модел података под називом Функционални захтеви за библиографске записе – FRBR (Functional Requirements for Bibliographic Records) (IFLA, 2009). Овај концептуални модел даје одговор на питање које информације библиографски запис треба да обезбеди и које потребе корисника треба да задовољи. Прилагођавање библиографског описа овом моделу је актуелна тема и улажу се велики напори да се фондови библиотека прикажу на начин који задовољава функционалне захтеве. За постизање овог циља предлажу се различита решења, попут повезивања објектног FRBR модела података и библиографских записа у форми XML докумената (Рудић, 2012).

Концептуални модел представља суштинске карактеристике посматраног система које су описане на високом нивоу апстракције. За опис модела података коришћена је методологија објектно оријентисаног програмирања (објекти-везе), која се у FRBR назива модел ентитета и односа. Сваки ентитет има дефинисане атрибуте којима се он у потпуности дефинише и описује (као што су Наслов, Облик, Језик, Медиј извођења, Место издавања и слично). FRBR дефинише три групе ентитета:

- производе интелектуалног или уметничког стварања (Дело, Експресија, Манифестација и Јединица),
- ствараоце интелектуалног или уметничког дела (Особа и Колективно тело) и
- предмете тј. теме интелектуалног или уметничког стварања (Појам, Објекат, Догађај и Место).

Везе између ентитета прве групе су представљене дијаграмом:



Ентитети Дело и Експресија представљају дело и неки његов израз на апстрактном нивоу, док је ентитетом Манифестација представљена његова материјализација у конкретном издању. Јединица представља појединачни примерак одређене Манифестације дела. Из ове структуре видимо да стандардни библиографски опис публикације у библиотечким каталозима представља опис Манифестације. Осим основних веза између ентитета, постоји још низ додатних веза, као што су: наставак, додатак, адаптација, прерада, целина/део, итд. На пример, једно дело може имати додатак или бити додатак другом делу.

Управо везе између ентитета су посебно важне за тему којом се бавимо. Потребно је, дакле, развијати каталожке системе тако да осим описа конкретног дела буде могуће успостављање различитих веза између њега и других дела. Ове везе се успостављају између дела на оном нивоу апстракције коју видимо у моделу FRBR. Значи да на нивоу успостављања веза не посмаграмо више Манифестацију, јер њени атрибути (рецимо издавач и година издања) нису од значаја за везе. У следећој табели приказане су вредности атрибута и везе између различитих појава ентитета Дело и Особа на примеру поменутих дела Јазавац пред судом и Јолпаз Давидов:

Ентитет	Појава ентитета	Атрибут	Вредност атрибута	Веза са другом појавом
Особа	Особа1	Име	Петар Кочић	„је створила“ Дело1
	Особа2	Име	Ранко Рисојевић	„је створила“ Дело2
Дело	Дело1	Наслов	Јазавац пред судом	„има адаптацију“ (Дело2)
		Облик	драма	
	Дело2	Наслов	Јолпаз Давидов	„је адаптација“ (Дело1)
		Облик	драмски текст	

Поставља се питање да ли је могуће овакве везе успостављати у библиотечко информационам системима који се тренутно користе. У Србији се користи неколико различитих библиотечко информационих система којима је заједничко то што се заснивају на UNIMARC формату за бележење библиографских података. Форматом је дефинисан скуп од 25 поља која припадају блоку за повезивање. Помоћу њих могу се повезати часопис и његов наставак (поље 440 – Наставља се као), публикација и њен прилог (поље 421 – Прилози), целина са аналитичким делом (поље 469 – Аналитички део), дело и његов превод (поље 453 – Има издање на другом језику – Превод), и тако даље. Сва поља блока за повезивање, осим поља 488 (На други начин повезане публикације), дефинишу тип везе. Зато је употреба поља 488 везана уз поље 311 (Напомене које се односе на поља за повезивање). Илустроваћемо употребу ових поља на примеру библиографског

записа којим је описано оригинално Кочићево, са успостављеном везом са адаптацијом:

поље	инд	потпоља
200	0#	[a]Изабране приповетке и Јазавац пред судом [f]Петар Кочић
210	##	[a]Београд [c]Народна књига [d]1965
215	##	[a]151 стр. [d]20 cm
311	##	[a]Адаптација: Јолпаз Давидов
488	#0	[1]200 [a]Јолпаз Давидов [e]према причама и драмама Петра Кочића [f]сачинио Ранко Рисојевић
700	#1	[a]Кочић [b]Петар [f]1877-1916

Напоменом у пољу 311 специфицирана је врста везе. Техником уграђених поља описано је повезано дело у пољу 488.

ЗАКЉУЧАК

Везе између различитих дела могу се успоставити и у садашњим библиотечко-информационим системима. Међутим, оне се уносе у стандардне библиографске записе на новоу манифестације. То је кључни недостатак, јер може постојати велики број манифестација истог дела, при чему се информативност губи уколико веза није наведена у библиографском запису сваке од њих. Са друге стране, бројне су предности уношења оваквих веза. Пре свега, излази се у сусрет потребама данашњег, веома захтевног корисника. Осим тога, промовише се библиотека и њени фондови и подстиче читање и усвајање других уметничких и културних садржаја. Због тога је веома корисно едуковати библиотекаре/каталогизаторе и утицати на њих да уложе додатни труд при каталогизацији неког извора, како би пронашли и указали на његову везу са другим изворима. Посебно важну улогу има школски библиотекар јер ради са младим корисницима и помаже им постану самостални у свим обицима знања. Основни циљ проширивања каталогског описа везама са другим изворима, јесте упућивање корисника на публикације и њихове адаптације или другачије изразе, јер се тиме пропагира коришћења библиотечких фондова. У школским библиотекама је посебно важно популаризовати библиотечке фондове и читање и приближити књиге ученицима. Тиме се ученици подстичу да истраже и друге изразе везане за школску лектуру и читање уопште, да стекну навику посећивања позоришта, концерата и других

културних манифестација, као и да изграде критеријуме за вредновање пронађених информација, сазнања или искустава.

ЛИТЕРАТУРА

- Вучковић, Жељко. 2012. „Интегративне функције школске библиотеке у савременој настави“. У Петојевић, А. ур. *Повезивање наставних предмета и стручно усавршавање учитеља : шемањски зборник. [1].* Сомбор : Педагошки факултет: 86-90.
- Ристановић, Цвијетин 2007. „Школска лектира у наставним плановима и програмима, наставникова креативност у реализацији програма лектире“, *Норма*, 12 (2-3): 17-30.
- Рудић, Гордана. 2012. „Поступак синтезе ентитета и веза у моделу Функционални захтеви за библиографске записе“, *Читалиште*, 20: 73-77.
- Трајковић, Борјанка. 2012. „Основношколска библиотека – библиотека на порталу читања“, *Норма*, 17 (1): 95-102.
- IFLA/UNESCO Манифест за школске библиотеке. 2005. https://www.nb.rs/view_file.php?file_id=1283 (26. 11. 2017).
- IFLA. 2009. Functional Requirements for Bibliographic Records: Final Report. https://www.ifla.org/files/assets/cataloguing/frbr/frbr_2008.pdf (26. 11. 2017).
-

Summary: The authors in this paper explore the role, function and place of library in the educational process. They emphasize the role of librarians as active factors not only in popularization of books and reading, but also in formation of children's personality and their successful socialization in the modern society. Library staff enables the consumption of books and other sources of information, spanning from artistic to documentary, from printed to electronic, at the spot and remotely. Basing on dramatised literary works included in the school readers, the authors deal with the cataloguing of like contents and their significance for all those who profess the drama education in schools and off-schools.

Cataloguing of dramatised literary works is specific, before all, because it connects bibliographical records of dramatised and original works, raising the level of informativeness of records and enabling easier and quicker search on behalf of the users. These relations are of special importance from the aspects of contemporary trends in the theory of cataloguing and the paper will deal with them according to the model of Functional requirements for bibliographic records (FRBR).

Keywords: school library in educational process, dramatised literary works, cataloguing

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ

Часопис *Норма* објављује оригиналне научне, прегледне и стручне чланке, као и студије, прилоге, грађу, хронику и библиографију, из области науке о књижевности, педагогије, дидактике, методика разредне и предметне наставе, и библиотекарства. У часопису се објављују и прикази монографских публикација. Уколико је рад претходно био изложен на научном скупу у виду усменог саопштења (под истим или сличним насловом), податак о томе треба да буде дат у фусноти под редним бројем 1. Рад који је већ био објављен у неком часопису или понуђен за објављивање некој другој публикацији не може бити прештампан у *Норми*.

Достављање радова

Радови се достављају искључиво електронском поштом на адресу: norma@pef.uns.ac.rs

Текстови треба да буду писани фонтом Times New Roman, 12 pt, проред 1,5; са маргинама од 2 cm са сваке стране. Табеле, цртежи и дијаграми дају се као засебни документи, а у самом тексту се, римским бројевима, јасно означава место на коме ови прилози треба да се налазе. Табеле се прилажу у MS Excel формату (.xls), а цртежи и дијаграми у графичком .jpg формату, резолуције 300 dpi.

Уз рад се доставља превод наслова, сажетка и кључних речи на енглески језик. Уколико је рад писан на енглеском језику ове елементе треба превести на српски језик. Ови елементи су обавезни у свим рубрикама, осим у рубрици *Прикази*.

Језик рада

Радови се објављују на српском или енглеском језику. Радови на српском језику биће штампани на екавском или ијекавском књижевном наречју, ћириличним, односно латиничним писмом, уколико аутор инсистира на томе. Аутори су дужни да се придржавају савременог правописа.

Дужина рада

Комплетан рад тј. основни текст рада, списак референци, сажетак, кључне речи, као и превод одређених елемената на енглески језик, треба да буду дужине до 30.000 словних знакова, рачунајући и празна места. Редакција задржава право да објави и прилоге који премашују предвиђени обим уколико то захтева поступак научне елаборације садржаја.

Оцењивање радова

Након пријема рада уредник доноси одлуку који радови улазе у процес рецензирања. Рад оцењују два рецензента. Имена рецензената, као и имена аутора су анонимни. Након рецензирања, одлуку о објављивању, корекцији или одбијању

рада, доноси редакција. Сви аутори се обавештавају о одлуци редакције, а аутори чији су радови враћени на корекцију, добијају на увид рецензије. Аутори који достављају кориговани рад, дужни су да обавесте у писменој форми редакцију о свим изменама које су начинили у тексту на основу примедби и препорука рецензента (потребно је јасно означити измене у тексту).

Писање рада

На насловној страни наводи се пуно име и презиме аутора (коаутора), наслов рада, назив институције, место и држава (уколико је аутор из иностранства). Функције и звање аутора се не наводе. Службена адреса и/или електронска адреса аутора даје се у напомени (фусноти), која је звездicom везана за презиме аутора. Подаци о научно-истраживачком пројекту, као и назив институције која је финансирала пројекат, наводе се у посебној фусноти, која је са две звезде везана за назив установе у којој је аутор запослен.

Насловна страна треба да садржи и *резиме* и *кључне речи* на српском језику. У резимеу на српском језику, који не би требало да премаши 1500 словних знакова, неопходно је укратко представити предмет истраживања, циљ, примењену методологију, као и резултате научног истраживања. Резиме дати испод наслова, с левом маргином увученом 1 cm у односу на основни текст (односно подједнако увученом као први одељак основног текста). *Кључне речи* (до десет речи) наводити испод резимеа, с истим поравнањем као и резиме. Осим тога, неопходно је резиме и кључне речи превести на енглески језик, на крају текста. Уколико аутор није у могућности да обезбеди коректан превод, треба да напише резиме на језику на коме је написан и рад, а уредништво *Норме* обезбедиће превод. Уколико је рад написан на страном језику, резиме и кључне речи треба превести на српски језик. Наслов рада, резиме и кључне речи на енглеском језику пишу се после референци на крају рада.

Структура рада

Рад треба да има следеће елементе: а) наслов рада, б) име и презиме аутора, назив установе у којој је аутор запослен, в) резиме, г) кључне речи, д) текст рада, њ) литературу и изворе, е) резиме на енглеском језику, ж) прилоге. Овај редослед датих елемената уједно је и обавезујући. Сви радови треба да имају посебно издвојене одељке: увод и закључак. Радови који представљају приказ обављених истраживања, поред увода и закључка, треба да имају следеће одељке: полазне теоријске основе истраживања, методологија истраживања, резултати истраживања и дискусија. Структуру прегледних радова и радова који представљају теоријске анализе треба ускладити са основном темом рада. Наслове одељака треба јасно и прецизно формулисати, дати центрирано и болдирано, величина слова 12. Уколико се у тексту одељка користе поднаслови они се дају курсивом, центрирано изнад параграфа. Наслове одељака и поднаслове није потребно нумерички означавати.

Референце

Позиве на изворе у тексту и списак коришћене литературе на крају рада треба дати у складу са АПА стилем (APA Citation Style -American Psychological Association). Упутство за коришћење овог стила налази се на адресама:

- http://www.dksgr.rs/biblioteka/vodicZaCitiranje/apa_format.html
- <http://www.unizd.hr/Portals/32/docs/APA%20standardi%20za%20citiranje%20literature.pdf>

Имена свих аутора која се наводе на списку коришћене литературе на крају рада и у заградама у тексту пишу се увек на исти начин. Презимена српских аутора наведена у тексту пишу се писмом на коме је достављен текст. Презимена страних аутора у тексту се наводе или у оригиналу или у српској транскрипцији –фонетским писањем презимена. Уколико се транскрибују, у загради се обавезно наводе у оригиналу, на пример: Скот (Scott, 2004).

Позиве на изворе у тексту треба дати у заградама уз навођење: презимена аутора, године издања коришћеног извора и броја странице уколико се ради о цитату. Навођење више аутора у загради треба уредити абecedним редом према почетном слову презимена аутора, а не хронолошки. Ако су у питању два аутора, у загради се наводе оба аутора. Уколико је више од два аутора, у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница – и сар. (за ауторе са српског говорног подручја) или et al. (за стране ауторе).

Списак коришћене литературе треба да обухвати искључиво изворе на које се аутор позива у раду. На списку коришћене литературе на крају рада није потребно стављати редне бројеве испред референци.

**ПУБЛИКАЦИЈЕ У ИЗДАЊУ
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ**

Едиција *Уџбеници и њиручници*

1. <i>Биологија човека</i> / Петровић, Данијела; Богосављевић-Шијаков, Миона; Кривокућин Илинко	200,00
2. <i>Грађанско васпитање</i> / Шимоњи Чернак, Руженка	230,00
3. <i>Дејте истраживач околине</i> / Цвјетићанин, Станко; Кривокућин, Илинко	230,00
4. <i>Дидактика физичког васпитања</i> / Родић, Недељко	360,00
5. <i>Дидактичке теме. Увод у основношколску дидактику</i> / Шпановић, Светлана	200,00
6. <i>Екологија и заштитна живојне средине</i> / Козодеровић, Гордана	180,00
7. <i>English for students of education</i> / Мишкељин, Ивана	400,00
8. <i>Информатика</i> / Надрљански, Ђорђе	400,00
9. <i>Информатика у образовању</i> / Надрљански, Ђорђе	300,00
10. <i>Историја српске књижевности за децу</i> / Петровић, Тихомир	380,00
11. <i>Једносавни физички ољеди у разр. настави</i> / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија	200,00
12. <i>Како предавати њируду и друштво</i> / Цвјетићанин, Станко; Бранковић, Наташа	330,00
13. <i>Каштализиација у теорији и пракси</i> / Рудић, Гордана	170,00
14. <i>Комбинајорика и верованоћа</i> (збирка огледа) / Опарница, Љубица; Зобеница, Маја; Гордић Снежана	280,00
15. <i>Комбинајорика и верованоћа – теорија, њримери, загади</i> / Опарница, Љубица	200,00
16. <i>Криптографија</i> / Ламбић, Драган	380,00
17. <i>Лабораторијске вежбе из њирудних наука 1</i> / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија	140,00
18. <i>Математика</i> / Петојевић, Александар	210,00
19. <i>Ментално здравље</i> / Марић, Миа	500,00
20. <i>Методика наставе њознавања њируде 1</i> / Цвјетићанин, Станко	350,00
21. <i>Методика наставе њознавања њируде 2</i> / Цвјетићанин, Станко	320,00
22. <i>Методика наставе њирудних наука</i> / Цвјетићанин, Станко	330,00
23. <i>Методика спорјских активностии</i> / Родић, Недељко	130,00
24. <i>Методика њознавања околине 1</i> / Цвјетићанин, Станко	250,00
25. <i>Немачки језик за студенте Педагошког факултета</i> / Суботић, Љиљана	320,00
26. <i>Образовна технологија</i> / Пећанац, Рајко	500,00
27. <i>Од њевања до музичке културе</i> / Јеремић, Биљана	500,00
28. <i>Природне науке 1</i> / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија	350,00
29. <i>Природне науке 3 – Биологија</i> / Граовац-Петровић, Данијела; Шијаков-Богосављевић, Миона; Кривокућин, Илинко	210,00
30. <i>Природне науке 3 – Хемија</i> / Цвјетићанин, Станко	400,00
31. <i>Психологија и учење</i> / Сакач, Марија	330,00
32. <i>Психологија њородице</i> / Сакач, Марија; Марић, Миа	280,00
33. <i>Пућокази кроз друштвоносн свећа који нас окружује</i> / Трбојевић, Александра	280,00
34. <i>Српски језик и књижевности у савременој сјрашетији развоја образовања</i> (српски језик и књиж. у саврем. настави–одабране књиж. интерп.) / Голијанин Елез, Сања	390,00
35. <i>Сценска уметности</i> / Петровић, Тихомир	100,00
36. <i>Теорија и пракса образовања ученика са сметињама у развоју</i> / Николић, Гордана	320,00
37. <i>Теорија физичког васпитања</i> / Родић, Недељко	430,00
38. <i>Управљање и руковођење у образовању</i> / Бранковић, Наташа; Лукић-Родић, Весна	350,00
39. <i>Управљање њројектима</i> / Пећанац, Рајко	470,00
40. <i>Учишељ у настави српског језика и књижевности</i> / Кнежевић, Мара	300,00
41. <i>Филозофија образовања</i> / Сацаков, Слободан; Шумоња, Милош	350,00

Едиција Монографије

42. *Аспекти модернизације српске књижевности – идентитет и духовност: Историјски и културолошки кодови савремене српске књижевности – поетичка и херменевтичка парадиџа у европском контексту* / Голијанин Елез, Сања
43. *Библиотека и културно наслеђе* / Трајковић, Борјанка
44. *Модел још увијек актуелне библиотеке докторских дисертација* / Ивановић, Лидија
45. *Национално без одијума, поглед без прејензија* / Марковић, Саша
46. *Немачка мањина у Војводини (1918–1941). Друштво и политика* / Анголовић, Михаел
47. *Српски учитељ у Угарској 1778–1918* / Марковић, Саша
48. *У замку замки. Драмски потенцијал поезије и прозе за децу* / Млађеновић, Миливоје
49. *Фолклорно у простору наивног. Усмена књижевност у контексту књижевности за децу* / Шаранчић Чутура, Снежана
50. *Развој вокалних способности применом иновативних методичких приступа у настави музичке културе* / Јеремић, Биљана

Едиција Серијске публикације

Зборници радова (научни програми, пројекти и скупови)

51. *Двеста година Српске прејарандије у Сентандреји и Сомбору*;
52. *Драмско васпитање у образовању васпитача и учитеља*;
53. *Друштвени односи Срба и Хрвата, национални идентитет и мањинска права са аспекта европских интеграција*;
54. *Education and the Social Challenges at the Beginning of the 21st Century*;
55. *Еколошки погледи у разредној настави*;
56. *Изазови васпитања и образовања у 21. веку*;
57. *Мини-пројекти у настави интегрисаних природних наука и математике*;
58. *Multi-dimensional aspects of learning and teaching in science and mathematics education (MALT' 14)*;
59. *Повезивање наставних предмета и стручно усавршавање учитеља*;

Часописи

60. *Норма*
61. *Пефас*

Остала издања

62. *ВОДИЧ за упис на основне, мастер и докторске академске студије* 85,00
63. *КАТАЛОГ Норма - 240 година образовања српских учитеља*
64. *Прве српске збирке за децу Сивана В. Појовића* / приредила Кнежевић, Мара

Поруџине: Педагошки факултет у Сомбору, Подгоричка 4
Телефони: 025/412-030, 025/460-595

Уређивачки одбор часописа НОРМА

др **Борјанка Трајковић**, главни и одговорни уредник;
др **Слободан Сацаков** (Сомбор),
др **Мојца Јуришевић** (Љубљана, Словенија),
др **Ивана Загорац** (Загреб, Хрватска),
др **Беата Косова** (Банска Бистрица, Словачка),
др **Милена Максимовић** (Источно Сарајево, Република Српска),
др **Миле Илић** (Бања Лука, Република Српска),

др **Драгана Литричин Дуњић** (Ср. Каменица),
др **Милан Матијевић** (Загреб, Хрватска),
др **Светлана Шпановић** (Сомбор),
др **Наташа Бранковић** (Сомбор),
др **Мара Ђукић** (Нови Сад),
др **Зорана Лужанин** (Нови Сад),
др **Оливера Гајић** (Нови Сад),
др **Рајко Пећанац** (Сомбор),
др **Тихомир Петровић** (Сомбор).

Рецензенти часописа НОРМА

др **Оливера Гајић**, редовни професор,
Филозофски факултет, Универзитет у
Новом Саду
др **Јосип Ивановић**, редовни професор,
Учитељски факултет на мађарском
наставном језику у Суботици, Универзитет
у Новом Саду
др **Милица Андевски**, редовни професор,
Филозофски факултет, Универзитет у
Новом Саду
др **Милена Максимовић**, редовни професор,
Филозофски факултет Универзитета у
Источно Сарајево, Република Српска
др **Радмила Богосављевић**, ванредни
професор, Педагошки факултет у Сомбору,
Универзитет у Новом Саду
др **Сања Голијанин Елез**, ванредни
професор, Педагошки факултет у Сомбору,
Универзитет у Новом Саду
др **Снежана Шаранчић Чутура**, ванредни
професор, Педагошки факултет у Сомбору,
Универзитет у Новом Саду
др **Миливоје Млађеновић**, ванредни
професор, Педагошки факултет у Сомбору,
Универзитет у Новом Саду

др **Миа Марић**, ванредни професор,
Педагошки факултет у Сомбору,
Универзитет у Новом Саду
др **Руженка Шимоњи Чернак**, ванредни
професор, Педагошки факултет у Сомбору,
Универзитет у Новом Саду
др **Саша Марковић**, редовни професор,
Педагошки факултет у Сомбору,
Универзитет у Новом Саду
др **Михаел Антоловић**, ванредни професор,
Педагошки факултет у Сомбору,
Универзитет у Новом Саду
др **Биљана Јеремић**, ванредни професор,
Педагошки факултет у Сомбору,
Универзитет у Новом Саду
др **Данијела Петровић**, ванредни професор,
Педагошки факултет у Сомбору,
Универзитет у Новом Саду
др **Драган Ламбић**, ванредни професор,
Педагошки факултет у Сомбору,
Универзитет у Новом Саду
др **Оливера Искреновић Момчиловић**,
ванредни професор, Педагошки факултет у
Сомбору, Универзитет у Новом Саду
др **Бојан Лазић**, доцент, Педагошки факултет у
Сомбору, Универзитет у Новом Саду