

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
Ален Милошевић

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

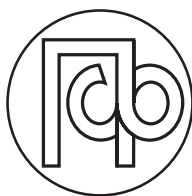
UDK 37

ISSN 0353-7129

НОРМА

часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања

2/2018



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

Јован М. Љуштановић

Језик драме и позоришта и драмско васпитање..... 141

Снежана З. Шаранчић Чутура

*Изазови драмске и сценске уметности као
студијској курса у образовању учитеља и васпитача* 153

Миливоје В. Млађеновић

*Анализа наставних садржаја драмској васпитања
у програму Педагошкој факултету сомбор (1993–2017)* 165

Милан Мађарев

Облици примењеној позоришта као наставна и ваннаставна активности..... 175

Биљана Јеремић

*Драмски конструкти као додатне активности
у основним школама и вртићима*..... 183

Марина М. Миливојевић–Мађарев

*Примена креативне драме као метода за проучавање драме
на драмској секцији и/или часу књижевности* 197

Мара С. Кнежевић

Драгана С. Вогронич

Лукавско позориште у функцији развоја говора у вртићу..... 205

Ивана И. Петковић

Руско-Украјински утицаји на развој српске школске драме..... 217

CONTENTS

Jovan Ljuštanović <i>Drama and Theater Language and Drama Education</i>	141
Snežana Šarančić Čutura <i>Challenges of Dramatic and Performing Arts as a Course in Education of (Preschool) Teachers</i>	153
Milivoje V. Mladenović <i>Analysis of Educational Content of Drama Education in the Curriculum of the Faculty of Education in Sombor (1993–2017)</i>	165
Milan Madarev <i>The Forms of Applied Theatre as Curricular and Extracurricular Activities</i>	175
Biljana Jeremić <i>Drama Constructs as Additional Activities in Elementary Schools and Kindergartens</i>	183
Марина М. Миливојевић-Мађареv <i>The Possibilities of Applying Creative Drama as a Method for Studying Drama Through Extracurricular Activities and / or Literature Classes</i>	197
Mara S. Knežević Dragana S. Vogronić <i>Puppet Theater in the Function of the Speech Development in Kindergarten</i>	205
Ivana Petković <i>Russian and Ukrainian School Theatre Influence on Development of Serbian School Drama</i>	217

УЗ РАДОВЕ У ОВОМ БРОЈУ

Драги читаоци,

у овом броју часописа, објављујемо други део радова који су саопштемни 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.

Уверени смо да ће ови радови бити допринос савременом приступу методици разредне наставе и наглашавању нових професионалних компетенција учитеља и васпитача, неопходних за квалитетан рад са децом предшколског и млађег школског узраста.

проф. др Миливоје Млађеновић

ЈОВАН М. ЉУШТАНОВИЋ¹

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

**ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
RESEARCH ARTICLE**

UDK: 371.3:792

BIBLID: 0353-7129, 23(2018)2,p.141-152

ЈЕЗИК ДРАМЕ И ПОЗОРИШТА И ДРАМСКО ВАСПИТАЊЕ

Сажетак: Језик драме и позоришта може се, укратко и поједностављено, описати као сложен семиотички полисистем. Рад ће покушати да укаже на нека од противречја између таквог полисистема и образовања васпитача и учитеља код нас данас и, у крајњој инстанци, да постави питање о месту драмског васпитања у образовном систему. Једно од могућих питања јесте како образовни систем препознаје драму и позориште као аутономан уметнички систем, како га вреднује и како га користи за своје непосредне, прагматичне циљеве.

Савремена васпитно-образовна пракса односи се према језику драме и позоришта на два начина: као према делу општег естетског и културног искуства, али и, све чешће, и као према основи за метод уз чију помоћ се остварују различити васпитно-образовни циљеви који нису непосредно везани за драму и позориште. Рад ће проблематизовати сличности и разлике између ова два приступа и покушати да размотри могућност њихове синтезе.

Кључне речи: васпитање, драма, метод, образовање, синтеза, позориште.

Из семиотичке перспективе, језик драме и позоришта открива се као изузетно сложен полисистем, који није лако, а можда није ни могуће, у целини сагледати. Већ двојно одређење уметничког феномена о чијем језику говоримо – драма и позориште – садржи у себи противречје и несумњиво је сигнал хетерогености предмета којим би требало да се бави и драмска педагогија. Уосталом, како показује Ан Иберсфелд (Anne Ubersfeld) драмски текст и представа нису једно уметничко биће, међу њима не постоји потпуна подударност, већ је пре реч о пресеку два скупа: скупа текстуалних и скупа представљених знакова (Ibersfeld 1982: 13–14). Зато, ако покушавамо да сагледамо позоришну уметност као целовит естетски феномен, суочавамо се с парадоксом:

¹ jovanlju@gmail.com

Позориште је парадоксална уметност. Можемо да идемо још даље и да кажемо да је то уметност парадокса, истовремено и књижевна продукција и конкретна представа; истовремено и вечна (може се у недоглед репродуковати и обнављати) и тренутачна (никад се не може репродуковати као идентична себи самој): уметност представљања које данас није једнако оном што ће бити сутра; уметност која је, у крајњој линији, створена за једно једини извођење, за један једини исход (Ibersfeld 1982: 11).

То суштинско двојство између оног што је трајно, што је кодирано на такав начин да се може пренести у времену, и онога што је збивање, што је ефемерно и једнократно, открива се и као својеврсни парадокс везан и за језик позоришта. Ан Иберсфелд ће прво утврдити да „у мери у којој се један језик дефинише као систем знакова, јасно је да позориште није језик, да не постоји у правом смислу позоришни језик“ (Ibersfeld 1982: 20). Оваква тврдња почива на чињеници да се позоришна представа не може разлагати на основне језичке јединице – фонеме и морфеме – онако како је то, на пример, могуће учинити с језиком свакодневне комуникације или језиком књижевности. Међутим, неподударност начина на који егзистира позориште с лингвистичким и комуникационим моделима произлази, пре свега, из сложености семиозиса, а не из његовог одсуства у театру. Можда језика позоришта и нема, али у позоришту, нема сумње, интензивно се догађа преображај објеката у различите врсте знакова (који имају своје означитеље и значења). Другим речима, генерише се језик. Тај процес јесте изузетно сложен, заједно с језиком који носи сам драмски текст, он има и своје кинетичке и паралингвистичке и проксемичке и иконичке аспекте (Еко 1980: 309). Зато ће Ан Иберсфелд ће рећи и следеће:

„да је позоришна представа скупина (или систем) знакова разнолике природе, повезана, ако не у целости, оно бар једним делом, за процес комуницирања, с обзиром да садржи читаву сложену серију пошиљалаца (међусобно тесно повезаних), и једног вишеструког, али на истом простору смештеног примаоца“ (Ibersfeld 1982: 21).

То значи да сви покушаји да се уметност позоришта сагледа као семиотички систем суочавају нас с низом просторних, временских медијских, комуникационих, извођачких и рецепцијских удвајања и увишестручавања. Све је у позоришној комуникацији сложено: и пошиљаоци, и примаоци, и канали, и поруке, и кодови, и шумови... Отуда у уметности позоришта има нечег каледоскопског, семиотички систем сваке представе се слаже понаособ, и на сцени, и у доживљају гледалаца, зато, можда, пре можемо говорити о језику појединачних представа него о језику позоришта уопште.

Насупрот овој сложености стоји изузетна комуникабилност појединих аспеката језика позоришне представе. Представа се иницијално одиграва у чулној перцепцију гледалаца. Та перцепција је предуслов менталне асимилације

позоришне представе, укључујући, често, и она осећања и значења која могу произаћи из драмског текста. Иконички, кинетички и проксемички аспекти позоришта најчешће су изузетно отворени за комуникацију, и захваљујући њима позоришне представе савладају и језичке, па и културне баријере. Ту се сустрећемо с још једним парадоксом. Језик позоришта, иако је у својој сложеност „тврђ орах“ за семиотичку теорију, у непосредној позоришној комуникацији с публиком често је, у многим својим аспектима, лак, непосредан, отворен за доживљавање и разумевање. Као да вишеканалност комуникације коју, по природи ствари, остварују позоришне представе и различити видови позоришне праксе, има моћ да заобилази препреке и превладава шуме и остварује непосредност.

Неколико консеквенци, који се тичу драмског образовање и васпитање учитеља и васпитача, а потом драмског образовања и васпитања у вртићу и школи – произлази из овог уникатног и парадоксалног феномена.

Драма и позориште нису у образовном систему од јуче. Позориште је уметничка и културна чињеница првога реда, као, и књижевност, музика и сликарство. Његово порекло је дубоко засновано у људској природи. Корени му се могу тражити, на пример, у дечјој игри. Бранислав Нушић је упоређивао илузију дечје игре с илузијом позоришта:

Где је оно срећно детињство којем је преврнуто корито служило као престо на којем је седео цар излизаних колена на панталонама и поцепаних лактова на капуту, са једном гушчијом перушком за капом? Па ипак дечија је машта умела да замисли на његовим плећима хермелин, на глави круну и да верује да на кориту седи миропомазаник и да му са страхопоштовањем шапће: “Ваше величанство!” (Нушић 1924, 299).

Дечја игра је, пак, највидљивији и најупечатљивији вид општељудске потребе за игром. Можда је цела људска култура произашла из игре – човек је *homo ludens* (Hofzinga 1970). Баш због својих дубоких антрополошких основа различити облици позоришне праксе древни су културни феномен. У синкретизму с митом, обредима и профаним социјалним ритуалима, они вероватно егзистирају од када постоји и људска култура². Позориште, је истовремено и савремени феномен, један од уметничких израза модерног грађанског друштва с несумњивом не само естетском него и с целим низом социјалних функција. Позориште историјски истрајава мењајући се у сагласју са променама типа глобалних социјалних структура (Divinjo 1978).

Управо, због свега тога, драма и позориште и већ дуго (могло би се рећи, вековима) партиципирају у школским програмима и школском систему. По природи ствари, унутар школских програма нашао се драмски текст, и то, пре свега, као књижевно дело, али и као онај аспект позоришта који је постојанији, чвршће кодификован и кроз време преносив, и самим тим дохватнији школским про-

2 Позната је и општеприхваћена теза да је античка трагедија настала из дионизијских свечаности (Ниће 2012).

грамима. У савременим школским програмима интерпретацију драмског текста прати, најчешће, и тумачење појмова који нису само драмски него и позоришни. На пример, на самом почетку школовања, у програму за први разред основних школа у Србији налазе се четири једночинке за школску изведбу, а њихово жанровско и књижевно тумачење (прилагођено узрасту) повезано је, барем декларативно, с непосредним сценским искуством ученика:

Приликом обраде драмских текстова за децу ученици се мотивишу на читав низ стваралачких активности које настају поводом дела (сценски наступ, драмска игра, луткрска игра, драмски дијалози, гледање дејче позоришне представе, снимање и коментарисање драматизованих одломака) (Zuov.gov.rs).

Овде је реч, пре свега, о начелној позоришној интенцији, која, по природи ствари, бива ограничена временским оквирима школског плана и другим садржајима програма, као и укупном институционалном организацијом школе. Ипак, јасно је да се у оквирима школског система покушава, барем донекле, превладати „мука“ школског тумачења драмске књижевности произашла из чињенице да је кључ драмског текста „изван њега самог“ (Ibersfeld 1982: 5). Тај напор је често номиналан, а и када јесте озбиљан и искрен, често је ограниченог домета. Кључ драмског текста, уистину, треба тражити „изван њега самог“ – значи: у позоришту. Другим речима, главно место драмског васпитања и образовања требало би да буде позориште. Учионица и час су само помоћни простор и време у коме се позоришно искуство артикулише и повезује с одређеним теоријским и историјским појмовима.

Истина, мора се признати да у школама често постоји начелна наклоност према позоришту и, где је могуће, организују се и посете позоришним представама. Ипак, добар део школа далеко је од културних центара и институционалних позоришта. На срећу, суочавање са семиозисом позоришта, било у његовом аутентичном, било у параоблику, не одиграва се само у гледалишту Српског народног позоришта или на БИТЕФ-у. Има га и у народним обичајима, у фолклорној обредној пракси, у аматерским представама, у школским драматизацијама... Притом, реч је о дисперзивним често дилетантским искуствима која јесу у знатној мери су диспарантни са потребама традиционалне школе да артикулише чврста знања која претендују барем на извесну трајност, управо због те своје дисперзивности, али и због ефемерности представљачких активности било које врсте. Школа, ипак, највише воли да оперише појмовима који се могу чврсто дефинисати и знањима која нису једнократна симбиоза чулних, интелектуалних и гледалачких искустава

И, уистину, није лако ухватити и рационално представити живо биће позоришне представе (а тек позоришта), сложену слагалицу различитих знакових система и самог гледалачког искуства, нити сачувати какав-такав појмовни отисак представе. То тешко полази „за пером“ и професионалцима који пишу о

уметности позоришта – позоришним критичарима. Јован Христић ће ту немоћ позоришне критике описати овако:

Језик не може да прати ритам покрета, поготову не онај тренутак – у коме се крије једна од великих тајни позоришне уметности – када се реч рађа из покрета, и када се покрет испуни значењем. Језик је за то сувише спор, а сваки опис недовољан, не зато што је у питању нешто „неухватљиво“, него што је у питању нешто изненадно и тренутно, нешто што се у речима само разблажује, или нешто што је до те мере испуњено значењем да га речи могу само осиромашити (Христић 1977: 12).

Христићев став о немоћи језика критике вишеструко је потврђен, и то на конкретним примерима. Тако ј анализом стотинак позоришних критика показано је да је тај језик, када је реч о глуми, оскудан, стереотипан и нерзвијен (Љуштановић 1991). Због те језичке немоћи, али, још више, због раскорака између ефемерности позоришне представе у односу на знатно трајнију реч критичара, Јован Христић упоређује позоришну критику са „савршеним злочином“ (Христић 1977: 11). Пошто се представа о којој пише критичар никада неће поновити у таквом облику, слика представе артикулисана у у позоришној критици не може се до краја проверити – доказа нема. Суочена с том немоћи, а посвећена својој просветитељској мисији, окренута позитивним знањима, школа, по томе на који начин приступа позоришној уметности, на неки начин „саучествује у злочину“.

Откриће свих ових противречеја донекле проблематизује могућности и функције традиционалног школског образовања, али, ипак, не пориче потребе за драмским образовањем васпитача, учитеља и професора матерњег језика и књижевности, нити потребу драмског образовања и васпитања у институцијама свих нивоа образовања. Питање је како, упркос свему, превазићи кроз образовни систем раскорак између сложености и самодовољности језика позоришта и рационалистичког језика савремене школе. Поновићемо нешто што смо већ рекли, главно место драмског васпитања и образовања мора да постане позориште. Из те идеје произлази читав низ консеквенци које се тичу и драмског образовања васпитача и учитеља, и наставника, али и плана и програма и организације васпитних и образовних институција.

У Србији, у већини центара где се образују наставници различитих профила, постоје или професионална позоришта, или значајни позоришни фестивали. Другим речима, могуће је драмско образовање будућих васпитача и учитеља преместити у позориште, и то, пре свега, у гледалиште, али не само у гледалиште. Што шире искуство унутар интерпретативне заједнице гледалаца представе јесте, несумњиво је, важно полазиште за развој наставничких компетенција из подручја драмских уметности. Истовремено, важно је да се будући просветни радници упознају с радом позоришта као институције, поготову што се могу суочити у свом професионалном развоју и каријери са продуцентским, организационим, редитељским, костимографским и другим сценским пословима. Добро

би било да високошколске институције нађу начина да уклопе гледање представа у фонд сати и оптерећење студената. Такође, добро би било, да се позоришта, у складу са својом репертоарском политиком, на неконвенционалан, креативан начин интегрише у план и програм и живот и рад просветних институција.

Ипак, пре него што се крене у позориште, или паралелно с одласцима у њега (што је можда боље), може се у традиционалним школским условима разговарати о драмском тексту, али, пре свега, са становишта могућности његовог упризорења. Такође, неопходно је трагати и у књижевним текстовима који нису по основној фактури драмски за њиховим „сценским потенцијалом“ (Млађеновић 2017: 61–67; 137–146). То би требало да буде нека врста потраге за могућим „пресецима“ између језика драме и језика позоришта. То значи да би будући васпитачи, учитељи и, уопште, наставници требало да стекну неке компетенције драматурга. Али ни ове компетенције не могу се стећи само у учионици, без одласка у позориште.

Шта би, тачно, добили будући васпитачи и учитељи својим присуством у позоришту и својим релативно честим учешћем у „интерпретативној заједници“ позоришних гледалаца?³ Могли би стећи аутентично позоришно искуство и развити сензибилитет за уметност позоришта. Подржани теоријским и књижевним знањима, која стичу у учионици, могли би, на неки начин, напустити пуко школско „саучесништво у злочину“ и и доћи до дела знања и искустава позоришних критичара. Исход свега тога би могла бити оспособљеност за развијено јавно писања и говорења о позоришним представама. Уместо да буду несвесни „саучесници“, могли би и сами да почине „савршен злочин“ над изузетно живом, али и ефемерном уметношћу позоришта. Такав „злочин“ подразумева и неку врсти искупљења. Редитељ Боро Драшковић сматра да после нестанка позоришних представа остаје легенда о позоришту (Драшковић 1988). Компетенција коју би требало да усвоје будући васпитачи и учитељи кроз гледалачко искуство у позоришту јесте управо способност да се артикулише и једна особена врста наратива, легенда о представама, глумцима и, уопште, о уметности позоришта и да њен патос и жар прилагоде и пренесу деци у вртићима и школама

Будући васпитачи, учитељи и наставници, кад већ уђу у позориште, суочавају се, свесно или несвесно, са свим парадоксима који прате уметност позоришта. Наравно, будући просветни радници на почетку свог драмског образовања, па и дуго времена после тога, „обични“ су гледаоци. Међутим, ако сабирањем позоришног искуства усвоје неке од компетенција позоришног критичара, они, можда, почињу да се издвајају. Односно, поставља се питање да ли је критичар, кад уђе у позориште, гледалац као и сви други. Јован Христић ће неопозиво по-

3 Појам „интерпретативне заједнице“ конституисао је амерички теоретичар књижевности Стенли Фиш (Stanley Fish). По њему: „...Значења нису у власништву ни утврђених стабилних текстова, нити слободних и независних читалаца, већ интерпретативних заједница, које су одговорне како за облик читалачких активности, тако и за текстове који их производе“ (Fiš 2006, 38). Чини нам се да се идеја Стенлија Фиша о „интерпретативној заједници“ остварује непосредније у позоришту него у књижевности, управо због сложености језика позоришта и суштинског непостојања представе без гледалаца.

рећи једнакост између гледаоца и критичара (Христић 1977: 13). С друге стране, Јован Тирилов ће, у својим позоришним критикама из педесетих и с почетка шездесетих година 20. века, промовисати, истина у фрагментима, често и посредно, идеју о критичару као гледаоцу, али гледаоцу који, ипак, има повећано позоришно и општекултурно знање, веће позоришно искуство и истанчанији сензибилитет. По њему, критичар је „развијени гледалац“ (Љуштановић 1997).

Развијени гледалац јесте један од исхода драмског образовања будућих просветних радника за који се овде залажемо. Притом, та „развијеност“ гледаоца није у потпуности идентична с „развијеношћу“ критичара. Није реч само о разлици у позоришном искуству, која је несумњива. Студент који воли позориште не може видети толико представа колико може гледати критичар који путује од позоришта до позоришта и иде на све важније фестивале. Без обзира на ту разлику, васпитачи, учитељи и наставници требало би да поседују и знање и развијен позоришни сензибилитет захваљујући којима ће тумачити и приближавати ученицима уметност великог позоришта, али и показивати и приказивати деци (и у срединама далеко од великих позоришних центара) све оно што, у неком облику, садржи у себи језик, или парајезик позоришта. Уз то, будући васпитачи и учитељи стичу знања и компетенције и из своје будуће струке: педагогије, психологије, методика, језика, књижевности, ликовне и музичке уметности... Сва та знања могу учествовати у комуникацији са сложеним полисистемом какав је језик позоришта и, несумњиво, могу партиципирати у доживљају позоришне представе и, потом, учествовати у грађењу моста између уметности позоришта и деце у вртићима и школама. Зато пожељни исход драмског образовања васпитача и учитеља јесте развијени гледалац, али развијени гледалац своје врсте. Требало би не само да тај развијени гледалац у свом педагошком раду деци приближи драму и позориште већ и да им помогне да и сами, када им се укаже прилика, постану гледаоци, тј. чланови „интерпретативне заједнице“ гледалаца представе.

Уметност драме и позориште несумњиво јесу главни предмет у процесу драмског вапитања и образовања. Притом, позориште јесте важан, али не и једини пут до откриће језика позоришта и непосредног искуства с њим. Учитељи и наставници, а васпитачи поготову, сусрећу се с језиком позоришта на његовом извору. Позориште, у својим антрополошким основама има дубоке везе и с дечјом игром. „Начин на који се предшколско дете самоизражава и комуницира с другима, веома често подсећа на језик позоришта“ (Љуштановић 2014: 26). Тај начин комуникације прожима дечје понашање и мишљење на раном узрасту:

Знак као такав, конвенционалан („произвољан“) и потпуно конструисан, није довољан као средство израза мисли малог детета: оно се не задовољава говором, потребно му је да „игра“ оно што мисли, да симболизује своје идеје помоћу покрета или предмета, да ствари представља имитацијом, цртежом и конструкцијом (Ријаже 1968: 190).

Из свега овога јасно је да семиотички систем којим се мало дете користи јесте веома сличан семиотичком систему које користи позориште. Истина, временом, с одрастањем и интелектуалним развитком, деца поступно напуштају перформативни и ситуациони начин комуницирања и прелазе на контекстуалну комуникацију. Они тиме, у знатној мери, престају да мисле и живе само језиком позоришта, али они не заборављају тај језик, он је асимилован у сложенији систем и стављен, у извесној мери, под интелектуалну и емоционалну контролу. Ако и не комуницирају више на тај начин, деца могу да вољно и с радошћу обнављају тај језик, да глуме, праве представе, да се играју, да се самоиспољавају на сложенији и развијенији начин.

Познавање деце, њихове психологије, начина мишљења и учења, њиховог односа према свету и њиховог укупног психолошког и физичког развоја свакако јесте важан чинилац у компетенцијама сваког просветног радника. Та знања, али и непосредна искуства која стиче у раду с децом, могао би продуктивно да искористи онај развијени гледалац који доноси и непосредна искуства из „правог“ позоришта⁴. Истовремено, отвара се простор и за још једну важну компетенцију коју би било пожељно да стекне будући васпитач, учитељ, или наставник кроз драмско образовање. То је компетенција оператора позоришног језика.

Важан корак у стицању ове компетенције јесте да будући просветни радници позоришну игру да искусе „на својој кожи“. То значи, да стану на позорницу, да изговоре текст, да га кажу партнеру и публици, да направе покрет, да осете сценски простор, да предложи сценографске и костимографске идеје и да их покушају практично реализовати, да испробају више решења. Можда ће се у таквом поступку открити и неки прави таленат, може се, под повољним условима, уз истинску радост и ентузијазам студената, направити и представа, али то ће у знатно већем броју случајева бити низ сценских етида, које резултирају дилетантском, у најбољем случају аматерском игром. Међутим, ту и није циљ да се открију или образују таленти, нити да се изведе беспрекорна представа. Ту је, пре свега, циљ да се осети сласт игре и дође до неке врсте „замуцкивања“, или једноставног „фразирања“ на језику позоришта. То је, истовремено, прилика и да се усвоји један број основних појмова везаних за позориште, али не преко апстрактних дефиниција него кроз практично искуство.

У оваквом раду са студентима свакако ће се појавити читав низ индивидуалних разлика, показати таленти, открити снажна љубав за игру, али, често, и несигурност, па и отпори. Срећом, сценска презентација, макар била и етида, може бити довољно сложена да скоро свако нађе своју улогу, не само глумачку него и редитељску, сценографску, костимографску, музичку, организациону... У оваквом раду се аплаудира уметничким постигнућима (и дају највише оцене),

4 И сам сам поједине сценске поступке, као што је пресвлачење и костимирање, шминкање и маскирање, које сам видео у позоришту, на пример, у једној представи Чеховљевог Вишњика коју је режирао Дејан Мијач у Атељеу 212, осамдесетих година двадесетог века, као методичар с лакоћом унео у студентски рад с децом предшколског узраста, на Методичкој пракси развоја говора тада Више школе за образовање васпитача у Новом Саду.

али се високо вреднује и сваки прави напор, и учешће у колективном прегнућу, без обзира на естетски резултат. Цео процес треба да буде изразито подстицајан, мотивишући, и да резултира порастом самопоштовања што већег круга студената. Смисао свега тога јесте да се на једноставнији начин, али непосредно, искуси праксис позоришта. Без тог практичног искуства студенти не могу стећи компетенцију оператора позоришног језика.

Оператор позоришног језика није ни редитељ, ни продуцент, ни организатор, ни сценограф, ни костимограф, али је помало од свега тога. Удружен са драматургом и развијеним гледаоцем, али и с педагогом који познаје дечје потребе и уме да их открије, он слободно, на креативан начин, може користити језик позоришта у раду с децом, укључујући рад на драматизацији текста и на позоришној представи. Притом, његова улога у раду с децом требало би да буде, пре свега, улога проактивног медијатора и снажног катализатора целог процеса који подстиче и подржава потребе и креативни потенцијал деце, а деца треба да преузму, углавном заједнички, кроз сарадњу, али и индивидуално, не само глумачке улоге него и улогу редитеља, костимографа, сценографа, да бирају музику, да буду организатори, шаптачи и бински радници.

Компетенција оператора позоришног језика јесте, у многоме, методичка. Она је свакако окренута сценском стваралаштву деце. То стваралаштво, и ако (или и када) нема најнепосреднију сазнајну, има изузетну васпитну функцију, оно подразумева колективно стваралачко прегнуће (што је у бити позоришта), али то прегнуће није уобичајен школски групни рад, оно је сложенији и дуготрајнији процес, оно тражи и размену идеја, стваралачке недоумице, одређену поделу не само глумачких улога, дубљу социјализацију деце. То је процес изразито еманципаторски и, истовремено, дубоко социјализујући, процес који доноси далекосежне добити за децу која у њему учествују. Притом, и ако наставника ограничавају крути оквири школског програма, овај процес се може прилагођавати и одвијати у различитим формама, у различитим временским и просторним оквирима. Превазићи или искористити постојећа ограничења, и то спада у стваралачки дух позоришта.

У нашем времену све више се говори о могућностима коришћења драмског стваралаштва деце у сазнајне сврхе. Откривено је да комуникативност и пријемчивост језика позоришта, без обзира на његову сложеност, може бити ефикасан метод у усвајању знања, ефикаснији од традиционалних облика рада у школи. Није случајно што један од савремених зборника радова о драмској педагогији за мото има Конфучијеву мисао „Реци ми, заборавићу. Покажи ми, запамтићу. Укључи ме, разумећу“⁵. И уистину, многа знања, чак и задаци из математике, или биолошки процеси, поготову у вртићу, или за млађе школске узрасте, могу се драматизовати и очигледније и непосредније приказати кроз драмску игру, него употребом традиционалних методичких поступака. Настава књижевности, и то не само онај њен део који је посвећен драми већ и осећања које доноси лирска и

5 Споменута Конфучијева мисао је мото Водича кроз креативни драмски процес (VKKDP 2012, 5)

епска поезија или прозни ликови, могу се изванредно транспоновати у језик позоришта и приближавати ученицима на свим нивоима образовања. То умногоме важи за и за историју.

Постоје у међународној, углавном англосаксонској литератури заокружени драмско-педагошки концепти прилагођени непосредном коришћењу у образовно-васпитном раду у школи. Можда код нас најпознатије су такозване драмске конвенције (Neelands, Goode 1990), које се могу користити (што се изворно препоручује) као систем, али и појединачно⁶. Драмске конвенције су конципиране као практичан алат који омогућује непосредну примену драмског метода у наставном процесу. Реч је о корисном алату (и завођљивом, јер васпитачи, учитељи и наставници воле све оно што се може лако и практично употребити), који, лингвистичком терминологијом казано, естрахује поједине облике позоришног дискурса и прилагођава их наставним потребама, али који је, у својој непосредној педагошкој функционалности, ипак ограничен, тако да не исцрпљује ни приближно све могућности коришћења језика драме и позоришта у школи. У компетенције оператора позоришног језика у нашем времену свакако би спадало и познавање драмских конвенција и умеће њиховог практичног коришћења, али и способност да се оне креативно деконструишу, надопуњују, алтерирају и другим позоришним поступцима.

Такође постоји још једна врста позоришне и парапозоришне праксе која је снажно ушла у простор драмске педагогије и с којом будући просветни радници треба да буду упознати. То су сви они драмски поступци који су у већем или мањем дослуху с искуством психодраме. Они су, пре свега, окренути психолошком и социјалном оснаживању деце⁷. Поједностављено, ови поступци подразумевају радионички рад, процес, низ поступака за поступну социјалну хомогенизацију групе, што би требало да резултира поверењем и психолошким отварање учесника. На основу препознавања заједничких искустава и проблема, трага се за њиховом могућом сценском артикулацијом. У таквом приступу драмски текст не постоји, он се спонтано импровизује, или се прави нека врста сценарија који је више кроки него прави драмски текст.

Психодрами је веома сродан форум-театар. Тај театар настаје, такође, кроз радионички процес, тема су му, пре свега, социјални проблеми деце и младих, а у позоришној игри учествују и гледаоци, која могу да прекине представу, да се укључе у њу и одиграју свој предлог решења оног проблема који је тема позоришне игре. Знања о свим овим поступцима проширују компетенције будућих наставника, учитеља и других наставника из поља: оператор позоришног језика.

Сложеност језика позоришта, али и његове антрополошке и социјалне функције, свако усложњава исходе које би требало да постигну предмети веза-

6 Душица Бојовић је адаптирала за потребе рада с предшколском децом неке од тих конвенција (Бојовић 2008; Бојовић 2011).

7 Утицај психодраме је увелико присутан и у савременом позоришту. Види велики тематски блок у Сцени, 1-2, LII, 6–74.

ни за драму и позориште у високом образовању педагошке струке. Колико је то могуће постићи у датим околностима, уз ограничења која произлазе из структуре студијских програма? Сигурно не у идеалном обухвату, али, управо због укупне сложености, могуће су различите креативно продуктивне слагалице, које ће бити одраз индивидуалних сензибилитета и наставника и студената. Преостају и алтернативни путеви (који нису страни ни духу позоришта ни ентузијазму младих људи), изборни предмети, радионице, пројекти, ванаставне активности, продуктиван, обострано користан продор у друге предмете и друге наставне садржаје. То свакако важи и за место сценског васпитања и драмске педагогије у основној школи. За сада, није ни на помолу да драма и позориште заузму своје место у школским програмима као, на пример, музичко или ликовно васпитање, и то намеће потребу за алтернативним приступима. Зато, нека свим поборницима драмске педагогије буде инспирација дугогодишње прегнуће Љубице Ристић Бељански (Mađarev 2009), њено Шкозориште и Школигрица, у којима су, ван званичних школских институција, кроз неконвенционалну, савремену и слободну употребу позоришног језика свој идентитет и поглед на свет градила многа деца и млади људи.

ЛИТЕРАТУРА

- Бојовић, Душица 2008. Више од игре : драмски метод у раду са децом. Београд: Центар за примењену психологију.
- Бојовић Душица 2011. Природа деци приповеда, Упознавање природе кроз драмски метод. Београд: Центар за примењену психологију.
- Љуштановић, Јован 1991. „Глума и језик савремене позоришне критике“ . Зборник Матице српске за сценске уметности и музику, 8–9, 107–121.
- Љуштановић, Јован (1997). „Рађање „развијеног гледаоца” “, Позоришна критика Јована Ћирилова, 1952–1963. Позоришни критичари, личности и поетике. Нови Сад: Стеријино позорје, 166–180.
- Љуштановић, Јован 2014. „Вртић као позориште“. Сцена, L, 1–2 (јануар–јун), 26–33.
- Млађенови, Миливоје 2017. У замку зами. Сомбор / Нови Сад: Градска библиотека Карло Бјелички / Међународни центар књижевности за децу Змајеве деце игре.
- Нушић, Бранислав 1924. Аутобиографија. Предговор, поговор, двадесет и три исписане и једна неисписана глава. Јубиларна књига. Београд: Издање одбора за Нушићеву прославу.
- Христић, Јован 1977. Позориште, позориште. Београд: Просвета.

- Divinjo, Žan 1978. *Sociologija pozorišta: kolektivne senke*. Preveli Branko i Jelena Jelić. Beograd: Bigz.
- Drašković, Boro 1988. *Paradoks o reditelju*. Novi Sad: Sterijino pozorje.
- Eko, Umberto 1980. „Parametri pozorišne semiologije“, *Polja*, XXVI, 260, Novi Sad 1980, 307–309.
- Fiš, Stenli 2006. „Kako da prepoznate pesmu kada je vidite“. Prevod sa engleskog Nebojša Marić. *TXT, Studentski časopis za književnost i teoriju književnosti*, 11/12, 38–45.
- Huizinga, Johan 1970. *Homo ludens. O podrijetlu kulture u igri*. S njemačkog preveo Ante Stamać. Zagreb: Matica hrvatska.
- Ibersfeld, An 1982. Čitanje pozorišta. Beograd: „Vuk Karadžić“.
- Mađarev, Milan 2009. *Kreativna drama u „Škozorištu“*. Zemun: Most Art.
- Niče, Fridrih 2012. *Rođenje tragedije*. S nemačkog prevela Vera Stojić. Beograd: Dereta.
- Neelands, Jonothan, Goode, Tony 1990. *Structuring Drama Work, A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Pijaže, Žan 1968. *Psihologija inteligencije*. Prevela Mirjana Vukumirović Mihailović. Beograd: Nolit.
- VKKDP 2012. Jočić, Anđelija, Dilkić, Miloš, Škorc, Bojana, Despotović, Ivana, Mađarev, Milan, Milosavljević, Sunčica, Sablić, Mina, Pravdić, Ivan, Milivojević-Mađarev, Marina, Tucakov, Smiljana, Milojević, Nataša, Stojanović, Jelena, Rajšić, Zoran, Subotić, Dubravka, *Vodič kroz kreativni dramski proces*, Beograd: Bazaart
- <http://zuov.gov.rs/nastavni-planovi-i-programi/> (12. 2. 2018).

Drama and Theater Language and Drama Education

Summary: Drama and theater language can be, in short and simplified terms, described as a complex semiotic polysystem. We will try to point out some of the contradictions between such polysystem and education of preschool and school teachers in our country today and, ultimately, to raise a question about the place of drama education in the education system. One of the possible issues is how the education system recognizes the drama and theater as an autonomous art system, how it is evaluated and how it is used for its immediate, pragmatic goals.

Modern educational practice treats the drama and theater language in two ways: as the part of overall aesthetic and cultural experience, but more and more frequently, as the basis for a method by means of which different educational goals that are not directly related to the drama and theater are achieved. We will challenge the similarities and differences between these two approaches and attempt to consider the possibilities for their synthesis.

Key words: education, drama, method, education, theater.

**СНЕЖАНА З. ШАРАНЧИЋ
ЧУТУРА¹**

Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

**ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
RESEARCH ARTICLE**

UDK: 371.13:[371.3:792]

BIBLID: 0353-7129, 23(2018)2,p.153-164

ИЗАЗОВИ ДРАМСКЕ И СЦЕНСКЕ УМЕТНОСТИ КАО СТУДИЈСКОГ КУРСА У ОБРАЗОВАЊУ УЧИТЕЉА И ВАСПИТАЧА

Сажетак: Осим општих погледа на значај драмског васпитања за све који се образују за будући рад с децом, потом на специфичности дечије рецепције драмске и позоришне уметности, те неопходности учитељске/ васпитачке компетенције у том контексту, у раду је понуђен осврт на једну студијску концепцију курса о сценској уметности. Сагледан је део изазова који су постављени и пред наставника и пред студенте, а пре свега питање разрешавања тензије између аматеризма и ентузијазма, помањкања знања, времена и средстава, и, с друге стране, радости коју (сваковрсна) импровизација доноси. Посматран модел академског приступа драмској и сценској уметности несумњиво подлеже критици, али истовремено сведочи о изузетној привлачности сценске игре и непосредног окушавања студената у њеној реализацији, почев од избора, читања и тумачења драмског текста (или драматизације), преко организације проба, режије, костимографског, сценографског, глумачког рада, до осмишљавања свих пратећих елемената извођења овакве студијске вежбе.

Кључне речи: драмско васпитање, сценско извођење, образовање учитеља/ васпитача

Једна опаска Владана Деснице, смештена међу рефлексije о уметности, наметнула се као прави увод за тему која је овде у средишту промишљања:

„Дијете од 4–5 година прича ми свој доживљај из театра (гледало је Црвенкапицу): ‘...пошла је у шуму, па је срела вука, ...па је вука појео баку и легао у постељу, ...па је дошао ловац, ухватио вука, довео га у казалиште и убио’. Значи, у томе моменту мали гледалац постао је свјестан фикције: нека крупна неувјерљивост или техничка омашка пресјекла је илузију стварности и раскинула се магија театра.

Режисери, писци драма, глумци, пазите да ‘не доведете вука у казалиште’!“
(Десница 1993: 66–67)

¹ sarancic.cutura@gmail.com

Ту негде је, чини се, највећи изазов упућен свакој уметности, не само позоришном разигравању илузије и стварности. Но, ако је игде стрепња од разоритости „крупних неуверљивости“ надвијена свом силином, то је подручје драмског и сценског живота дела писаних и извођених за децу, а нарочито када се везују за тзв. школску позорницу. Уз сву племенитост, страственост и ентузијазам, такво конципирање (и реализовање) често прети да (ако не једном за свагда, оно сигурно једном за задуго) створи утисак о сценској уметности као нечем „картонски“ лажном. И то лажном тако и толико да напросто постиди и овије нелагодом као и увек када се сведочи дебаклу имагинације. Онда залудан остаје искрен полет и радост свих, а нарочито деце која умеју упозоравати глумца на опасност, уживљавати се у збивање и емоцију, тако здружено дејствовати и док седе у тишини истински увучени у сценичну магију, или док аплаудирају од нестрпљења и пре почетка представе (баш као то чине од радости јер се представа, која им се није допала, једва једном завршила – Misailović 1991: 76)². Питање које се одавно везује за феномен уметничког деловања тиче се и међуодноса фикције и стварности, знања или слутње да је сваки додир с њом истовремено сусрет са опсенама и истинама. Тајна фасцинације коју позориште изазива неретко се препознаје у чињеници да се у илузији крије реалност, у реалности илузија (Kot 1986: 22). Над „прећутним споразумом“ који сваки гледалац успоставља са приказиваним на сцени, а који подразумева управо одрицање од те врсте амбивалентности, надвија се сенка која најављује уништење позоришне уметности (Клајн 1959: 17). Усталило се, коначно, мишљење да нигде није насушно такво стапање стварног и привидног као што то важи за позориште, и још да се све обави „под пуним, светлом а да се не види како се до тога долази“ (Vilar 1956: 71). Томе театар за децу мора, умео не умео, доскочити. Томе и аматерски покушаји морају доскочити. Ту једноставно не може бити калкулације која би мртво срце театра надоместила добром вољом, ликовношћу, радошћу игре, ужитком у креаторском чину, чиме год. Питање је мора ли томе доскочити и вежба студената који се образују за рад са децом, важи ли то за свако сценско искуство, па и оно које је овде у фокусу.

2 Премда би се од навода о дечијој рецепцији позоришне уметности дала сачинити завидна монографска публикација, издваја се само једно запажање. „Веома мала деца која још не разумеју шта је позориште скоро су преплашена од онога што виде на сцени. Она то осећају као реалан догађај и просто им је досадно ако није узбудљиво, па ће заспати или пожелети да не знају за комад и да се играју нечим другим. Годину дана доцније ова иста деца су у стању да потпуно схвате да су у позоришту где посматрају глумце који представљају, за време док узбуђено прате радњу на сцени. Они су тада једна дивна публика усхићена и радосна. [...] Не само што потпуно схватају оно што се догађа на сцени (ја овде, наравно, претпостављам да је оно што се приказује погодно за децу), већ су у исто време чак и много свеснија него одрасли да физички нису укључени у сцену, већ да безбрижно и удобно седе у плишаним фотељама поред своје мамице или баке. Тако је сасвим могуће да је дете у нама оно што чини да саосећамо са магијом. Људи и жене који су потпуно раскинули са својим детињством, који су из ових или оних разлога морали да униште дете у себи, обично не воле позориште, јер су безвољна и неосетљива публика“ (Pristli, cit. po: Đokić 1989: 694).

Изнава доказивати важност позоришне уметности у дечијем свету – излишно је. Изнава промишљати о путевима њеног развоја – неопходно је. Има у томе нечег парадоксалног. Утисак је да што је више и аргументованије истицана естетска, психолошка, педагошка делотворност и читања драмског дела и сусретања са позоришним остварењима тако ефектним за васпитавање игром, слободом, мимо сваког стереотипа, тако делотворног за исказивање и спознавање идентитета детета, то је све уочљивија недостатност њиховог осмишљавања у школској пракси, у просветној политици која за уметничку сферу образовања нема довољно слуха (или „инструмената“). Школски систем се често само декларативно усмерава ка овом подручју иако зна да драмска педагогија и драма у образовању (баш као и позориште у образовању) јесте најдиректни потицај развијању тзв. агентности појединца, способности рефлексije, снаге за деловање и изналажење нових решења која неће бити наметнута и изманипулисана ауторитетом одраслих, учитеља, наставника (Тилер 2015: 123). Такође, подједнако је уочљива и потреба за системским решењима у контексту факултета који образују учитеље и васпитаче, а којима се, нимало околишно, и нимало случајно, упућује критика (в. нпр. Бокшан Танурџић 2001: 5). Наравно, оно „системско“ не би ваљало схватити као униформно прописано – уз уметност, чини се, такво шта ипак не иде. Као што ни други студијски курсеви нису дословце једнообразно замишљени и остваривани, то не би требало очекивати и зазивати ни у случају сценске уметности. Зато „системско“ значи нешто друго: пре свега начелну присутност међу обавезним предметима, потом пажљиво промишљање о времену изучавања (у контексту структурирања предмета по семестрима), као и уважавање аргументације за разглобљавање ове области у више студијских курсева.

У завидној пракси образовања учитеља у Сомбору статус драмске и сценске уметности зависио је од културне и просветне политике, захтева „друштвеног тренутка“, појединачних визионарских решења... (в. Млађеновић 2017: 121–126). У том смислу, концепција која је овде у средишту ретроспективног самеравања, само је једна од бројних варијација у домишљањима и изналажењима модела који би био и непосредно остварив и, пре свега, у служби ваљаног образовања. Рад са студентима Педагошког факултета у Сомбору у оквиру наставног курса Сценска уметност³ подразумевао је, осим увођења у елементарна теоријска знања, и непосредно окушавање у већини сценских активности. Другим речима, покушали су се објединити елементи драмског метода и знања (теоријска и практична) о драми и позоришту у најопштијем смислу. Иницијална замисао имала је, као најдоминантнију, жељу да се студентима пружи прилика више за самосталан рад и непосредно сценско искуство. То је условило и осмишљавање часова предавања и вежби, предиспитних обавеза и самог полагања испита мимо уобичајене технике теоријског пропитивања и зготовљене репродукције чињеница.

3 По концепцији о којој је овде реч курс је организован академске 2011/ 2012 и 2012/ 2013. године на студијском смеру дипломирани васпитач (IV семестар).

Но замисао, каква год да је, не осигурава и успешан исход.

Први изазов препознао се у помањкању позоришне културе и свести о идентитету драмске, позоришне и сценске уметности. Чак и најопштије идентификовање историјског развоја показало се као прилично упитна област. Може бити да су очекивања била другачија, али када се у видокруг унесе и крајње дискретан однос према овој области у основношколским и средњошколским програмима, у којима, рецимо, драмска књижевност флукутира више номинално него што је подручје темељитог проучавања, а уметност театра ни толико,⁴ па још када се свему надодају вапаји изазвани свеопштим суновратима културног живота последњих деценија, она ипак не изнанађеује. Изазов је, дакле, како дефинисати опсег појма сценска уметност,⁵ шта укључити, а шта искључити; како (и да ли уопште) у једносеместрални студијски курс унети, на пример, поетичка, теоријска, генолошка питања драме;⁶ да ли тражити простор за скицирање историјске путање драмског и позоришног израза у светским и/или националним оквирима. У идеалном контексту то би несумњиво морао бити засебан наставни предмет, у стварном контексту ваљало се одлучити између површности, која би ма како умањила евидентан зев, и, с друге стране, остављања ствари онаквима какве јесу. У овом случају изабрана је површност, уз пуну свест да се чини нека врста методолошког прекршаја. Уз несумњиво болну редукцију која се каткад граничила са банализовањем, понешто је ипак оцртано. У том смислу први часови предавања о драмским и сценским жанровима, кључним теоријским и „техничким“ појмовима; античкој визији драме, драматургије, глуме; о александријском наслеђу, миму, Плутарховим бурлескама; литургијским драмама, миракулима и мистеријама на средњовековним позорницама; фарсама и сотијама које најављују дух ренесансе; о Арлекинима и Пулчинелама, Шекспировој гениозности; о класицистичком драмском и комедиографском замаху и померању позоришта у свет институција националног значаја; о карловачкој школској драми, вертепима, Стерији и Јоакиму Вујићу; о вајмарској традицији; о Вајлду, Бихнеру, симболистичком и натуралистичком преврату; до оног који ће доћи са Жарием, Јонеском, Бекетом, а онда и оног постдрамског, пост-антропоцентричног, концептуалног, перформанског, колажног, електронског и каквог све не савременог обликовања позоришне уметности (v. Lehmann 2004) – могу одати

4 „Општи је закључак да ученици основних, па и средњих школа недовољно раде на драмском тексту, те да су најмање оспособљени да тумаче и вреднују дела у драмском облику. То се догађа зато што је број драмских облика заступљен у настави у основној школи сразмерно занемарљив у односу на друге жанрове. [...] Истовремено, то је знак да је предвиђен и мањи број часова за обраду драмских дела и појмова из области драме и позоришта. Уза све то и предложене методе су застареле и неинвентивне“ (Млађеновић 2017: 127).

5 Оно што важи као базични документ, акредитацијским поступком верификован оријентир и „лична карта“ предмета, суштински је сведен и обимом ограничен по правилима административног обрасца. Начин на који ће се развијати у непосредној настави ипак подразумева специфичну сегментацију и конкретизацију, која није, нити може бити, прецизно и детаљно разложена.

6 Ова област свакако припада студијском предмету Основи теорије књижевности, али се он изучава на трећој години студија.

утисак недопустивог „прелетања“ и залудног покушаја да се светска књижевно-културна баштина збије у сумњиво „инстант“ облике. Ипак, такав избор јесте начињен јер се игнорисање свега наведеног чинило недопустивим, и научно, и стручно, и културолошки.⁷ При том, нада да ће академски статус и факултетска диплома обавезивати да се понешто и сопственим снагама временом надокнади и однегује, није спорна. Само, ту наду ваља испровоцирати, „придржати“, а не оставити као некакву врсту утопизма, а тако и дистанцирања од свега за шта се не нађе решење у процесу основних студија.

С тим је повезана и чињеница да немали број студената позоришну представу сматра ексклузивним чином, а позориште или примамљивом непознаницом или потпуним сувишком. Као и увек када је реч о уметности, репресија није продуктивна, па ни техника обавезног „привођења“ у један посве нарочит свет, а, с друге стране, није се дала ни олако избећи. Отуда је за прве часове вежби био предвиђен разговор, понајвише импресионистички надахнут, о прочитаном драмском делу/ погледаној представи у позоришту. Принуђеност на минимизацију обавеза које се пред студенте постављају (или бар на њихово пажљиво превођење у бодовну „тежину“), додатни је разлог због ког овај, насушно важан сегмент није могао бити исцрпнији, обухватнији, једном речи – бољи. Томе је свакако допринела и „техничка“ страна, организациона, па и материјална ступица у коју многе идеје, ма колико добре, често упадају. Како год, већина студената је успешно одговорила на овај први постављен задатак, у крајњој линији, по невољи и нужди, уз помоћ (поново: јаловог) виртуелног решења до ког се долази са неколико кликова на рачунару. Ти први разговори најнепосредније су показали колика су заиста њихова предзнања, на који начин размишљају, шта очекују, шта их фасцинира, шта им измиче као ирелевантно, уопште: како доживљавају и драму и позориште.

Без децидног разграничавања драмске и позоришне уметности, али са јасним разликовањем написаног од изведеног текста, књижевног и сценског модуса, у другој етапи предавања и вежби покушано је увођење у теоријска сазнања о процесу уобличавања представе, о драматургији, режији, глуми, костимографији, сценографији, рецепцији... Ако представу ваља посматрати са становишта целине, која је као целина „увек *изнад* појединих саставних елемената, дакле и *изнад* драмског текста“ (Inkret 1987: 42), онда се и увид у полифонију, природу и структуру те целовитости поима као најопштији задатак драматургије, која, узгред речено, неретко лебди, и у професионалним круговима, у прилично недефинисаном статусу.⁸ Полазећи од драмског текста, па и дилеме

7 Након ове фазе рада студенти су полагали колоквијум, тест са питањима чији одговори више припадају општем познавању културе и уметности него што захтевају проучавање саобразно факултетском нивоу.

8 О томе, рецимо, Јован Путник говори у одговору на анкетно питање о односу драматургије и режије и о положају драматурга у југословенском театру: „Положај драматурга данас у позориштима је отприлике дубиозан, углавном, као што је то положај индустријског психолога у фабрици. Произвођачи питају: Шта тај ради? Зашто прима лични доходак? [...] Старије генерације наших

да ли је он уједно и по аутоматизму већ зготовљен позоришни текст или се тек процесом стварања представе премешта из једног у други вид уметности те тако и сам ствара, пажња је посвећена распознавању основних предуслова да потенцијал драмског постане и потенцијал сценског. Бављење драмским дијалогом, драмском радњом, сукобом, ликом, ритмом, типологијом и динамиком мотива, дидакалогијама, представљало је окосницу ове етапе студијског изучавања. Нису изостала ни разрешавања недоумица о драматизацији, поступку који је у овом контексту вишеструко значајан. Не само зато да би се ваљано испунила једна предиспитна обавеза (драматизација текста по избору) или да би се студенти оспособили за потоњи рад са децом који ће захтевати и умешност драматизовања, већ да би се (и овим путем) проникло у средиште тајне драмског израза, и књижевног и позоришног. Део часова вежби био је посвећен управо томе: од детектовања за драматизацију „погодног“ дела, трагања за драмским импулсима у краткој причи, бајци, басни, роману, песми,⁹ до конкретних разрешавања конкретних недоумица везаних понајвише за начине читања наративног језика прозе као језика драмске акције, за његово транспоноване у дијалошку структуру.

Улазак у тајне режије и глуме, мизансцена, костимографије, шминке, сценографије, музике, декора, ефеката, сведен је на најелементарнију раван. Мада и тако минималистички конципиран делује одвећ амбициозно, па и на граници апсурда и тривијализације, тај сегмент јесте неопходан. Наиме, поново је на делу била иста дилема: да ли је могуће реализовати наставу о сценској уметности и понудити базична знања неопходна за потоњу стручност васпитача, а да се све речено мимоиђе. Једноставно, пошло се од уверења да је драмска педагогија/педагогија драмског образовања васпитача, потом и њихових васпитаника, незамислива без разумевања језика театра, иако се театром као уметношћу већина никада неће бавити, ни у професионалном ни у аматерском смислу.

Но, једна од највећих запрека и контрадикторности произилазила је из некомпетенције наставника – професора књижевности без икаквог театарског, редитељског, глумачког, драматуршког искуства, и, истини за вољу, без икаквог непосредног искуства у домену драмске педагогије. Апсурдност те чињенице доводи у сумњу смисао целе концепције која је унапред осуђена на најозбиљнију критичку деструкцију. Ако се занемари теоријско знање наставника као ипак несумњива предност, обе стране су постављене равноправно пред изазовом, и, у пуном смислу те речи, постојао је заједнички рад студената и наставника.

редитеља су се подигле у ситуацији у којој није било драматурга. Према томе, оне драматуршке послове око текста и на тексту, који би били евидентна обавеза драматурга позоришта, ти редитељи још увек раде сами. А где налазимо дипломиране драматурге? Осим неколико централних позоришта, која су ангажовала драматурге, остали млади људи с овом квалификацијом могу се наћи међу писцима, руководиоцима позоришта, публицистима, новинарима, директорима домова културе и тако даље... Свуд их има пре него у позоришту“ (*Rečnik dramske režije. Imenik osnovnih pojmova dramske režije* 1996: 77).

9 Нека дела која су привукла пажњу у том контексту су: народна шалива прича Крепао котао, бајка У цара Тројана козје уши, Гримови записи Црвенкапе, Три прасета и Пепељуге, прва глава Твеновог Тома Сојера...

Има у томе и понешто добро, понешто што релативизује надмоћ онога који поучава и немоћ онога који подуку очекује. Иако то може деловати као нека врста хватања за сламку не би ли се парадоксалност целе ситуације обрнула са недостатност у предност, не би ли се простом заменом теза створила каква таква залеђина и смисленост, то, чини се, не мора ићи до крајње мере ироније. Почев од заједничких вежби, одгонетања коме би која улога понајвише одговарала, наслућивања механизма поделе улога која ће бити нарочито деликатно поље у потоњем раду са децом, скицирања важности и изражајности језика лица и тела, геста и покрета, интонације, темпа, пауза, преко расправљања о најефектнијим мизансценским решењима, до бирања међу обиљем идеја о костимима, маскама, шминки, свим оним аспектима невербалног сценског „текста“, пристигло се до макар нагризања прве коре скептицизма о исходу оваквог концепта.

Засебан изазов проистицао је из сведених (рекло би се и непостојећих) „ресурса“ – све је, уистину, била ствар идеје и импровизације. Но, ако се и настави техника утешног замењивања теза, баш то јесте допринело пуном размаху креативности: по договору све на сцени било је резултат сналажљивости, прекрајања, пренамењивања, а не куповине. Немогуће је оспорити досетљивост студената да, рецимо, једним маркантним знаком постигну пуноћу сценског костима или маске, да начине лутку, да ликовно и динамички разреши простор и од учионице створе достојну сценску метафору, да изнађу речит реквизит... Штавише, утисак је да је управо редукација било каквог „готовог производа“ била снажан потицај јединственим, аутентичним, индивидуалним решењима. Како је заправо концепција курса заснована на истраживању могућности, оваква лимитираност показала се као истинска слобода, која је, између осталог, потврдила „глад“ студената за приликама у којима би се показао њихов креаторски потенцијал. Могло би се рећи да те живе околности могу бити схваћене као симулирање услова у којима ће ускоро заиста радити. Уосталом, ни вртић ни факултет нису позориште, нити то треба да буду. Креативна оријентација у датом простору, у амбијенту, геометрији, материјалу, атмосфери факултетске свакидашњице, најживља је вежба свему ономе што ће бити посао потоње игриве трансформације неког другог простора у предшколској установи. Само, увек ваља имати на уму да су „штап и канап“ амбивалентна „технологија“ и да лако могу водити (и јесу водили) оном „вуку у казалишту“ с почетка. Но, ако њему и професионални театар за децу, и аматерски покушаји тог типа (поготово када се не схватају као хедонистичка, забавна и корисна „припремна школа“ за публику „оног право“ позоришта – Клајн 1992: 15), морају доскочити, драмско-сценске студентске вежбе и искуства о којима је у овом раду реч – не морају. Наиме, од једног искуства на студијама, искуства које не претендује на освајање позоришне уметности, не може се очекивати исто. Зато ни, условно речено, сценографски сегмент у раду није био задат као истински сложен процес у какав иначе урања сваки сценограф као „културна сврака“ (Hauard 2002: 56)¹⁰, али није ни упрошћен

¹⁰„Сценограф је по својој природи културна сврака која ужива да трага за пролазним појавама у

на раван каквог-таквог „попуњавања“ простора/ позадине које би било само себи циљ и „нешто“ реда ради присутно. Од костимографског рада није се очекивала врсна драматургија једног метафоричког „одевног“ исказа, али ни игнорисање сценске комуникативности коју костим увек има. Ни студентска „глума“ није морала напречац „достигнути“ стваралачку индивидуалност и уметнички печат самосвојног тумачења карактера и ликова, онај фасцинантан импровизаторски замах, али се није ни сурвала у бесциљно глуматање.

У том смислу сва „проклизавања“, неуверљивости, слабости, извештачености, „неуиграности“ које су се могле видети на „премијери“, нису се посматрала као некакав фаталан артистички фијаско. Циљ није била ни имитација ни симулација позоришта, циљ је прилика за сценско „крштење“, за упознавање властитих слобода и граница из једног нарочитог угла. Отуда ни часови вежби на којима су дејствовали мали „позоришни ансамбли“ није био усмерен на обликовање дилетантског пародијског двојника театарске уметности. Али, чинило се важним да студенти промисле о свему ономе што ће их дочекати у раду са децом, напосто: да се окушају у што конкретнијим задацима.

Трећа етапа предавања била је посвећена постици и рецепцији драмске и позоришне уметности за децу; драмским радионицама (онако како их види и стручна литература и дугогодишње искуство васпитача преточено у практичан приручник – в. нпр. Бокшан Танурџић 2001; Величковић 2004; Coffou 2004; Миловановић 2008); дечијем доживљавању драмске и позоришне уметности; деци као драмским извођачима; историјском развоју сценске лутке и луткарског позоришта, типологији сценских лутака, драматургији и режији луткарских представа; сценској бајци; позоришту сенки... Вежбе које су пратиле овај део подразумевале су упознавање са играма које ће са децом спроводити у вртићима и драмским радионицама (вежбе у простору, вежбе покрета, игре опуштања, концентрације, идентификације, говорне вежбе, игре у дијалозима, и слично). Ипак, показало се да највећи интерес побуђује феноменологија луткарства и управо тај интерес обавезује на размишљање о неким другачијим академским концепцијама, другим речима, о засебном студијском предмету. На то наводи и чињеница да ко год ради са децом не може игнорисати везаност детињства и лутке (културолошки, психолошки, педагошки), те је ствар у оном најочигледнијем: немогуће је образовати ваљаног васпитача а неспособног да поетику луткарства прима као властиту професионалну обавезу. Отуда је недопустиво овај аспект оставити на нивоу студијске узгреднице. Колико професори књижевности могу (и морају ли, силом прилика) проицати у технику креирања, анимације и поетике луткарства – остаје отворено питање. Искуство о ком је реч посведочило је да чак и једна посета особе која се тиме бави у локалном аматерском позоришту за децу

историји и социологији. Многа дела која представљамо другима, део су наше фасцинације неком темом, утажују урођену и неутољиву радозналост која жели да открије не само велике историјске догађаје, већ и обичаје људи – како су живели, јели, облачили се, прали и зарађивали за живот“ (Hauard 2002: 56).

(а једна јесте уприличена), да приказивање лутака из таквог фондуса, лутака које живе на сцени и умеју „корачати“, „израђати“, „говорити“, „осећати“, у пуној мери међу студентима покреће жељу да се луткарством баве. Идеје о начинима израде сценске лутке, о лудистичким а функционалним спојевима материјала, о ликовности и метафоричности, о начинима „оживљавања“, о сваковрсној театарској кондицији онога ко лутку покреће – исказале су се најубедљивије када је луткарска „представа“ добијала тематску паралелу у „представи“ са живим „глумцима“ (како се остварило, рецимо са драматизацијом бајке Три прасета по запису браће Грим). Посебност луткарских текстова и луткарске драматургије, трансформација сценске лутке у сценски лик, разумевање драмског изражавања предмета који уопштава, емоционално зрачи а без живих очију и мимике, често и без вербалног модуса исказивања – несумњиве су провокације за прва студентска окушавања. Ако је оваква вежба у много чему оманула са становишта луткарског театра за децу, постигла је нешто друго, подједнако важно: узбуђење, усхићење, креативност. То је, чини се, довољно снажан импулс за потоње спознавање најшире схваћеног културног и уметничког значења лутке и мимо света детињства. На пример, у фолклорној традицији и обредној пракси (в. Пешикан Љуштнивић 2000: 44–46). Или, у политичкој и свакој другој сатири која лутку неће видети као пуку крпу, већ као бит, а човека не посве као „пупу“ и марионету, осуђеног на ишчезнуће постваривањем, већ и као онога који се препознаје и открива сам себи тек у древној антиномији између живог и мртвог. Потом, у многобројним преплитањима „живог“ театра са луткарском поезијом и поезијом какву су добијали, рецимо, Метерлинкови комади, или Жаријев Краљ Иби, и многи други примери који указују да „умјетност лутке долази тако у средиште проблематике нашег времена, те се у распону између њезина дјечјег свијета и механичких ликова тзв. неживог живота, јавља простор сувременог театра“ (в. Mrkšić 1985: 421–425). Па још и у просторима превратнички схваћене семиологије луткарског позоришта и лутке која је пројекција „посве фетишке усправљености да превладамо све оно што на нашој вриједносној скали слови за непотребно или лоше, оно што запречује нешто што зовемо слободом“, па манипулишући лутком настојимо „изманипулисати“ сопствену ограниченост, онај „метафизички апарат“ који се назива светом, судбином, животом (Valent 2007: 91).

Јавно извођење припремљених „представа“ у амфитеатру Педагошког факултета показало је колико оваква активност заиста причињава радост – изнад свега и поврх свега, као и у којој мери публика јесте кључан део сценског делања. Та финална синергија и енергија потврђује да свака теза о радости игре није флоскула и да исходиште целог процеса у смислу нетипичног полагања испита, наводи на озбиљно промишљање о начинима његовог организовања. Разговор након одржаних „представа“¹¹, размена утисака, објашњење одређених одлука

¹¹ Како се и очекивало, највише их је било са живим „глумцима“, потом следе луткарске, и тек по изузетку, али као подједнако драгоцено искуство уприличене су и две засноване на позоришту

и решења, потврдило је разумевање теоријских сазнања. При том, и формално и неформално исказано одушевљење, може бити, најважнија је процена смислености овакве концепције. Дакако, она није научна, стручна, професионална и не узима се као поуздана валоризација, али је потекла од младих људи жељних померања стереотипа у факултетском образовању, жељних и способних да помере и властита и институционална ограничења. Значајнији циљ тешко би се могао пронаћи. Уосталом, иако овде није било речи о „игрању уметности“ као некаквом лудо и наивно претенциозно замишљеном и умишљеном чину, јесте било речи о уверењу да уметност није апстракција, а поготово да није „минско поље“ на ком „неуки“ и „невешти“ нужно пострадају. На праг уметности се, у крајњој линији, увек стиже једино жељом, слободом и игром духа.

Побрајање разлога због којих ова концепција може имати далекосежније последице своди се заправо на актуализацију онога што се подразумева, а опет, некако, потискује да чека (годоовска) „боља времена“. Отуда, на крају, тек неколико сугестија. Ако се по страни остави потреба за организовањем професионално вођеног драмског студија као ваннаставне активности¹², или за уприличење посета театролога, драматурга, драмских педагога, глумаца, људи од струке, по страни не би смело остати преиспитивање могућности и начина да се за сценску уметност у постојећем студијском плану прошири простор и заснују нови курсеви, пре свих онај који би у средишту имао луткарство, а потом и онај који би се усмерио на сценску бајку. Међукатедрарско осмишљавање заједничких, интердисциплинарних предмета који би се бавили овом проблематиком и из различитих визура је осветљавали зарад што целовитије слике о повезаности детињства, драме, сцене и позоришта – такође се не чини немогућим.

Литература

- Бокшан Танурџић, Зора. 2001. Од игре до позорнице. Београд: Креативни центар.
- Valent, Milko. 2007. *Semiotika lutke*. U: Lazić, Radoslav (ur.). *Kultura lutkarstva. Zbornik: poetika, propedeutika, estetika, istorija, teorija...* Београд: R. Lazić. 88–94.

сенки. Када је реч о избору „позоришног текста“ превласт је несумњиво на страни драматизоване усмене и ауторске бајке (Гримови записи Пепељуге, Црвенкапе и Три прасета; усмене бајке У цара Тројана козје уши; Перове Пепељуге), али нису изостали ни покушаји да се текст ауторске сценске бајке нађе у избору студената (А. Поповић Пепељуга). Извесну привлачност имале су и драматизације народне и писане басне и приче о животињама (нпр. Лафонтенов Цврчак и мрав), као и поезије за децу са анималним јунацима. Њихово повезивање (превасходно утемељено на тематско-мотивским везама и бар једном заједничком лику), стварало је нову целину и ново читање литерарне баштине.

¹²Какву је традиција учитељског позива на овом простору практиковала још половином XIX века са бројним дилетантским позоришним дружинама ђака и професора, а нарочито плодно у периоду након Другог светског рата па до 1973. године (в. Млађеновић 2017: 121).

- Величковић, Светлана. 2004. Дете у свету драме и позоришта. Драмске радионице и драмски комади за децу предшколског узраста. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Vilar, Žan. 1956. *O pozorišnoj tradiciji*. Prevod Soja Jovanović. Beograd: Naučna knjiga.
- Десница, Владан. 1993. Есеји, чланци, погледи. Београд: БИГЗ / Приштина: Панорама.
- Đokić, Ljubiša (ur.). 1989. *Osnovi dramaturgije*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Inkret, Andrej. 1987. *Predmet i princip dramaturgije. (O pitanjima drame i pozorišta)*. Prevod Gojko Janjušević. Novi Sad: Sterijino pozorje.
- Клајн, Хуго. 1959. Истина и варка у позоришној уметности. Београд: Издавачко предузеће „Народни универзитет“.
- Klajn, Hugo. 1992. *Režija u amaterskom teatru. Priručnik za amatere reditelje*. Novi Sad: Savez amaterskih pozorišnih društava Vojvodine/ Prometej.
- Kot, Jan. 1986. *Pozorišne esencije i drugi eseji*. Prevod Biserka Rajčić. Beograd: Prosveta.
- Lehmann, Hans-Thies. 2004. *Postdramsko kazalište*. Prevod Kiril Miladinov. Zagreb: Centar za dramsku umjetnost / Beograd: Centar za teoriju i praksu izvođačkih umetnosti.
- Миловановић, Ана (ур.). 2008. Антологија луткарских текстова са ЛУТКЕФ-а са уводом у луткарску драматургију. Београд: Креативи центар.
- Misailović, Milenko. 1991. *Dete i pozorišna umetnost*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Млађеновић, Миливоје. 2017. У замку замки. Драмски и сценски потенцијал поезије и прозе за децу. Нови Сад: Змајеве дечје игре / Сомбор: Градска библиотека „Карло Бијелицки“.
- Mrksić, Borislav. 1985. *Egzistencija lutke na sceni. Umjetnost i dijete – dvomjesečnik za estetski odgoj, dječje stvaralaštvo i društvene probleme mladih*, god. XVII, br. 5. 417–426.
- Пешикан Љуштановић, Љиљана. 2000. Лутка и обред. Сцена – часопис за позоришну уметност, год. XXXVI, бр. 5–6. 44–46.
- Rečnik dramske režije. Imenik osnovnih pojmova dramske režije*. 1996. Priredio Radoslav Lazić. Beograd: Gea / Novi Sad: Akademija umetnosti.
- Тилер, Криси. 2015. Драма у образовању: природа партиципације. Превод Сунчица Милосављевић. Сцена – часопис за позоришну уметност, год. LI, бр. 3. 121–125.
- Hauard, Pamela. 2002. *Šta je scenografija?* Prevod Irena Šentevska. Beograd: Clio.
- Coffou, Verica. 2004. *Lutka u školi*. Zagreb: Školska knjiga.
-

Challenges of Dramatic and Performing Arts as a Course in Education of (Preschool) Teachers

Summary: Besides the general aspects of drama education for all students who study to become teachers, particularities of the children's reception of drama and theatre arts, and the obligatory competence of (preschool) teachers in this context, this paper offers insights into a conception of a possible course of Performing arts. We discuss on expected competence of teachers and students, primarily the question of managing the tension between amateurism and enthusiasm, lack of knowledge, time and resources on one hand, and on the other, the joy that (all kinds of) improvisation bring about. The adopted model of academical approach undoubtedly is subjected to criticism, but at the same time testifies of particular allure of performing arts and immediate exposure of the students in their realization, starting from the selection, reading and interpretation of a dramatic piece, through the organization of rehearsals, the directorial, costume, scenographical and performing efforts, to the conception of all the supporting elements to perform a play.

Key words: dramatic education, performing arts, education of (preschool) teachers

МИЛИВОЈЕ В. МЛАЂЕНОВИЋ¹

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

ARTICLE

UDK: 371.3:792.2(497.113Сомбор)

BIBLID: 0353-7129, 23(2018)2,p.165-173

АНАЛИЗА НАСТАВНИХ САДРЖАЈА ДРАМСКОГ ВАСПИТАЊА У ПРОГРАМУ ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА СОМБОР (1993–2017)

Сажетак: У раду се најпре формира преглед студијских предмета (курсева и течајева) којим се обухватају садржаји драмске и позоришне уметности, метода драмског рада на Педагошком факултету у Сомбору од његовог оснивања (1993) до данас. Затим се, у назначеном периоду, идентификују компатибилни наставни садржаји у другим студијским предметима (Реторика и култура говора, Методика наставе српског језика и књижевности, итд.). На основу тако формиране слике, извршена је анализа силабуса, садржаја теоријске и практичне наставе, броја часова, метода извођења наставе. Резултат анализе је утврђивање статуса основа драмске и позоришне уметности у настави учитеља и васпитача и нацрт његовог модела у будућности. У закључку се указује на потребу већег уважавања специфичности студијских програма (васпитач, учитељ, библиотекар) а тиме и различитог нивоа и сложености у процесу стицања основних знања о драмској и позоришној уметности и методу драмског рада.

Кључне речи: Педагошки факултет Сомбор, драма, позориште, драмски метод, силабус

Четврт века трајања Педагошког (Учитељског факултета) у Сомбору навршава се 2018. Несумњиво је да су друштвена средина у којој ова високошколска установа делује, традиција образовања која траје 240 година, као и достигнути ниво развијености културних и уметничких институција имали знатног утицаја и на специфичност програмских садржаја заступљених у образовању учитеља и васпитача². И мада су наставни садржаји свих високошколских установа у

1 milivoje_mladjenovic@yahoo. Com

2 „У Сомбору су дилетантско позоришно друштво сачињавали ученици Препарандије. Они су 10/22 марта 1850 године приказали комад Светислав и Милева. И женске улоге играли су младићи, јер до тада у Препарандију још нису уписивана деца женског пола. Тако су, мада посредно,

Србији и региону засновани на врло сличним, односно скоро истоветним, принципима и захтевима савремене педагогије и других научних дисциплина, има извесних разлика и одступања у курикулуму које су се утиснуле као особен знак у профилу стручњака – наставника и васпитача који се образују на појединим високошколским установама. Та је посебност најчешће последица деловања истакнутих фактора друштвене средине, а потом и других чинилаца (материјалних и кадровских и осталих могућности високошколске установе.)³.

Претходнице Педагошког факултета у Сомбору (Норма, Препарандија, Учитељска школа, Педагошка академија, Виша педагошка школа) утицале су значајно да се наставни садржаји из области драме и позоришта, саображени захтевима педагошке струке, примењени у настави чвршће и истакнутије позиционирају у програмским садржајима Педагошког факултета. Посредно је на овакав третман драмских садржаја утицала и развијеност позоришног живота (институционалног и неинституционалног) у Сомбору. Тако се позориште појављивало као установа у којој су се ученици сусретали као гледаоци, реципијенти позоришног уметничког дела, а такође и у својству „партнера“ у образовном процесу учитеља. Драган Клаић упозорава да су школе, за разлику од позоришта, у далеко већој мери „строго регулисани системи са стандардизованим радним обрасцима и утврђеним наставним програмима, у којима се све планира унапред, па се позоришне едукативне активности не дају не брзо и лако уклопити“ (Клаић 2016: 118). И Иван Ивић и Ана Пешикан упозоравају да упркос школским плановима предвиђене посете културним институцијама постоје, али да је „потребно да установе културе имају развијену едукативну функцију и обучен кадар за ње-

сомборски препарандисти утрли пут стварању Српском народном позоришту у Новом Саду и Народном позоришту Београд(...) У историји сомборског учитељства има још мноштво примера који потврђују интересовање за драму и позориште и активно бављење овом делатношћу. Многи професори Учитељске школе у Сомбору појављују се као драмски писци. А још раније, у Мразовићевом Поучителном магазину налазе се дидактички текстови у дијалогској форми. У **Бечу је 1794**, објављен сентименталан ђачки дијалог Разглаголствије међу ученицима Козме Јосића који су његови ученици приказали, као позоришну представу, у августу те године. Тим минијатурним драмским обликом Јосиф се уврстио у пионире световног школског позоришта у Срба... И Јоаким Вујић, „отац српског позоришта“ је посредно учествовао у развоју позоришног живота и образовања тако што је трећину прихода од своје прве представе Крешталица (1813) и трећину прихода од других представа своје позоришне трупе (Societas Drama morale) приложио у корист сентандрејске Препарандије. Мојсеј Игњатовић, који је две школске године био предавач у сомборској Препарандији са својим ученицима и глумцима је изводио школске позоришне представе на српском. Позоришне игре за децу писао је и професор Препарандије Ђорђе Глибоњски (Зло дете приказана је 1865. г. у Бечеју). Мита Калић је аутор поучних и шаливих позоришних игара: Мој цеп, Преки лек, Свекрва и Максим. И школски листови „Голуб“ и „Пријатељ србске младежи“ већ од освог оснивања 1892. објављују преводе драмских игара чији је садржај био дидактичког, пригодног религиозног и родољубивог карактера“ (Млађеновић 2017: 98-99).

- 3 На факултетима који образују учитеље у Србији најчешће се садржаји из области драме и позоришта изучавају у оквиру предмета под називом Сценска уметност (Педагошки факултет у Сомбору, Учитељски факултет Врање, Учитељски факултет Призрен- Лепосавић, Педагошки факултет Ужице) са сличним наставним садржајима, као и на факултетима који ове наставне садржаје сврставају у предмете под називом Драма и покрет (Учитељски факултет у Београду), Студије позоришних и извођачких уметности. На смеру за васпитаче на ужичком факултету постоји предмет Драмске игре за децу.

ну реализацију (Ивић, Пешикан 32). Управо тако је деловало сомборско Народно позориште у појединим периодима: у садејству са установом за образовање учитеља личило је на лабораторију за практично огледање будућих учитеља у овлађивању елементима драмске и позоришне уметности и, првенствено, примене знања и вештина из ове области у наставној пракси. Сагласни са оценом Драгана Клаића, „да је квалитет позоришта за децу и младе индикатор зрелости и софицираности позоришне културе сваке земље, њеног осећања за визију, њене одговорности и смисленог инвестирања у будућност позоришне публике“ (Клаић 2016: 79), сматрамо да су такви позоришно-едукативни напори вредни су посебног истраживања. Ту пре свега мислимо на деловање Културно-уметничко друштва „Жарко Зрењанин“ у оквиру Педагошке академије у Сомбору.

„Заступљеност основа драмске и позоришне уметности у наставном програму Учитељске школе у Сомбору била је различита од епохе до епохе. Статус садржаја који се тиче метода сценске комуникације, основних сазнања о природи позоришне уметности, драмске врсте и драматургије, био је детерминисан називима предмета: сценска уметност, драмски рад, драмски течај. У наставном програму варирао је од обавезног или изборног предмета, слободне ваннаставне активности (секције) до интегрисања или потпуног утапања у предмет књижевност и језик“ (Млађеновић 2017: 100-101). Тако је било у претходници Педагошког факултета, а како су садржаји из области драмског образовања позиционирани и Наставном плану и програму данас? Пре ступања на снагу Закона о високом образовању (10.5.2005. године) у наставном плану и програму из 1998. године (Књига предмета 1998: 151) види да су се у 6. семестру налазили изборни предмет Сценска уметност и Драмски и рецитаторски течај. Сценска уметност је изборни предмет у Наставном плану и у програму из 2004. (неизмењеног садржаја у односу на онај из 1998). и не оцењује се бројчано, него описно – положио није положио. Такође је наставним планом и програмом предвиђен и Обавезни драмски и рецитаторски практични течај са фондом од 30 часова који се такође оцењује описно „положио-није положио“⁴.

Садржај Обавезног практичног драмског и рецитаторског течаја је изузетно важан и практичан, добро структуриран и пружа могућност за повећање студентских компетенција. Теоријска и практична знања која садржи неопходна су за целовитост овладавања овим наставним подручјем, првенствено студентима студијских програма учитељ и васпитач, а потом и заинтересованим студентима других смерова. То значи да су и садржаји ових предмета били усмерени према профилу стручњака који се образује – на студијској групи васпитач, дат је приоритет луткарској уметности и драмским играма, а на студијској групи за учитеље првенство би требало да има техника драматизације прозних текстова, овладавање наважнијим терминима драмске и позоришне уметности. Распоређивање предмета Сценска уметност и Обавезни драмски и рецитаторски практични

4 Овде би свакако, налази докимолога, били драгоцени – да укажу на предности и мане описног, односно нумеричког оцењивања, да ли је оно стимулативно или не, да ли мотивише студенте или не.

течај у 6. семестар био је изузетно сврсиходан и рационалан потез. Специфичне наставне садржаје ових предмета, чија је главна одлика интердисциплинарност, повезаност са другим предметима студенти су знатно ефикасније и успешније савлађивали јер су у претходна четири семестра стекли основна теоријска и практична знања управо из оних подручја која у своје поље интересовања „увлачи“ сценска и позоришна уметност.

Штета је заиста што је Обавезни практични драмски и рецитаторски течај није остао у новијим студијским програмима. Иако се елементи садржаја овог течаја разазнају у наредним акредитованим студијским програмима у другим предметима (Сценска уметност, Увод у позоришну уметност) изгубљено је оно што је најдрагоценије – статус обавезног наставног садржаја.

Уистину, циљ предмета Сценска уметност у наставним програмима се није значајније мењао. Главни усмерење је стицање основних знања о сценској уметности. А исход је варирао зависно од студијске групе: од истицања аниматорске улоге (смер васпитач) до припреме културно-уметничких активности и вођења драмске секције (смер учитељ). Предмет садржи теоријску основу која указује на релације дете и позоришна уметност, кратак преглед историјског развоја драме и позоришта, специфичност драмског и луткарског позоришта, основне појмове технологије и организације позоришта. Практична настава и вежбе, **студијски истраживачки рад обухвата савлађивање *основа сценског говора (дикцију, темпо, ритмичност, акценти, паузе, мелодичност, глумачка интерпретација текста)* на конкретним *текстовима; упознавање са основним одликама драмског текста – уочавање на одабраним примерима; читање драмског текста по улогама, принципе драматизације текста и самосталне драматизације текста.***

У акредитованом студијском програму предмет Сценска уметност је обавезни предмет за студенте смера васпитач са фондом од два часа предавања и два часа вежбања у четвртом семестру. Предмет Увод у позоришну уметност је изборни предмет за студенте на смеровима учитељ и библиотекар такође у четвртом семестру са истим фондом часова као и Сценска уметност. Ефекти извођења ове наставе били би значајнији када би се настава ових предмета изводила у шестом семестру, синхронизована са методиком наставе језика и књижевности, као и методикама ликовне културе и музичке културе које својим наставним садржајима поткрепљују и допуњују садржаје предмета из области драмског васпитања.

Највећи недостатак садашњих садржаја драмског васпитања јесте објективна немогућност да се овим предметима одреди реално потребан број часова предавања и вежби. Опсег нужно потребних знања знатно је већи него што има простора у наставним програмима. За целовито и темељно, ауторитативно и компетентно савлађивање ове проблематике, учитељу и васпитачу су нужно потребна већа знања из области драме, позоришта него што ће их он моћи директно да трансферише у раду са децом предшколског и основно-школског узраста. Иван Ивић и Ана Пешикан дају тачну оцену стања драме у образовању. “Када погле-

дамо дијагнозу стања, с једне стране можемо рећи да драме нема у образовању или је има веома мало, и то углавном на нивоу садржаја, док је на нивоу алата (начина, метода рада, односа према феноменима) готово уопште нема” (Ивић, Пешикан 2015: 201). На срећу, у програмским садржајима студијских група могуће је идентификовати компатибилне наставне садржаје у другим студијским предметима. У програму предмета Култура говора са реториком у програму предавања, у сегменту који се односи на културу говора у васпитно–образовном раду, наводе се и следећи садржаји: „**Дикција. Држање говорника. Говорников став - држање тела, изглед, поглед. Гестикулативна реторика**“ (**Књига предмета 2014**). И програм вежбања, део који се односи на **ортоепске и дикцијске вежбе: артикулација, акценатске вежбе, усклађивање дисања и говорења, вежбе јавног говорења пред већим аудиторијумом, казивање беседа држање тела, гестикулација, мимика, поглед, став према слушаоцима** (**Књига предмета 2014**) такође припадају, једном страном свог садржаја, сценској уметности. У методици наставе књижевности, препознају се, такође, елементи сценске уметности: „Програмско увођење у драмску књижевност – драмски род као поетичка синтеза, драма у новим медијима“ методички приступ дијалошком тексту“ (**Књига предмета 2014**) У силабусу предмета Књижевност за децу такође су предвиђени часови теоријске наставе и вежбања усмерени на драмску књижевност за децу. Предмет језичке игре у говорном развоју садрже драмске игре, игре драматизације.

Добар, ако не идеалан модел у образовању васпитача и учитеља, био би онај који би у себе укључио основе историје драме и позоришта уопште, а потом и неке елементе који данас чине окосницу садржаја наставног програма. Примењеног позоришта: “Развој Драме и Театра у образовању од 40- тих до данас - педагошки, социјални и естетски циљеви; сличности и различитости; активности и резултати; важни драмски педагози и њихов значај. Драмска експресија - интерактивни рад. Драмске игре и активности за групно загревање, групну координацију, поверење, ослобађање маште и спонтаности; основни елементи импровизација; тело и глас карактера; акција карактера у драмској причи. Учитељ и театарски уметник као водитељи процеса драме у образовању. Вођење интерактивних радионица у учионици; <Учитељ/фацилитатор у улози>; <Сложени подстицај>; Процес драма и други специјални приступи ка укључивању деце и младих у процес Драме у образовању. Драматизација школских предмета из наставних планова и програма школа. Стављање зона учења у оквир драмских прича; драмске конвенције као технике грађења и развоја драмске приче; ученици као сарадници учитеља и театарског уметника у процесу учења: приступ «огртача стручњака». Креативна драма. Позориште у образовању: модели настали после 1965. Учитељ-гумац у програму Позоришта у образовању; драматургија драмског комада Позоришта у образовању; организација, вођење и евалуација интерактивног процеса Позоришта у образовању.” (Примењено позориште, 2015)

У наредном периоду би било изузетно важно форсирати развој специфичности будућих образовних профила, као што су редитељ-васпитач, учитељ-редитељ. „Врло често смо склони да, описујући редитељски рад васпитача, кажемо како он 'наступа у улози' редитеља (...) Прави напредак у овој области биће постигнут тек онда када се у потпуности формира звање васпитача-редитеља, када се чинилац имитативног, подражавалачког истисне његове конкретне делатности у предшколској установи, када он у потпуности овлада умећем режије у складу са захтевом васпитно-образовног рада у прешколским установама. Утврђивање сценског потенцијала, односно услова и околности под којима драмско дело прелази у позоришну представу, била би добра основа на којој би ваљало да се надограђују садржаји ове специфичне дисциплине која се налази на средокраћји између позоришне режије а која се већ реализује у програму наших академских и високих струковних студија“ (Млађеновић 2016: 129).

Специфичан положај редитеља у вртићу диктирају особена естетика, организација; избор извођача (гумаца-деце), интерпретација текста, те сценске могућности којима располаже. Средишњи проблем јесте проналажење методе којом ће васпитач демонстрирати како се драмско писмо претвара у сценско. У том контексту, истичући да режија није само техника аранжирања глумаца, посебно би се морала разматрати техника меморисања текста и његово “уписивање” у гестуални простор извођача - детета. Важно је такође да се нагласи да редитељ –васпитач мора да нађе начин да објасни детету да није циљ само да се речи текста држе на окупу. Циљ је да се оне дају гледаоцима у простору на гледање и слушање, да се дубљи смисао драмског текста мора учинити материјално видљивим.

Такође, од великог значаја била би перманентна едукација васпитача, упознавање са основним елементима редитељске професије и појмовима позоришта. Надаље, важно је да се укаже и на рецепцију позоришне представе у предшколској установи и основној школи.

То подразумева конституисање специфичног модела театарске критике представа насталих у продукцији предшколских установа и основних школа. У наставној пракси, у Србији, позоришна критика као посебан, писани облик интерперсоналне комуникације и дијалогске размене мишљења о представама изведеним у предшколским установама основним школама, практично и не постоји. Рудименти критике запажени су углавном у драмским, ваннаставним активностима у основним школама у Србији. То је нека врста усмене алтернативне форме тумачења и популарног (наивног, лаицистичког) вредновања позоришне представе, најчешће непосредно саопштени утисци публике (родитеља, ученика и наставника) и ређе организоване тематске дискусије.

Постоји потреба за озбиљнијим критичким опсервацијама о драмском делу, режији, глуми и осталим елементима позоришне изведбе, да се на, изванредан начин, институционализује овај облик унутрашње, усмене (разговори након изведених представа, часови редовне и изборне наставе посвећени позоришном

стваралаштву) и писане, спољашне позоришне анализе (критике, есеји, реферати објављене у школским медијима) с тенденцијом њиховог делатног преплићања: да се усменом критиком утиче на метод писане позоришне критике. Овај алтернативни облик позоришне критике имао би примарно едукативну функцију - њиме би се, осим утицаја на процес настанка представе, директно утицало и на просуђивање вредности квалитет драмског стваралаштва и афирмисао театар као специфичан уметнички облик.

То подразумева специфичан однос публике према позоришној представи. До најважнијих карактеристика троугла извођач–представа–публика доћи ће се компарацијом са феноменом позоришне публике у најширем смислу. И у овом облику позоришта могуће је установити различите слојеве публике и њихове карактеристике, описати критеријуме избора драмских текстова за сценску реализацију (репертоар) и избор представа које се нуде деци предшколског и основношколског узраста, различитост у приступу организацији публике, итд. И на тај начин би било могуће утврдити особеност децје рецепције, односно разумевање позоришне представе. Ваљало би указати на следећа својства:

- разлике у рецепцији представа који карактерише непрофитни карактер, дакле када је реч о продукцији представа које реализују васпитачи у раду са полазницима вртића и чија је публика посебно мотивисана (родитељи, родбина, васпитачи, те деца која не учествују у програму) у односу на представе које нуде путујући глумци,
- сазнања о промоцији, пропаганди представа. Пласман представе које се реализују у вртићу и представа које изводе гостујући глумци (ређе трупе) је потпуно различита. Представе које изводе деца промовишу „саме себе“, побуђују природан афинитет публике,
- комникативност представе,
- критеријуми избора представа које се нуди публици у вртићу – на чему почивају (васпитни и педагошки значај, итд.),
- величина групе деце која гледају представу,
- слојевитост публике: деца (примарна публика),
- публика којима је представљена форма намењена: родитељи, професионалци, васпитачи и особље вртића који имају улогу евалуатора и оцењивача (критике),
- едукација публике – образовање публике за пријем позоришног програма,
- утицај публике на избор драмских облика који се реализују у вртићу и основној школи,
- одговорност васпитача и учитеља, јер публика нема могућности избора представа, није самостална у свом избору.

На крају, било би неопходно да се, у циљу сталног побољшања и развоја система образовања, са аспекта различитих дисциплина (теорија књижевности,

методика књижевности, теорија драме, театрологија, педагогије) анализирају досадашњи методи увођења деце предшколског узраста и ученика нижих разреда основне школе у комплексну област драмског васпитања. Тако постављен циљ захтева и јасно термилошко разграничење различитих области које се дотичу драме и позоришта. Садашњи термилошки колоплет који чине драмско васпитање, драма у образовању, драмски метод, метод драмске комуникације, креативна драма, драмагогија, процес драма, педагошка драма итд. спутавају сагледавање целине ове важне области. Знања о основним појмовима позоришне уметности и облицима практичног рада ваљало би посматрати као засебну предметну целину која би била у корелацији са драмом у образовању. У својеврсној типологији Примењеног позоришта Сунчица Милосављевић драму у образовању поставља на прво место и која се може „применити као начин искуственог учења градива у било ком наставном предмету, од нпр. историје, до математике“ (Милосављевић 2016: 310). Међу бројним дефиницијама драме чини нам се најпотпунија она коју формулише Кристин Редингтон. „Драма у образовању у школи је и метод и наставни предмет. Као предмет, она користи разноврсне драмске елементе: покрет, глас, концентрацију, импровизацију и играње улога да помогне лични развој ученика. Као метод, она користи игру улога и одигравање да постигне учење кроз искуство. Нпр. ученици могу усвојити чињенице о историјском догађају тако што ће га одигравати“ (Редингтон: 1979: 4). Драмско васпитање не подразумева само развијање даровитости за драму и позориште, нити знања о феномену драме и позоришта и методу сценске комуникације него поступно и синхроно овладавање целином ове изузетно битне области у васпитно-образовном процесу.

ЛИТЕРАТУРА

- Ивић И., Пешикан А(2015.: Ivić I., Pešikan A., *Kultura i umetnost u strateškim dokumentima u oblasti obrazovanja u Srbiji: od monodrame do dijaloga* u: Zbornik radova sa nacionalne konferencije sa međunarodnim učešćem, Beograd, 19-21. j un 2015. Beograd: Bazaart.
- Клаић, Д. 2016: Klaić, D., *Početi iznova*. Beograd: Clio.
- Књига предмета (2014) : knjiga predmeta. Преузето на: <http://www.pef.uns.ac.rs/index.php/2015-03-25-09-38-47/akreditacija/category/279-ucitelj>
- Милосављевић 2016: Milosavljević, S., *Dramska pedagogija. Dramska umetnost u integrisanom obrazovanju (doktorska disertacija)*. Beograd: Fakultet dramskih umetnosti.
- Млађеновић 2016: Mladenović, M. *„Scenski potencijal dramskih tekstova za predškolski uzrast. Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: Izazovi i dileme*. Zbornik radova sa nacionalnog skupa sa međunarodnim učešćem,

održanog 25. marta 2016 godine na Fakultetu pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina

Млађеновић 2017: У замку замки. Драмски потенцијал поезије и прозе за децу.
Сомбор: Педагошки факултет.

Редингтон 1979: Redington, Christine Ann , *Theatre in Education: An Historical and Analytical Study*. Drama Department, Faculty of Arts, University of Glasgow. Str. 54.

Analysis of Educational Content of Drama Education in the Curriculum of the Faculty of Education in Sombor (1993–2017)

Summary: Firstly, this paper gives an overview of study subjects (courses and lessons) that encompass the contents of drama and theatre arts and methods of drama classes (scene communication method) on the Faculty of Education in Sombor from its founding in 1993 until today. Following this, the paper examines compatible educational content in other study subjects (rhetoric and culture of speech, teaching methodics of Serbian language, etc.). Based on the image thus formed, an analysis of the syllabus, theoretical and practical lessons, number of classes, teaching methods, recommended course books and literature was conducted. The result of the analysis determined the status of the fundamentals of drama and theatre arts in the education of teachers and preschool teachers and a draft of its model in the future. The conclusion points to the need of increased understanding of the characteristics of study programs (preschool teacher, teacher, librarian) and varying levels and complexity of the process of acquiring fundamental knowledge of drama and theatre arts and the method of drama classes (scene communication method).

Key words: Faculty of Education in Sombor, drama, theatre, drama method, syllabus

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

ARTICLE

МИЛАН МАЂАРЕВ¹

Висока школа струковних студија за
образовање васпитача

Кикинда

UDK: 371.383:[792.2:378.6
(497.113Kikinda)

BIBLID: 0353-7129, 23(2018)2,p.175-181

ОБЛИЦИ ПРИМЕЊЕНОГ ПОЗОРИШТА КАО НАСТАВНА И
ВАННАСТАВНА АКТИВНОСТ

Сажетак: У првом делу текста се налази покушај дефинисања примењеног позоришта које се већ деценијама опире класификацији јер има различите форме деловања. У наставку текста је наведена генеза различитих облика примењеног позоришта које су спроводили Винифред Вард, Мато Ловрак, Петар Савић и Љубица Бељански Ристић у наставним и ваннаставним активностима. У наставку овог рада се наводи како се на трагу Шкозоришта појавила Школабораторија током 2017. коју спровode два удружења: Шкоглед и Школа урбаних пракси (Градска Герила) у приградском насељу Ледине. Посебан сегмент рада је посвећен примењеном позоришту на високошколским институцијама у Србији. Такође, у тексту се види какво место заузима примењено позориште са својим појавним облицима (креативна драма и импротетар) у наставним и ваннаставним активностима у Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди. Мала генеза примењеног позоришта која је обрађена у овом раду нас непријатно подсећа да се иновације тешко спровode а лако заборављају ако нема истрајних настављача тих идеја и културе сећања о којој се тако много говори у последње време.

Кључне речи: примењена драма, Шкозориште, Школабораторија, креативна драма, импро театар

Термин примењено позориште (eng. applied theatre) предложио је кенијски представник Albert Wandago 2001. на конференцији из драмског образовања у Бергену. Међутим, када се каже примењено позориште многобројни теоретичари и практичари мисле на његове разнородне појавне облике: позориште за образовање (engl. Theatre in Education), форум театар, позориште за развој или развојно позориште, креативна драма, вербатим театар, позориште у затвору, музејско позориште, позориште успомена/сећања за припаднике трећег доба, позориште

¹ mmadjarev@gmail.com

заједнице, психодрама и драмска терапија, playback театар и импро театар. Патрис Павис у свом речнику наводи да стварање текста у примењеном позоришту настаје стварањем у групи које се код других аутора претворило у групно измишљање односно групно осмишљавање (engl. devising). На овом трагу можда је најадекватнији термин групно осмишљено позориште Вишње Рогошић (у њеној докторској дисертацији) који спомиње и Дарко Лукић у својој књизи Увод у примијењено казалиште/Чије је казалиште. У овом тексту указашу на познате али и помало заборављене студије случаја које представљају претече примењеног позоришта на простору бивше Југославије и у свету насупрот истакнутим представницима примењеног позоришта код нас који и данас могу да се користе или да буду инспиративни за примену. Такође, анализирају облике примењеног позоришта које користим у наставним и ваннаставним активностима на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.

Развој примењеног позоришта би био незамислив без покрета слободног васпитања/образовања који је настао у другој половини XIX и почетком XX века. Слободно васпитање/образовање се залаже за педоцентрични однос према детету које испуњава задатке које проистичу из његових потреба уз осећај задовољства при њиховом испуњавању. Представници идеје слободног васпитања/образовања били су Лав Толстој, Елен Кеј, Марија Монтесори, Александар С. Нил и Адолф Феријер који су своје педагошке приступе развијали на основу идеја Жана Жака Русоа у књизи Емил или о васпитању и Мишела Монтења.

Родоначелник идеје о слободном васпитању („ново васпитање“) у Србији био је др Вићентије Ракић (1881-1969) чија је теоријска расправа Васпитање игром и уметношћу (у оригиналу *Erziehung durch spiel und kunst*, објављена у Лајпцигу 1911. године) скренула пажњу наших и међународних стручњака. Пратећи понављање и промене које су карактеристичне за природу, Ракић је дошао до закључка да игра и уметност развијају снагу за промену.

Други заступник идеје о слободном васпитању у Србији је био Петар Савић (Пожега, 1911–Београд, 1993), који је завршио чувену Учитељску школу у Ужицу 1932. године. У време његовог школовања један од професора био је Илија П. Опачић који је велику пажњу посвећивао праћењу теорије и праксе иновативних облика наставе. И не само то, већ је и превео са француског језика књигу Активна школа Адолфа Феријера чије је треће издање штампано 1928. у Штампарии главног савеза српских земљорадничких задруга у Загребу. У овој књизи за коју је сâм Феријер написао предговор, читалац је могао да се упуту у принципе активне школе:

Израдити програм према потребама велике већине деце и према законима њиховог растења, ето доиста најбољег решења. Али примена овог програма без окретности, без спонтаног и непредвиђеног учествовања самих ученика, нова је опасност и нова сметња примени принципа активне школе (Феријер, 1935: XVII).

Савић у својој књизи Нова школа не наводи педагошке утицаје који су га инспирисали да заснује свој иновативни педагошки модел. Оно што је познато, јесте да су основе Нове школе настале већ у првој години његовог учитељевања у малом селу у Македонији, а њихова надградња током рада у српским селима и местима. Савић је користио театрализацију наставе тако да је постао родоначелник увођења драмског образовања у нашим школама:

До краја школске 1932/33 дошао сам до очекиваних експерименталних чињеница и успео остварити постављен задатак да сви полазници *III и IV* разреда основне школе, учећи самостално и континуирано (истраживањем, откривањем и решавањем проблема), својим индивидуалним темпом, добију одличне оцене на свакој вежби и задатку из огледног предмета, само у различито време (Савић, 2004:22).

Истовремено са Савићем, своје педагошке принципе у пракси и теорији успоставља Мато Ловрак дипломирани препарандиста – учитељ који ће временом постати један од најбољих и најпознатијих писаца за децу на простору бивше Југославије. Ловрак је делио своје учитељско искуство са колегама учитељима у часописима као што је „Београдски учитељ“ и други. Међутим, пре шест година захваљујући његовој ћерки, објављена је књига Узвишено звање о младом учитељу Матићу (пишчев алтер его) у којој показује читаву ревију поступака примене позоришта у образовању као облика примењеног позоришта. Навешћу како је један час осмислио млади учитељ Матић:

Данас ћемо упознати нови крај наше домовине, али тако што ћемо до њега путовати влаком. Наш разред ће бити железнички вагон. Радостан сам што ће са нама на тај пут и наш гост, господин управитељ... Пази, чувај се, долази влак на њихову станицу Трговиште, у свој својој тежини, снази, гордости, пари и штропоту!... Опрезно улазе ђаци у вагон. Локомотива звижди, влак полази, парашисти из ње, кроз димњак строја чује се дахтање, котачи се оглашују: тратата, тратата, тратата...(Мато Ловрак, 2011, 34).

На основу овог описа можемо да закључимо да је учитељ Матић–Ловрак имао бујну машту, спонтаност и креативност која је подстицала његове ученике, али и њега лично да имагинирају у оквиру изабране сцене и да импровизују, што није лако ни у позоришту, а камоли у учионици. За Мата Ловрака учионица је са наставним и ваннаставним активностима била својеврсни педагошки лабораторијум и простор развијања свих могућности учитеља и деце.

Поменути Савићеви и Ловракови демократски приступи настави догађају се скоро истовремено ако не и раније са појавом креативне драматике (creative dramatics) Винифред Вард 1930. У САД. Creative dramatics налази се и у Вебстеровом речнику: „креативна драматика је драмска игра, нарочито као ваннаставна активност у школи или колеџу”(Websters III New international dictionary of the English language, 1966, 685)

Креативна драматика је почела да се примењује на простору бивше Југославије захваљујући деловању Звјездане Ладике (1921-2004). Она је после дипломирања на Филозофском факултету у Загребу и завршетка студија режије на Академији за казалишну уметност у Загребу и у Филмском студију «Јадран филма» почела 1953. године да ради са децом и младима у Загребачком казалишту младих (ЗКМ). Интуитивно, почела је да примењује методе креативне драматике, да развија процесни рад и са идејом да је излазак пред публику заправо Work in progress тј. дело у настајању. Промотер креативне драма(тике) у Србији је Љубица Бељански Ристић са Дечјим и омладинским драмским студијом Шкозориште (1977-2003), Студијом стваралачког васпитања Школигрица и Клубом драмских комуникација.

Шкозориште је подстицало развијање слободе личности и поштовање различитости са креативним процесом као модусом за решење одређеног проблема својих чланова. Уметност је према томе стање духа које настаје у току психичког процеса балансирања потенцијала једне личности. Љубица је један од оснивача Центра за драму у едукацији и уметности ЦЕДЕУМ (1999. године), из кога се развио Национални центар Међународне асоцијације за драму/позориште и образовање ИДЕА. У периоду од 2000. до 2014. је осмишљавала концепт Битеф Полифоније који је нека врста офф БИТЕФ-а. Непосредно и посредно је утицала на читав низ радионичара, писаца, глумаца, драматурга и редитеља тако да се скоро целокупна алтернатива у Србији формирала под њеним утицајем.

На трагу незаборавног Шкозоришта недавно се појавила наизглед ниоткуда Школабораторија коју спроводе два удружења: Шкоглед и Школа урбаних пракси (Градска Герила) у Основној школи “Влада Обрадовић Камени” у приградском насељу Ледине као пројекат „Школе за будућност”. Група поштовалаца рада Шкозоришта и иновативних модела наставе је искусила у недељу 5. новембра 2017. три часа ове школске лабораторије са часовима који су били на следеће теме: Шкњиготека, Шкосмос и Шкодом. У Шкњиготеци деца су усмеравала учеснике часа на формирање приче од реченица из различитих књига, у Шкосмосу се хороскопски знаци деце учесника преплићу са стварношћу становника Ледина, док је присна атмосфера Шкодома са конзумирањем колача и ђускањем деце представља својеврсну релаксацију учесника. Пројекат који води неуморни, харизматични и маштовити Предраг Милић неминовно води ка поређењу узор модела Шкозоришта и Школабораторије. Школабораторија по свом креативном приступу подсећа на рекреацију а не на римејк Шкозоришне игре Љубице Бељански Ристић и њених шкозориштанаца, што је добро, јер указује да је то педагошки модел који ће да се развија и надграђује у будућности.

На основу споменутих студија случаја евидентно је да су драмски педагози компетенције у домену примењеног позоришта могли стећи само искуственим учењем које је било допуна њиховог формалног образовања или чак независно од њега. Временом, неки од њих су успели да примењено позориште уведу на мала врата у ваннаставне активности или у наставу на Високим школама за

васпитаче, на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију (некада Дефектолошки факултет), на одељењу за Педагогију и Андрагогију, Филозофског факултета у Београду и на мастер студијама Примењеног позоришта на Академији уметности у Новом Саду.

Можда је сада тренутак да се осврнем на свој развојни пут у домену примењеног позоришта. Метод креативне драме сам упознао у марту 1992 .као сарадник Центра за културу „Стари Град” где ми је Љубица Бељански Ристић после пробне радионице омогућила да радим као драмски педагог на пројекту Сан летње ноћи. Одмах сам увидео да је креативна драма и Шкозориште као његова београдска варијанта идеална тема за мој магистарски рад. Почетком деведесетих сам положио испит за водитеља психодраме коју сам комбиновао са креативном драмом у пројекту Случај(ни) Хамлет који сам радио у сарадњи са Марином Миливојевић. У раду на докторској дисертацији о Јожефу Нађу поново сам применио принцип посматрања са учествовањем што ми је отворило широко поље деловања у домену извођачке педагогије. Међутим, од почетка свог академског образовања до данас сматрао сам да ако нешто сам не научиш нико те неће научити. Захваљујући таквом одосу према образовању пожелео сам да се суочим са ултимативним изазовом а то је био рад са студентима.

Од школске 2008/09 радим као професор сценске уметности на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди (изборни предмет) за Васпитаче предшколске деце и Васпитаче за традиционалну игру. Основни изазов је био какав педагошки приступ да применим у раду са студентима који у просеку имају лошу општу културу, незаинтересованост за часове и очекивање да студирање треба да буде забавно и са минималним захтевима које професор поставља. Схватио сам да је класични приступ предавања какав су спроводили најбољи предавачи са ФДУ- а (Мирјана Миочиновић и Драган Клаић) анахрон за студенте нових генерација. Парадоксално, од велике помоћи су ми били одласци на предавања проф. Сурутке на Електротехничком факултету који није само предавао већ је успостављао интеракцију па чак и замену улога са студентима. Решио сам да направим свој педагошки приступ и да кроз заједничку игру са студентима часове сценске уметности претворим у заједнички рад где ће студенти делити са мном одговорност за успех или неуспех часа уз могућност за освајање слободе личности и израза. Сваки час је личио на пробу са одређеном темом, где се све одвија по принципу сада и овде уз међусобну интеракцију. Студенти су почели да се баве сценском уметношћу као аутори, извођачи, педагози, па чак и критичари који заједно са мном гледају представу о којој после пишу. Један од извора инспирације ми је био Жозеф Жакото и његова књига Учитељ незналица која је инспирисала и Жака Рансијера да напише књигу Еманциповани гледалац. Такође, укључио сам импровизацију напојединим местима на предавањима, импровизацију студената на сваком часу поводом наставне јединице, на колоквијумима и на испитима. Увео сам и предмет креативна драма који студенти похађају на трећој години и где на часовима дискутујемо и проверавамо најновијаистра-

живања у домену примењеног позоришта. И не само то, студенти завршне године студија се припремају да самостално примене оно што су научили из креативне драме.

У раду са студентима традиционалног смера на предмету сценска уметност суочио сам се другом врстом педагошког изазова. Студенти су извођачи, педагози и кореографи са вишегодишњим искуством који долазе из Културно-уметничких друштава, балетских школа и Националног ансамбла „Коло”. Са њима сам радио онако како иначе радим као плесни педагог што значи на развијању осећања за тело, сценској присутности, протоку енергије кроз тело, глумачким вежбама и на сценском извођењу традиционалних песама. Временом студенти су рутинско представљање традиционалне игре и песама заменили са индивидуализованим битисањем и деловањем на сцени. Отворио сам и могућност истраживања примене традиционалне игре и песме у алтернативном театру и позоришта за децу за студенте који за то покажу интерес у будућности.

Као допуну предмету сценска уметност основао сам Импро студио на Вишокој школи у Кикинди (2008) који окупља студенте од прве до треће године, али и неколико студенткиња које су дипломирале и наставиле да наступају. Импро студио у оквиру ваннаставне активности окупља васпитаче предшколске деце и васпитаче за традиционалну игру. После кратких импро форми Импро студио је наставио да се развија и да ствара целовечерње импро представе које су настале на предлоге из публике. Последњих година искуство импро театра се примењује у раду на драмским текстовима као што су Луде из Хелма Исака Башевиса Сингера у мојој драматизацији и Црни зна шта је ред Марине Миливојевић Мађарев где су укључени елементи форум позоришта.

На крају овог текста напомињем да је примена облика примењеног позоришта као ваннаставне и наставне активности прошла дугачак пут. У почетку је примењено позориште било присутно само захваљујући ентузијазму појединих учитеља, наставника и професора да би временом постало и део наставних планова и програма. Посебан проблем је како оценити студенте ако се бавите њиховом спонтаношћу, креативношћу и изражајношћу и да ли је то уопште могуће? Такође, не заборавимо да и онда када важна педагошка истраживања постану друштвено призната, довољна је нагла промена политичке климе, да се све оно што је постигнуто врати деценијама уназад. Таква клима влада већ неко време у појединим државама Европе са тенденцијом да се настави припрема за добре, послушне и лоботомизоване будуће грађане најбољег од свих система, како год се он звао.

LITERATURA

Webster's III New international dictionary of the English language unabridged, G& C. Merrjam Co, Springfield Massachusetts, destination dramatics, USA, 1966.

- Феријер, Адолф, Активна школа, Издавачко књижарско предузеће Геце кона А. Д, Београд, 1935
- Ловрак, Мато, Узвишено звање, Мозаик књига, Загреб, 2011.
- Лукић, Дарко, Увод у примијењено казалиште, Леукам интернатионал д.о.о, Загреб, Академија драмске умјетности Свеучилишта у Загребу, Загреб, 2016.
- Мађарев, Милан, Креативна драма у Шкозоришту, Мостарт, Београд, 2008.
- Рансијер, Жак, Учитељ незналица, Мултимедијални институт, Загреб, 2010
- Ракић, Вићентије, Васпитање игром и умјетношћу, Просвета Државно издавачко предузеће Србије, Београд, 1946.
- Савић, Петар, Нова школа, Самостално издање Дринке Савић-Гутеша и Драгана Савића, Београд, 2003
-

The Forms of Applied Theatre as Curricular and Extracurricular Activities

Summary: This text deals with the forms of applied theatre which the author of this paper applies in curricular and extracurricular activities at the Preschool Teacher Training College in Kikinda. The paper delimits the basic forms of applied theatre and the meaning of this notion which has great and broad application in practical work (theatre for education, forum theatre, community theatre, theatre for development, creative drama, verbatim theatre, prison theatre, museum theatre, theatre of memories for senior citizens, psychodrama and drama therapy, playback theatre and impro theatre). I will compare my experience in working with the future preschool teachers at the Preschool Teacher Training College in Kikinda and the projects which helped spreading the idea of applied theatre in our country ("Škozorište", the School Forum Theatre for the School without Violence Project) as well as experiences and insights of the theatre troupes (ApsArt) which perform in applied theatre, and how they could be applied in curricular and extracurricular activities. This paper also points to the numerous new and also older, but very influential studies on applied theatre and asks a question about how it all (domestic practice, international experience, theoretical insights) could be used at the Preschool Teacher Training Colleges, at the Faculties of Education and the Teacher Training Faculties, The Faculty of Dramatic Art in Belgrade, based on the experience of Academy of Arts in Novi Sad.

Key words: applied theatre, creative drama, psychodrama, impro theatre, community theatre

БИЉАНА ЈЕРЕМИЋ¹

Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

**ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
RESEARCH ARTICLE**

UDK: 371.7:[79:78]

BIBLID: 0353-7129, 23(2018)2,p.183-196

ДРАМСКИ КОНСТРУКТИ КАО ДОДАТНЕ АКТИВНОСТИ У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА И ВРТИЋИМА

Сажетак: Програмираним активностима чију основу чине: покрет, музика и говор код предшколске деце и ученика млађег школског узраста, подстичу се њихови био-психо-социјални капацитети. Додатне драмске активности треба осавременили тако што фокус неће бити само на изговарању текста. Пригодним репертоаром цела драмска активност ће бити пропрећена музиком која на децу (учеснике и гледаоце) има релаксирајуће и стимулативне ефекте. У овим активностима могу да учествују сва деца независно од тога да ли имају таленат за глуму, вокалну интерпретацију и осећај за ритам. Циљ додатних драмских активности је подстицање што више деце на учествовање у овим активностима јер оне доприносе развоју говора, слуха и осећаја за ритам. Деца јачају самопоуздање и стичу искуства везана за јавни наступ, а која ће им у свакодневним животним ситуацијама помоћи да се боље снађу и функционишу. У овим савремено конципираним драмским активностима постоји могућност импровизације од стране деце, а у циљу развијања дивергентног мишљења. У организацији драмских активности поред васпитача и учитеља учествују музички педагог, наставник српског језика и педагог за физичку културу. Рад је тимски и интердисциплинаран. Програмирањем ових активности допринело би се и јачању социо-емоционалних компетенција деце.

Кључне речи: драмске активности, музика, покрет, стручни сарадници

Увод

Холистички приступ у реализацији усмерених активности у вртићима и настави у нижим разредима основне школе се током последње деценије све више примењује у раду са децом. Овакав приступ даје добре резултате када су

¹ biljana.jeremic@pef.uns.ac.rs
mrbiljana@gmail.com

у питању додатне музичке, драмске, плесне и друге активности (ЗУОВ, 2014). Тимским радом у зависности од врсте и концепције додатних активности могуће је постићи добре резултате у јачању дечијих социо-емоционалних компетенција. У овом контексту говоримо и о додатним активностима. Додатне активности су организовани облици васпитно-образовног рада који се остварују у секцијама, групама и сл. Њихов основни циљ је задовољавање посебних дечијих интересовања, склоности и способности за поједине области живота, рада и стваралаштва (Пјурковска-Петровић и Шевкушчић-Мандић, 1997: 350). Оне постају актуелне средином 20. века, али се може рећи да их у разним облицима било и знатно раније. Додатне активности у школама су интензивирале развојем савремене технологије (Šiljković, Rajić, и Bertić, 2007) која омогућава бржи и лакши рад. Ове активности смањују многе негативне појаве међу којима су и непожељно друштвено понашање и др. Учествовање у додатним активностима помаже деци да открију и развијају своје таленте, да развијају интерперсоналне односе са вршњацима и одраслим особама и сл. (Duncan, 2000). Такође, смисао ових активности огледа се „и у могућностима развијања и формирања радних навика, радне културе и дисциплине, социјалне свести ученика, његових осећања дужности и обавеза према друштву“ (Павловић и сар. 2016: 273). Оне неоспорно доприносе развијању љубави према уметности и жељи да се учествује у културном животу средине у којој се живи.

Сврха овог рада јесте да прикаже додатне драмске активности у којима фокус није само на изговорању текста. Драмска активност која се реализује у вртићу или основној школи обогаћена је музиком, песмом и плесом и има релаксирајуће и стимулативне ефекте. Овим активностима обухваћена су сва заинтересована деца независно од тога да ли имају таленат за глуму, вокалну интерпретацију и осећај за ритам. Циљ додатних драмских активности обогаћених музичким садржајима јесте да подстакне сву децу на изражавање да ли говором, гласом или покретом независно од нивоа способности јер оне доприносе развоју говора, слуха и ритма. На овај начин пружа се могућност и деци која немају афинитета или не исказују довољно интересовања за неку од наставних области, да се укључе у додатне активности, јер тако јачају самопоуздање и стичу искуства везана за јавни наступ, а која ће им у свакодневним животним ситуацијама помоћи да се боље снађу и функционишу. Овако конципираним драмским активностима, приказаним у раду постоји могућност импровизације од стране деце, а у циљу развијања дивергентног мишљења код њих. У организацији драмских активности поред васпитача и учитеља учествују музички педагог, наставник српског језика и педагог за физичку културу.

УМЕТНОСТ ОБРАЗОВАЊА

Одрастајући дете пролази кроз различите утицаје који га формирају као личност. Од врсте деловања зависи и развој дететових потенцијала. Дете које има прилику да учи кроз уметност развијаће своје потенцијале кроз комуникацију и интеракцију у оквиру различитих културних, друштвених и историјских садржаја. Уметност у вртићу/школи настаје оног тренутка када се активирају сви потенцијали детета кроз игру, машту и креативност. Трагајући, кроз историју, човек је упознао своју традицију, културу, порекло и то кроз средства којима се изражавао: речи, звук, ритам, слике, обреди и др. дефинишући их кроз области уметности: архитектура, плес, вајарство, музика, сликарство, књижевност, филм. Кроз извођачке уметности: плес, драму и музику дете истражује и изражава своја осећања, истражује свет око себе, износи мишљење о познатим и непознатим појмовима. Овакав приступ доводи нас до суштине образовања кроз уметност јер она постоји од када и човек. Уметничко образовање подстиче креативност код ученика (Bačlija-Sušić, и Sućeska-Ligutić, 2017), јер ученик кроз извођачке уметности усваја принципе естетског образовања, разуме појмове и негује позитиван однос према свету који га окружује.

Музика и драма јесу део уметности, системи са специфичним облицима изражавања. О уметности певања и глуме може се говорити са филозофског, естетског, психолошког и педагошког аспекта. За Виготског (Vygotsky, 1971:57) уметност је метод доживљавања стварања, али оно што је створено није важно у уметности. Дјуи (Dewey, 1934, 1958) поставља образовање у уметности као искуства која се могу наћи у свакодневном животу са естетским квалитетима у којима учитељ мери способност детета да негује однос према уметности јер тек када доживимо уметност, када почнемо да стварамо и реагујемо на уметност ми запалимо појаре емоција, перцепције и аперцепције (Dewey, 1934:57). Уметност даје израз нашем разумевању, нашој машти и нашој креативности. Како свет у насељавају постаје мањи, бржи и конкурентнији, ови квалитети су све важнији. Уметност је саставни део комплетног, успешног и квалитетног образовања (INTO, 2009).

Уметност у образовању у школама није нова дисциплина. Скоро у читавом свету предмет носи назив *Art* и свој фокус ставља не на уметничко искуство већ на развој вештина, уметничке факторе креативности и стицање знања. У оквиру овог предмета деца се опредељују према способностима и афинитетима за плес, музику, драму у зависности од курикулума школе. Са различитих аспеката (покрет, музика, когниција) уочавамо предност оваквог приступа. Наиме, у извођачке дисциплине уметности спадају плес, музика и драма и укључују акцију, покрет и звук. Јенсен (Jensen, 1998) сматра да су веома значајне јер деца пружају осећај задовољства „јер деца воле да се крећу“ (истакнут аспект – покрет). Даље, пројекат „Учење кроз уметност“ развијен од стране Краљевског конзерваторијума за музику у Канади показује нам интердисциплинаран приступ учењу. Овај

пројекат је осмишљен са циљем укључивања ученика у учење кроз пажљиво осмишљене наставне јединице у предметима математике, науке, историје, географије и језика где се уметност укључује кроз перформансе игре, певања и свирања и визуелне уметности у сам процес учења. Циљ се остварује кроз програме усавршавања наставника укључујући ангажовање уметника који раде заједно са наставницима. Основни подаци показују да постоје јасне корелације између постигнућа из математике и језика и ангажовања у уметности посебно код оних ученика који и изван школе уче музику. Ти ученици показују знатно боље резултате у учењу језика и математике него њихови вршњаци који немају додатне часове музике ван школе (истакнут аспект – музика). Прве основне школе засноване на овом пројекту основане су у Торонту у Онтарију 1995. године и тренутно овај програм реализује се у основним школама у седам градских и сеоских локација широм Канаде (Upitis, Smithrim, Patteson, и Meban, 2001). Свака грана уметности својим јединственим програмом, како наводе Блумфилд и Чилдс (Bloomfield и Childs, 2000: 6) доприноси развоју креативности и усвајању специфичних знања. Истичу препознавање уметности у наставном плану и програму као путеве стицања знања и то не уметност саму за себе него као артерије које оживљавају друге области учења (истакнут – когнитивни аспект). Они даље примећују да је за увођење уметности у школе од велике важности улога наставника који испуњава услове (познаје уметност) и олакшава учење у кључним областима стварања и извођења, било да их стварају деца или су то призната уметничка дела.

Стварањем услова за образовање унутар уметности пружамо деци могућност за креативно образовање где се умења, навике и знања стичу изван граница учионице и то развијањем способности разумевања света и културе. Учећи их кроз уметност, обезбеђујемо услове за постизање индивидуалног максимума детета, исказивање личних потенцијала, стварамо трајне навике за стицање и усвајање знања што се перцепира као трајан ослонац формирања личности која ће разумети уметност. Стручно оспособљен и креативан васпитач/учитељ створиће основу за упознавање уметности кроз игру у свим областима стицања знања, створиће трајне навике код деце и будуће познаваоце и љубитеље уметности.

ДРАМСКИ КОНСТРУКТИ

Васпитање кроз музику и књижевност можда је једно од основних концепција савремене педагогије. Савремени наставни програм предвиђа формирање културних вредности упознавањем уметности кроз упознавање књижевне, музичке и ликовне културе, тј. традиције. Али брзе технолошке промене условиле су одрастање без естетског вредновања и конзумирање брзе инстант културе без уметности. Из тих разлога, оправданост за увођење уметности у школе је прека потреба. Драмски конструкти приказани у овом раду повезују уметности плеса и музике, те ликовног стваралаштва у оквиру уметности речи развијајући способ-

ности и навике у естетском контексту. Спој ових уметности у оквиру драмског конструкта, води нас до детета које ће разумети естетске квалитете уметности. Естетско васпитање данас у нашим васпитним установама везује се за предмете, музичко, ликовно и српски језик. Заборављамо драмско васпитање које спада у област естетског васпитања и ангажује децу, како у стварању, тако и у разумевању драмске уметности кроз мисли, осећања и чула (Anderson, 2016). Дјуи (Dewey, 1963) истиче естетски модел учења за сваки предмет а не само за уметничке предмете као моћну компоненту широког образовања. Драмска уметност поистовећује се са извођењем на сцени, међутим она има много већу улогу у учењу, развијању креативности и личном развоју (Dragović и Balić, 2012). Увођењем драмских активности истиче се процес настанка одређеног креативног процеса стварања и репродуковања језичког текста кроз активирање музичких и језичких потенцијала деце. Дете рецитијући ствара свет у којем је неко други, а певајући изражава осећања. Драмски конструкти у вртићу и школи имају своју намену и уклапају се у програм рада и контекст школе. Циљ може бити вежбање писмености писањем улога или учење историје приказивањем одређених личности, догађаја или народних обичаја. На сваком часу могу се изводити мале драматизације које ће поспешити процес учења (Ackroyd, 2000). Према Тјеплову (1967) нарочито фина уметност јесу музика и лирска поезија које се могу назвати језиком осећања те се стога лако уклапају у драмски конструкт. Подстицање језичких и комуникацијских вештина код мале деце важан је део дететовог развоја. Кроз учешће у драмским активностима деца могу развијати језичке вештине (Podlozny, 2000). Један од начина развијања језичких вештина јесте музиком кроз игру (Lee, 2004) јер између језика и музике постоји динамичан однос и радећи на побољшању једног помажемо развоју другог. Певање песама са јасном дикцијом, кретање уз музику, играње игрица са звуком, слушање вокалне музике могу помоћи деци да развију своје говорне вештине. Вокални звук развио се из способности говора. Деца развијају музичке способности као што уче и да говоре, само је потребна рана и перманентна стимулација. Уколико родитељи излажу децу музици, то јест, ако постоји музичка стимулација, музичке способности развијаће се упоредо са говорним способностима. Као што родитељи уче децу да говоре, тако треба да их уче и да певају, јер музичка и језичка упутства треба да буду основа и саставни део образовања (Lee, 2009).

Саставни део драмског конструкта јесу драмске активности које се примењују у различитим контекстима, па их у различитим ситуацијама примењују учитељи, психолози, васпитачи, терапеути, социјални радници како би подстицали дечји развој, у терапеутске и рехабилитацијске сврхе (Ћубрило, 2008: 268) али и на јачању самопоздања и подучавању деце за јавни наступ. Истраживање спроведено у једном вртићу у Хрватској показује да око 30% васпитача само једном недељно у различитим активностима користи музику и сценске наступе у корелацији. У истом истраживању свакодневно то чини нешто више од 9% васпи-

тача (Dundović, 2012). Обрада плесних структура захтева учење и усавршавање структуре покрета. Усавршавањем покрета васпитачи и учитељи треба да подстичу музичко изражавање везано за такт, ритам, темпо, динамику и мелодију (Šumanović, Filipović, и Sentkiralji, 2005).

Комплексност драмског конструкта захтева пажљиво и свеобухватно планирање и тимски рад у оквиру додатних активности.



Слика 1. Шематски приказ драмског конструкта у вртићу/школи

Анализом шематског приказа драмског конструкта у вртићу и школи (Слика1) добија се увид у комплексност додатних активности и потребу да чланови тима (нпр. музички педагог, стручни сарадник за матерњи језик, педагог за физичку културу и др.) имају јасне стратегије и разређен план са општим циљем и задацима, програмирањем, исходима и евалуацијом додатних активности.



Слика 2. Планирање, програмирање и евалуација додатних активности

Додатне активности (Слика 2) захтевају слогу свих учесника, изражавање креативности, потребу за новинама и иновацијама које доприносе квалитету садржаја. Али, свакако да се поред тимског рада подстиче и индивидуалност учесника који конкретизацијом идеја доприносе квалитету додатних активности.

ДОДАТНЕ АКТИВНОСТИ У ОКВИРУ ДРАМСКОГ КОНСТРУКТА

Креативни драмски процес остварује се кроз драмске активности у којима су уз помоћ слике, приче или музике деца актери драмских ситуација (INTO, 2009). Развојну промену ка којој драмска педагогија тежи, наиме, не покреће ни-ти спроводи педагог, већ само дете–учесник, преиспитивањем сопствених унутрашњих (сазнајних, социјалних, етичких, естетских и др.) позиција, и то кроз интеракцију с групом. Тако се драмски педагошки рад може окарактерисати и као *самоваспитање* појединца и групе (Милосављевић, 2014: 42). Водитељ процеса, драмски педагог – васпитач, наставник или уметник – предлаже и иницира драмски процес, а деца–учесници сами смишљају драмске садржаје (у целини или елементе), одигравају их и учествују у рефлексiji о њима. Наставник води процес, охрабрује и усмерава креативан рад деце и ученика кроз подстицаје и сугестије, и на тај начин омогућује њихово целовито ангажовање и активно

учешће. Овај методски поступак омогућује дубинско усвајање градива и развој вредности и сложених личних и социјалних компетенција деце и ученика (Ђорђевић, 2014: 3). Васпитач/наставник користи одређену драмску методологију да развије драму до жељених едукативних циљева и користи драму као метод (Redington, 1979: 4) то јест игру улога и учење путем искуства.

Савремени методички приступ у методици музичке културе (Јеремић, 2015; Јеремић и сар., 2015а) може да буде иницијални корак у организовању додатних активности. Пракса показује да овај приступ даје најбоље ефекте у корелацији са методиком развоја говора у предшколској установи. А, у основној школи у корелацији са наставом српског језика. Код припреме приредби потребно је ускладити рад више група деце која су као додатне активности изабрали: хорске активности, драмске активности и плесне активности. Помоћу форме позоришта, заједничко драмско изражавање групе може подстицати осећај припадности групе и социјализацију. Стручни тим у овом случају чине: музички педагог, сарадник за развој говора/наставник српског језика и сарадник за физичку културу. Они прво израђују план рада који се развија у неколико праваца: тема додатне активности, појединачна задужења, темпо рада како би приредба била хармонична и увежбана за крајњи исход (приредба, представа, перформанси и сл.). Садржаји за стварање драмских активности могу бити различити извори. Важно је да постоји основна тема која ће бити одабрана према нивоу способности и интересовањима групе јер ће драмска активност укључити активно учење и различите стилове учења и интересовања. На пример, одабиром приказа живота и дела Вука Стефановића Карацића обухватамо подручје историје, језика и оживљавамо време (историјски догађај) уз извођење песама певањем, свирањем и плесом. Овако осмишљен процес извођења одређене теме активира сва чула, а начин истраживања и извођења драмске активности који се ствара а представљен је у овом раду укључује више интелигенција и начина учења. Осим покрета у глуми и плесу, деца користе говор, глуму или писану реч да сами осмисле део текста који ће бити преточен у мелодију:

І строфа

*Ми идемо из Трипића крај Троноше равне,
долазимо на њредсїаву Вукової имена.*

Рефрен:

*Свуд се њесма чуї,е слави наша школа,
Слава, славу Вуку и њеїовом делу.*

ІІ строфа

*Пиши како їовориши, чииїаї како їише,
Од їридесетї слова не їїреба нам више.*

Рефрен:

*Свуд се ђесма чује, слави наша школа,
Слава, славу Вуку и њејовом делу.*

III строфа

*То је нама у аманеј од славноја Вука,
Широм светја ђознаја наша је азбука.*

Рефрен:

*Свуд се ђесма чује, слави наша школа,
Слава, славу Вуку и њејовом делу (Хор ОШ Вук Караџић, Кикинда).*

На почетку чује се само инструмент (мали бубањ /тапан/ а свира га један ученик виших разреда) који даје ритам песме 7/8. У сали је мрак. Како настала песма има три строфе, ученици су на сцену, певајући уз пратњу на мелодијском инструменту, долазили са три стране држећи у руци извор светлости (мобилни телефон). Свака група ступала је на сцену према редоследу строфа песме. Рефрен песме певали су сви тако да је звук долазио са различитих страна. Приказан могући ток почетка школске приредбе један од начина укључивања и покрета и песме и визуелних ефеката.

Васпитач и учитељ могу да имају улогу координатора. Ови стручњаци раде свако са својом групом (индивидуалне или групне пробе), али после одређеног времена почињу да раде заједном са намером да синхронизују активности који приређују (заједничке пробе). Док припремају децу/ученике просветни радници их уче како да се понашају на сцени (када говоре текст гледају у публику, окренути су ка публици, обраћају се њима), како да ускладе дисање (трема додатно утиче на немогућност контролисања дисања), раде на јачању њиховог јавног наступа и свега оног што би могло да наруши њихов израз и таленат. Деца уче да свој покрет, глуму или певање прилагоде сцени уколико се приредба одржава у позоришту (распоред стајања, уласка на сцену, близина и размак учесника). У припремању приредбе укључује се тада и наставник ликовног где са другом децом осликава сцену и позадину. Наставик информатике са ученицима ради на осветљењу сцене и специјалним ефектима. Важно је да су деца/ученици свесни да имају подршку стручног тима и да се на сцени понашају опуштено, а да ће се на свакој грешци учити и да она касније током гледања снимака има функцију да код деце подстакне самокритику и жељу да усаврше своје способности.

Током времена просветни радници постају усаглашен тим, а што јесте тенденција 21.века, а то је да изабрани тим има више знања и способности у односу на појединца (Turkalj, Fosić, и Marinković, 2012). Деца која учествују у активностима јачају своје социо-емоционалне компетенције (Јеремић и сар., 2015б) бивају толерантнија и спремнија да пружи подршку један другом.

Табела 1. Додатне активности

<i>Планирање, пројирамирање и исходи догађајних активности</i>	
План рада додатних активности за представе поводом различитих догађаја (приредбе и сл.)	
Тимски рад	Одабир тима за додатне активности: музичке активности, драмске активности и плесне активности. Васпитач/учитељ, координатор, музички педагог, сарадник за матерњи језик и стручни сарадник за физичке активности. Избор теме и процена трајања активности до коначне реализације –приредбе
Организација активности са децом/ученицима	Рад у групама, договор у вези са учесалошћу активности, социо-емоционална припрема деце/ученика за јавни и сценски наступ.
<i>Пројирамирање догађајних активности</i>	
<i>Рад у групама уз координацију васпитача/учитеља</i>	
Музичке активности	Увежбавање певања (хор и соло певање) уз свесност да активности треба уклопити у контекст приредбе.
Драмске активности	Рад на драматизацији, течно и правилном изговарању текста и др.
Плесне активности	Рад на ритмичним покретима, уклопљености хода у ритам, уклопљености координације доњих и горњих екстремитета, правилно држање и сл.
Исходи	Извођење представе пред родитељима, децом/ученицима из других вртића и школа, грађанима и др.
	Могућност такмичарског карактера уколико тим процени да темом и квалитетом извођења може да аплицира у такмичењу
Евалуација	Критички осврт (уз документовање) чланова тима
	Критички осврт деце/ученика

У Табели 1. приказани су оквирни кораци у реализацији додатних драмских активности, музичких активности и плесних активности. Корак је могуће модификовати и прилагодити их исходима. Овде је нагласак на корелацији више

области, тимском раду и хармонизацији више активности у представу која се изводи на приредби где деца/ученици треба путем музичког, драмског и плесног израза треба да искажу своје креативне способности.

Реализацијом додатних активности на овај начин код деце/ученика се подстичу и развијају:

- Креативност
- Социјалне компетенције
- Вокалне способности и слух;
- Развој говора и богаћење речника, правилне артикулације гласова и подизање нивоа организације говора на синтаксичком и семантичком нивоу; развијање говора код деце/ученика на рецептивном нивоу на релацији: одрасла особа–дете; дете/ученик–дете/ученик; јавни наступ и комуникација са публиком и понашање на сцени и контроли сопственог тела у односу на сценски простор.
- Деца/ученици се уче толеранцији, да аргументовано критикују и да буду критикована, а такође и да се самокритикују.
- Подстицано дивергентно и конвергентно мишљење им омогућају да реагују у моменту, да могу да импровизују ако забораве текст, покрет и сл.

Компетенције које деца развијају током додатних активности услед организацијских специфичности веома су важне за њихов живот јер они током њих усвајају вештине и знања која су им потребна за јачање самосталности и целоживотно учење (Šiljković, Rajić i Bertić, 2007).

ЗАКЉУЧАК

Додатне активности су веома важне у вртићима и школама јер код деце и ученика развијају између осталог и осећање одговорности. Дете бира на коју ће додатну активност ићи и код њега је присутна свест да ове активности нису обавезне. Међутим, мотивација, жеља за успехом, постизање успеха, подршка васпитача, учитеља и чланова тима уз вршњачку подршку и др. дете учвршћују у ставу да редовно долази на додатне активности. Тимски рад просветних радника у малим групама и индивидуализовни приступ у реализацији додатних музичких, драмских и плесних активности доприносе развоју: вокалних способности, вербалне флуентности, усавршавању дикције, развоју моторичких способности и др, а све то утиче на јачање самопуздања и самопоштовања код деце.

Синергија музичких, говорних и плесних додатних активности (драмски конструкт) ангажује већи део дејих и ученикових био-психо-социјалних капацитета. Посебно кад се на пример припрема приредба на нивоу школе, општине и на ширем подручју. Приредба треба да буде хармонична и синхронизована, од-

носно да мале групе деце/ученика чине компактну целину како би се на публику оставио добар утисак. Деца су у овом случају мотивисана и редовно долазе на додатне активности. Истраживања показују да деца и ученици који су обухваћени додатним активностима постижу виши успех у настави, редовније долазе на наставу, редовније раде домаће задатке и сл. (Cromwell, 2005, према: Šiljković и сар., 2007). Из овог угла се може говорити о позитивним ефектима додатних активности на редовну наставу. Због наведеног постоји потреба за истраживањем ове проблематике и увођењем чешћег похађања додатних активности у вртићима и школама јер додатне активности воде нас ка спознаји уметности, ка упознавању своје културе и културе других народа те ка упознавању света који нас окружује. Ове активности би дете од најранијег животног доба опредељивале за будуће занимање пошто оно постаје самокритично и увиђа своје јаче, али и слабије стране. Тиме добија јасније смернице за будућност које се односе на професионалу оријентацију. Драмско васпитање будућих васпитача и учитеља мора бити обавезан део образовања, јер су предности оваквог вида стицања знања кроз игру, речи, музику и покрет трајна основа за појединца чије су вредности усмерене кроз уметност. Уметност буди чула, покреће радозналост, креативност и отвореност ка новим путевима усвајања знања. Стога је наша претпоставка да би се додатно ангажовање просветних радника и деце уз подршку родитеља и друштвене заједнице вишеструко исплатило у будућности.

ЛИТЕРАТУРА

- Anderson, E. (2016). Learning from an artistically crafted moment: Valuing aesthetic experience in the student teacher's drama education. *International Journal of Education & the Arts*, 17(1). <http://www.ijea.org/v17n1/>. (22.09.2017).
- Ackroyd, J. (2000). Applied theatre: Problems and possibilities. *Applied Theatre Researcher*, 1.
- www.griffith.edu.au/centre/cpci/atr/journal/article1_number1.htm. (2.10.2017).
- Bačlija, Sušić, B., & Sućeska, Ligutić, R. (2017). POTICANJE KREATIVNIH SPOSOBNOSTI UČENIKA GLAZBENIH ŠKOLA. METODIČKI OGLEDI, 24 (2017) 1, 73–94.
- Bloomfield, A., и Childs, J. (2000). *Teaching Integrated Arts in the Primary School: Dance, Drama, Music and the Visual Arts*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Dewey, J. (1934). *Arts as Experience*. New York: Minton, Balch & Co.
- Dewey, J. (1963). *Experience and nature*. New York: Dover.
- Duncan, S. (1996). *Family Matters: What is the Role of "Extracurricular" Activities?* Montana State University.
- Dundović, N. (2012). Glazba u dječjem vrtiću. Dijete, vrtić, obitelj: *Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*. 12(70): 11–13.

- Dragović, S., и Balić, D. (2013). Dramski odgoj-način iskustvenoga, djelatnog učenja. *Croatian Journal of Education*, Vol: 15 (1/2013): 191-209.
- Vygotsky, L. (1971). *The Psychology of Art*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Đorđević, Ž. (2014). *Drama u obrazovanju □ potrebe nastavnika za obrazovanjem i osnaživanjem za primenu drame u obrazovno-vaspitnom radu u našim školama*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije i BAZAART. http://www.dramagogija.org.rs/images/files/Istrazivacki_izvestaj_DRAMA_U_OBRAZOVANJU_2014_ISLANDS.pdf. (2.11.2017).
- INTO, (2009). *Creativity and the Arts in the Primary School: Discussion Document and Proceedings of the Consultative Conference on Education*. <https://www.into.ie/ROI/Publications/CreativityArtsinthePS.pdf> (20.6.2017).
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the Brain in Mind*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Јеремић, Б. (2015). *Ог њевања до музичке културе*. Методика наставе музичке културе. Сомбор: Универзитет у Новом Саду: Педагошки факултет .
- Јеремић, Б., Павловић, Којић-Грандић С., и Марков, З. (2015). Синергија усмерених активности музичке културе и ликовног васпитања у функцији развоја деце. *Норма*, 20(1): 99-108.
- Jeremić, B., Šimonji-Černak, R., Markov, Z., и Pantić, J. (2015). The Effects of Applying the Vocal Performance Teaching Method on the Social-Emotional Competencies (SEC) of Children in Early Education. *Croatian Journal of Education*. 17(Sp.Ed.3): 151-185. doi:10.15516/cje.v17i0.1125
- Каталог Завода за унапређивање васпитања и образовања (2014) <http://www.zuov.rs/programi1/Odrzani.aspx>. (6.10. 2017).
- Lee, L. (2004). *Music education for young children*. Taiwan: Hwa Teng Publication.
- Lee, L. (2009). An Empirical Study of Teaching Urban Young Children Music and English by Contrastive Elements of Music and Songs. *Journal of US-China Education Review*, 6(3): 27-39.
- Milosavljević, S. (2014). Drama u obrazovanju dece i mladih – Iskustva i refleksije. *Scena –časopis za pozorišnu umetnost*. 1(2):40-47.
- Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education*. 34(3/4):239-275.
- Павловић, Б., Цицковић Сарајлић, Д., Ковач, А. (2016). Хорско певање у млађим разредима основне школе. *Зборник радова филозофској факултету*. XLVI (1)/2016. 259-278.
- Пјурковска-Петровић, К. и Шевкушчић-Мандић, Г. (1997). Слободне активности ученика: рад секција у основним школама. *Настава и васпитање*. 46(2-3): 350-361.
- Redington, C., A. (1979): *Theatre in Education: An Historical and Analytical Study*. Drama Department, Faculty of Arts: University of Glasgow.

- Turkalj, Ž., Fosić, I. i Marinković, T. (2012). Transformacija organizacije u timski organizacijski pristup i efikasno korištenje timskim radom u kontekstu okruženja. *Ekonomski Vjesnik*, 25(2): 247-260.
- Теплов, Б., М. (1967). *Психологија музичких способности, зборник музичко – педагошких радова*, Софија: Народна просвета.
- Upitis, R., Smithrim, K., Patteson, A., и Meban, M., (2001). The Effects of an Enriched Elementary Arts Education Program on Teacher Development, Artist Practices, and Student Achievement: Baseline Student Achievement and Teacher Data from Six Canadian Sites. *International Journal of Education and the Arts* 2(8).
- Čubrilo, S. (2008). Dramska skupina u osnovnoj školi. *Hrvatski časopis za teoriju i praksu*. 5(2): 267-277.
- Šiljković, Ž., Rajić, V., и Bertić, D. (2007). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. *Odgojne znanosti*, 9(2): 113-145.
- Šumanović, M., Filipović, V., и Sentkiralji G. (2005). Plesne strukture djece mlađe dobi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 51(14): 40-45.
-

Drama Constructs as Additional Activities in Elementary Schools and Kindergartens

Summary: Bio-psycho-social capacities of pre-school children and younger age pupils are encouraged through programmed activities based on: movement, music and speech. Additional drama activities should be modernized by focusing not only on children's lines. With the appropriate repertoire, the whole drama activity will be accompanied by music that has relaxing and stimulating effect on children (participants and viewers). All children can participate in these activities, regardless of whether they have talent for acting, vocal interpretation and rhythm. The goal of additional drama activities is to encourage as many children as possible to participate in these activities, as they contribute to the development of speech, hearing and rhythm. Children strengthen self-confidence and gain experience related to public performance, which will help them to be more successful in handling everyday life situations. In these contemporary conceptual drama activities there is a possibility of improvisation by children, with the aim of developing divergent thinking. In addition to educators and teachers, drama activities are also organized by a music teacher, Serbian language teacher and physical education teacher. The work is team-based and interdisciplinary. The programming of these activities also strengthens the socio-emotional competences of children.

Key words: drama, music, movement, professional associates.

**МАРИНА М. МИЛИВОЈЕВИЋ-
-МАЂАРЕВ¹**

Академија уметности

Нови Сад

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

ARTICLE

UDK: 37.036:792.2-053.5

BIBLID: 0353-7129, 23(2018)2,p.197-204

ПРИМЕНА КРЕАТИВНЕ ДРАМЕ КАО МЕТОДА ЗА ПРОУЧАВАЊЕ ДРАМЕ НА ДРАМСКОЈ СЕКЦИЈИ И/ИЛИ ЧАСУ КЊИЖЕВНОСТ

Сажетак: У овом тексту аутор ће изнети своја истраживања и запажања о могућностима и значају примене креативне драма као метода за пручавање драме на сусретима драмске секције и/или часу књижевности. Процес креативне драме пружа могућност да од драме узмемо оно што је највредније – драмске ситуације у којима се кроз супротстављене радње ликова открива узбудљива суштина људског бића. Драма нас подстиче да питамо и да одговарамо шта то значи бити човек и како оно што чини одређује човека. Упознавање са драмским делима кроз метод креативне драме подстиче васпитаче и учитеље у раду са децом да испитају креативне потенцијале сопствене групе и да код деце развију свест да у драмском позоришту не морају учествовати само као публика већ да позориште деци и младима пре свега треба да донесе радост стварања и увид у комплексност и лепоту међуљудских односа.

Кључне речи: школа, позориште, драма, креативна драма, дете

Драмски театар и креативна драма се генерално сматрају као два различита приступа позоришту. Драмски театар се бави поставком драмског текста и акценат је на резултату, односно представи, а креативна драма је искуствени метод који акценат ставља на процес рада. Драмски театар је позоришни облик који постоји практично колико и европско позориште, а креативна драма је, у поређењу са драмским театром, сасвим нов метод који је почео да се развија у првим деценијама 20. века на англо-америчком говорном подручју.

Ипак сматрамо да драмски театар, као претежни вид позоришта код нас у садејству са креативном драмом може да дâ значајне резултате у раду позоришних секција и проучавању драме на часовима књижевности. Процес креативне драме пружа могућност да од драме узмемо оно што је највредније – драмске ситуације

¹ marinamadjarev@yahoo.com

у којима се кроз супротстављене радње ликова открива узбудљива суштина људског бића. Драма нас подстиче да питамо и да одговарамо шта то значи бити човек и како оно што чини одређује човека. Упознавање са драмским делима кроз метод креативне драме подстиче васпитаче и учитеље у раду са децом да испитају креативне потенцијале сопствене групе и да код деце развију свест да у драмском позоришту не морају учествовати само као публика већ да позориште деци и младима пре свега треба да донесе радост стварања и увид у комплексност и лепоту међуљудских односа. Наравно, превазићи конвенције није једноставно, али нам ту од помоћи може бити и историја европског, односно драмског театра. Прво питање које себи треба да поставимо гласи:

Зашто се идеја европског драмског позоришта заснива на поставци драмског текста?

Европско драмско позориште какво данас познајемо и проучавамо заснива се на поставци драмског текста. Почети ове врсте позоришта датирају још из старе Грчке, односно Атине и дионизијских свечаности на којима су се, током четвртог, петог и шестог дана надметала три трагедијска песника са по једном трагедијском трилогијом и сатирском игром (Fischer-Lichte 2010). Међутим, велико је питање у којој мери су, и да ли, стари Грци бирали текст или су текст третирали у склопу свечаности и самог извођења, да ли су раздвајали улогу трагеда који поставља драмски текст, од трагеда као драмског писца... Могуће је да је у тренутку првог извођења данас сачуваних трагедија кључан био укупан утисак позоришта као естетског и друштвеног чина и сазнање да се сви слободни грађани града и њихови гости из пријатељских градова окупљају у Атини на великој градској светковини да би потврдили сопствени идентитет кроз приказивање познатих и важних прича за њихову културу. Тек у четвртном веку старе ере, са опадањем писања трагедија и јачањем позоришне уметности, јавља се идеја, коју је Аристотел дефинисао у свом делу О песничком умећу, да је драмски текст важнији од самог извођења и да трагедија може постојати и без извођења. Аристотел у овом свом делу дефинише трагедију као мимезу праксиса (*mimesis praxeos*), односно као подражавање радње која има свој циљ и коју може да врши слободан човек. И заиста када је Есхил писао своје прве трагедије он их је писао за своје суграђане – слободне људе и приказивао је шта се дешава са појединцем када изађе из задатих оквира, односно учини погрешку (*hamartia*)². Зато је драмски театар на самом почетку био пре свега светковина посвећена заједничким причама слободних људи, а од читавог фестивала до нас је дошао драмски текст и по неки приказ на вазама.

Које вредности доноси са собом драмски театар које су важне: разумевање (слободног) човека кроз његову радњу; упризорење драмске радње као начин

2 Ђурић уз реч погрешка додаје и кривица (Аристотел, 1988) док преводилац Здеслав Дукач даје у коментару опширно тумачење како је значење речи *hamartia* од погрешке вековима еволуирало до кривице (Aristotel 2005). Ова расправа сматра се једном од кључних за тумачење Аристотелове Поетике.

потврђивања вредности заједнице делатних слободних грађана; драмска уметност као део културе и забаве заједнице европских слободних грађана. Аристотелова визија трагедије ће, као усуд, пратиће европско позориште све до дубоко у 20. век и она ће бити теоријска база на којој ће од краја 17. до краја 19. века успоставити идеја о позоришту као институцији културе од националног значаја. Тек ће прелазак вредности авангардног позоришта у *mainstream* који ће донети редитељи (позоришна професија успостављена крајем 19. века) пољубити идеју о институционалном драмском театру као позоришту чији је задатак да изводи и тумачи драмски текст, а управо ту негде у освит авангарде јавља се креативна драма.

Креативна драма је као метод развијена у 20. веку у доба развоја и учвршћивања вредности авангардног театра у главне токове драмског театра. Креативна драма као вид „импровизационе, непредстављачке, процесно усмерене форме драме у којој учеснике водитељ подстиче да маштају, глуме и разоткривају људска искуства” (Doyle 1993: 57) превасходно је заснована на искуственом и процесном приступу раду. Креативна драма као метод се показала наорочито погодна за рад са младима јер развија и подстиче креативност и јача заједницу и појединца. Такође се због своје слободе приступа, нагласку на процесу и искуственом методу показала као добар метод за учење и савладавање градива. Креативна драма се посебно успешно примењује у настави књижевности и страних језика. Креативна драма је прилагодљив метод који добро подноси различите утицаје и омогућава деци да усвајају културне и друштвене вредности свог друштва и разумеју вредности других заједница. Она се историјски појавила у тренутку интензивног демократског просперитета европских друштава и постала начин ширења вредности управо овакве друштвене форме³. Зато креативна драма омогућава да рад на представи буде двосмерна улица – да деца и одрасли заједно буду активни учесници у креирању представе и да тако представа добије особени печат групе. Стога она може бити демократскија од драмског театра у коме постоји врло јасна хијерархија вредности која се преноси на сам процес извођења: најважнији је драмски текст који на сцену поставља редитељ који у савременом драмском театру има извршну власт и коме (од краја 19. века) стога припада највећа одговорност и заслуга за извођење. Испод редитеља су глумци, испод глумаца су остали сарадници. У овој подели драмски писац и драмски текст су добили позицију „британске краљице” – веома много их поштују, али без икакве извршне власти, осим поштовања ауторских права. Процес рада је подређен резултату тј. представи с циљем да се представа, у непромењеној форми, изводи што дуже, а по могућству годинама од стране професионалне (институционалне) позоришне трупе. Зато што је драмски (институционални) театар претежни начин на који грађанство разумева идеју

3 За детаљну информацију о историји развоја креативне драме и креативне драматике видети књигу Креативна драма у Шкозоришу Милана Мађарева.

позоришта за очекивати је да млади (и педагози који их воде) настоје да у својим условима рекреирају управо овај модел.

Међутим, треба имати у виду да је ситуација у којој ради (драмски) педагог много ближа ситуацији у којој је настајала трагедијска представа током дионизијских свечаности у преаристотеловско доба него позицији у којој се налази институционални драмски театар данас. Драмски педагог ради са малом групом посвећених непрофесионалаца који ће своју представу извести највероватније у оквиру важне свечаности своје заједнице једном, можда два пута у циљу да, кроз представу, потврде вредности управо те мале заједнице слободних грађана. Иако драмски педагог обично располаже незнатним материјалним средствима (за разлику од атинских трагеда и савременог редитеља у институционалним позориштима) њему је, с друге стране, на располагању комплетно искуство авангарде и драмског театра при чему му креативна драма као метод дозвољава слободно коришћење свих досадашњих искустава са циљем да позориште (по)стане начин на који заједница потврђује своје вредности кроз мимезу радње слободног човека. На том путу драмски педагог и његова група могу поћи од драмског текста или ка драмском тексту.

ОД ДРАМСКОГ ТЕКСТА

Понукани сопственим позоришним искуством гледаоца европског драмског позоришта већина педагога и деце када одлучи да реализује идеју стварања позоришне представе поставља драмски текст. То може бити драматизована класична бајка или драмски текст из школске лектире прилагођен узрасту. Одраслима и деци се може учинити прилично једноставно поставити представу по драмском тексту. Одаберу текст и разделе улоге. Затим деца под надзором драмског педагога читају текст, уче улоге, праве мизансценске пробе. Уз помоћ родитеља, вртића или школе пронађу или направе некакве костиме и декор и ето представе. Међутим, уопште није једноставно радити на овај начин, а питање је и колико је делотворно имајући у виду да циљ рада на представи треба да буде јачање групне динамике међу децом и васпитавање кроз уметност, а не вишегодишње успешно репродуковање истог садржаја зарад друштвене и финансијске добити. Проблеми са којима с суочавају драмски педагози су различити и почињу од самог почетка тј. од прављења поделе улога.

Проблем са поделом улога је у томе што у свакој драмској причи имате две-три главне улоге и више споредних. Врло је тешко равномерно поделити улоге и избећи систем “звезда” у колективу који након представе треба не само да остане јединствен него и додатно учвршћен радом на заједничкој представи. Додатни проблем је како поделити улоге имајући у виду да у свакој бајци или драми има ликова различитог узраста од којих мали број или чак можда нико не одговара по годинама узрасту у коме су деца у драмској групи. Узимимо

на пример причу Баш челик: Краљевић је младић, а принцеза девојка (16-20), краљ, принцезин отац би могао да има 40, као и Баш-Челик, а Баба-Јага, како поделити улогу Баба-Јаге? Деца воле да играју позитивне ликове, али шта урадити са Баба-Јагом, злом Вештицом или пакосним и ружним Пепељугиним сестрама... Посебан проблем представља поставка класичних комада из лектире нпр. Госпођа министарка. Распон ликова у Госпођи министарки је 40 до 50 година – Рака је гимназијалац нпр. 16, а Ујка Васа можда има и 60 година. На страну питање како ће девојчица основношколског узраста да проникне у свест средовечне жене која је читав живот једва састављала крај са крајем, а онда је одједном постала ништа-мање него министарка.

У раду са децом, не треба инсистирати на ономе што она не могу, а то је да донесу драмски лик са „уживљавањем” већ на ономе што могу, а то је да се још боље друже и да осете радост стварања кроз игру и разумевање људске природе која је узрок одређеној радњи. Стога, у раду на драмском тексту са децом треба почети од питања какво значење у себи крије овај текст и зашто је значајан за групу. Драмски текстови, као и бајке, причају кроз међуљудске односе и радњу драмских јунака, важне приче за развој човека и управо тај аспект треба користи у раду са децом. Добро је текст прочитати сам или у групи и онда поставити питање, а затим то питање обрадити кроз саму радњу, издвојити кључне тематске кругове и о тим темама причати са децом на основу њиховог разумевања текста, али и на основу њиховог личног искуства и разумевања тема којима се бави текст. Пошто смо разлучили које теме из дела су важне за нашу групу можемо себи да поставимо питање како желимо да радимо представу, да ли желимо да је поставимо у „епохи” или „актуелизујемо”. Оба приступа имају своје очигледне предности. Рад у „епохи” дозвољава да током припреме и ликовна и музичка секција добију значајну улогу, да на пример сви заједно истражују како је могао изгледати живот на двору Немањића (за представу Принц Растко – монах Сава), како су се облачиле даме у доба рококоа (Пепељуга) и сл. Актуелизација с друге стране омогућава да текст постане комуникативнији, тј. пријемчивији за нове генерације тиме што ће се „превести” односи и појмови у савремени живот и поставити веза између некада и сада. Који год поступак да одаберемо увек треба водити рачуна о томе да се драма поставља зато што желимо да се бавимо радњом ликова – пратимо како се услед супротстављених деловања ликова људска срећа мења у несрећу или обрнуто те успоставља нарушена хармонија. На овај начин може се проучити читав животни пут главног јунака, његових помоћника и противника. Тачке њиховог сусрета, успона, падова и сукоба.

Добар пример оваквог приступа раду са децом био је рад педагога и редитељке Зоре Бокшан која је водила драмски студио за децу при Дому пионира у Таковској улици (данас Дечији културни центар). Зора Бокшан је била ђак редитеља и психолога Хуга Клајна и од њега је у потпуности преузела метод који је Клајн изнео у књизи Основни проблеми режије. Током године на редовним састанцима уторком и четвртком деца су изводила етиде на задату те-

му. У првом делу часа представљали су „монодраме“ на задату тему. У другом делу часа деца би се поделила у групе и постављали групне сцене. Након сваке сцене уследила би дискусија у којој су деца расправљала о теми, идеји, развоју драмске радње, о сукобу и анализирали ликове протагонисте и антагонисте. Деца су основне принципе драмског театра усвајала кроз игру без увида у Клајнове принципе режије, а при томе их спроводили лако и спонтано учећи кроз вођени процес са педагогом, као и једни од других. Током године на посебним часовима припремана је заједничка годишња представа. Зора Бокшан је припремала редитељску књигу на начин на који је то препоручивао Клајн и процес рада на представи је текао баш по књизи: читајуће пробе, мизансценске пробе, прогони, прогони у костиму, генералне пробе и представа. Текст представе је био фиксиран, унапред задат од стране педагога и није било дозвољено мењати га или импровизовати. Текст је биран према могућностима групе, а подела је прављена као у репертоарском позоришту са обавезним алтернацијама. Овај принцип рада Зора Бокшан је могла да примени јер је и сама прошла темељну обуку на Академији. На самом почетку овај вид рада није третиран као креативна драма у ужем смислу те речи. Међутим, овде је такође реч о о принципу рада који се (на часовима драмске групе) заснива на техникама импровизације. Као и у креативној драми у ужем смислу и овде је у питању процесно усмерена форма драме у којој учеснике водитељ подстиче да маштају, глуме и разоткривају људска искуства. Уравно из тог разлога истраживачи који се баве креативном драмом у ширем смислу на нашим просторима сматрају да се принцип рада Зоре Бокшан може подвести под вид креативне драме и то онај вид који се заснива на причању приче односно *storytelling* (Mađarev 2009).

Ако би се педагог у школи одлучио за овакав приступ било би добро да прође додатну обуку, упозна се са адекватном литертуром и можда повремено консултује позоришног професионалца. Овај вид рада био би идеалан уколико би се остварила сарадња школе и градског професионалног позоришта, односно сарадња институција културе и образовања што и јесте записано као предлог у документу познат као Предлог Стратегије развоја културе Републике Србије од 2017. до 2027. Министарства културе Србије.

КА ДРАМСКОМ ТЕКСТУ

Други начин рада је поћи од личног искуства ка драмском тексту. Овај начин рада може се користити и као друга фаза рада у прооцесу који је почео поставком од драмског текста. Када се испита познат текст и постави на сцену у наредној фази може се поћи од искуства и тема отворених кроз рад у првој фази – на познатом драмском тексту, а онда искористи теме да би се направила представа имајући у виду зашто је тема важна за ту заједницу. Сасвим је логично да би се у том случају кренуло од личног материјала. Међутим, лични материјал је ипак само документ личног искуства и у раду са децом од великог је значаја

да лични материјал постане поетски, да се отвори за читаву групу и да је група кроз систем радионица документарни материјал пребаци на имажинативни план, односно план фикције (Милосављевић 2012: 31). Када се то оствари, онда радња једног човека постаје метафора за то како радњу у датој ситуацији разумева читаву групу. Ово се постиже кроз драмске игре у којима акценат поново мора бити на драмској радњи, а то значи усмереној радњи која има циљ и коју врши слободни човек. Заједно са групом размишљамо о томе у чему се састоји радња коју желимо да поставимо на сцени, да ли та радња има главног јунака тј. протагонису, да ли протагониста има помоћнике и противнике, да ли постоји антагониста, како се развија њихов сукоб и зашто је приказивање тог сукоба важно за групу, односно како приказивање тог сукоба артикулише поглед на свет групе. Разговор о сукобу може бити онолико метафоричан и симболичан колико је то неопходно да се у њега укључи читаву групу јер креативна драма пружа могућност да од драме узмемо оно што је највредније – драмске ситуације у којима се кроз супротстављене радње ликова открива узбудљива суштина људског бића (Миливојевић, Мађарев 2012: 51).

Добар пример за овакав приступ раду са децом је рад педагога Љубице Бељански-Ристић. За разлику од Зоре Бокшан која је по образовању била редитељ, Љубица Бељански-Ристић је била педагог који је кроз рад и лично искуство у драмским групама успоставила принципе рада који су пуну форму добили у раду Шкозоришта у Центру за културу „Стари Град“ и који се сматра првим успешно примењеним принципом креативне драме у Србији. Чланови драмске радионице Шкозориште су се окупљали три пута недељно. Радионице су имале три сегмента: вежбе, обликовање и разговори.

„Драмска радионица омогућава деци да коришћењем разних позоришних техника, групних дискусија и игре профилишу тему (...) а затим да од мањих целина оформе сценарио–окосницу представе са повременим импровизацијама. Мање целине су се звале „Шкезови“, док је већа целина, која обедињује више „Шкезова“ названа „Шкозоришна“ игра.“ (Мађарев 2009: 35, 36).

Овај принцип рада Љубица Бељански-Ристић је даље развијала и промовисала кроз низ радионица и едукација који су прошли бројни педагози и наставници у Србији. Овај принцип рада је теоријски обрађен у низу књига и неколико магистарских и докторских дисертација које су доступне заинтересованим педагозима. Семинаре и радионице по овом методу држи неколико уметничких организација, као и сама Љубица Бељански Ристић.

ЗАКЉУЧАК

Који год приступ да одаберемо увек треба да имамо у виду да нас драма подстиче да питамо и да одговарамо како оно што чини одређује човека. Упо-

знавање са драмским делима кроз метод креативне драме подстиче васпитаче и учитеље у раду са децом да испитају креативне потенцијале сопствене групе и да код деце развију свест да у драмском позоришту не морају учествовати само као публика већ да позориште деци и младима пре свега треба да донесе радост стварања и увид у комплексност и лепоту међуљудских односа.

Циљ рада са децом на драмском тексту увек иде даље од обичног упризорења и тежи потпуном увиду. Једном речју, драма нас учи да је људски живот продукт човековог деловања да се деловањем може променити на боље, али и на горе, те да (слободног) човека треба посматрати кроз његово деловање односно радњу која се одређује глаголом и позитивном реченицом.

ЛИТЕРАТУРА

- Aristotel. 2005. *O pjesničkom umijeću*. Zagreb: Školska knjiga.
- Aristotel. 1988. *O pesničkoj umetnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd
- Doyle, Clear. 1993. *Rasing Curtains on Education*. Connesticut, London: Bergin&Garvey, Wesport.
- Fiscer-Lichte, Erika. 2010. *Povijest drame I*. Zagreb. Disput.
- Mađarev, Milan. 2009. *Kreativna drama u Školorištu*. Zemun: Mostart.
- Sunčica Milosavljević i Marina Milivojević-Mađarev ur. 2012. *Vodič kroz kreativni dramski proces*. Beograd: Bazaart.
- <http://www.kultura.gov.rs/docs/dokumenti/predlog-strategije-razvoja-kulture-republike-srbije-od-2017--do-2027-/-predlog-strategije-razvoja-kulture-republike-srbije-od-2017--do-2027-.pdf>
-

The Possibilities of Applying Creative Drama as a Method for Studying Drama Through Extracurricular Activities and / or Literature Classes

Summary: In this paper the author will present her researches and observations on the possibilities and importance of applying creative drama as a method for studying drama through extracurricular activities and / or literature classes. The creative drama process gives us the opportunity to take from the drama what is most valuable - drama situations in which the exciting essence of the human being is revealed through the opposing actions of the characters. Drama encourages us to ask ourselves and to find answers, such as what it means to be a human being and how a person is determined by his doing. The presentation of dramatic works by kindergarten and school teachers, through the method of creative drama, gives them opportunity to examine the creative potentials of children, to develop the children's awareness of participating in the theater not only as an audience, to teach children and young people that the theater should first of all bring them joy of creation and recognition of the complexity and beauty of interpersonal relationships. The author refers to her own experiences in the implementation of creative drama works with young people, giving the relevant examples. Also, the representative experiences in this domain of two respected drama pedagogists, Zora Bokšan and Ljubica Beljanski-Ristić, are presented.

Key words: school, theater, drama, creative drama, child

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

МАРА С. КНЕЖЕВИЋ¹

ARTICLE

МА ДРАГАНА С. ВОГРОНИЋ²

UDK: 792.97

Педагошки факултет у Сомбору

373.23:81-028.31

Сомбор

BIBLID: 0353-7129, 23(2018)2,p.205-215

**ЛУТКАРСКО ПОЗОРИШТЕ У ФУНКЦИЈИ
РАЗВОЈА ГОВОРА У ВРТИЋУ**

Сажетак: Луткарско позориште је начин уметничког изражавања који буди интересовање деце и омогућава креативнији рад у свим активностима у вртићу. Организовањем луткарског позоришта у вртићу обогаћује се васпитно-образовни рад са децом и развија њихово језичко изражавање. Лутка се може користити као дидактичко средство током реализације свих усмерених активности у вртићу: Развоја говора, Ликовног и Музичког стваралаштва, Света око нас. Играјући се са лутком дете богати речник, прича, води дијалог, монолог, измишља различите језичке конструкције. Уз позориште лутака дете проширује своја знања: учи да слуша, упознаје драматизацију, запажа различита говорна изражавања, боју и висину гласа, склоп реченице. У усмереним активностима Развоја говора луткарско позориште развија креативност и доприноси лакшем усвајању знања и свих облика усменог изражавања.

Кључне речи: луткарско позориште, дете, вртић, развој говора.

“Ко не воли лутке, нема смисла за живот”

Г.Г. Бајрон

Лутка, као идеална децја играчка оживљена у луткарским представама, одраз је наших стрепњи и надања, одраз је детињства и нас одраслих, део је културе човечанства и остатак људскости у времену које нас све више одвраћа од природе и подређује технолошкој моћи. Лутка оплемењује свет, подстиче на стваралаштво и зауставља негативан међуљудски однос. Свет у коме оживљавамо неживе предмете из наше околине, свет у коме постоје виле и чаробњаци, а животиње говоре, свет је луткарског позоришта и луткарства. Деца овакав приказ

1 maraknez@sbb.rs

2 vogronic.dragana@gmail.com

света радо прихватају у позоришту, али и у васпитно-образовном раду у вртићу. Вредност сценске лутке није само у томе да забавља дете, него и да га образује, да у њему побуђује естетска и морална осећања и да га одгаја у духу хуманизма. Играти се сценском лутком, израдити је, анимирати, јесте стваралачка активност у којој су ангажовани различити начини функционисања људске свести: машта, мишљење, памћење, закључивање. Зато је васпитачу неопходно да преко ње преноси деци садржаје из живота.

Једна од најважнијих улога луткарског позоришта и сценске лутке је што пружа осећај забаве, без обзира да ли им је сврха активност образовања или забавне природе. Изучавајући литературу и други изворни материјал који је прикупљен долази се до закључка да корени луткарства сежу у далеку прошлост и везују лутку за Далеки Исток, одакле је као занимљива и егзотична новост стигла у Европу. Античке лутке су рођене у храмовима, а средњовековне у црквама. Међутим, врло брзо изгубила су своја верска обележја и лутке су постале народни јунаци који су чували културу и језик поједине земље те се бориле за правду. Лутку у својим делима помињу Аристотел и Платон, а многи уметници посветили су јој дела, или су одушевљени њом, имали своје луткарско позориште (Бајрон, Гете, Лорка, Хајдн, Моцарт...). У почетку је лутка била усмерена само на одраслог гледаоца да би се затим окренула деци, те је данас луткарска уметност првенствено дечија. То је разлог да се посвети већа пажња луткарској уметности, да деца од најранијих дана помоћу лутке анализирају свет око себе и тако га боље схвате. Сценска лутка има васпитно-образовну вредност, утиче на личност детета, има етичку и естетску улогу као и педагошку вредност игре у вртићу. Из проучавања извора о досадашњим истраживањима на тему луткарског позоришта и предшколског детета, долази се до сазнања да ова област није још увек довољно истражена, нарочито ако је тема предшколско дете и могућности употребе и примене сценске лутке и позоришта лутака у васпитно-образовном раду у вртићима. Лутка се више не користи само за припрему луткарских представа, или како каже Мајарон (2004), лутке и луткарско позориште одлично су дидактичко средство за предшколску децу. Сценска лутка заслужује више простора у усмереној активности у свим методикама. Ако сценску лутку употребимо у методикама математике, говора, ликовног и музичког изражавања, упознавања околине, децје учење је квалитетније и снажније мотивисано. Посебна пажња у раду посвећена је употреби и начину примене сценске лутке и луткарског позоришта, као и њиховог значаја и утицаја на развој говора предшколског детета. Значајна је улога васпитача приликом упознавања детета са сценском лутком, њеном израдом и начином коришћења. Поред стручног знања, васпитач мора поседовати и велику креативност, како би деца схватила уметничку и идејну суштину текстова. На различите начине, водећи се методиком и сопственим креацијама, васпитач подстиче децу да заволе сценску лутку, пожеле да је користе и што је најважније,

да она на њих остави утисак који ће исказати говором, цртежом, анимацијом или израдом сценске лутке. Вредност сценске лутке није само да забавља дете, него и да га образује, да у њему побуђује естетска и морална осећања и да га одгаја у духу хуманизма. Играти се сценском лутком, изградити је, анимирати је, то је стваралачка активност у којој су ангажовани различити начини функционисања људске свести: машта, мишљење, памћење, закључивање. Из свега реченог видљиво је колики је значај сценске лутке у васпитању и образовању детета.

ПОЗОРИШТЕ ЛУТАКА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ СА ДЕЦОМ У ВРТИЋУ

Сјај у очима и радост на лицима деце када се спусти завеса на луткарској сцени, најбољи су доказ ове врсте уметности за предшколско дете. Деца се током луткарског позоришта осећају као учесници тог догађаја на чији ток могу утицати и у чију истинитост не сумњају. Током представе виде оживљене јунаке из света своје маште. Неке лутке суомиљене деци, јер су њихови јунаци, а неке деца не прихватају због лоших поступака. На луткарским представама се често чује добацивање деце и опомињање или бодрење својих јунака, заједничко певање, одговори на питања лутака и на тај начин се остварује активно учешће деце-гледалаца у представи. У позоришту лутака се ретко догоди да се деца уплаше неког лика. Они имају велико поверење у њих и слушају их, поверавају им се, прате их без даха (Дотлић, Каменов, 1996). Извођачи луткарских представа треба да обезбеде што виши уметнички ниво. Теме на луткарској сцени, поверење у лутке дуго живе у деčјем сећању, присутне су у њиховим играма, цртежима, као и начину мишљења и деловања. Лутка је моћно средство у предшколском васпитно-образовном процесу јер предшколско дете учи играјући се, и игра се учећи. Креирање и анимирање лутке има своју примену у свим васпитно-образовним подручјима рада са децом предшколског узраста: развоја говора, ликовног, музичког, физичког, почетних математичких појмова, упознавање околине, итд. Позориште лутака је значајноиза социјализацију детета. По оном што пружа васпитачу и деци чини прелаз између драматизације као облика рада и општих и посебних средстава као радно-игровног дидактичког материјала у томе послу, јер је позориште амбијент за драматизацију, а лутка постаје симбол нечег (Матић, 1977). Дете од малена користи лутке играчке. Њихове игре, речи и покрети привлаче деčју пажњу као гледаоца, али их и активирају као аниматоре лутки. Сценска лутка има већи значај у играма за говорни развој предшколског детета. Примена позоришта лутака и лутке у васпитно-образовном раду у вртићу укључује емоције у процес учења, што додатно побољшава деčје памћење. Дете кроз луткарске анимације сагледава ситуације или проблем из перспективе другог детета (интерперсонална интелигенција), лакше сагледава и износи своје осећаје (интраперсонална интелигенција), рукује лутком и изражава се

покретом (телесно-кинестетичка интелигенција), изражава се усмено (језичка интелигенција), пева, производи звукове и ритам (музичка интелигенција) (Корошец, 2013). Могућност примене лутке у васпитно-образовном раду у вртићу може се поделити у три групе: лутка као едукативно-дидактичко радно и игровно средство, лутка као подстицај за креативност и лутка као терапеутско средство. Наведена подела упућује на вишеструко деловање и могућности примене лутке у васпитању и образовању деце, што потврђују и бројни аутори (Мајарон, 2004. и Крофлин, 2011).

ЗНАЧАЈ СЦЕНСКЕ ЛУТКЕ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ СА ПРЕДШКОЛСКОМ ДЕЦОМ

Сценска лутка спада у посебна радно-игровна дидактичка средства у раду са предшколском децом, јер представља спој визуелно-аудитивних и моторичких доживљавања и примене у синкретичком изразу дејичких говорних, музичких, ритмичких и других изражајних могућности, јер је лутка вид коришћења интегралне уметности (Матић, 1977). Један од основних елемената у васпитању и образовању је комуникација између васпитача и детета. Данас се све више напушта традиционални једносмерни облик комуникације у којој васпитач говори, а деца репродукују оно што су чули. Васпитачи користе разне технике, па и луткарску, којом разбијају круту комуникацију са децом чинећи је спонтаном и опуштеном (Корошец, 2012). Лутку користе и деца и васпитач. Дете се игра са лутком и изводи представу којом симболички решава своје проблеме. Игром се долази до идеје или поруке коју желимо пренети детету или коју нам дете само жели пренети. Дете и васпитач тада помоћу лутке комуницирају – размењују мишљење. Размена мишљења омогућава васпитачу велик број могућности за преношење знања, идеја, искуства. Дете радије прихвата мишљење и сугестије лутке него одрасле особе, јер је лутка ауторитет по дететовом избору, а не додељени ауторитет (Покривка, 1980). Примећено је да уз лутку деца постају спонтанија, активнија и отворенија. Луткарска игра подстиче дете да измишља необичне језичке конструкције. Кроз такву игру трагања за језичким решењима дете развија стваралаштво и усваја компоненте језика (Покривка, 1980). Највредније је да деца сама израде лутку јер ће бити поносни на њу и имаће лични однос према лутки коју су сами направили, оживели својом маштом и енергијом. Према Мајарону таква лутка има вишеструке вредности. Постављањем питања, давањем одговора, коришћењем речи и реченица, дете вежба језички изражај. Израдом и анимацијом лутке дете постиже хармонију мисли, осећаја и покрета, доприноси вери у себе. Дете у игри са лутком "ужива у властитим језичким творевинама, а то је један од предуслова за прихватање естетских говорних вредности" (Покривка, 1980:31). Позориште лутака и лутку као радно-игровно средство могуће је користити у свим методикама у раду са

предшколском децом. Најчешће се користи у методици развоја говора, али се успешно примењује и при обради садржаја из других методика. Тако се лутка или активност са лутком може користити целог дана, па лутка може бројати, причати о рециклажи, певати. Позориште лутака као дидактичко средство може помоћи у реконструкцији и препричавању приче. У методици математике лутке на прстима помажу у бројању и слично.

ПРИМЕНА СЦЕНСКЕ ЛУТКЕ И ПОЗОРИШТА ЛУТАКА У РАЗВОЈУ ГОВОРА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Анимирањем, односно давањем душе лутки, деца се подстичу на говор: говоре о оном што опажају, раде и осећају. Игре са луткама су по свом карактеру говорне игре. Лутка коју васпитач користи свакодневно у раду понекад има већи утицај на децу од њега самог. Играње с лутком подстиче децу на говор и управо зато је треба користити у свакодневним активностима са децом. Игре са сценским луткама значајно утичу на богаћење речника предшколског детета. Уз лутку и језик постаје предмет играња, јер дете кроз ову игру само тражи језичка решења, измишља неочекиване језичке конструкције, монологе, дијалоге. У свим случајевима уз сценску лутку дете вежба артикулацију, богати и активира речник, повећава своју језичку моћ и проширује језичку компетенцију кад слуша и гледа позориште лутака. Кад дете лично учествује у било којој врсти игре са луткама, оно комбинује речи и реченице и слаже их у кратке измишљене или научене приче. Лутку у раду можемо користити за богаћење речника, причање и препричавање, прављење стихова, упознавање деце с једноставним облицима драмског стваралаштва, драматизацију. Лутка се може користити у свим језичким играма као подстицај или као дидактичко средство током реализације различитих активности. Позориште лутака може да има велику и позитивну улогу у развоју деце јег говорног стваралаштва. Кроз игру с луткама у представи, дете се игра речима, понавља их, слаже у реченице. Деца самостално мењају интензитет гласа, интонацију, нагласке, висину гласа чиме стално раде на говорним вредностима свога језика. Луткарским играма у оквиру методике развоја говора негују се сви облици усменог изражавања приповедање, препричавање, извештавање и описивање (Глибо, 2000). Гледање луткарских представа у вртићу или позоришту може бити велики подстицај за деце стваралачко приповедање, закључивање, размишљање, шта је лутка рекла, како се понашала итд. Сценска лутка је помоћ васпитачу у раду на развоју говора, помоћу ње дете боље памти а она у детету буди интересовања и задржава пажњу. Употреба сценске лутке значајна је и приликом отклањања проблема у говору детета. На пример, васпитач може на основу познавања говорних способности деце користити две сценске лутке у организованој игри где ће једна грешити, а друга је исправљати. На овај начин будимо интересовање деце да исправљају једни друге играјући се. имитирајући

лутку. Користећи лутку у сценској игри код деце се развија интерес за разне гране уметности као што су: сценска, музичка или ликовна. Такође, дете непрестано активира своју машту, способност координације својих мисли, емоција, покрета – постиже се хармоничност у изражавању и говору (Покривка, 1980). У раду са децом млађег предшколског узраста креација и анимација лутке је више у домену васпитача него детета. На млађем узрасту деца могу извести луткарску представу са два лика, кратку басну једноставног садржаја. Деца овог узраста воле да разговарају са сценским луткама, било да су учесници аниматори или посматрачи васпитачевог извођења. Ово има важну васпитно-образовну важност на дете овог узраста. Деца пожеље да и сами буду аниматори и то помаже да их активирамо моторички и вербално. На средњем узрасту могу се користити садржаји са више ликова и дужом и сложенијом радњом. Ако им је већ познат садржај приче, деца ће користити садржај са више података и описа. Сценске лутке на овом узрасту користе сеза различите теме, према испланираном годишњем плану рада и тематском корелацијом грађе са садржајима прозних или поетских текстова и краћих комада за сценско извођење. Деца овог узраста могу и сама импровизовати неке басне анимирајући лутке. То може бити након доживљеног сценског извођења васпитача (Матић, 1977). Деца старијег узраста уз сценску лутку изражавају се дужим дијалогом и монологом, причају целе приче и рецитују песме. Старија деца не само да могу пратити игру сценских лутака или и сами у њој учествовати као аниматори, већ траже занимљивије радње и садржаје са више ликова. На овом узрасту деца могу да учествују у изради и припреми сценских лутака и других потребних ствари за луткарску представу. Употреба позоришта лутака у вртићу је широка и зависи често од жеље, знања и ангажованости васпитача да је примени у свом раду, али је неспорно да побољшава усмено изражавање, синтаксу, подстиче дете на тимски рад, развија приврженост према књижевности и одласку у позориште, развијају се дететове социјалне вештине, подиже се самопоуздање и позитивна слика о себи и околини (Корошец, 2004).

ЛУТКАРСКО ПОЗОРИШТЕ ПОДСТАКНУТО РАЗЛИЧИТИМ КЊИЖЕВНИМ ТЕКСТОВИМА У ВРТИЋУ

Приликом припремања луткарске представе у вртићу, подстакнуте књижевним текстом васпитач најчешће има улогу режисера, сценаристе, сценографа, креатора лутака, руководиоца осветљења, водитеља лутака. Он бира одговарајући текст, који треба да садржи уметничку вредност, да је прилагођен узрасту деце и њиховом разумевању. Најбољи су кратки, динамични текстови, пуни дијалога и наравно са јунацима који су деци блиски и привлачни. Овакви текстови су у поезији за децу, стиховним бајкама и причама које су погодне да се изводе у позоришту лутака. Мноштво песама може да нађе своје место у луткарском

позоришту због занимљивих ликова, дијалога. Једна од тих песама је песма “Три пролећна цвета”. Ова пролећна песма је погодна за извођење у позоришту лутака због тога што се сценски простор једноставно решава декором који представља башту. Од декоративних ефеката, посебним осветљањем се дочарава сјај сунца. Ликови су индивидуализовани и причају весело о свом изгледу позивају децу на сарадњу. Васпитач говорном анимацијом треба да заинтересује децу и подстакне их на сарадњу.

Ликови животиња у деčјим песмама привлаче децу: “*Болесник на њири сираша*” Бранка Ћопића, “*Детше и лејтир*” Ј. Ј. Змаја, “*Пале и Цале*” Мирјане Стефановић. Постоји велики избор стиховних бајки и прича које се могу успешно приказати у луткарској позоришту: “*Замислише*” и “*Плави зец*” Душана Радовића, “*Пачија школа*”, Јована Јовановића Змаја, “*Јежева кућица*” Бранка Ћопића, “*Љубишио мече*” Бранислава Црнчевића. Постоји велики број прича које се могу успешно приказати у позоришту лутака: “*Прича о малом њрсицу*” и “*Крокодокодил*” Душка Радовића, “*Зунзарина њалаша*” и “*Прича о ваљушцу*” Бране Цветковића и многе друге. Наравно, постоје и текстови у књижевности за децу који су посебно намењени за приказивање у луткарском позоришту. Наш први такав текст за децу је “*Несрећна Кафина*”, Ј. Ј. Змаја, или “*Плава боја снџеја*” Григора Витеза, “*Позоришне бајке*” Љубише Ђокића. Луткарски текстови припадају специфичној књижевној врсти, драмској књижевности за децу и, самим тим, деле њену незавидну судбину. Упркос томе што драмска књижевност за децу има изузетан културни и васпитни значај, она никада није постала предмет проучавања ни наших теоретичара, ни театролога, ни драмских писаца (Миловановић, 2003). Луткарски текст намењен деци морао би бити поетичан, ненаметљив, уверљив, доносити нове теме и отварати маштовите светове. Текстовиза деçје луткарске представе би требале да имају мањи број лица и да трају 20 до 30 минута зависно од узраста деце, да би деца могла пажљиво и са задовољством да прате представу. Када се изабере текст за представу, треба проникнути у његов смисао и карактеристике ликова. Посебна пажња се посвећује говору појединих ликова у представи. Изговарање улоге извештаченим гласом неће уверити децу да говори лутка. Паралелно са радом на тексту тече и израда лутака. Оне треба да се прилагоде лику али и прстима аниматора. Затим следе говорне пробе и тек кад је увежбан текст излази се на сцену са луткама (Дотлић, Каменов, 1996).

ПРИМЕР РЕАЛИЗАЦИЈЕ УСМЕРЕНЕ АКТИВНОСТИ РАЗВОЈА ГОВОРА

У басни “*Мишић и мишица*” Доситеја Обрадовића деца препознају ликове кроз мали број једноставних питања, да би се на крају интерпретације басне укључила у драмску игру и кроз сценске лутке и ликове саживела са ликовима,

њиховим поступцима и открила замишљену поруку. Ефекат се појачава када се оствари и активно учешће гледалаца у представи кроз имитацију оглашавања мишића и маме мишице. Коришћење луткарске технике није у функцији креирања представеног првенствено технике за остваривање васпитно-образовних циљева. Ово је један од начина упознавања деце са садржајем басне. Након одгледане представе васпитач разговара са децом о утисцима. Потом следи друга интерпретација басне у извођењу васпитача, али и учешћа деце. Васпитач позива децу на учешће и појачава дечји доживљај и идентификацију са ликовима (деца цијучу као мишићи, мјаучу као мачка...). То је и припрема за дечје самостално извођење луткарске представе после разговора. Након обраде басне, деца је препричавају уз помоћ лутки на импровизованој сцени. Позивају осталу децу из публике да опонашају гласове ликова из басне. Кроз ову луткарску представу интегришући себе у ликове животиња, дете се поистовећује са тим јунацима, на тренутак се измешта из сопствене ситуације и пружа му се прилика да доживи авантуре и узбуђења којих је обично као мало дете лишен у стварном животу. Оно на сопственом и личном искуству кроз одабрану улогу испробава и упознаје ситуације из живота и учи се успешном суочавању са њима. Басне обрађене и презентоване путем луткарске представе, уз помоћ лутака и сцене омогућавају деци да ускладе пре свега своје говорно изражавање са улогама у које се уживљавају. Басне су погодно штиво за обраду путем луткарске технике. Поред уметничке вредности коју поседује, прилагођена је и узрасту и дечјем разумевању, релативно кратка, динамична, пуна радњи и дијалога, са јунацима блиским и привлачним за децу.

РЕЦЕПЦИЈА ЛУТКАРСКЕ ПРЕДСТАВЕ У РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Будући да дете предшколског узраста нема способност дубљег рашчлањивања литерарних дела, то сигурно не значи да их није способно обухватити и доживљавати глобално. Интересантно да је дете овог узраста ангажовано на емотивном и фантазијском нивоу у примању неког књижевног дела. Дете свој доживљај темељи на емоционалности, чуђењу, радозналости, жељи за сазнавањем, игри и фантазији. Код детета је доживљај снажан, али често има проблем и тешкоће да то изрази вербално, зато му треба омогућити да то саопшти на неки њему лакши начин, цртежом, песмом (Дотлић, Каменов, 1996). Теоријска поставка да драмски рад намењен деци предшколског узраста не сме бити имитација оног који је за одрасле, нити се с њим поистовећивати у интерпретацији, помиње се скоро у свим текстовима који говоре о драмској уметности за децу. Луткарска представа се сама по себи истиче, као најпогоднија за децу предшколског узраста јер поседује одређену особеност. Специфичност ових представа су лутке, као посебан објекат дечјег интересовања. Садржаје приказане на сцени

деца боље уче и памте, јер их слушају, гледају и доживљавају. Боље их памте од испричаног и прочитаног.

Када је реч о томе, да се представом могу саопштити низ сазнања о животу, природи и свету не сме се заборавити њена примарна дужност: да оствари контакт са децом, да их узбуђује. Важне су поруке које можемо чути са сцене, као на пример: негујте другарство, учите слова, чувајте природу, али је деци битно сценско извођење, музички сонгови, ликовно решење представе које ће им дуго остати у памћењу. Ако деца од старијих могу да уче, како треба откривати или процењивати неку представу, одрасли могу од деце учити, како треба саучествовати у представи, како се у њу уживљавати и како је снажно доживљавати (Кофу, 2004.). Након одгледане луткарске представе дете ће свој доживљај представити на свој начин, кроз цртеж, причу, глуму. Веома инспиративна за деце стваралаштво је луткарска представа Езопове басне “Корњача и зец”. Необична трка осмишљена између две потпуне супротности, која се завршава неочекиваном победом споре корњаче подстакла је децу на осмишљавање сопствене луткарске представе са другачијим крајем. На пример, корњача побеђује и дели награду са зецом, или корњача се саплела и пала, а зец се вратио да јој помогне да би заједно стигли на циљ. Мноштво оригиналних решења су само део деце маште. Кратка и деци интересантна, динамична луткарска представа, напетог и неизвесног исхода, са мало ликова, подстиче децу да искажу свој доживљај и таленат било у литерарном или ликовном стваралаштву. Басне, као књижевна врста, веома су занимљиве ако се представљају луткама.

КОРЕЛАЦИЈА МЕТОДИКА ПРИМЕНОМ ЛУТКАРСКОГ ПОЗОРИШТА

Луткарство као уметност својом емоционалном и сазнајном функцијом има изузетан значај у васпитању и образовању предшколске деце. Обрада неког књижевног дела, кроз позориште лутака, биће деци сликовитије и разумљивије, јер при томе користимо и слику, и покрет, и музику, што употпуњује децји доживљај. Естетско васпитање које тежи развијању естетских потенцијала детета не фаворизује једну уметност на рачун друге, већ тежи да их приближи детету повезано. То се најчешће постиже тематским приступом, проналазе се књижевна, музичка, ликовна и друга остварења инспирисана истом темом (Кнежевић, 2014). Позориште лутака нам пружа широке могућности повезивања различитих методика у васпитно-образовном раду. Корелацију срећемо већ у самој припреми луткарске представе, кроз израду лутака, припремања сцене, упознавања материјала, припреме текста, увежбавања покрета при анимацији лутке, бирање музике, сарадња, комуникација. Садржај једне луткарске представе можемо користити и повезати са свим методикама и то читаву недељу дана

(спољна корелација), а из различитих области унутар једне методике (унутрашња корелација). Све те корелације је најбоље испланирати, свесно подстицати. То се одлично уочава кроз пример организовања луткарске представе Езопове басне “Корњача и зец”, планирана за једну недељу, сваког дана по једна усмерена активност, увек из другог подручја делатности - друге методике. За пример је узета баш ова басна, чији садржај се може користити у свим годишњим добима и прилагодити свим узрастима деце.

ЗАКЉУЧАК

Луткарско позориште и сценска лутка у вртићу могу креативно обогатити васпитно-образовни рад и заменити традиционалне технике и методе рада са децом предшколског узраста. Спектар њихове употребе у васпитно-образовном процесу је широк. Сценска лутка пружа разноврснији и квалитетнији рад са децом, може постати средиште за проучавање деце, подстиче креативност, машту и комуникацију код деце. Исто тако, сценска лутка и луткарско позориште помажу васпитачу да лакше реши проблем у одређеним васпитним ситуацијама. Употреба луткарске технике захтева темељније истраживање и експериментисање у раду, а васпитач ту свакако може учинити битне помаке. Правилно одабран текст примерен циљу тематске јединице, коришћење луткарске технике и сценске лутке као основног средства, буди у деци посебан сензибилитет, који им омогућава да осете лепоту луткарске уметности, али и могућност да стекну нека нова знања и појмове на другачији начин. Неопходно је детаљно планирати, припремати и подстицати луткарске активности у свакодневним активностима у раду. На тај начин показујемо да је луткарство креативна техника и да се помоћу ње могу добити нове спознаје и доживљаји у процесу васпитања и образовања деце у вртићу. Луткарска представа и њен садржај пружају широке могућности посебно рада на развоју говора деце. Сценска лутка је васпитачу помоћ у раду на развоју говора деце, јер дете боље упамти оно што му је говорила лутка, јер је она пробудила дечји интерес и пажњу. Применом позоришта лутака активира се и богати речник, води дијалог, монолог, измишљају различите језичке конструкције, вежба речник, склапају реченице, причају приче, говоре стихови. Употребом лутке и сцене развија се језичка креативност, склад реченице, дикција, ритам, изражајност, логичка осмишљеност. Примена и употреба лутке у васпитно-образовном раду показала се као моћно средство за постизање квалитетније комуникације, спонтано изражавање мисли, подстицање креативности и пријатне атмосфере. У усмереним активностима Развоја говора луткарско позориште развија креативност и доприноси лакшем усвајању знања и свих облика усменог изражавања.

ЛИТЕРАТУРА

- Глибо, Р. (2000). Луткарство и сценска култура. Загреб: Еколошки гласник.
- Каменов, Е. (1977). Модел основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом. Нови Сад: Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду.
- Кнежевић, М. (2011). Улога васпитача у савременом друштву. Суботица: Висока школа за образовање васпитача.
- Кнежевић, М. 2014. Учитељ у настави српског језика и књижевности. Сомбор: Педагошки факултет.
- Корошец, Х. (2004). Невербална комуникација и лутке. Загреб.
- Кофу, В. (2004). Лутка у школи. Загреб: Школска књига.
- Крофлин, Л., Нола, Д., Супек, Р. (1987). Дете и креативност. Загреб: Глобус.
- Мајарон, Е., Крофлин, Л. (2004). Лутка... дивног ли чуда. Загреб: МЦУК, УНИМА комисија Лутка у образовању.
- Матић, Р. (1977). Методика развоја говора деце предшколског узраста. Београд: Педагошка академија за образовање васпитача.
- Матић, Р. (1982). Практична примена за рад на развоју говора деце предшколског и млађег школског узраста. Београд.
- Миловановић, А. (2003). Антологија луткарских текстова са Луткеф-а. Београд: Креативни центар.
- Паљетак, Л. (2007). Лутке и казалиште за душу. Загреб: МЦУК.
- Паљетак, Л. (1990). Луткарско казалиште. С обе стране паравана. Шибеник: Југословенски фестивал дјетета.
- Покривка, В. (1978). Дијете и сценска лутка. Загреб: Школска књига.
- Покривка, В. (1980). Дијете и сценска лутка Загреб: Школска књига.
- Толстој, Л.Н. (1948), Сабрана дела. Београд: Култура.
-

Puppet Theater in the Function of the Speech Development in Kindergarten

Summary: A puppet theater is a way of artistic expression that awakens the interest of children, and allows more creative work in all kindergarten activities. Organizing a puppet theater in a kindergarten enriches educational work with children and develops their linguistic expression. The puppet can be used as a didactic tool during the realization of all directed activities in the kindergarten: Speech Development, Art and Music Creativity, The World Around Us. During a play with puppets, a child enriches dictionary, speaks, participates in the dialogue, takes a monologue, makes up different language constructions. With the puppet theater, children expand their knowledge: they learn how to listen, learn dramatization, observe different vocal expressions, different color and height of voice and sets of sentences. In directed activities of Speech Development, the puppet theater develops creativity and contributes to the easier acquisition of knowledge and all forms of oral expression.

Key words: puppet theater, child, kindergarten, speech development

ИВАНА И. ПЕТКОВИЋ¹

Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

ARTICLE

UDK: 373.1:792

BIBLID: 0353-7129, 23(2018)2,p.217-228

РУСКО-УКРАЈИНСКИ УТИЦАЈИ НА РАЗВОЈ СРПСКЕ ШКОЛСКЕ ДРАМЕ

Сажетак: изразито дидактичка улога школског позоришта вршила је снажан утицај на формирање и јачање образовног система. Овај утицај се у Западној Европи везује за језуитски ред у периоду XV–XVII века. Касније током XVIII–XIX века уз одређене промене школска драма постаје значајна и у васпитно-образовном систему Србије и Русије. У раду ћемо настојати да дамо преглед и упоредимо одлике украјинског, руског и српског школског позоришта и прикажемо како је ова позоришна форма преузета из руске и украјинске традиције утицала на формирање и јачање васпитно-образовног процеса у Србији.

Кључне речи: школско позориште, школска драма, дидактичка улога

Појава школског позоришта у западној Европи имала је друге временске одреднице, као и различите стилско-типолошке карактеристике у односу на источнословенско, чији су се утицаји касније пренели и на јужнословенско школско позориште. Мост између та два света је Пољска.² Преко Пољске Украјина прихвата тековине западноевропске књижевности, а Русија уз одређене промене које су настале у Украјини ствара своју верзију школске драме. Тако ће украјинско школско позориште у великој мери настављати пољску традицију. Иако су драме писане према правилима поетика пољских теоретичара, Украјина

¹ petkovicivana1011@yahoo.com

² У Пољској, преко које је Русија прихватала тековине Западне Европе прве школске драме су се појавиле крајем XVI века, у оквиру деловања Језуитског реда, док су у земљама Западне Европе јављају већ од XV века у оквиру хуманистичких академија. Оне су тада везане за образовне институције у којима настају, а међу њима је најзначајнија језуитска академија у Виљни. Нестанком ренесансних драмских форми, школска драма је почела интезивније да се развија.

ће заједно са Русијом дати и свој аутентични допринос развоју школске драме, у великој мери условљен православним утицајем и граничним положајем Украјине, која се као и Србија нашла на раскрсници културних и религијских утицаја. „Украјина није само поље сусрета узајамних утицаја, него и посебно пространство где су ницале нове форме културе, заједничке за источне и западне Словене” (Софронова 1996:19).³

1. 2. ПОЈАВА И КАРАКТЕРИСТИКЕ ШКОЛСКЕ ДРАМЕ У УКРАЇНИ

Украјина је школско позориште прихватила под пољским утицајем, као најпогоднију драмску форму, која је својим строгим правилима обликовања настала под утицајем поезије М. К. Сарбевског, а својом јасном дидактичком улогом била примењива на њеном тлу. Ипак, она је селективно прихватала пољске утицаје. Тако је прихватила школску драму, али није магнатско позориште, дворску и пољску народну драму, јер ове форме нису биле блиске њеној култури. У овом процесу не би требало занемерити утицај Језуитског реда на образовање у Украјини, не само зато што су њене образовне институције рађене по угледу на западноевропске и што су интелектуалци са простора данашње Украјине и Русије одлазили да се у њима школују и понекад привремено прихватили католичанство, већ и због високог квалитета језуитског образовања. „У другој половини XVI, почетком XVII целокупном европском педагошком доминирао је Језуитски ред, у XVIII и почетком XIX века језуитско образовање је сматрано једним од најбољих“ (Щепко 2009: 89). Време процвата украјинског школског позоришта обухвата XVII век, а траје све до 70-их година XVIII века,⁴ са посебно интензивном активношћу у периоду 30-их година XVII века.

„Принципи украјинског и (касније) руског школског позоришта образовали су се на периферији латинског католичког света – у пољским колегијумама на основу брзог продора у Речи Посполити монаха из Исусовог реда. Почетком XVII века језуити и у универзитетима и у католичким колегијама Западне Европе су одредили правила школске драме и сценске услове њене поставке (Ефремова 2016: 182).“

Центар развоја школске драме у Украјини је Кијево-Могиљанска академија, а поред ње истичу се и Лавовска братска школа и Острошка академија. Кијево-Могиљанска академија рађена је по угледу на пољске колегијуме, а њена школска драма је била практични део курса поезије и реторике.

³ Сви преводи у тексту су ауторови.

⁴ Кијевски митрополит Арсениј Могиљански (1761-1768) је забранио школско позориште, што представља и његов крај у Украјини.

У Украјини су школске драме писане на латинском, пољском, црквено-словенском језику, а касније су се појавиле и драме на украјинском. Украјинско школско позориште је највише одредио њен пограничним карактер и борба против снажног католичког утицаја, па је са тим циљем школско позориште прихватило пропагандни карактер језуитске драме. За разлику од језуитске драме која је посезала за богатом сценографијом и костимографијом, чиме је подстицала гледаочево визуелно осетљивост, али је истовремено јаким емоцијама привлачила велики број гледалаца, школска драма и даље носи снажне средњовековне карактеристике. Она се одликује сведенијим емотивним исказом и темељи на формама средњовековних мистерија и драме моралите.

Многе украјинске школске драме су сачувале и елементе средњовековног миракла⁵, трочлану поделу сцене на земљу, рај и пакао,⁶ религиозни карактер, статичност, апстрактност и дидактички карактер. У украјинском школском позоришту појављује се интермедија која је живописна има фолклорне и елементе народног позоришта, док су саме школске драме писане без претеране оригиналности и маште. „Украјинско и руско школско позориште у свом формирању осетили су утицај не само пољског школског позоришта, него и народног религиозног позоришта, о чему сведоче божићне и ускршње драме, њихове интермедије“ (Софронова 1981: 30).

Као главне одлике украјинског школског позоришта издвајају се: употреба симбола и алегоријских фигура, личности из античке митологије, веза са реториком у складу са барокним тенденцијама, приближавање панегирицима и декламацијама, као и наглашена дидактичка улога.

Украјинска школска драма се развијала у два основна тока: божићна и ускршња школска драма, са доминантним утицајем ускршње драме. Ускршња драма ће преовлађивати на целокупном православном подручју. Најистакнутији украјински писци Стефан Јаворски, Епифаније Славинецки и Арсеније Сатановски касније су пренели у Русију искуства стварања школске драме.

Управо ће они допринети формирању, условно речено, појма источноловенско школско позориште. Јака повезаност предавача Кијево-Могиљанске академије са Москвом, који су и преносили искуства западноевропског образовања имала је велики допринос у формирању руске школске драме. Међу њима су и Гаврил Бужински, Гаврил Аранесович, Николај Дилецкиј, Теофан Прокопович и многи други. Водећу улогу међу ученицима и предавачима Кијево-Могиљанске академије који су преносили утицаје пољске и украјинске школске драме у Москву⁷ имао је Симеон Полоцки.

5 Миракл-форма средњовековне мистерије чији је сиже обрађивао живот светаца или чудо.

6 Такву поделу има нпр. једна од најпопуларнијих драма са овим сижеом „О Алексеју човеку бољем“ из 1673. Ова драма у чијој основи је популарни сиже житија у европским књижевностима, представља помак од средњовековне структуре драме до школске са јасном композицијом и припада божићној школској драми.

7 Кијевски митрополит Арсеније Могиљански је забранио извођење школских драма (1761-1768).

1. 2. ПОЈАВА ШКОЛСКОГ ПОЗОРИШТА У РУСИЈИ, КАРАКТЕРИСТИКЕ

Русија је у односу на Украјину имала знатно краћи период да формира и развије школску драму.⁸ Њен настанак се везује за почетак XVIII века, а крај за половину XVIII века и подудара се са формирањем националног позоришта у Русији 1756. године. Као значајан центар од првих година XVIII века издваја се Словенско-грчко-латинска академија, чије се деловање сматра и почетком руске школске драме. Руска школска драма заступљена је и у гостујућим представама московских језуита као и у представама московске болнице Николаја Бидлоа.⁹ Није случајно што се као центар руске школске драме издваја Словенско-грчко-латинска академија чији је идејни творац Симеон Полоцки. Она је рађена по узору на западноевропске образовне институције и Кијево-Могиљанску академију – тада најзначајнију образовну институцију источних Словена. То је још једна потврда јаких украјинско-руских веза у процесу формирања драмског жанра, али и потврда јединственог источнословенског културног подручја у периоду прихватања западноевропских утицаја. Ипак, и у самом процесу формирања професионалног позоришта у Русији, школско позориште је поред своје дидактичке улоге представљало и прелазну драмску форму, које ће од средњовековног позоришта, преко панегиричке драме стићи до класицистичке драме и тиме допринети утемељењу драмског жанра у руској књижевности.

Руско школско позориште је у већој мери повезано са литургијским позориштем. Истовремено је у њему осетан утицај дворских драма, а постаће све израженији и утицај драма панегиричког карактера посебно у периоду владавине Петра Великог. Фокус у школској драми је на борби Добра и Зла као универзалних појмова у чијем средишту се налази Човек. Он је у њиховој власти, немоћан да им се супротстави. Ове карактеристике ће полако нестајати из руске драме и потпуно нестати у класицистичкој драми. „Уопштени јунаци носиоци одређених врлина или порока карактеристичних за руску школску драму ће касније карактерисати и прве руске драме, које су „драме идеја, а не драме интриге и карактера“ (Шпаковский 2018: 7). Руска школска драма остала је ближа средњовековној сцени и чувала је троделну поделу на пакао, земљу и рај у чему је блиска украјинској школској драми. Не деле сви истраживачи овакав став. По питању поделе сцене у руској школској драми мишљења су неусклађена. Н. С. Тихонравов¹⁰ сматра да је постојала подела сцене на земљу и рај, по чему се сце-

8 Јасно је да је школско позориште у Русији имало на располагању знатно краћи период за развој и процвата, него што је то био случај са западноевропским школским позориштем, па чак и Украјином, као и то да Русији, нису стајала на располагању материјална средства и утицај који је стајао на располагању Језуитском реду.

9 Школско позориште се простирало и ван оквира Словенско-грчко-латинске Академије и Кијевско-могиљанске академије; драме су биле извођене у оквиру духовних семинарија у Тверу, Тоболску, Смоленску, Новосибирску, Ростову и другим градовима Русије.

10 Више о овоме у: “История русского театра до половины XVIII столетия” П. О. Морозов, 1889. стр

на руског позоришта разликује од западноевропске, док П. О. Морозов сматра да постоји троделна сцена, која подразумева пакао, рај и земљу коју срећемо у неким драмама нпр. у драми „О Алексеју, божјем човеку“ непознатог аутора¹¹ и „Божјићној драми“ Д. Ростовског.

В. И. Резанов¹² је руску школску драму поделио према облику, сижеима, начину обраде и мотивима на ускршњу и божјићну што је приближава украјинској школској драми.¹³ О везама украјинских и руских школских драма сведоче и сличности у сижеима драма. Сижеи о светом Алексеју, Јосифу Прекрасном и Авраму,¹⁴ су присутни у оба позоришта, а слични су и сижеи драма посвећених Христовом рођењу, украјинског писца М. Довгалевог и руског писца Д. Ростовског.

Ипак, школска драма је очувала везу са језуитском драмом. Тако П. О. Морозов примећује сличности многих школских и језуитских драма, које би могле бити непосредни извор ускршњим драмама, а за сижее драма посвећених св. Алексеју које су у 1674. године у Русији изведене у част цара Алексеја Првог Михајловича, претпоставља да су делимично позајмљене из пољских драма са овом тематиком.

У стварању руског школског позоришта немогуће је не поменути и првог руског драматурга Симеона Полоцког,¹⁵ који је прихваћен и као зачетник овог жанра у Русији. „Театролозима и истраживачима средњовековне књижевности одавно је познат огроман значај драмског стваралаштва Симеона у формирању првог руског дворског, а такође и школског позоришта“ (Былинин 1982: 309). Када је реч о његовом стваралаштву заправо је реч о украјинско-руској традицији с обзиром на то да је био ученик Кијево-Могиљанске академије и идејни творац Словенско-грчко-латинске Академије. Највећи део његовог стваралаштва укључујући и драмско везан је за двор цара Алексеја Првог Михајловича. „Симеон-драматург је највише познат по две драме, које је написао за дворско позориште цара Алексеја Михајловича у периоду 1673–1678., то су драме „О Набукодоносору цару, телу, злату и о три младића, која нису изгорела у пећи“ и „Парабола о блудном сину“.

За школско позориште значајнија је друга драма. „Парабола о блудном сину“ се сматра обрасцем школске драме по својој структури и јеванђељском си-

11 Вероватно да је аутор био професор поезике Кијево-Могиљанске академије, то је истовремено и прва школска драма Кијево-Могиљанске академије настала 1673.

12 Више о овоме у: Резанов, В. И. 1910. Из истории русской драмы. Школьные действия XVII-XVIII вв. театр иезуитов. Москва: Синодальная типография. стр. 55.

13 Најпознатија руска драма божјићног циклуса је „Божјићна драма“ Д. Ростовског

14 Ови сижеи су популарни у западноевропским књижевностима и чести су нпр. у пољској књижевности, а јављају се и у српским школским драмама.

15 Више о Симеону Полоцком у: Словарь книжников и книжности Древней Руси, Вып. 3 (XVII в.). Часть 3, С.-Петербург 1998 (стр. 362-379) и у: Библиографические дополнения к статьям, помещенным в „Словаре книжников и книжности Древней Руси“ (вып. 3 части 1-3). Сост. Д. М. Буланин. У: Словарь книжников и книжности Древней Руси. Вып. 3 (XVII в.), Часть 4, С.-Петербург 2004, стр. 790-793.

жеу. Написана је у складу са свим правилима школске драме, састоји се од шест чинова, нема алегоријске фигуре, што су одлике руске школске драме. Дидактички карактер драме у којој се велича разум и наглашавају вредности образовања, истовремено наговештава и долазак класицизма.

Руска школска драма првобитно је рађена по узору на класичне обрасце. Писана је у складу са поетикама Ј. Понтана и Ј. Скалигера, али прати и актуелне друштвено-политичке околности, па њу постепено потискују драме панегиричког карактера, које ће касније прећи у класицистичку драму.

1. 3. ВЕЗА И УТИЦАЈИ РУСКЕ И УКРАЈИНСКЕ ШКОЛСКЕ ДРАМЕ НА СРПСКУ ШКОЛСКУ ДРАМУ

Школска драма се у Србији такође развијала у кратком временском периоду. Њен почетак везује се за „Траедокомедију“ Е. Козачинског која је играна 1734. године у Карловачкој гимназији, а крај представља „Крешталица“ Ј. Вујића из 1813. Поред Е. Козачинског као значајнији аутори овог жанра издвајају се Петар Рајковић, Вићентије Ракић и Михаило Владисављевић, а као места извођења осим тадашње Карловачке гимназије помињу се школе у Вршцу, Будиму, Сент-Андреји и Темишвару. Дrame су извођене су на славенорпском и латинском језику.¹⁶ Погранични карактер украјинске и српске књижевности и снажан утицај различитих религија по схватању Л. А. Софронове идеалан је за развој школског позоришта, а био је одлика украјинског и српског школског позоришта. У Украјини су то пре свега пољски и руски утицаји, док српску барокну књижевност, а у оквиру ње и школску драму карактеришу вишеструки утицаји.

„Овакво школско позориште у XVIII веку продира и у српске школе, под двоструким импулсом. С једне стране, оно се развија у средини где већ делују и немачко и мађарско школско позориште. То позориште несумњиво је оставило трага и на репертоару српских школских представа, бар у области сценографије, а она је у Мађарској изузетно сјајна, свечана и везана за карневалске и школске испитне свечаности“ (Павић 1970: 262 – 263).

Тако су барокне тенденције, продирале су у Србију из различитих средина, а њу као и Русију и Украјину, одликује касни улазак у барок. Српски књижевни барок који траје од средине XVII до краја XVIII има све одлике ортодоксног барока, који не достиже црте зрелог барока западноевропских књижевности. У Подунављу су осетни аустријски и мађарски утицаји, пољски барок продира у Србију преко Кијево-Могиланске академије, италијански и руски преко Свете

¹⁶Појава позоришта се сматра барокном тековином, који је и у Украјини донео низ измена у жанровском систему књижевности, као и новинама у другим уметностима. Ипак, традиције средњовековне уметности су се још дуго чувале, као и касније традиције барокне уметности чији се утицаји у Украјини осећају до краја XVIII и почетка XIX века.

горе, а преко Далмације, Дубровника и северне Хрватске продира домаћи барок, чији се утицаји осећају и у Црној Гори.

„Из дела украјинских аутора који су писали и на пољском (као Баранович и др.) и из дела украјинске књижевности која су стајала под утицајем пољског барока, језуитског школског театра и реторике, дошла је у српску књижевност, поред технике силабичког стиха, пракса и теорија барокног беседништва (према Гаљатовском, којег преводи Венцловић) и црквена и школска драма. И српско позориште, колико данас знамо, примило је у првој половини XVIII века у три маха утицаје овим путем.... (М. Павић 1991: 21).

Можемо закључити да су за стварање српске школске драме кључни украјинско-руски утицаји. Они су се ширили из Украјине преко Русије у Србију, која је под њиховим утицајем прихватила школско позориште. За српску школску драму од већег значаја је била украјинска школска драма, са јаким пољским утицајима и врло осетним траговима језуитске драме који су условљени регионалном, религиозном и културном блискошћу Украјине и Пољске. „Украјински утицај на формирање школског позоришта код Срба је био пресуднији. Тако су они, прихватајући уопште књиге и просвету западног типа из Кијевске колегије, прихватили из Украјине и исту такву школску драму у пољским виршима“ (Павић 1970: 262-264). Али, не би требало потпуно занемарити руски утицај, очигледан у историјској тематици српских школских драма.

„Присуство таквих алегоричких фигура које оличавају врлине и пороке, дакле моралне особине, сврстава драму Козачинског међу „моралитете“. То је „историјски моралитет“, и по тој другој својој особини он се везује за школске образце Козачинског, за драму Теофана Прокоповича, који је био предавач на Кијевској академији из које је изашао Козачински, и за низ дела руске школске драме, која су затим неговала историјску школску драму, како је то, на пример, чинио Журовски у XVIII веку и анонимни аутори руских школских драма Јелисаветиног времена, које су се и код нас преписивале и читале педесетих година XVIII века“ (Павић 1970: 268).

Ипак, В. Ерчић прецизира да су историјске околности те које су довеле до формирања српске школске драме. „Тако, замислимо једном засвагда да нам школски театар и његови текстови нису стигли посредством Русије, и посебно Кијева, него заједно са Школом и наставницима, који су их и имали и умели понети. (В. Ерчић 1987: 6). Вероватно је да је у питању сплет историјског тренутка у коме је Србија почела да јача свој образовни систем и њено ослањање у томе на Русију и Украјину од којих је тражила помоћ и у којима је донекле видела своје узоре. У периоду формирања драмског жанра у Русији и Србији школско позориште представља полазну тачку за развој позоришне уметности. Русија и Србија

истовремено пролазе кроз фазу стварања школског позоришта, које им помаже у превазилажењу средњовековних позоришних форми и стварању нових жанрова. У овом процесу прихватања и популарисања школске драме у Србији значајно место заузима Емануел Козачински. „Козачински је своје ученике увео и у силабичку поезију. Сем тога, пренео је у Србију барокну школску драму, неговану у Русији и Украјини“ (Павић 1973: 38). У његовој драми се појављују алегоријске фигуре типичне за украјинску школску драму (Благодатије, Совјест, Вражда, Очајаније, Славољубље, Сластољубље). У оквиру источнословенског утицаја на формирање српске школске драме значајан је и допринос Теофана Прокоповича, под чијим утицајем је стварао и Емануил Козачински, што нам даје потпунију представу о руско-украјинском утицају на формирање српске школске драме.

„Један од твораца школског позоришта код Срба, Козачински, био је у вештини писања за позорницу ученик Теофана Прокоповича, а ваљда већ од средине века по српским школама читају се и умножавају руски позоришни комади с балетом, са преписа доспелих овамо, изгледа, непосредно из Русије, и по налогу с двора царице Јелисавете“ (М. Павић 1991: 21).

Иако су очигледни утицаји Теофана Прокоповича на Емануила Козачинског, они нису присутни у свему. Емануил Козачински је у великој мери користио митолошке и алегоријске фигуре у својим делима, које су знатно ређе у руској школској драми.

У структури српске школске драме украјински утицаји су видљиви и у постојању антипролога и епилога.¹⁷

„Композиционо, Козачински се такође удаљио од Прокоповича: он не одржава као Прокопович три јединства, а комад дели на два антипролога, један пролог и тринаест чинова, што би „донекле одговарало структури пољско-језуитске парадне драме, која се састојала из антипролога, пет до седам чинова и хора, интермедије и епилога“ (Павић 1970: 270).

Српска школска драма је из руске школске драме сачувала историјске мотиве и сижее, библијску тематику (што су биле одлике и украјинске школске драме), док се на украјинску ослањала у погледу коришћења алегоријских фигура и личности из античке митологије и композиције која је подразумевала антипролог, хор и епилог. На тај начин она је сјединила елементе руске и украјинске школске драме и постала

„...мешавина класичних облика и отаџбинског садржаја с духом и карактером пређашњих свештених мистерија и драма“ и означеног даљим неговањем мистерија, уз које, и напоре до којима, све више „промиче национални (јужноруски елемент, исказиван или историјском и непосредном животном тематиком, или прилагођавањем дела простонародном духу и тону“ (Ерчић 1980: 290).

¹⁷Више о овоме у: В. Ерчић Козачински „Траедокомедија“ 1980. стр. 268-269.

1. 3. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

На источнословенском подручју школска драма је значајна као следбеник језуитске позоришне традиције. Она је у великој мери утицала на јачање и обликовање сценског израза у источнословенском подручју, а самим тим и у Србији. Ученицима је била средство стицања ораторских вештина, саставни део наставе реторике и помоћ у учењу латинског језика. Како је настајала у оквиру духовних академија са наглашеном дидактичком улогом, она је утицала на популарисање сценских форми у образовном процесу, али је у томе био значајнији њен дидактички карактер. Она прати језуитску традицију и често се ослања на друге форме недрамског карактера намењене сценском извођењу као што су декламације и панегирици. Школска драма је имала и своје особености у односу на језуитску драму. Она се удаљила од снажних сценских ефеката и језуитске реторике и тежила знатно сведенијем сценском гесту и умеренијем исказу за које је несумњиво заслужан православни утицај. Нису од малог значаја и интермедије комичног карактера, које чине једну од основа каснијег развоја комедије и сатире. На тај начин школска драма је представљала прелазни облик између традиционалних средњовековних драмских форми које су подразумевале мистерије, драму моралите, божићну и ускршњу драму, ослањајући се и на искуство западноевропског позоришта, ка класицистичком театру у Украјини и Русији XVIII века и стварању драмског жанра у Србији.

Руску, украјинску и српску школску драму карактерише и припадање културама које су касно ушле у барок. Украјина, Русија и Србија су у барокној епохи задржале елементе средњовековног позоришта, па су тако у и оквирима школског позоришта оне очуване, али су и усклађиване са новом барокном поетиком и доминацијом реторике у епохи барока. Оне су у овим земљама имале устаљен циклус и извођене су као део завршних школских свечаности. Књижевност Србије се великим делом ослањала на књижевност Украјине користећи се њеним искуством у борби против језуитске пропаганде, с собзиром на то да се и сама нашла у сличним геополитичким околностима.

Украјинско, руско и српско школско позориште је с једне стране одражавало снажну везу са реториком и поетиком у оквиру чијих курсева је било део практичне вежбе, исказивало барокне тенденције православног поднебља, представљало почетну фазу у формирању националног позоришта у овим земљама, а с друге стране је било гранична форма између сакралног и световног позоришта, тако што је религиозну тематику постепено уводило у позориште, која се показала идеалном за популарисање позоришне уметности тада нове на овим подручјима.

ШКОЛСКА ДРАМА

земља	Украјина	Русија	Србија
периодизација	Почетак XVII века-70 године XVIII века	Почетак XVIII средина XVIII века	Средина XVIII крај XVIII века
Значајне установе у којима се изводе школске драме	Кијево-Могиљанска академија	Словенско-грчко-латинска академија, Болница Николаја Бидлоа	Карловачка гимназија, Школе у Будиму, Сент-Андреју, <i>Темишвару</i>
Одлике	Митолошки мотиви, поштовање правила сценске игре	Ретка употреба митолошких мотива и алегоријских фигура, слободније коришћење симбола и емблема, поштовање правила сценске игре	Митолошки мотиви, алегоријске фигуре из Библије и античке митологије, историјске личности
Сиже	Старозаветне приче, јеванђеље, параволе, историјски текстови, поетика М. К. Сарбевског	Старозаветни и јеванђељски мотиви, поштовање поетике Ј. Скалигера и Ј. Понтана	Историјски, библијске теме
Значајни аутори	М. Довгалеvски, С. Јаворски, Е. Сплавинецки, А. Сатановски	С. Полоцки, Д. Ростовски, Ф. Прокопович	Е.Козачински, В. Ракић, М. Владисављевић, К. Маринковић
Значајна дела	Владимир, Алексеј-човек божји, Драма о Христовим страстима, Комедија о Божићу	Парабола о блудном сину, О Набукодonosору, цару, телу и о три младића који нису изгорели у пећи, Божићна драма	Траедокомедија, Шест сло о нежном васпитанију детеј, Алекса-божји човек, Жертва Аврамова, Мученица Варвара, Победonosни тријумф, Плач Рахили

ЛИТЕРАТУРА

- Batušić, Nikola. 1978. *Povijest hrvatskoga kazališta*. Zagreb: Školska knjiga.
- Былинин, В. К. 1982, „Неизученная школьная пьеса Симеона Полоцкого“. Симеон Полоцкий и его книгоиздательская деятельность. 309-317.
- Евреинов, Н. Н. 1955. История русского театра с древнейших времен до 1917 года. Нью-Йорк: Издательство имени Чехова.
- Енциклопедија Српског народног позоришта
<https://www.snp.org.rs/enciklopedija/?p=16239> (20.08. 2018)
- Драматична література XVII –поч. XVIII ст.**
<http://litopys.org.ua/biletso/bilo16.htm> (25.08.2018)
- Ерчић, В. 1980. Мануил (Михаил) Козачинскиј и његова Траедокомедија. Нови-Сад, Београд: Институт за књижевност и уметност, Матица Српска, Српско народно позориште.
- Ерчић, В. 1986. Почети српске драме. Београд: Нолит.
- Ефремова, Надежда 2016. „Истоки драматургии С. Полоцкого и первая русская трагедия О Навходоносоре царе, о теле злате и о трех отроцах, в пещи не сожженных“. Вопросы театра/PROSCAENIUM (1-2):179-200.
- Литературная энциклопедия ФЭБ, <http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclop/> (9. 11. 2017)
- Морозов, П. О. 1889. История русского театра до половины XVIII столетия. Санкт- Петербург: Типография В. Демакова.
- Некрасова, И. А. 2012, „Театр иезуитов во Франции в XVII веке Спектакли 1650-их годов“. Вестник Санкт-Петербургского университета. Искусствоведение. 15 (2): 127-139.
- Одеский, М. П. 2004. Поэтика русской драмы. Последняя треть, XVII –первая треть XVIII в. Москва: Российский государственный гуманитарный университет.
- Павић, Милорад 1991. Барок. Београд: Досије-Научна књига.
- Павић, Милорад. 1970. Историја српске књижевности барокног доба (17 и 18 век). Београд: Нолит.
- Павић, Милорад. 1973. *Од барока до класицизма*. Београд: Нолит.
- Пекарский, П. 1857. Мистерии и старинный театр в России. Санкт- Петербург:Типография Главного штаба его императорского вѣчества по военно-учебным заведениям.
- Резанов, В. И. 1910. **Экскурс в область театра иезуитов**. Нежин: Тип. н-ков В. К. Меленевского
- Резанов, В. И. 1910. Из истории русской драмы. Школьные действия XVII-XVIII вв. и театр иезуитов. Москва: Синодальная типография.
- Робинсон, А. Н. 1972. Ранняя русская драматургия XVII-первая половина XVIII в.Москва: Наука.

- Софронова, Л. А. 1981. Поэтика славянского театра *XVII-XVIII* вв. Польша, Украина, Россия. Москва: Наука.
- Софронова, Л. А. 1996: Старинный украинский театр. Москва: РОССПЭН.
- Пуреховская, О. В. 2004, „Особенности русской барочной драмы Симеона Полоцкого: Анализ светского жанра в системе древнерусской нравоучительной словесности“. Культура народов Причерноморья. 47: 61-65.
- Щепко, Л. Г. „Греко-римское наследие в образовательной системе иезуитов“. <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/29597> (19.01. 2018)
- Шпаковский, И. И. „Русский театр XVII в. тематика, эстетическая природа и жанровое своеобразие первых русских пьес“. <http://kniga.seluk.ru/k-filologiya/1152779-1-ii-shpakovskiy-russkiy-teatr-xvii-tematika-esteticheskaya-priroda-zhanrovoe-svoeobrazie-pervih-russkih-pes-xvi.php> (20.01.2018)
- <http://schooled.ru/textbook/art/10klas/44.html> (25.08. 2018)
-

Russian and Ukrainian School Theatre Influence on Development of Serbian School Drama

Summary: Didactic role of the school theatre had a strong influence on forming and enrichment education system in Western Europe where theatre was mainly connected with improving Latin language and was dominant in period between 15th and 17th centuries. Later in the 18th and beginning of the 19th centuries, with certain changes school theatre became one important part of pedagogy and educational systems in Serbia and Russia. In the present paper we will try to compare and show how this theatre form affected process of forming and strengthening drama genre in Russia, Ukraine and Serbia in its beginnings. Theatre with its syncretic character affected esthetic shaping and complementation of the education using school drama as a suitable form and in this process school drama was connected with panegyrics, declamations and dialogs.

Key words: school theatre, school drama, didactic role

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@ref.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 рецензената (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 звездицом 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 звездице 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, ђ) 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 курзивом, 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 стилом (APA Citation Style -American Psychological Association). Упутство за коришћење овог стила налази се на адресама:

- http://www.dksg.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 љруричници

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>Детје 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 заштита животне 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>Једноставни физички оједи у разр. настави</i> / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија.....	200,00
12. <i>Како предавати љрироду и друштво</i> / Цвјетићанин, Станко; Бранковић, Наташа.....	330,00
13. <i>Каталогизација у теорији и пракси</i> / Рудић, Гордана.....	170,00
14. <i>Комбинајорика и вероватноћа (збирка огледа)</i> / Опарница, Љубица; Зобеница, Маја; Гордић Снежана.....	280,00
15. <i>Комбинајорика и вероватноћа – теорија, љримери, задаци</i> / Опарница, Љубица.....	200,00
16. <i>Криптографија</i> / Ламбић, Драган.....	380,00
17. <i>Лабораторијске вежбе из љриродних 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 настави љознавања љрироде 1</i> / Цвјетићанин, Станко.....	350,00
21. <i>Методика настави љознавања љрироде 2</i> / Цвјетићанин, Станко.....	320,00
22. <i>Методика настави љриродних наука</i> / Цвјетићанин, Станко.....	330,00
23. <i>Методика спорјских активности</i> / Родић, Недељко.....	130,00
24. <i>Методика љознавања 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 љевања 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 љородице</i> / Сакач, Марија; Марић, Миа.....	280,00
33. <i>Пућокази кроз друшћивеност свећа који нас окружује</i> / Трбојевић, Александра.....	280,00
34. <i>Српски језик и књижевност у савременој стипајетији развоја образовања (српски језик и књиж. у саврем. настави-одабране књиж. интерп.)</i> / Голијанин Елез, Сања.....	390,00
35. <i>Сценска уметност</i> / Петровић, Тихомир.....	100,00
36. <i>Теорија и пракса образовања ученика са сметњама 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 пројектима</i> / Пећанац, Рајко.....	470,00
40. <i>Учишће 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 – естетичка и херменевтичка парадигма у европском контексту* / Голијанин Елез, Сања
43. *Библиотека и културно наслеђе* / Трајковић, Борјанка
44. *Модел податка дијигналне библиотеке докторских дисертација* / Ивановић, Лидија
45. *Национално без одјума, поглед без прејензија* / Марковић, Саша
46. *Немачка мањина у Војводини (1918–1941). Друштво и политика* / Антоловић, Михаел
47. *Српски учитељ у Угарској 1778–1918* / Марковић, Саша
48. *У замку замки. Драмски појенцијал поезије и прозе за децу* / Млађеновић, Миливоје
49. *Фолклорно у просјору наивној. 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. *Двесет година Српске прејарандије у Сентандреји и Сомбору;*
52. *Драмско васпитање у образовању васпитача и учитеља;*
53. *Друштвени односи Срба и Хрватља, национални идентитет и мањинска права са аспектима европских интеграција;*
54. *Education and the Social Challenges at the Beginning of the 21st Century;*
55. *Еколошки огледи у разредној настави;*
56. *Иззови васпитања и образовања у 21. веку;*
57. *Минијројекти 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 Стевана В. Пойовића* / приредила Кнежевић, Мара

Поруџбине: 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 Јуришевич** (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 Дунић** (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 Сарајеву, 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