



Mr Sunčica Milosavljević

DOKTORSKA DISERTACIJA

BEOGRAD

2016



UNIVERZITET UMETNOSTI U BEOGRADU
FAKULTET DRAMSKIH UMETNOSTI
POZORIŠTA, FILMA, RADIJA I TELEVIZIJE

DRAMSKA PEDAGOGIJA
Dramska umetnost u integrisanom obrazovanju

DOKTORSKA DISERTACIJA

KANDIDATKINJA

Mr Sunčica Milosavljević

MENTORKA

Red. prof. dr Milena Dragičević Šešić

BEOGRAD

2016

PREDGOVOR

Srpsko obrazovanje je već više godina u procesu reformskih promena. Preduzete su brojne konkretne mere kako bi se promene podstakle; mnoge su inicirane i finansirane od strane evropskih partnera, kao doprinos približavanju srpskog školstva evropskim načelima i iskustvima.¹ Jedan od najskorijih oblika podrške bio je trogodišnji projekat „Razvionica“² koji je finansirala Evropska unija sa 8,5 miliona evra i u čiju implementaciju je bio uključen veliki broj istaknutih domaćih i inostranih obrazovnih stručnjaka i praktičara (samo je obukom obuhvaćeno 13.000 nastavnika, a još 7.500 obučeno je putem interneta). Korisnik i realizator projekta bilo je Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Projekat „Razvionica“ je kao najvažniji cilj imao izradu novog, savremenog nacionalnog okvira kurikuluma i predviđao je veći broj mera kojima bi se obezbedilo ostvarenje tog cilja; među njima je bila i nabavka računarske i druge tehničke opreme koja bi podržala osavremenjenje nastavnog procesa i služila za *on-line* obuku nastavnika za primenu novog okvira kurikuluma.

„Razvionica“ se završila krajem školske 2014/15. godine i pitanje je šta je ostalo nakon nje. Škole su najveće interesovanje pokazale za nabavku tehničke opreme, a mnogo manje za obuku nastavnika koji treba da je upotrebe u nastavnom procesu. Novi okvir kurikuluma nije ušao u primenu. Sve internet stranice o projektu su povučene sa sajta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja; u profesionalnoj memoriji ove sredine, projekta kao da nije ni bilo.

Ovu tužnu anegdotu navodimo stoga što je ilustrativna za kontekst u kom nastaje ovaj rad i zato što sličnu sudbinu ima dramska pedagoška tradicija u našem društvu. Dramska pedagogija u Srbiji nije nastala kroz uvoz znanja iz razvijenijih društava, već je stvarana autentičnim naporima posvećenih stručnjaka poput Zore Bokšan Tanurdžić i Ljubice Beljanski Ristić. Našom nesrećom koju obeležava kontinuitet diskontinuiteta, ove su tradicije na ivici zaborava. Za to vreme, dramska pedagogija razvijala se dalje, radom mlađih generacija koje kombinuju domaću i inostranu tradiciju. I ovaj rad objedinjava više dramskih pedagoških škola, ali ostaje utemeljen u ljubavi prema dramskoj umetnosti razvijenoj u Dramskom studiju Doma pionira Beograda.

¹ Osnivanje Zavoda za unapređenje obrazovanja i vaspitanja ZUOV bilo je jedno od prvih takvih mera. Zavod je pokrenut kroz finansijsku i 'meku' podršku Švajcarske agencije za razvoj i saradnju SDC, koja ga je finansirala i facilitirala njegovo funkcionisanje tokom više godina. Ista agencija je finansirala i podržala osnivanje Regionalnih centara za stručno usavršavanje zaposlenih u obrazovanju u desetak gradova u Srbiji.

² Pun naziv projekta bio je "Podrška razvoju ljudskog kapitala i istraživanju - opšte obrazovanje i razvoj ljudskog kapitala".

Za izradu ovog rada najveću, srdačnu i duboku zahvalnost dugujem mentorki, red. prof. dr Mileni Dragičević Šešić.

Zahvaljujem se najbolje i red. prof. dr Vesni Đukić, van. prof. dr Aleksandri Joksimović, van. prof. dr Bojani Škorc i doc. dr Ireni Ristić kao članicama komisije koje su me svojim stručnim sugestijama upućivale ka kritičkom razmišljanju i celovitom istraživanju.

Takođe se zahvaljujem profesorima i predavačima sa svetskih univerziteta koji su mi s punim poverenjem svoje radove slali na uvid: Krisi Tiler (UK), Vladi Krušiću (Hrvatska), Bjornu Razmusenu (Norveška) i Slobodanki Vladiv-Glover (Australija).

Naročitu zahvalnost upućujem koleginicama i kolegama iz umetničkog udruženja BAZAART, na poverenju, podršci i nadahnuću.

Zahvaljujem se i svim umetnicima, nastavnicima, istraživačima i drugim posvećenim profesionalcima s kojima sam imala čast i zadovoljstvo da sarađujem, koji su svojim radom otvarali dragocene perspektive za temu ovog rada.

Ljubici Beljanski Ristić i Dragani Korugi hvala za bezrezervnu podršku i pravu reč u pravom trenutku.

Profesorki Anđelki Bojović zahvalna sam na upornom poverenju.

Mojoj prvoj učiteljici drame i kolegici Zori Bokšan Tanurdžić hvala za sve.

Posebnu od svih, zahvalnost upućujem mom suprugu Lazaru Jakovljeviću bez čije postojane moralne, emotivne i praktične podrške rad na ovoj disertaciji ne bi bio moguć.

Ovu disertaciju posvećujem uspomeni na Elzu Zisić, jedinstvenu osobu i moju majku, koja nikada nije sumnjala da će ona jednog dana nastati.

SADRŽAJ:

| | |
|---|-----------|
| PREDGOVOR..... | 2 |
| REZIME | 10 |
| ABSTRACT | 12 |
| UVOD..... | 14 |
| I. ISTORIJSKI PREGLED | 29 |
| 1. DRAMSKA PEDAGOGIJA KAO PAIDEIA | 29 |
| 1.1. Idejno-teorijski i empirijski izvori dramske pedagogije..... | 29 |
| 1.1.1. Krovni koncepti u kulturi..... | 30 |
| 1.1.2. Krovni koncepti u obrazovanju | 32 |
| 1.1.3. <i>Paideia</i> kao humanistički odgojni ideal..... | 35 |
| 1.1.4. Atina: <i>areté</i> i <i>paideía</i> – obrisi aktuelnih koncepata | 37 |
| 1.1.4.1. Tragedija kao moralno obrazovanje građana..... | 39 |
| 1.1.4.2. Političko obrazovanje građana: sofistika..... | 41 |
| 1.1.4.3. Moralno vaspitanje čoveka: Sokratova <i>paideía</i>..... | 42 |
| 1.1.4.4. <i>Paideía</i> nakon ukidanja demokratije u Atini | 44 |
| 1.1.5. Helenski svet: legat atinske <i>paideie</i>..... | 45 |
| 1.1.5.1. Elitizacija <i>paideie</i>: <i>Pepaideumenoí</i>..... | 46 |
| 1.1.6. Rim: <i>Humanitas</i> kao obrazovanje elite | 46 |
| 1.1.6.1. Ekumenska elita prosvetljenih: Druga sofistika | 49 |
| 1.1.6.2. Rano hrišćanstvo: Treća sofistika | 50 |
| 1.1.7. Hrišćanstvo i <i>paideia</i> | 50 |
| 1.1.8. Srednji vek: hrišćanska <i>paideia</i> (529 - 1330.)..... | 52 |
| 1.1.9. Renesansa: humanizam | 57 |
| 1.1.10. Prosvetiteljstvo | 59 |
| 1.1.11. Romantizam: <i>Bildung</i> | 61 |
| 1.1.12. Nacionalni romantizam i 19. vek | 62 |
| 2. RAZVOJ SAVREMENE DRAMSKE PEDAGOGIJE..... | 63 |
| 2.1. Preduslovi za razvoj dramske pedagogije: Progresivno obrazovanje..... | 63 |
| 2.2. Rađanje dramskog metoda: pioniri dramskog pedagoškog rada | 66 |
| 2.3. Razvoj dramskog metoda: pravci..... | 68 |
| 2.3.1. Kreativna drama i drama u obrazovanju | 68 |
| 2.3.2. Kreativna drama | 70 |
| 2.3.2.1. Teorijska osnova | 71 |
| 2.3.2.2. Vinifred Vard | 71 |
| 2.3.2.3. Piter Slejd | 72 |

| | | |
|------------|--|-----|
| 2.3.2.4. | Brajan Vej | 74 |
| 2.3.2.5. | Viola Spolin | 75 |
| 2.3.3. | Drama u obrazovanju | 76 |
| 2.3.3.1. | Teorijska osnova | 76 |
| 2.3.3.2. | Kaldvel Kuk i rekonstrukcija škole | 77 |
| 2.3.3.3. | Doroti Hetkat: od instruktora do induktora | 80 |
| 2.3.3.3.1. | Odlike metoda Doroti Hetkat | 80 |
| 2.3.3.3.2. | Nastavnik u ulozi (<i>Teacher-in-a-Role</i>) | 84 |
| 2.3.3.3.3. | Edukativni modeli Doroti Hetkat | 86 |
| 2.3.3.3.4. | Doprinosi Doroti Hetkat | 90 |
| 2.3.3.4. | Gavin Bolton | 92 |
| 2.3.3.5. | DuO nakon Hetkat i Boltona | 93 |
| 2.3.4. | Pozorište u obrazovanju (PuO) | 94 |
| 2.3.4.1. | DuO i PuO | 94 |
| 2.3.4.2. | Društvena klima vezana za razvoj PuO | 95 |
| 2.3.4.3. | Počeci PuO | 96 |
| 2.3.4.4. | Pozorište za decu i Pozorište u obrazovanju | 98 |
| 2.3.4.5. | Razvoj Pozorišta u obrazovanju | 99 |
| 2.3.4.6. | Definicija i načela Pozorišta u obrazovanju | 100 |
| 2.3.5. | Primenjeno pozorište | 101 |
| 2.3.5.1. | Primenjena drama: počeci Primenjenog pozorišta | 102 |
| 2.3.5.2. | Primene dramske pedagogije u Primenjenom pozorištu | 103 |
| 2.3.5.3. | Primeri sistematizacije praksi Primenjenog pozorišta | 105 |
| 2.3.5.4. | Istraživačko polje Primenjenog pozorišta | 108 |
| 2.3.6. | Etika i estetika lične i društvene promene | 111 |
| 2.3.7. | Promena kao znanje | 114 |
| II. | NAUČNI STATUS DRAMSKE PEDAGOGIJE | 116 |
| 3. | DRAMSKA PEDAGOGIJA KAO SAMOSTALNA NAUČNA OBLAST | 116 |
| 3.1. | Kritike naučnog statusa dramske pedagogije | 117 |
| 3.2. | Dramska pedagogija kao naučna disciplina i naučno polje | 118 |
| 3.2.1. | Korišćenje terminologije | 121 |
| 3.2.2. | Hipoteza, pomoćne hipoteze, istraživački zadaci i postupci | 123 |
| 3.3. | Dramska pedagogija kao naučno (disciplinarno) polje | 124 |
| 3.3.1. | Udruženja | 125 |
| 3.3.2. | Akademsko obrazovanje | 127 |
| 3.3.3. | Primena nauke i primenjena istraživanja | 128 |

| | | |
|------------|---|-----|
| 3.3.4. | Naučne ustanove..... | 129 |
| 3.3.5. | Naučni skupovi | 130 |
| 3.3.6. | Literatura..... | 131 |
| 3.3.7. | Stručni časopisi..... | 132 |
| 3.3.8. | Dostupni resursi na internetu..... | 134 |
| 3.3.9. | Stručna usavršavanja..... | 135 |
| 3.3.10. | Izložbe, smotre, revije i festivali..... | 136 |
| 3.3.11. | Nagrade | 136 |
| 3.4. | Dramska pedagogija kao naučna (disciplinarna) oblast..... | 140 |
| 3.4.1. | Dosadašnja saznanja..... | 140 |
| 3.4.2. | Pokazatelji naučnog statusa prema filozofiji nauke | 142 |
| 3.4.3. | Razvijenost naučnih elemenata u oblasti dramske pedagogije..... | 143 |
| 3.4.3.1. | Jezik | 143 |
| 3.4.3.2. | Područje | 145 |
| 3.4.3.3. | Predmet i metode..... | 147 |
| 3.4.3.3.1. | Naučni predmet | 147 |
| 3.4.3.3.2. | Naučne metode..... | 151 |
| 3.4.3.4. | Istorija | 156 |
| 3.4.3.5. | Filozofske pretpostavke..... | 159 |
| 3.4.3.6. | Teorija i literatura..... | 165 |
| 3.4.4. | Konstituisanost dramske pedagogije kao naučne discipline | 168 |
| 3.4.4.1. | Nužni uslovi za konstituisanje nauke..... | 168 |
| 3.4.4.2. | Ispunjenost nužnih uslova u oblasti dramske pedagogije | 169 |
| 3.4.4.3. | Dopunski uslovi za konstituisanje nauke..... | 170 |
| 3.4.4.4. | Ispunjenost dopunskih uslova u oblasti dramske pedagogije..... | 171 |
| 3.4.5. | Dramska pedagogija između nauke i umetnosti | 172 |
| 4. | DISCIPLINARNI STATUS DRAMSKE PEDAGOGIJE | 177 |
| 4.1. | Pitanje autonomije kros-disciplinarne naučne oblasti..... | 177 |
| 4.2. | Hipoteza, pomoćne hipoteze, istraživački zadaci i postupci..... | 177 |
| 4.3. | Oblici kros-disciplinarnog povezivanja u nauci | 180 |
| 4.3.1. | (Mono)disciplinarnost..... | 180 |
| 4.3.1.1. | 'Svet života'..... | 180 |
| 4.3.2. | Multidisciplinarnost..... | 181 |
| 4.3.3. | Interdisciplinarnost..... | 182 |
| 4.3.4. | Krosdisciplinarnost kao samostalna kategorija..... | 184 |
| 4.3.5. | Transdisciplinarnost | 185 |

| | | |
|----------------|--|-----|
| 4.4. | Kros-disciplinarna priroda dramske pedagogije | 187 |
| 4.4.1. | Kompozicija kros-disciplinarne saradnje u dramskoj pedagogiji..... | 188 |
| 4.4.1.1. | 'Svet života' u kros-disciplinarnoj saradnji..... | 188 |
| 4.4.1.2. | Domen 'sveta života' | 189 |
| 4.4.1.3. | Mandat 'sveta života' | 189 |
| 4.4.1.4. | Trans-nauka..... | 190 |
| 4.4.1.5. | Trans-nauka i „postnormalna“ nauka | 191 |
| 4.4.2. | Potreba u 'svetu života' | 191 |
| 4.4.3. | Oblici kros-disciplinarne saradnje u dramskoj pedagogiji..... | 194 |
| 4.4.3.1. | Kros-disciplinarna saradnja i potrebe u 'svetu života' | 195 |
| 4.4.3.2. | Dramska pedagogija kao multidisciplinarna oblast..... | 196 |
| 4.4.3.3. | Dramska pedagogija kao interdisciplinarna oblast..... | 198 |
| 4.4.3.4. | Dramska pedagogija kao transdisciplinarna oblast | 202 |
| 4.4.3.4.1. | Proširena definicija transdisciplinarnosti | 205 |
| 4.4.3.4.2. | Transdisciplinarna definicija dramske pedagogije | 206 |
| 4.4.3.4.3. | Participativno kritičko akciono istraživanje..... | 208 |
| 4.4.3.4.3.1. | Kritičko akciono istraživanje nakon modernizma | 209 |
| 4.4.3.4.3.2. | Postmodernizam: multikulturalnost i interkulturalnost | 211 |
| 4.4.3.4.3.3. | Post-postmodernizam: transkulturalnost | 212 |
| 4.4.3.4.3.4. | Kritičko obrazovanje u post-postmodernom svetu | 213 |
| 4.4.3.4.3.5. | Kros-kulturalnost i kros-disciplinarnost..... | 214 |
| 4.4.3.4.3.6. | Samoobrazovanje i samokulturacija | 215 |
| 4.4.3.4.3.7. | Paideička funkcija transkulturnog obrazovanja..... | 216 |
| 4.4.3.4.3.8. | Transkultura i transdisciplinarnost: elementi nauke | 217 |
| 4.4.3.4.3.9. | Načela transdisciplinarne epistemologije | 218 |
| 4.4.3.4.3.10. | Struktura transdisciplinarnog sazajnog procesa: ciklus | 218 |
| 4.4.3.4.3.11. | Akciona i integrativna uloga nauke | 220 |
| 4.4.3.4.4. | Načela epistemologije u dramskoj pedagogiji..... | 221 |
| 4.4.3.4.4.1. | Struktura dramskog pedagoškog sazajnog procesa: ciklus | 222 |
| 4.4.3.4.4.1.1. | Učešće 'sveta života': potreba i <i>ciljano znanje</i> – vizija..... | 223 |
| 4.4.3.4.4.1.2. | Učešće nauke: <i>sistemska znanje</i> | 223 |
| 4.4.3.4.4.1.3. | Učešće umetnosti: <i>transformativno znanje</i> | 224 |
| 4.4.3.4.4.1.4. | Učešće trans-nauke: <i>ciljano znanje</i> - kreacija | 227 |
| 4.4.3.4.4.1.5. | Dramski pedagoški proces kao <i>paideia</i> | 229 |
| 4.4.3.4.4.2. | Akciona i integrativna uloga dramske pedagogije..... | 230 |
| III. | DRAMSKA PEDAGOGIJA U INTEGRISANOM OBRAZOVANJU | 231 |

| | |
|--|-----|
| 5. DRAMSKA PEDAGOGIJA I ŠKOLA | 231 |
| 5.1. Društvo u promeni..... | 231 |
| 5.2. Škola u promeni..... | 233 |
| 5.2.1. Integrisano obrazovanje | 234 |
| 5.2.2. Integrisani kurikulum..... | 234 |
| 5.2.2.1. Horizontalno integrisani kurikulum | 235 |
| 5.2.2.2. Vertikalno integrisani kurikulumi..... | 235 |
| 5.2.2.3. Škola integrisana u zajednicu/društvo i kulturu | 236 |
| 5.3. Hipoteza, pomoćne hipoteze, istraživački zadaci i postupci | 238 |
| 5.4. Kurikulum kao pravac obrazovne teorije i prakse..... | 240 |
| 5.4.1. Različiti oblici kurikuluma | 240 |
| 5.4.2. Integrisanje kurikuluma..... | 242 |
| 5.4.3. Kros-disciplinarnost i integrisanje kurikuluma | 243 |
| 5.4.4. Dramska pedagogija kao transdisciplinarni integrativni pristup..... | 245 |
| 5.5. Dramska pedagogija u realizaciji kurikuluma | 246 |
| 5.5.1. Tok analize..... | 248 |
| 5.5.2. Termini i njihova značenja..... | 249 |
| 5.5.3. Struktura sheme | 250 |
| 5.5.4. Shema zastupljenosti drame u formalnom obrazovanju | 251 |
| 5.5.5. Teorijski pristupi kurikulumu i dramski rad u školi..... | 255 |
| 5.5.5.1. Kulturno-transmisioni pristup..... | 255 |
| 5.5.5.1.1. Faktor umetničkog dela..... | 255 |
| 5.5.5.1.2. Transmisivna nastava i receptivno učenje..... | 258 |
| 5.5.5.1.3. Aktivna nastava i aktivno učenje..... | 258 |
| 5.5.5.2. Procesno-razvojni pristup | 259 |
| 5.5.5.2.1. Faktor didaktičke participacije | 260 |
| 5.5.5.2.2. Estetsko iskustvo i estetski kvalitet iskustva..... | 263 |
| 5.5.5.2.3. Didaktička participacija i estetsko iskustvo | 265 |
| 5.5.5.2.4. Didaktička i stvaralačka participacija | 266 |
| 5.5.5.3. Integrativni pristup..... | 267 |
| 5.5.5.3.1. Teorija učenja Džona Djuija..... | 268 |
| 5.5.5.3.1.1. Participacija u učenju | 269 |
| 5.5.5.3.1.2. Učenje kroz iskustvo..... | 269 |
| 5.5.5.3.1.3. Socio-kulturni kontekst učenja..... | 269 |
| 5.5.5.3.2. Participacija u integrisanom kurikulumu | 270 |
| 5.5.5.3.3. Stvaralačka participacija | 271 |
| 5.5.5.3.3.1. Stvaralačka participacija i škola..... | 271 |

| | |
|---|-----|
| 5.5.5.3.3.2. Stvaralačka participacija i dramska pedagogija | 272 |
| 5.5.5.3.3.3. Stvaralačka participacija i estetsko iskustvo | 273 |
| 5.5.5.3.4. Faktor 'sveta života' | 274 |
| 5.5.5.3.5. Kreativna drama..... | 277 |
| 5.5.5.3.5.1. Stvaralačko učenje..... | 277 |
| 5.5.5.3.6. <i>Paideia</i> kreativne drame..... | 278 |
| 5.5.6. Dramska pedagogija i integrirano obrazovanje | 279 |
| 6. SISTEMATIZACIJA DRAMSKIH PEDAGOŠKIH OBLIKA U ŠKOLI | 282 |
| 6.1. Određenje dramske pedagogije..... | 282 |
| 6.2. Dramsko izražavanje..... | 283 |
| 6.3. Dramsko iskustvo | 284 |
| 6.4. Dramsko pedagoško polje u školi..... | 285 |
| 6.4.1. Dramsko vaspitanje u širem smislu | 285 |
| 6.4.2. Dramsko obrazovanje..... | 286 |
| 6.4.3. Dramsko obrazovanje i dramsko vaspitanje u školi | 288 |
| 6.4.4. Dramsko vaspitanje u školi | 289 |
| 6.4.4.1. Pozorište i drama kao metod i medij učenja..... | 290 |
| 6.4.4.2. Pozorište u obrazovanju (PuO) i Drama u obrazovanju (DuO) | 291 |
| 6.4.4.3. Pozorišna i dramska pedagogija: pozorišno i dramsko vaspitanje u užem smislu | 291 |
| 6.4.5. Obrazovanje dramskih pedagoga | 295 |
| 6.4.5.1. Dramska pedagogija: umetnička ili obrazovna profesija?..... | 296 |
| 7. ZAKLJUČAK..... | 301 |
| 7.1. <i>Paideia</i> : politički značaj obrazovanja | 301 |
| 7.2. Razvoj dramske pedagogije..... | 302 |
| 7.3. Naučni i disciplinarni status dramske pedagogije | 303 |
| 7.4. Epistemološka načela dramske pedagogije kao kros-discipline | 304 |
| 7.5. Dramska pedagogija u integrisanom obrazovanju..... | 305 |
| 7.6. Smernice za sistematizovanje dramskih pedagoških oblika u školi | 306 |
| 7.7. Obrazovanje dramskih pedagoga | 308 |
| Prilog 1: Žanrovi primenjene drame i pozorišta | 309 |
| Prilog 2: Elementi integracije u učionici..... | 314 |
| Prilog 3: Teorija estetskog iskustva i estetskog kvaliteta iskustva Džona Djujija | 316 |
| LITERATURA..... | 319 |

REZIME

Dramska pedagogija je oblast koja je nastala onog trenutka kada se dramski proces odvojio od pozorišne produkcije i bio shvaćen kao način za postizanje razvojnih ciljeva. Uzroci za takvu promenu perspektive krajem 19. veka bili su vezani za proces industrijalizacije; ali su razlozi ustanovljeni mnogo ranije, sa prvim demokratskim društvom u Atini u 5. veku st. e., kada je *paideia* – obrazovanje zasnovano na umetnosti, filozofiji i religiji, nastalo kao način za odgajanje političke snage društva. Obrazovanje je očuvalo humanistički karakter i zadržalo političku svrhu do današnjih dana, ali je dugo bilo privilegija povlašćenih klasa; do postepene de-elitizacije obrazovanja došlo je u prosvetiteljstvu koje je nadahnulo pokrete za širenje obrazovanja, koji su doveli do rađanja pedagogije, razvoja filozofije obrazovanja i stvaranja modernih obrazovnih koncepata. Progresivno obrazovanje, kao kapitalan koncept, dalo je utemeljenje za rađanje dramske pedagogije. U svom razvoju, dramska pedagogija je prošla kroz četiri glavne faze: Kreativnu dramu, Dramu u obrazovanju, Pozorište u obrazovanju i Primenjeno pozorište. Ono što je zajedničko svim navedenim konceptima je namera da se ostvari lična i društvena promena. U školi, Drama je kao predmet dugo bila prisutna u razvijenim zapadnim društvima i brzo je počela da se širi u svetu. Sa promenom obrazovne paradigme koja je nastupila krajem 20. veka, kada je funkcionalistička filozofija potisnula humanističku, Drama je isključena iz kurikuluma u mnogim zemljama. U pitanje je doveden njen naučni status kao osnov za nastavnu predmetnu oblast i, uopšte, doprinos koji dramska edukacija, u brojnim oblicima, daje školi i društvu.

U ovom radu, mi ispitujemo ove kritika kroz nekoliko postupaka. Prvi je analiza dramske pedagogije kao naučnog polja i naučne discipline, prema kriterijumima „normalne“ – empirijsko-analitičke nauke. Drugi je sagledavanje dramske pedagogije kao kros-discipline koja se upravlja prema načelima „postnormalne“ nauke. Treći je analiza dramske pedagogije kao školske prakse, u tri koraka: u odnosu na tradicionalnu pedagošku i didaktičku paradigmu, naprednu razvojnu pedagošku i didaktičku paradigmu i, najzad, integrisanu pedagošku i didaktičku paradigmu koja čini horizont ka kom savremeno obrazovanje i vaspitanje stremi. Četvrti postupak je nastojanje da, prateći pojmovni okvir pedagoške nauke, sistematizujemo dramske pedagoške oblike koji su zastupljeni u obrazovanju i time pokažemo korist koju škola ima od dramskog pedagoškog rada.

U analizi dramske pedagogije kao naučnog polja i naučne discipline utvrdili smo da je ona razvijena kao naučno polje, a da je, kao naučna disciplina, u procesu konstituisanja, mada sasvim

dovoljno razvijena da bi bila funkcionalna kao nauka. Takođe smo utvrdili da postoje pokazatelji ontološke posebnosti dramske pedagogije koji upućuju na analizu njene disciplinarnosti prirode.

Ispitivanjem dramske pedagogije kao kros-disciplinarnosti oblasti utvrdili smo da ona jeste autonomna kros-disciplinarnost koja ima oblike u svim vidovima kros-disciplinarnosti: multi-, inter- i transdisciplinarnosti, te da su svi ovi oblici samostalni, uspostavljeni i da se dalje razvijaju. Takođe smo utvrdili da u njen kros-disciplinarni sastav ulaze dramska umetnost, pedagoška nauka i 'svet života' – pojava ne-nauke i ne-umetnosti, odnosno njihov najčešći predmet, kao supstantiviran oblik koji zahteva ispunjenje svojih potreba od nauke, pa i od umetnosti. S osvrtnom na promenu kulturne paradigme iz moderne u postmodernu, a potom post-postmodernu, pokazali smo transformaciju pojmova kulture, nauke i obrazovanja, kao i nova očekivanja od njih u 'svetu života' koja svoj izraz nalaze u transdisciplinarnom konceptu. Izdvojili smo dramske pedagoške oblike koji imaju transdisciplinarni sastav (npr. kreativna drama) i obrazložili smo njihov epistemološki ciklus, tumačeći ga pojmovnim aparatom transdisciplinarnosti nauke. Time smo pokazali da je dramska pedagogija moderna praksa koja može da se uhvati u koštac sa savremenim problemima u školi i izvan nje.

Kroz analizu dramske pedagogije kao školske prakse, utvrdili smo da ona podržava ciljeve i sprovođenje sva tri modela kurikuluma, a da daje ključni doprinos ostvarenju integrisanog kurikuluma i obrazovnog koncepta koji najveći akcenat stavljaju na razvoj kulture i građanstva i time na paideičku svrhu obrazovanja.

U sistematizaciji dramskih pedagoških oblika primenom pojmovnog okvira pedagoške nauke, uspeli smo stvorimo okvir u kom svi oblici koji su prisutni u školi nalaze svoje logično i funkcionalno mesto – bilo pod dramskim i pozorišnim obrazovanjem ili pod poljem vaspitanja, kao metod ili kao medij učenja. Razmatranjem pitanja obrazovanja dramskih pedagoga koji bi kompetentno vodili dramski rad u školi i širem društvenom kontekstu, zaključili smo ovaj rad.

Ključne reči: Dramska pedagogija, *paideia*, svet života, kros-disciplinarnost, interdisciplinarnost, transdisciplinarnost, postnormalna nauka, transnauka, transkulturalnost, samokulturacija, samoobrazovanje, *autopoiesis*, integrisano obrazovanje, integrisani kurikulum, didaktička participacija, stvaralačka participacija, kreativna drama, drama u obrazovanju, pozorište u obrazovanju, dramska kultura, dramsko obrazovanje, dramsko vaspitanje.

ABSTRACT

The field of Drama Pedagogy emerged when the dramatic process separated from theatre production and was perceived as means for attaining developmental ends. Such a shift of perspective at the end of the 19th century was caused by the process of industrialization; however, reasons were established much earlier, with the first democratic society in Athens in the 5th century BC, when *paideia* – education based on the arts, philosophy and religion, was instituted as a method of breeding political forces of the society. Education maintained its humanistic character and political purpose until today, but has long been a privilege of the advantaged classes alone; gradual de-elitization of education started only with the Enlightenment which inspired education spreading movements leading to birth of pedagogy, development of philosophy of education and creation of modern educational concepts. Progressive education, as a major concept, provided basis for the appearance of Drama Pedagogy. In its development, Drama Pedagogy went through four capital phases: Creative Drama; Drama in Education; Theatre in Education and Applied Theatre. The common feature of all four concepts is the intention of stimulating individual and social change.

In developed Western societies, Drama was present in schools for many years, spreading fast into the world. With the change of educational paradigm at the end of the 20th century, when functionalist philosophy prevailed over the humanistic, Drama was excluded from the curricula in many countries. Scientific status of Drama, which was needed for its position as a school subject, was harshly questioned and so was the contribution of Drama to school and the society.

In this thesis, we investigate those criticisms through several procedures. The first one is analysis of Drama Pedagogy as a scientific field and a scientific discipline, as per the criteria of “normal” – empirical-analytical science. The second one is examination of Drama Pedagogy as a cross-discipline which obeys the rules of “postnormal” science. The third one is analysis of Drama Pedagogy as a school practice, to be achieved in three steps: in comparison to the traditional pedagogic/didactic paradigm, the advanced developmental paradigm and the integrated paradigm as a horizon for which contemporary education is striving. The fourth procedure is an attempt to systematize Drama Pedagogy methods in education, by following the pedagogic categorical framework, striving to demonstrate thus the benefits of Drama Pedagogy for the school.

In the analysis of Drama Pedagogy as a scientific field and a scientific discipline, we found that it is developed as a field, while it is still in the process of constitution as a discipline, although

quite sufficiently developed to be functional as a science. We also found indicators of ontological specificity of Drama Pedagogy, asking for further analysis of its disciplinary nature. In the analysis of Drama Pedagogy as a cross-discipline, we found that it is an autonomous cross-discipline with specific forms developed in all cross-disciplinary aspects: multi-, inter- and transdisciplinarity; all those forms are autonomous, established and developing. We also found that there are three elements constituting the Drama Pedagogy cross-discipline: Drama as art, Pedagogy as science and the 'Lifeworld' as a phenomenon of non-science and non-art, i.e. their most common subject, a substantiated form demanding from science and art to fulfil its needs. Considering the change of cultural paradigm from the modern into the postmodern and then even the post-postmodern, we demonstrated the transformation which the notions of culture, science and education have undergone, facing new expectations in the 'Lifeworld', expressed in the transdisciplinary concept. We hence selected Drama Pedagogy methods of transdisciplinary composition (e.g. Creative Drama) and explained their epistemological cycle through categorial apparatus of transdisciplinary science, demonstrating thus that Drama Pedagogy is a modern practice capable of coping with contemporary problems in the school and beyond.

Through the analysis of Drama Pedagogy as a school practice, we found that it supports the objectives and implementation of all three curricular models, while contributing substantially to the integrated curriculum and educational concepts which emphasise cultural and civic development and the paideic purpose of education.

In the systematization of Drama Pedagogy methods through the pedagogical categorial system, we succeeded in creating a framework in which all forms present in school find their logical and functional place – either under drama and theatre education or upbringing, as a learning method or a learning medium. Finally, by examining the issue of academic education of future drama pedagogues, needed for their competent work in school and society, we concluded this thesis.

Key words: Drama Pedagogy, *paideia*, Lifeworld, cross-disciplinarity, interdisciplinarity, transdisciplinarity, postnormal science, trans-science, transculturality, self-culturation, self-education, *autopoiesis*, integrated education, integrated curriculum, didactic participation, creative participation, creative drama, drama in education, theatre in education, drama culture, drama education, drama up-bringing.

Najvažnija pojava u tome što nazivamo dramom je da mora pokazati promenu.

*Ona ne zaustavlja trenutak u vremenu, već zaustavlja problem u vremenu
i taj problem ispituje dok ljudi prolaze kroz proces promene.*

*Ako želite da u obrazovnju koristite dramu, morate naučiti ljude da razumeju
kako da se dogovaraju, kako bi prolazili kroz proces promene.*

Dorothy Heathcote:

Drama as a process for change

UVOD

POJMOVNI okvir

Naša tema ima dva ključna pojma: jedan je dramska pedagogija, a drugi integrisano obrazovanje.

Termin 'dramska pedagogija' odabrali smo arbitrarno, jer nijedan termin za dramski edukativni rad nije jednoglasno prihvaćen i korišćen ni u svetu, ni kod nas. U anglofonim zemljama se, uz *drama pedagogy*, često koriste izrazi obrazovna drama (*educational drama*), drama u obrazovanju (*drama in education*), drama kao pedagogija (*drama as pedagogy*), drama za učenje (*drama for learning*) i drugi. U frankofonim zemljama takođe se koristi termin dramska pedagogija (*pédagogie dramatique*). U Nemačkoj se koristi termin pozorišna pedagogija (*Theaterpädagogik*), dok je u Holandiji dramska pedagogija metod u školskoj nastavi, a pozorišna pedagogija oblik podučavanja scenskih znanja i umenja (Krušić, 2012: 19).

Nepodeljena saglasnost teoretičara i praktičara ne postoji ni oko predmeta ove oblasti. Verovatno je najbliža konsenzusu tvrdnja Doroti Hetkat da se oblast bavi promenom (1976: 115).

S obzirom na odsustvo saglasnosti oko terminologije i predmeta, u ovom radu ćemo koristiti termin 'dramska pedagogija' za sve oblike dramskog rada koji za cilj imaju *razvojnu promenu*.

Na kraju rada, prilikom sistematizovanja dramskih pedagoških oblika, načinićemo precizniju distinkciju između dramskog obrazovanja i dramskog vaspitanja, kao i pozorišne pedagogije i dramske pedagogije u užem smislu i drugih pojmova.

Pod terminom 'integrisano obrazovanje' podrazumevamo sistem ravnopravnog, dostupnog, inkluzivnog savremenog obrazovanja usmerenog na dete/mladog čoveka koji uči smisleno i kontinuirano, u skladu s ličnim potencijalima i potrebama, u otvorenoj i socijalno odgovornoj školi koja ostvaruje saradnju s porodicom, kao i sa širom zajednicom.

Centralni pojam integrisanog obrazovanja je 'integrirani kurikulum', pod kojim podrazumevamo program razvoja povezanih znanja, veština i vrednosti koji se ostvaruje kroz integrativni nastavni pristup, a koji ima za cilj da omogući mladom čoveku pristup celoživotnom obrazovanju i uključivanje u savremeni svet rada, kulturnog i građanskog života.

Drugi pojmovi koji se koriste u ovom radu objašnjeni su detaljno u samom tekstu i analizi.

PROBLEMSKI okvir

U školskim sistemima širom sveta, dramski edukatori/pedagozi suočeni su sa isključivanjem Drame iz kurikuluma i moraju da se bore za opstanak svoje oblasti. U sistemima u razvoju, kao što je naš, borba se već decenijama vodi za uvođenje dramske umetnosti u obrazovni sistem. U oba slučaja se pokazuje, međutim, da argumentacija kojom se dokazuje pedagoški, pa i humanistički značaj dramske edukacije, iako opsežna i potkrepljena dokazima u praksi, nije delotvorna.

Ovaj rad nastao je kao doprinos diskusiji koja u savremenoj teoriji i praksi okružuje oblast dramske pedagogije, a koja se tiče statusa i mesta ove discipline u obrazovnom sistemu i društvu.

Početni **PROBLEM** našeg istraživanja, stoga, možemo formulirati dosta široko, kao **značaj dramskog pedagoškog delovanja u savremenom obrazovnom kontekstu.**

Iako je nadahnut situacijom u 'svetu života', ovaj problem je teorijske prirode i potrebno ga je sagledati u tri aspekta: **internom** (same dramske pedagogije), **eksternom** (društvenog sistema) i **relacionom** (suodnošenja dramske pedagogije i društvenog, a specifično školskog sistema).

1. **Interni** problem odnosi se na **nedovoljnu utemeljenost dramske pedagogije kao naučne discipline**. Problem obuhvata zapostavljenost pitanja njenog *naučnog identiteta*, kao i pitanja njene *disciplinarne prirode*, od strane samih aktera u dramskom pedagoškom polju.
2. **Eksterni** problem tiče se **aktuelne promene obrazovnog, kulturnog i naučnog konteksta i filozofije**. Obuhvata vladajuće paradigme u društvu koje utiču na prepoznavanje dramske pedagogije od strane društvenog sistema i škole.
3. **Relacioni** aspekt problema tiče se **odnosa dramske pedagogije i škole**. To je složen problem koji obuhvata vidove na koje Drama podržava školu u ispunjenju njenog društvenog zadatka, zavisno od paradigmatičkih stanovišta koje škola zauzima u skladu s pedagoškom i širom teorijom društvenog razvoja; ali i mogućnost da dramski pedagoški rad podrži, a možda i inicira promenu paradigme i razvoj škole.

Kao razlozi za rad, ove problemske teme imaju značaj koji treba objasniti:

1. **Nedovoljna utemeljenost dramske pedagogije kao naučne discipline** je problem koji generiše samo dramsko pedagoško polje, time što nije uredilo bitna pitanja naučnog statusa svoje teorije i prakse. Ovaj problem ima dva aspekta: prvi se tiče neuređenosti pitanja *naučne*, a drugi *disciplinarne* prirode dramske pedagogije.

Naime, dramskoj pedagogiji se u kritikama koje dolaze pre svega iz obrazovnog polja, odriče **naučni status**. Ona se sagledava kao praksa, diskurs, pseudonauka, kreativni rad itd., ali ne kao samostalna naučna oblast koja ima definisan predmet, metode, filozofiju, jezik, istoriju, norme i druge naučne elemente. Da li bi dokazan naučni status dramske pedagogije bio dovoljan da donese promenu u njenom formalnom statusu u školi, drugo je pitanje (smatramo da odgovor na njega zavisi od sasvim nenaučnih faktora). U smislu analize naučnog identiteta ove oblasti, važno je što navedene kritike upućuju da aktuelni obrazovni sistem snažnije prepoznaje umetničku (dramsku) nego naučnu (pedagošku) dimenziju dramske pedagogije, što je nesumnjivo uslovljeno delovanjem same dramske pedagoške zajednice.

To nas vodi ka **disciplinarnim** pitanjima dramske pedagogije. Jasno je da je ona kros-disciplinarna oblast, a problem leži u tome što pitanje odnosa drame i pedagogije nije razrešeno (na koji način discipline saraduju, stoje li u odnosu hijerarhije ili ne, postoji li još neki faktor...) . I u ovom, kao i u prethodnom aspektu problema, nije reč samo o tome što nije bilo dovoljno napora da se odgovori na ova pitanja, već o tome što se, za odgovor na naučna pitanja, nije koristio naučni kategorijalni aparat, već mahom etnografski pojmovi i jezik.

Rešenje problema disciplinarne prirode dramske pedagogije još je važnije od rešenja problema naučnog statusa, jer direktnije korespondira sa pitanjima njenog mesta u školi, odnosno doprinosu koji može da pruži ostvarenju zadataka škole u zajednici i društvu.

Pitanja naučnog statusa i disciplinarne prirode tiču se **ontologije** dramske pedagogije, a značajno dotiču i pitanja njene epistemologije.

2. Navedeni prvi (interni) problem nije oduvek postojao, već nastaje i pokazuje se u situaciji **promene obrazovnog, kulturnog i naučnog konteksta i filozofije**.

Obrazovni kontekst: U školskim okvirima, reč je o sučeljavanju dve obrazovne paradigme: tradicionalne i moderne.

Tradicionalna obrazovna paradigma zasnovana je na transmisivno-receptivnom modelu podučavanja i učenja i akademskom/predmetnom kurikulumu.

Moderna paradigma zasnovana je na aktivnom podučavanju i učenju, te kurikulumu koji teži procesno-razvojnom modelu i integrisanom vidu.

U okviru tradicionalne paradigme, dramska pedagogija se u kurikulumu i nastavi sagledava na dva načina: kao predmet (predmetni sadržaj) ili kao metodičko sredstvo koje može biti primenjeno u nastavi određenih predmeta. U oba slučaja, njena realizacija ograničena je standardima transmisivno-receptivne nastave.

Iako bismo očekivali da se u savremenom obrazovanju tradicionalni model ubrzano prevazi-
lazi i da se kurikulum i nastava integrišu, kao što to preporučuje obrazovna nauka, ali i sve složenija radna praksa to zahteva, u realnosti smo svedoci obrnutog procesa: namesto da se liberalizuju, kurikulum, nastava i posebno evaluacija školskih postignuća (ocenjivanje) postaju u sve većoj meri funkcionalistički i podređeni zahtevima globalnog tržišta rada, pod izgovorom da pripremaju decu i mlade za učešće u svetu kompetitivnih radnih i životnih uslova.

Školski programi postaju sve opterećeniji, jasno favorizujući znanje u odnosu na veštine, a naročito stavove. Ocene i rezultati testova postaju produkt po sebi, čijom vrednošću se 'kupuje' upis u prestižne škole ili ostvaruje nastavak obrazovanja. Pozitivističko – kvantitativno ocenjivanje preovladava i u predmetnim oblastima za koje ovakav pristup nije primeren: npr. umetnosti se evaluiraju kroz numeričko ocenjivanje. Umetnost doživljava obrazovnu marginalizaciju, pa se često fond časova drugih predmeta proširuje na uštrb nje.

U ovakvoj situaciji, drama je kao predmet ukinuta u mnogim zemljama i njeno prisustvo u školi ograničeno je na ulogu metodičkog instrumenta (npr. u nastavi jezika) ili vannastavnu aktivnost koja se 'ne boduje', pa samim tima nema jasnu vrednost za učenike i roditelje.

Moć funkcionalističke obrazovne filozofije u aktuelnom trenutku toliko je jaka da utiče i na one oblike nastave koji se, pred zahtevima prakse ili obrazovne reforme, otvaraju i integrišu.

U našem društvu, kontekstualni okvir čini obrazovna reforma koja je u toku. Ona predviđa promenu obrazovne paradigme u pravcu njenog osavremenjenja, približavanja potrebama društva i integrisanja – kako u okviru nastave (intra- i interpredmetno), tako i u odnosu na socio-kulturni kontekst.

Socio-kulturni kontekst: Tužna anegdota koju smo naveli u Predgovoru ukazuje na problem i značaj socio-kulturnog konteksta za razmatranje problemske teme. U tome prepoznajemo više dimenzija:

- U našoj sredini postoji snažan otpor promeni obrazovne paradigme. Umesno je razmišljati o tome da taj otpor ima temelj u kulturnoj i društvenoj paradigmi i tendencijama re-tradicionalizacije srpskog društva, kako već duže vreme zapažaju istraživači:

“Danas su zemlje Balkana razapete između koncepata retradicionalizacije i modernizacije. Na tom terenu vode se glavne teorijske i ideološke bitke” (Božilović, 2004).

Ne ulazeći dubinski u značenje i društvene reperkusije pojmova tradicije i moderniteta (videti: Božilović, 2009), treba konstatovati da je promena paradigme problem koji kod nas ima mnogo šire okvire od obrazovnih i obuhvata celokupan socio-kulturni kontekst.

- Otpor promeni paradigme je institucionalnog karaktera. Procese promene sabotira sam obrazovni sistem na svim nivoima. Legislativa (krovni zakoni i Strategija obrazovanja), u čijoj izradi su učestvovali stručnjaci, u ovom trenutku je znatno liberalnija od systemske prakse i u praksi se ne primenjuje. Zakon i praksa su u raskoraku, a ponekad i u sukobu (npr. u pitanjima inkluzivnog obrazovanja).
- Otpor promeni paradigme ima pragmatско i političko značenje. Pragmatско se sastoji u načinu finansiranja škole (prema broju časova), tako da postoje snažni lobiji u okviru same umetničke grupe predmeta, koje se opiru uvođenju dramske umetnosti kao predmeta. Političko značenje očitava se u otporima evropeizaciji naše sredine.

Značaj dramskog pedagoškog rada, kao izraza savremene i integrativne obrazovne paradigme treba, prema tome, sagledavati široko: u opštoj socio-kulturnoj dimenziji u društvu, u odnosu prema institucionalnim promenama, kao i u okviru mikro- i makro- političkih tendencija.

Naučni kontekst: Osim obrazovnog i socio-kulturnog, pitanje paradigme tiče se i naučnog konteksta i filozofije. Značajan činilac u osporavanju dramske pedagogije kao nauke je empirijsko-analitička (pozitivistička) koncepcija nauke odnosno tzv. „normalna“ naučna paradigma (Kuhn, 1962), koja teže uvažava kros-disciplinarne oblike, posebno one koji zahtevaju viši stepen integrisanja (inter- i transdisciplinarnost), zbog njihove tendencije da empirijske naučne metode zamenjuju etnografskim i interpretativnim. Stoga je u savremenoj

teoriji nauke, koja prati sve intenzivniji razvoj kros-disciplinarnosti, zamenjuje tzv. „postnormalna“ naučna paradigma (Funtowitz i Ravetz, 1993.) koja je visoko osetljiva na kontekst i njegove vrednosti, tolerantna na pluralno tumačenje naučnih rezultata i sklona da prihvati subjektivne i interpretativne metode kao naučne. U okviru „postnormalne“ naučne paradigme, etabliraju se sasvim novi metodološki modeli (videti: Biggs i Karlsson, 2011) koji dopuštaju da se dramska pedagogija odredi kao samostalna (kros-)disciplinarna oblast.

Veoma je bitno što „postnormalna“ paradigma operiše subjektivnim, vrednosno pregnantnim perspektivama, jer time odbacuje objektivnost kao vrhovni naučni imperativ i, namesto da posmatra, počinje da *deluje* u socio-kulturnom kontekstu. Ovu promenu obeležila je pojava akcionih istraživanja u humanističkim i društvenim naukama, a njen uticaj se vidi u razvoju pedagogije koja se, u težnji da intenzivira svoje delovanje, otvara prema drugim disciplinarnim predmetnim i sazajnim perspektivama, uključujući i one koje pripadaju dramskoj umetnosti i nauci o njoj. Tako „postnormalna“ nauka redefiniše „normalne“ nauke.

Osim pedagoške, u pojmovnom krugu ovog rada svakako je prisutna još jedna nauka – teatrološka. Za sada, teatrologija nije prepoznala dramsku pedagogiju kao svoj deo. Teatroloških razmatranja dramske pedagogije ima zanemarljivo malo, najpre stoga što se – a taj je problem generisan odsustvom naučno zasnovane taksonomije u dramskoj pedagogiji – ne prepoznaje veza između savremenih teatarskih oblika poput divajzinga, post-dramskih praksi i primenjenog pozorišta, sa dramskom pedagoškom epistemologijom. Stoga će se u ovom radu teatrološka nauka retko spominjati. Situacija gde je dramska pedagogija odsutna iz vidnog polja teatrologije, međutim, mora biti izmenjena. Dramska pedagoška kros-disciplina svoj naučni oslonac mora, uz pedagogiju, naći u teorijskom promišljanju dramske umetnosti. Treba očekivati da će kros-disciplinarnom perspektivom teatrologija takođe biti izmenjena, kao što je to bio slučaj s pedagogijom i brojnim drugim naukama koje su dugo sebe videle kao monodiscipline i oslonjene na empirijsko-analitičke metode. Za teatrologiju to je nužnost, jer je i samo pozorište transdisciplinarna oblast; ali to je tema za neki novi rad.

Problem promene filozofijâ i paradigmi ima **aksiološki** karakter. Kao pitanje, ima direktan značaj za inicijalni problem kojim se u ovom radu bavimo. Naime, s promenom filozofije i paradigme, menja se i mesto dramske pedagogije u realizaciji kurikulumu: ona postaje važan faktor za unapređenje obrazovanja, jer omogućuje i podržava integrisanje obrazovnog procesa.

3. Odnos dramske pedagogije i škole je složen problemski aspekt koji se proteže na obe navedene paradigme: postojeću – pretežno tradicionalnu i buduću – modernu i integrativnu. Tiče se **pedagoške svrhe koju dramska pedagogija ima u opštem obrazovanju**. Problem se prepoznaje kroz *nedefinisanost i neuređenost brojnih dramskih pedagoških oblika koji u ovom trenutku postoje i praktikuju se u školskoj praksi*.

Odnos dramske pedagogije i škole može se sagledati kroz prizmu pedagoške teorije, kao konkretan doprinos koji dramska pedagogija pruža realizaciji kurikuluma. Rezultat takvog analitičkog pristupa može biti taksonomija dramskih pedagoških oblika, koje za sada nema, što predstavlja problem i ozbiljnu prepreku za vođenje naučno dijaloga kako unutar dramske pedagoške zajednice, tako i između nje i društvenih činilaca, a pre svega obrazovnog sistema.

Sistematizacija je neophodna iz više razloga: za teorijsko razumevanje pedagoške dobrobiti koju dramska pedagogija ostvaruje u opštem obrazovanju; za bolje razumevanje pojma integrisanog obrazovanja i moderne obrazovne paradigme uopšte; za projektovanje mesta koje dramska pedagogija može da zauzme u obrazovnom sistemu u promeni; najzad i za akademsko obrazovanje nastavnika i umetnika i stručno usavršavanje praktičara.

Uvid u pedagošku svrhu i dobrobit koje dramska pedagogija ostvaruje omogućuje i da se rasvetli pitanje **epistemologije** ove discipline, kao problemsko polje od superiornog značaja.

PREDMET istraživanja

Predmet kojim se naše istraživanje bavi je **savremena naučna definicija dramske pedagogije kao kros-disciplinarne oblasti koju odlikuje 'postnormalna' naučna teorija i dinamična, pluralna praksa koja podržava razvoj humanističkog obrazovanja u aktuelnom okruženju**.

Konkretni predmeti istraživanja su:

- 1) Tradicijske osnove humanističkog obrazovanja koje omogućuju pojavu dramske pedagogije;
- 2) Ostvareni razvoj dramske pedagogije i perspektive delovanja koje ona omogućuje;
- 3) Naučni status dramske pedagogije u terminima tradicionalne nauke;
- 4) Disciplinarni status dramske pedagogije u savremenim naučnim terminima;
- 5) Doprinos koji dramska pedagogija pruža savremenom obrazovanju, a posebno njegovom integrisanom vidu;
- 6) Taksonomija dramskih pedagoških oblika u teoriji i praksi.

Naučni projektni ZADATAK

U skladu s problemima i predmetnim opsegom kojima se rad bavi, naš je naučni projektni zadatak da **savremenu dramsku pedagogiju teorijski obrazložimo i opišemo savremenim naučnim kategorijalnim aparatom, te time razjasnimo zašto je ova oblast unutar pojedinih socio-kulturnih i obrazovnih paradigmi prihvatljiva i poželjna, a unutar drugih ne.**

Rad se razvija u skladu sa dinamikom ostvarenja ovog zadatka, tako da su istraživački milje i njegovi naučni elementi (predmeti, metodi, zadaci itd.) u svakom koraku specifični. Putanja istraživanja polazi od klasične empirijsko-analitičke nauke na kojoj se temelji tradicionalna obrazovna teorija i praksa, kreće se kroz savremeni prostor kros-disciplinarne nauke koja kulminira u transnaučnim kategorijama i završava u savremenoj obrazovnoj teoriji oslonjenoj na postulate transdisciplinarne nauke.

Koraci u sprovođenju naučnog zadatka su sledeći:

Pripremni korak odnosi se na sagledavanje razvoja dramske pedagogije kao oblika humanističke kulturne i obrazovne tradicije koja je u konstantnoj promeni, pod uticajem transformacija socio-kulturnog konteksta.

Naredni koraci posvećeni su analitičkom sagledavanju aktuelnih oblika dramske pedagogije.

Da bi se mogla analizirati naprednim naučnim sredstvima, dramska pedagogija pre svega mora biti uspostavljena kao nauka. Stoga je naš **prvi** konkretan zadatak da **pokažemo naučnu konstituisanost dramske pedagogije** – kao naučnog *polja* i naučne *oblasti* (discipline) – **po uzusima „normalne“ nauke**. Videćemo da, po mnogim parametrima, dramska pedagogija nailazi na probleme, pre svega u *samoprepoznavanju* kao naučne discipline; stoga će naš dodatni zadatak biti da mapiramo odstupanja i potražimo uzroke za njihov nastanak.

Uočivši da je dramska pedagogija disciplinarno složena oblast, kao **drugi** zadatak imamo analizu disciplinarne prirode dramske pedagogije i ustanovljenje vidova kros-disciplinarnosti koje može da ostvari, zavisno od stepena sinergijske povezanosti disciplinarnih elemenata; konkretan zadatak je da mapiramo koji su to elementi (da li samo drama i pedagogija, ili postoji još neki element) i analiziramo njihove kros-disciplinarne vidove, odnosno dramske pedagoške oblike koji im odgovaraju.

Kada se dokaže kao razvijena kros-disciplinarna oblast, dramska pedagogija podleže drugačijim, „**postnormalnim**“ **naučnim pravilima**; hronološki gledano, ta pravila nastaju u vreme razvoja dramske pedagogije, a danas dobijaju pun oblik. Tako nam je **treći** zadatak analiza dramske pedagogije korišćenjem kategorijalnog aparata trans-disciplinarne nauke; u tom postupku redefinišemo naučne elemente, uvodimo nove 'post-naučne' pojmove, dovodimo ih u vezu sa dramskim pedagoškim radom i posmatramo primenu transdisciplinarne epistemologije na dramski pedagoški proces.

Četvrti korak i zadatak je prepoznavanje i ekspliciranje konkretnih oblika dramskog pedagoškog rada u školi i njihovo komparativno sagledavanje u odnosu na više pedagoških teorija, korespondentnih sa teorijama drame i pozorišta; horizont ka kom se krećemo je integrativni model nastave i kurikuluma koji dramska umetnost, kroz sebi svojstven sinkretizam, podržava; jedan od zadataka u ovom koraku je prepoznavanje i obrazlaganje kategorija koje čine specifikum dramske pedagogije (učenje kroz dramsko/estetsko iskustvo).

Nakon što ocrtamo viziju, **peti** i konačni zadatak je sumiranje saznanja kroz sistematizaciju ključnih pojmova dramskog pedagoškog delovanja, kao i sistematizaciju dramskih pedagoških praksi u skladu sa aktuelnim školskim prosedeom; sistematizacija koja korespondira sa postojećim uslovima u obrazovnom sistemu omogućuje uređenije razmišljanje i diskusiju o zastupljenosti dramske pedagogije u opštem obrazovanju.

HIPOTEZA i pomoćne hipoteze

Temeljna pretpostavka ovog rada jeste da dramska umetnost primenjena u procesu obrazovanja predstavlja snažno sredstvo za unapređenje obrazovanja i vaspitanja mladih. Ova je pretpostavka dokazana u naučnoj literaturi i dramskoj pedagoškoj praksi i za nas ima aksiomatsku vrednost.

S osloncem na aksiom, naša osnovna **hipoteza** je da je **dramska pedagogija samostalna kros-disciplinarna naučna oblast koja se emancipovala i od dramske umetnosti i od pedagoške nauke, sublimišući njihove kvalitete u svojstva kojima omogućuje integrisano učenje i razvoj dece i mladih, ali i škole i socio-kulturnog konteksta (integrisano obrazovanje).**

U skladu sa krovnom hipotezom, razvijen je set hipoteza:

- U istorijskom uvodu postoji implicitna hipoteza da dramska pedagogija nastavlja *paideičku* tradiciju humanističkog obrazovanja, koja ima za cilj osnaživanje i senzibilisanje dece i mladih za aktivan doprinos građenju kulture i građanstva u pluralnom demokratskom društvu.
1. **Dramska pedagogija konstituisana je kao naučno polje i naučna oblast.**
 - 1.1. Dramska pedagogija je konstituisana kao naučno polje koje zauzima mesto u sistemu nauke i sistemima društva (obrazovanju i dr);
 - 1.2. Dramska pedagogija je nauka u procesu nastajanja, ali je u dovoljnoj meri naučno konstituisana da se može smatrati naučnom oblašću tj. disciplinom.
 2. **Dramska pedagogija je kros-disciplinarna oblast koja je nadrasla pripadnost i službu obema disciplinama-sastavnicama i konstituisala se kao autonomna disciplina,**
 - 2.1. Dramska pedagogija obuhvata oblike koji pripadaju svim vidovima kros-disciplinarnosti, a svi oblici su autonomni;
 - 2.2. Razvijeni dramski pedagoški oblici su egzemplarno transdisciplinarni.
 3. **Socio-kulturni kontekst ['svet života' (Habermas, 1984), 'trans-nauka' (Weinberg, 1972)], igra ključnu ulogu u nastanku dramske pedagogije kao kros-discipline.**
 - 3.1. Socio-kulturni kontekst je 'svet života' koji, uz dramu i pedagogiju, čini sastavnicu svih, a neizostavno transdisciplinarnih oblika dramske pedagogije;
 - 3.2. 'Svet života' u kros-disciplinarnom naučnom radu funkcioniše kao 'trans-nauka' i ima važnu i nedvosmislenu ulogu u transdisciplinarnom ciklusu;
 - 3.3. Razvijene, transdisciplinarne oblike dramske pedagogije treba posmatrati u terminima post-postmodernističke i „postnormalne“ naučne paradigme koja počiva na usklađivanju pluralnih perspektiva.
 4. **Dramska pedagogija po svojim epistemološkim svojstvima i ishodima učenja koje ostvaruje može igrati ključnu ulogu u izgradnji integrisanog obrazovanja.**
 - 4.1. Drama ima kapacitete da podrži učenje i razvoj u školi koja počiva na predmetnom kurikulumu i transmissionom konceptu, ali i na drugim pedagoškim konceptima (koji se međusobno ne isključuju): procesno-razvojnog i integrativnog.
 - 4.2. Učenje u mediju dramske kreativnosti podržava razvoj škole i šireg socio-kulturnog konteksta.

CILJEVI rada

Rad ima tri naučna cilja:

1. Savremeno razumevanje dramske pedagogije u skladu s modernom naukom, te formulisanje kategorijalnog aparata za njeno definisanje;
2. Savremeni naučni uvid u *dramu kao medij učenja i razvoja*, i
3. Pozicioniranje dramske pedagogije kao posebne oblasti teatrologije, uz sistematizaciju postojećih teorijskih tumačenja i praksi dramske pedagogije i stvaranje uslova za dalji razvoj neophodnog kategorijalnog aparata, kroz sinergiju pedagoškog i teatrološkog pristupa.

Pozicija dramske pedagogije u nauci – u prostoru između pedagogije i nauke o pozorištu – posebno je značajna. Naš cilj je da pokažemo samostalnost dramske pedagogije kao kros-discipline (čime za nju važe drugačija naučna pravila nego za discipline-sastavnice), ali ne smemo zanemariti njenu vezu sa sopstvenim naučnim izvorima.

U dosadašnjim istraživanjima, pitanje mesta koje dramska pedagogija treba da zauzme u sistemu nauke, pa time i u društvenim sistemima, ni izbliza nije precizirano. Ova se oblast najčešće vezuje za didaktiku (za teoriju videti: Winston, 2013); drugi glasovi – gde listom spadaju zagovornici progresivističkog obrzovanja – naglašavaju njenu razvojnu komponentu (Ward, 1930; Slade, 1954; Way, 1968; Bolton, 1979; Heathcote, 1984); noviji autori – koji se interesuju pretežno za primenjenu dramu i pozorište – naglašavaju njena šira pedagoška svojstva (npr. Nicholson, 2005, 2009, 2011; O’Toole, 2006; Fleming, 2013); a pojedini autori – koji najčešće dolaze iz sveta pozorišta – ističu značaj pozorišnog stvaralaštva i traže njenu pripadnost polju umetnosti, umetničkog obrazovanja ili bar obrazovanja za razumevanje umetnosti (npr. Hornbook, 1989, 1991, 1998, 2002; Schonmann, 2011).³

Poseban problem je stav autora koji se bave primjenjenom dramom i pozorištem, gde je poslednjih decenija dramski pedagoški rad najšire zastupljen. Iako je u teoriji potvrđeno da je ova oblast ‘nasledila’ vrlo važna svojstva vaspitno-obrazovne drame koja se pre promene obrazovne filozofije praktikovala u školama, pojedini autori koji se fokusiraju na primenjenu dramu i pozorište u vanškolskim kontekstima prenebregavaju delikatnost kreativnog procesa i

³ Neki autori, pak, u tumačenju ove oblasti koriste instrumentarijum kulture, estetike, pa i digitalne umetnosti (lista nije iscrpljena), čime dramska pedagogija opet gubi identitet (videti: Eriksson, 2007).

njegove filozofske implikacije za vaspitno-obrazovne procese, te u prvi plan ističu funkcionalna svojstva vaspitno-obrazovne drame kao *instrumenta* učenja, socijalne kohezije, terapije itd. (videti: Prendergast i Saxton, 2009, 2013; Farmer, 2011; Barton i McGregor, 2014).

Nasloviti dramu kao instrument učenja u suštini nije netačno, ali je pogrešno izostaviti njena važna saznanja i vrednosna svojstva koja čine njenu naučnu suštinu, jer se, bez tog uvida, ona svodi na tehniku. I u postmodernom dobu, kada je kros-disciplinarnost postala uobičajena i u nauci i u umetnosti, mnogi autori dramsku pedagogiju smeštaju kao tehniku u neku od već postojećih disciplina (pozorište, didaktiku, socijalni rad, specijalnu pedagogiju, psihologiju), ili za nju, u najboljem slučaju, traže 'specijalni status' izvan nauke i izvan umetnosti, kao što to čini Helen Nikolson (*Helen Nicholson*), jedna od najuticajnijih autorki u oblasti primenjene drame i pozorišta:

„Primenjeno pozorište je možda najuputnije ne posmatrati kao zasebnu akademsku disciplinu, niti kao specifičan sklop dramskih metoda, već kao diskuzivnu praksu – kao način konceptualizovanja i interpretiranja pozorišnih i kulturnih praksi koje su motivisane željom da se svet promeni.“ (Nicholson, 2005/2014: 20)

Helen Nikolson ne negira teorijsku vrednost promišljanja o primenjenoj drami i pozorištu, koje, kako ona smatra, čine „pod-disciplinu studija pozorišta i performansa“, štaviše, i sama to intenzivno i veoma kompetentno čini. Njen iskaz upućuje na zaokret u razumevanju nauke i legitimiše individualne perspektive i iskaze koji se međusobno odnose kao 'diskurs', a ne 'građa', doprinoseći složenoj pluralnoj i relacionoj slici o ispitivanim pojavama, namesto jednog i jedinstvenog, nepromenljivoj naučnoj istini. Ipak, ova uvažena teoretičarka, koja je istovremeno i značajna kreatorka literature u ovoj oblasti, namesto da argumentuje naučni status sopstvene discipline u okviru nove naučne paradigme, odriče joj naučnost, a time i disciplinarni identitet.

Tako je sama disciplina sebe naučno diskvalifikovala. Treba reći da navedeni primer pripada vremenu od pre deset godina, dok se danas situacija menja; i sami autori poput Helen Nikolson menjaju svoj stav. Ali se posledice 'koketiranja' s novom naučnom paradigmom s jedne, a tradicionalnom naukom s druge strane, osećaju i danas.

STRUKTURA rada

U skladu s ciljevima, rad obuhvata tri dela, od kojih svaki sadrži po dva poglavlja.

1. Prvi deo posvećen je istorijskom pregledu: razvoju humanističkog obrazovanja, koji je omogućio pojavu dramske pedagogije u 20. veku, te razvoju ove oblasti. Kao okvirni i idealni koncept uzeta je *paideia* – oblik obrazovanja ustanovljen u antičkoj Atini, koji je, zasnovanošću na umetnosti i filozofiji, pa time i religiji, odredio celokupno humanističko obrazovanje u zapadnoj kulturi. Koncept *paideie* pratimo i obrazložimo stoga što pedagoška namera koja stoji iza njega može da pruži odgovor na pitanja s kojima se bore dramski pedagozi širom sveta, suočeni sa osporavanjem pedagoškog značaja svoje discipline. Ta se pitanja tiču opšte društvene svrhe koju dramska pedagogija ispunjava, a koju aktuelna, funkcionalistička obrazovna paradigma odbacuje – obrazovanja za kulturu i građanstvo. Dramska pedagogija ostvaruje ovu pedagošku svrhu kroz svoja specifična svojstva, naročito način saznavanja koji se ostvaruje kroz dramu, odnosno svoju epistemologiju.

2. Drugi deo se stoga bavi naučnim svojstvima dramske pedagogije, razmatranjem pitanja njenog naučnog i disciplinarnog statusa. Najpre, polazeći od sociološke teorije polja (Burdije), analiziramo konstituisanost dramske pedagogije kao naučnog polja; time saznajemo stepen njene realne razvijenosti. Zatim analiziramo elemente nauke u skladu sa empirijsko-analitičkim naučnim modelom (Marković) i utvrđujemo stepen konstituisanosti dramske pedagogije kao naučne discipline. U tom postupku, kritički sagledavamo razvijenost pojedinačnih elemenata, te prepoznajemo i tumačimo određena odstupanja od očekivanih pravaca ili stepena razvoja. Uzimajući u obzir primećena odstupanja, konačno se fokusiramo na kros-disciplinarnu prirodu dramske pedagogije, s namerom da u aspektu kros-disciplinarnosti pronađemo i utvrdimo razloge za već primećeno neobično ponašanje ove discipline. Na osnovu teorije kros-disciplinarnosti (Hirš Hadorn *et al.*), određujemo njene konstituente i tako gradimo pojmovni i kategorijalni aparat za „postnormalnu“ naučnu analizu dramske pedagogije. Pošto smo, s osloncem na sociološku teoriju (Habermas), identifikovali i obrazložili važne pojmove za novo naučno tumačenje (Vajnberg, Epstajn, Vladiv-Glover i dr), istražujemo kompoziciju kros-discipline: ispitujemo stepen sinergije koji među elementima može biti postignut (multi-, inter- i transdisciplinarnost) i mapiramo pojavne dramske pedagoške oblike koji u određenim sinergijskim vidovima nastaju. U najrazvijenijim oblicima, gde dramska pedagogija postiče transdisciplinarni naučni oblik, analiziramo mehanizam konstruisanja znanja (epistemološki proces) koji nastaje kroz dramski pedagoški proces. Na koncu, povlačimo paralelu sa paideičkom svrhom, s obzirom da transdisciplinarna nauka nosi snažne odlike građenja kulture i zajednice.

3. U trećem delu vraćamo se tematici dramske umetnosti i škole. Naš referentni okvir sada je obrazovna teorija: teorija kurikuluma, pedagoška i posebno didaktička teorija. Gradeći mali hipotetički ogled, kroz prizmu elemenata kurikuluma i nastave sagledavamo dramske pedagoške oblike koji su prisutni u školi. Izdvajamo faktore koja utiču na formiranje određenih obrazovnih, ali i kulturnih modela i prepoznamo tri takva modela koji korespondiraju sa širim kulturnim i dramskim/pozorišnim pristupima, te obrazložimo načine učenja koje omogućuju. Posebno se fokusiramo na učenje i razvojnu promenu koji nastaju kroz integrativni pristup i učešće u kreativnom dramskom procesu. Tumačimo posebnost ovakvog načina učenja i ukazujemo na njegov značaj za razvoj integrisanog obrazovanja kao holističkog, kulturno konstruktivnog i društveno odgovornog razvojnog pristupa. Pokazujemo, takođe, da integrativna obrazovna, ali i naučna orijentacija ima odlučujući značaj za razvoj socio-kulturnog konteksta, u čemu dramska pedagogija može igrati ključnu ulogu. Kroz više analitičkih pristupa u radu, mapirali smo epistemološke kategorije i procedure, kao i dramske pedagoške oblike koje na kraju dovodimo u vezu i uređujemo u strukturu primenjivu u školskom sistemu. Na taj način, dajemo teorijski doprinos promišljanjima i diskusiji o mestu dramske pedagogije u opštem obrazovanju u konkretnim terminima i kategorijama.

METODOLOGIJA istraživanja

S obzirom na problemski okvir rada, pre svega se služimo teorijskim istraživanjem kroz kros-disciplinarni pristup kojim dovodimo u vezu relevantnu teatrološku, pedagošku, sociološku, psihološku, kulturološku, politikološku i drugu stručnu literaturu. Specifično interdisciplinarni pristup koristimo u više prilika, u analitičkoj obradi glavnih tema, tako što sadržaj istraživanog disciplinarnog polja sagledavamo kategorijalnim aparatom drugog.

U klasifikovanju i tumačenju podataka, preovlađujući metodi su analitičko-interpretativni: hermeneutički i metod komparacije, a koristimo i metod projektovanja modela, u svrhu hipotetičkih ogleda.

Koristimo takođe empirijske metode analize teksta, ikonološke analize, kvalitativne analize sadržaja i mapiranje.

U delovima gde iznosimo podatke ili zaključke na osnovu sopstvenih iskustava dramskog pedagoškog rada, koristimo i etnografski metod i metod posmatranja sa učestvovanjem.

TEORIJSKI okvir

U skladu sa kros-disciplinarnom prirodom predmeta ovog rada, teorijski okvir sačinjen je od promišljanja u više disciplina. U radu su korišćena saznanja koja pružaju sledeće teorije:

- Dramska pedagoška teorija, i to anglofonih autora: Ričarda Kortnija, Gavina Boltona, Doroti Hetkat, Pitera Slejda, Bjorna Razmusena, Stiga Eriksona i dr.; i srpskohrvatskih autora: Milana Mađareva, Ljubice Beljanski Ristić, Vlade Krušić, Ive Gruić, Darka Lukića i dr.;
- Kritički i analitički tekstovi prof. Vesne Đukić, kao jednog od naših retkih stručnjaka koji se bavio dramom u obrazovnom kontekstu;
- Istraživanja i preporuke u oblasti dramske pedagogije u okviru projekata DICE, IDEAL, ISLANDS i MEDIATE (DICE Consortium, Joksimović, Škorc, Đorđević, Tankosić);
- Teorije pozorišta i izvođačkih umetnosti fokusirane na proces i participativni pristup: teorije pozorišne antropologije Ričarda Šeknera, Euđenija Barbe i Nikole Savarezea; participativnog pozorišta potlačenih Augusta Boala; postdramskog pozorišta Hans-Tis Lemana i dr.;
- Klasične i savremene pedagoške i psihološke teorije: progresivističke teorije Džona Djujija, socio-kulturne teorije Lava Vigotskog, emancipatorske pedagoške teorije Pola Freire, kritičke pedagoške teorije, teorije aktivne nastave Ivića, Pešikan i Antić, teorije kreativnosti Škorc, Mandić i Ristić i dr.;
- Teorije kurikuluma, pretežno iz inostranih enciklopedijskih izvora;
- Sociološke i kulturološke teorije Pjera Burdijea, Jirgena Habermasa, filozofa Frankfurtske škole i pojedinih postmodernih teoretičara (Liotar, Derida, Adorno i dr), a kod nas Zagorke Golubović, Nikole Božilovića i mlađih autora poput Dobrijevića i Krstića i dr.;
- Filozofija nauke prof. Mihaila Markovića i savremene naučne teorije Gertrude Hirš Hadorn i kolega, Funtovica i Ravica, Alvina Vajnberga, Mihaila Epstajna, Slobodanke Vladiv-Glover;
- Teorije menadžmenta prof. Milene Dragičević Šešić i Branimira Stojkovića;
- Zaključci, referati, deklaracije, zakoni i drugi akti domaćih i međunarodnih tela – Vlade Republike Srbije, Evropske komisije, UNESCO-a itd.

Još treba napomenuti da smo uradili sve prevode sa engleskog i latinskog originala, ukoliko drugačije nije naglašeno. Isto važi i za prevode i prepeve sa latinskog i starogrčkog.

I. ISTORIJSKI PREGLED

1. DRAMSKA PEDAGOGIJA KAO PAIDEIA

1.1. Idejno-teorijski i empirijski izvori dramske pedagogije

U potrazi za idejama i praksama koje su pripremile savremeni koncept dramske pedagogije, najčešće se nailazi na sistematizacije koje počinju krajem 19. ili u ranom 20. veku, kada se po prvi put dramske strukture sistematski primenjuju u vaspitanju i obrazovanju.

Ričard Kortni (*Richard Courtney*) i drugi autori (*John O'Toole, Madonna Stinson, Tiina Moore*), u naporu da uspostave kontinuitet primene drame i pozorišta u obrazovanju i ranije, navode analogije i primere koji se mogu naći još u antičkoj Grčkoj i Rimu, Srednjem veku i Renesansi.

Ove prakse, međutim, nisu uvek svesno i namenski pedagoške ili dramske, već su često u pitanju nuspojave praksi sa drugim centralnim interesima i ciljevima (npr. religijskim, ili su elementi dramskog izražavanja korišćeni u podučavanju drugih predmeta, npr. muzike i pesništva).

S obzirom na ekspanziju koju je dramska pedagogija doživela u modernom dobu, kulminirajući u 20. veku kao emancipatorska praksa koja se korenito razlikuje od ranijih primera primene drame i pozorišta u vaspitanju i obrazovanju⁴, teško je poverovati da ovo polje nije prethodno već bilo pripremljeno.

Pri tom, ne mislimo samo na razvoj i poreklo formalnih odlika dramskog pedagoškog rada – tehnika ili uslova rada koje koristi dramska pedagogija.⁵ Prvenstveno mislimo na poreklo *ideje*

⁴ Npr. 'školska drama' je u Srednjem veku obuhvatala izvođenje mirakla i biblijskih alegorijskih dramskih scena, te pisanje dramskih tekstova u okviru nastave latinskog jezika i njihovo javno izvođenje (O'Toole *et al.*, 2009: 19-22; videti i Krušić, 2012: 36). Kako Krušić navodi, postupnom sekularizacijom obrazovanja, od prosvetiteljstva nadalje, pozorišne aktivnosti, „prepoznate kao učinkovit oblik odgoja i usvajanja građanskih etičkih normi, kulturnih vrijednosti te društvenih oblika ponašanja (...), ulaze u građanske škole“. U nacionalnom romantizmu, školske pozorišne trupe izvodile su dramske tekstove koji su slavili junačku prošlost i nacionalne heroje; primer za to kod nas je školska drama *Traedokomedije* koju je profesor Slavensko-latinske škole u Sremskim Karlovcima Emanuil Kozačinski izveo zajedno sa svojim đacima za Vidovdan 1734. godine. Ova prva školska predstava i drama u prvoj srpskoj gimnaziji se u istoriji srpskog teatra smatraju početkom i drame i teatra kod nas: „Nastavnici su iskazivali svoje literarne, rediteljske, scenografske, kostimografske, rekviziterske i svake druge teatarske sposobnosti, a đaci su učili jezik (latinski i svoj narodni), učili istoriju, pomagali profesoru u svakom poslu u vezi sa predstojećom igrom, sticali iskustva u pesničkim umećima – i kao izvođači i kao koautori razvijali i rasuđivali usvajane oblike svesti i pripremali se čak i za javne – svetovne i duhovne službe“ (vebsajt Karlovačke gimnazije: <https://sites.google.com/site/karlgimn1/o-skoli/istorijat-skole>).

⁵ Osnovne tehnike, poput dijaloga, moguće je prepoznati u filozofskim i drugim kritičkim i humanističkim tekstovima (Jaeger, 1961); igru uloga nalazimo među tehnikama dečje igre, koje su ušle u fokus pedagoške i psihološke nauke (Vigotsky, 1967; 1978; 1986; Smilansky, 1968); prazan prostor u kom se odvijaju dramske aktivnosti vezuje se za starogrčku Akademiju ili pozornicu (Solomon, Boud i Rooney, 2003)

koja reprezentuje određenu društvenu i duhovnu dispoziciju i koja je, mora biti, već bila prisutna u procesu razvoja kulture i obrazovanja.

Tragajući za suštinskim razlogom dramske pedagogije, nije dovoljno tražiti konkretne historijske primere primene drame u obrazovanju, već se treba okrenuti *konceptima* koje dramska pedagogija ovaploćuje, čije vrednosti zastupa i omogućuje njihovo ostvarivanje, a koji imaju kulturnu opštost, trajnost/konstantnost i uticajnost i poseduju realne mogućnosti za uspostavljanje kulturnih modela. Bitna je i nesumnjiva političnost koja se potvrđuje u činjenici da je i danas dramska pedagoška teorija i praksa u odnosu tenzije sa drugim trendovima razvoja društva.

Istraživanje koncepata stavlja naglasak na vaspitno-obrazovnu tradiciju (uključujući i njenu savremenu primenu), uz pregled korespondirajućih pozorišnih paradigmi.

1.1.1. Krovni koncepti u kulturi

Poreklo vaspitanja i obrazovanja kroz dramu treba prvenstveno tražiti u antropologiji drame i pozorišta. Vlado Krušić (2012: 24) ukazuje da je jedan od vladajućih koncepata (paradigmi) u savremenom mnjenju o drami uopšte, a dramskoj pedagogiji posebno, uverenje da je dramska sposobnost deteta i čoveka antropološka vrednost, u tom smislu što „upravo sposobnost dramatisiranja čini razliku između *homo sapiensa* i drugih vrsta“.

„Pretvaranje djeteta da je netko drugi jest 'prvobitni čin' kojim se utemeljuje ljudsko iskustvo. Čovjek je „Biće 'kao da'“ (*Being 'as if'*) tj. biće fikcijske projekcije, pri čemu promatranje sebe u zamišljenim okolnostima i preuzimanje i igranje uloga jest „naš način suživota s okolinom kojoj se prilagođavamo kroz igru. Kad se malo dijete suoči s nečim što ne razumije, ono se s time dramski igra sve dok to ne shvati. Pored zbiljskog svijeta mi stvaramo dramski (fikcijski) svijet koji nam omogućuje prorađivanje zbiljskog i ovladavanje njime.“ (Courtney, 1989: 17) Ovakvo shvaćanje dramskog fenomena upućuje i na drukčije razumijevanje kako dramske aktivnosti djece, tako i kazališta kao kulturnog medija – prvo je dobilo na vrijednosti i počelo se ozbiljno uvažavati kao bitan oblik (samo)spoznaje i uljudenja uopće, dok je kazalište, kao kulturna ustanova, postalo tek posebnim oblikom dramske forme – „vrh ledene sante koju čini cjelovit ljudski dramski proces (*ibid*: 141)“ (*ibid*).

Krušić podvlači da antropološka perspektiva inspiriše one koncepte „koji u savremenoj dramskoj pedagogiji vide mogućnost većeg humaniziranja odgojno-obrazovnog procesa“ (*ibid*).

Antropološko stanovište je, prema ovom autoru, prvo od šest relevantnih shvatanja koja povezuju dramsku umetnost i pedagogiju. Osim antropološke, izdvaja se još pet paradigmatičkih pozicija: Dečja dramska igra kao vrednost po sebi; Drama kao medij učenja i podučavanja; Pozorište kao vrednost po sebi; Pozorište kao medij učenja i podučavanja; i: Pozorište kao sredstvo razvoja i društvene promene. Pod navedene je paradigme moguće svrstati različita shvatanja drame i pozorišta „kao kulturnog medija“ (*ibid*).

Dok bi antropološka paradigma obuhvatila različite oblike rituala na Istoku i Zapadu (uključujući i savremene rituale kao performativne oblike, videti: Fischer-Lichte, 2014), igrovna paradigma u centar stavlja spontanu dečju igru u kojoj vidi najranije manifestacije dramskog izražavanja. Oslonjena na teoriju Lava Vigotskog („zona narednog razvoja“), ova perspektiva omogućena je razvojem psihološke nauke, a širi teatrološki značaj ima po tome što je otvorila razumevanje drame i pozorišta i za one oblike dramskog ponašanja koji se ne izvode pred publikom.

Drama kao medij učenja i podučavanja je paradigma vezana za sagledavanje didaktičkih kvaliteta dramske participacije i koincidira sa razvojem pedagoške teorije u drugoj polovini 20. veka. U razvoju teatrologije, iako najvećim delom u razvijenim zemljama, označava odvajanje drame, kao pedagoške prakse namenjene uglavnom deci i mladima i vezane uz vaspitanje i obrazovanje i školski sistem, od pozorišta kao eminentno umetničke delatnosti (Krušić, *op.cit.*: 30). U širem smislu, priprema radikalno smanjivanje distance između funkcije izvođača i publike, jer prepoznaje proces promene stavova do kog dolazi kroz učešće u dramskoj situaciji.

Pozorište kao vrednost po sebi je drevna paradigma, s korenima još u antici, a etablirana u doba romantizma, kada pozorište ponovo dobija status umetnosti (*op.cit.*: 30 i 34). Naglašava se više dimenzija po kojima se pozorište smatra „najvišim umetničkim oblikom“ (Hegel, „Estetika“, 1835), a među njima se ističu estetska kompleksnost i snaga koje postiže zahvaljujući svojoj sinkretičkoj prirodi (objedinjava više umetnosti) i društvena uloga koju ostvaruje, pošto je „s razvitkom građanskog društva [postalo] i najvažnijim graditeljem i čuvarom nacionalne (državne) kulture, jezika i identiteta“ (*ibid*). I naša kulturna paradigma pripada ovamo: pozorište se vidi kao kulturna vrednost *per se*, a u skladu s tim je i razumevanje uloge pozorišta u okviru vaspitno-obrazovnog procesa: pretpostavlja se da ono *per se* (bez potrebe za pedagoškom medijacijom i pripremom ili obradom) ostvaruje pozitivan kulturni i pedagoški uticaj. Teatrološka tumačenja su po tome bliska estetskim, gde se ispituje estetika izvođenja i recepcije.

Pozorište kao medij učenja i podučavanja takođe je koncept nastao još u antici, kroz moralno vaspitanje/obrazovanje građana, očuvan kroz srednjovekovno i renesansno obrazovanje putem školskog pozorišta, a široko razvijen u prosvetiteljstvu (videti: Šiler, „Pozorište kao moralni institut“, 1784). U 20. veku ovaj koncept oživljava kroz političko pozorište (Piskator, sovjetski agitprop i dr.), a direktno ga nastavlja Breht koji u centar pažnje pozorišta stavlja uticaj na gledaoca, učvršćujući kopču između pozorišta i politike i aktivirajući gledaoca kao reflektivno biće. Ova paradigma zaokuplja pažnju teatrologije kroz navedene stvaraoce.

Pozorište kao sredstvo razvoja i društvene promene, kao, prema Krušiću, najsavremenija paradigma, obuhvata različite oblike pozorišnog rada sa neprofesionalcima i profesionalcima, koje možemo pratiti od angažovanog pozorišta u Americi i Evropi 50-ih godina prošlog veka, preko inovacija Augusta Boala, do savremenih praksi primenjenog pozorišta. Ovde bismo dodali i ne sasvim ekskluzivno pozorišne primene dramske umetnosti za lični i društveni razvoj i konsolidaciju, poput psihodrame i sociodrame Jakoba L. Morena, preko drama-terapije i brojnih drugih oblika gde se dramsko ponašanje odvaja od estetskog i približava razvojnom značenju. Teatrologija, reklo bi se, u ovom trenutku navedene oblike ne posmatra s dovoljnom pažnjom, što se u budućnosti svakako mora promeniti, s obzirom da su oni nesumnjivo utemeljeni u dramskoj umetnosti i njenim brojnim, još uvek nedovoljno istraženim, razvojnim svojstvima.

1.1.2. Krovni koncepti u obrazovanju

Možemo izdvojiti tri obrazovna koncepta koji, po svom vrednosnom ustrojstvu, dopuštaju da im pripadne dramska pedagogija.

1. Najširi koncept je **humanističko obrazovanje** koje datira iz antičke Grčke i aktuelno je do današnjih dana kroz 'humanističke nauke': filozofiju, istoriju, književnost, ali i muziku, umetnost i dr. Teoretičari (Aloni, 2011: 35-46) ga određuju kao obrazovnu ideju i program koji imaju za cilj „podstrek razvoju, dobrobiti i dostojanstvu čoveka, u skladu sa vrednostima ljudskog dostojanstva, jednakosti, rasta i solidarnosti nad svim drugim alternativnim vrednosnim sistemima – religioznim, ideološkim, ekonomskim ili nacionalnim“. Važne vrednosti humanističkog obrazovanja su „posvećenost pluralnom i pravednom demokratskom društvenom uređenju koje uvažava ljudska prava i društvenu solidarnost, pružajući jednake šanse svima za ličnu autonomiju, dobrobit, obrazovanje, kulturno bogatstvo, samoaktuelizaciju i aktivno demokratsko građanstvo“, dok obrazovna sredstva

podrazumevaju kreiranje „društvene i intelektualne klime koja učenike zaštićuje od intelektualne opresije, fizičke kazne i ponižavanja“ (*ibid*). Humanističko obrazovanje je deo i stožer evropske obrazovne tradicije.

Sam stil izražavanja koji u prvi plan stavlja univerzalne vrednosne pojmove ukazuje da humanističko obrazovanje prvenstveno ima karakter filozofskog opredeljenja koje svoj obrazovni program ostvaruje kroz sklop humanističkih nauka.

2. Nešto konkretniji obrazovni koncept je **liberalno obrazovanje**. Ono počiva na humanističkim tradicijama obrazovanja u Srednjem veku i vezuje se za 'slobodne veštine/umetnosti' (*Septem Artes Liberales*) tj. naučne discipline koje, pored navedenih humanističkih, obuhvataju i npr. matematiku, fiziku, astronomiju i dr. Svoj naziv duguje filozofiji koja teži slobodnom duhu (*artes liberales* su, po Ciceronu, one discipline koje su dostojne slobodnog čoveka), a u Srednjem veku, pokretu za oslobađanje čovekovog duha od crkvene indoktrinacije. Danas se praktikuje najviše u SAD, ali i u brojnim drugim zemljama širom sveta i određuje se kao „obrazovna filozofija koja uključuje široko upoznavanje sa brojnim disciplinama ili oblicima znanja koji su povezani sa dubinskim proučavanjem oblasti odabrane za profesionalni razvoj učenika/studenta. Ono teži da neguje lični i intelektualni razvoj i društvenu odgovornost.“⁶

Ciljevi liberalnog obrazovanja vrlo su slični ciljevima humanističkog: „kultivisanje intelektualnog i moralnog prosuđivanja, podrška učenicima da uvide i utvrde svoj odnos prema svetu i njihova priprema za građanske odgovornosti i vođstvo“ (Schneider, 2004: 6). Novija određenja ciljeva sve su konkretnija: da učenici sebe sagledaju kao socijalna, politička i kulturna bića i steknu *praktičnu mudrost* potrebnu za donošenje odluka u praktičnim, političkim i međuljudskim situacijama (Miller, 2007: 106).

Iako liberalno obrazovanje sebe sagledava u opoziciji prema racionalnoj koncepciji 'čistog', univerzalnog znanja koje se nedovoljno angažuje da kultiviše, humanizuje ili oblikuje osobu (*ibid.*: 134), ono se sve više okreće praksi i primeni znanja, u skladu sa zahtevima na globalnom tržištu rada (Schneider, *op.cit.*: 7-10). Može se zaključiti da je liberalno obrazovanje najpre obrazovni program koji svoju filozofiju pozajmljuje od humanističkog obrazovanja.

⁶ Uobličila: Lois Rosen, Ph.D., Michigan State University. <http://fod.msu.edu/oir/liberal-education>

3. Namlađi koncept koji može pružiti okvir dramskoj pedagogiji je **progresivno obrazovanje**, pedagoški pokret zasnovan na učenjima empiričara Džona Loka (*John Lock*) i političkoj filozofiji Žan-Žak Rusa (*Jean-Jacques Rousseau*) koji su se u svojim spisima bavili obrazovanjem, a posebno metodikom, a razvijen od strane Džona Djuija (*John Dewey*), Rudolfa Štajnera⁷ (*Rudolf Steiner*), Marije Montessori (*Maria Montessori*), kasnije Aleksandra Nila (*Alexander Sutherland Neill*), Paola Freira (...) i brojnih drugih filozofa, pedagoga, lekara itd. Određenje ovog pokreta varira, zavisno od toga ko ga daje. Akademski izvori – profesori i teoretičari okupljeni oko 'Projekta Džon Djui' (*John Dewey Project*) na Fakultetu za obrazovanje i socijalni rad Univerziteta u Vermontu, SAD – definišu progresivno obrazovanje kao skup „ideja i praksi koje imaju za cilj da od škola načine efektivnije pokretače promena u demokratskom društvu“. Demokratija se shvata kao „aktivna participacija svih građana u donošenju društvenih, političkih i ekonomskih odluka koje će uticati na njihov život“. Obrazovanje angažovanih građana obuhvata dva ključna elementa: “1. Poštovanje prema raznolikosti, što znači da svaka osoba treba da bude uvažena u skladu sa njenim vlastitim sposobnostima, interesovanjima, idejama, potrebama i kulturnim identitetom (pristup poznat kao 'obrazovanje centrirano na dete'), i 2. Razvoj kritičke, socijalno angažovane inteligencije, koja omogućava pojedincima da razumeju i efektivno učestvuju u tokovima događaja u svojoj zajednici, u saradničkom naporu da ostvare zajedničko dobro (pristup poznat kao 'socijalni rekonstrukcionizam’).“⁸

Nastavnici, stručni saradnici i školska administracija se, pak, uzdržavaju od jedinstvene definicije, ali naglašavaju da postoji „konsenzus oko definišućih principa“ koji obuhvataju „pripremu učenika za aktivno učešće u demokratskom društvu; fokus na socijalnom, emotivnom, akademskom, kognitivnom i fizičkom razvoju učenika; podstrek i negovanje urođene radoznalosti učenika, njihove želje da uče i unutrašnje motivacije; responsivnosti za razvojne potrebe učenika; odnosu uvažavanja između nastavnika i učenika; aktivnoj participaciji učenika u procesu učenja, oslonjenoj na njihovo prethodno iskustvo, kao i aktivnoj ulozi progresivnih edukatora u vođenju obrazovne vizije društva“ (Aloni, 1997).⁹

⁷ Rudolf Štajner je osnivač Waldorf obrazovanja.

⁸ *Project John Dewey* website: <http://www.uvm.edu/~dewey/articles/proged.html> (11.10.2015.)

⁹ *Who We Are: History and Principles*. Progressive Education Network website: <http://www.progressiveeducationnetwork.org/who-we-are/history/> (11.10.2015.)

‘Progresivisti’ sebe smatraju bliskim ‘konstruktivistima’ (nešto kasniji pokret zasnovan na socijalnom konstruktivizmu Pjažea i Vigotskog), koji su suprotstavljeni tradicionalnoj školi. Za ovaj pokret karakteristično je da se ostvaruje kroz niz privatnih, privatno-javno ili sasvim javno finansiranih škola u zajednici, koje se nazivaju ‘nezavisnim školama’ i razvijaju svaka poseban program. Pod okriljem progresivnog obrazovanja nastale su važne ogledne škole i pristupi poput ‘otvorene učionice’, ‘škole bez zidova’, ‘saradničkog učenja’, ‘mešovitih uzrasnih odeljenja’, ‘socijalnog kurikuluma’, ‘iskustvenog učenja’ itd. Članice mreže nezavisnih škola dolaze iz Severne Amerike i sa Dalekog istoka.

Sva tri koncepta – od kojih jedan vuče korene iz antike, drugi iz ranog Srednjeg veka, a treći iz prosvetiteljstva – dele brojne zajedničke odlike, pre svega vrednosno-filozofske, pa i mnoge teorijske. U smislu praksi, oni čine deo ‘zvanične’ istorije obrazovanja jer su se ostvarili kroz obrazovni sistem i na taj način stvorili dužu ili kraću tradiciju (koja omogućava evaluaciju i korekcije, što dokazuje fleksibilnost i rezilijentnost). Zajednička im je i opozicija prema ‘racionalnom’ obrazovanju: kod nekih savremenih autora humanističko i liberalno obrazovanje čak su svrstani skupa (‘liberalno i humanističko’ obrazovanje; ‘liberalna humanistička *paideia*’, ‘humanistička pedagogija’ itd.: Aloni, 1997), kao protivteža pomenutoj pragmatičnoj koncepciji obrazovanja oličenoj u „kosmopolisu znanja i obrazovanja u post-humanjoj imperiji“, kako to slikovito izražava Andreas Kazamias (*Andreas M. Kazamias*: 2009), odnosno „informatičko/tehnološkoj epistemološkoj paradigmi“ kako kaže Castells (2000: 66–67). Ovi koncepti dele i političku svesnost i ambiciju da utiču na budućnost obrazovanja, što govori da poseduju ideološki naboj koji se ispoljava kroz vizije idealnog obrazovanja, što je najvažniji kvalitet za kojim ovde tragamo.

1.1.3. *Paideia* kao humanistički odgojni ideal

U definisanju opisanih praksi pojavio se ključan pojam za koji ćemo vezati naš istorijski pregled konceptata koji kulminiraju u savremenim oblicima dramske pedagogije, a to je *paideia*.

Najbliži izraz u našem jeziku za termin *paideia* jeste ‘odgajanje’ ili ‘odgoj’¹⁰; ovaj termin podoban je stoga što sugeriše pažnju i staranje za skladan razvoj mlade osobe i u tome objedinjuje značenje vaspitanja i obrazovanja; što podrazumeva pedagoške situacije koje nisu

¹⁰ *Paideia* je neprevodiv grčki termin koji objedinjuje pojmove obrazovanja i kulture, i to, specifično, obrazovanja za učešće u kulturi i javnom/političkom životu zajednice/društva (polisa).

vezane samo za školu, već i za porodicu i druge situacije u kojima osoba stiče informalno i neformalno obrazovanje; što konotira proces koji počinje u veoma ranom uzrastu i traje do punog razvoja onoga koga odgajamo; što, supstantiviran kao imenica, označava ličnu kulturu, što je važno konstitutivno značenje pojma *paideia*.

Važno je naglasiti da *paideia* nije samo pojam, već koncept. Ovde ga razumevamo u istorijskom kontekstu – kao odgojni program koji je imao jasan politički, i to demokratski cilj, a s druge, kao *ideal*, tačnije kao *idealnu paradigmu* kojoj obrazovanje treba da teži (Castoriadis, 1983: 281).

Ovaj idealan koncept referentan je jer se prema njemu određujemo kada argumentujemo značaj umetničkog obrazovanja, a posebno dramske pedagogije u humanističkom i demokratskom vrednosnom sistemu prosvete. Kastoriadis (*Cornelius Castoriadis*) ističe da je paideičko obrazovanje političko obrazovanje (*ibid.*) koje uči građane da, kroz prožetost ljubavlju prema mudrosti i lepoti (287-288), budu deo zajednice (polisa) koja je u toj meri autonomna i aktivna da detetu može obezbediti „upijanje (*absorption*) kulture (...) tokom njegovog odrastanja – na takav način koji ne podrazumeva ustanovljenje posebnog [kulturnog] resora čija je specijalizovana svrha da to postigne“ (1974: 31).

Obrazovanje koje Kastoriadis i drugi filozofi zagovaraju – za život u autonomnoj zajednici odgovornih građana (Castoriadis, *op.cit.*: 407 i dalje) koji svojom aktivnom kulturom (*ibid.*: 348) i intelektualnom vrlinom (Adler, 1941.) deluju kao sopstveni kreatori i korektori (Habermas, 1984) – čini paideički ideal; u ovom radu, pozivaćemo se na ovu humanističku argumentaciju.

Ovaj koncept je od najveće važnosti stoga što on, koliko god bio utopijski, anahron ili fluidan, u svojoj suštinskoj nameri i svrsi jedini daje odgovor na pitanja s kojima dramska pedagogija već čitav vek ne može da iziđe na kraj: Šta je predmet dramske pedagogije? Šta je njena svrha, kada odbija da podučava glumu? Koje je njeno mesto u obrazovanju, kada joj predavanje istorije pozorišta nije prioritet? Na koju pedagošku potrebu ona odgovara kada insistira na improvizacijama i slobodnoj zaigranosti? i: Na šta misli kada kaže da se bavi „čovekovom suštinom“, smatrajući, donekle arogantno, da je pametnom sagovorniku taj odgovor sam po sebi dovoljan?

U ovom odeljku pokazaćemo na koji način je koncept *paideie* protkan kroz humanističko obrazovanje od antike do poznog 19. veka, kada izraz nalazi u savremenim obrazovnim koceptima i dramskoj pedagogiji kao njihovoj neobičnoj emanaciji.

1.1.4. Atina: *areté* i *paideía* – obrisi aktuelnih koncepata

Suštinska veza između drame, obrazovanja i demokratskog društvenog uređenja danas nam se nameće stoga što ova tročlana sprega leži u samom korenu naše civilizacije.

Pozorište i školu kakve danas poznajemo u zapadnoj kulturnoj paradigmi, dugujemo ne samo 'grčkom čudu', već, konkretno, atinskoj demokratiji. Iz brojnih oblika pesništva, mitova, rituala, tradicija promišljanja, poduka i obuka koje je stvorio helenski svet, u demokratskoj Atini razvijeni su humanistički koncepti koji su transcendirali milenijume: kultura i obrazovanje.¹¹

Da bi se ova veza razumela, treba imati u vidu da su antički pojmovi imali značenje koje se u bitnom smislu razlikuje od onog kakvo im danas pridajemo. Naše razumevanje je, u skladu sa našom kulturom, segmentirano i profilisano; antičko je bilo uopštenije i filozofski i teološki zaokruženo.

Kultura kod antičkih Grka nije postojala kao pojam, već je njeno mesto zauzimala vrlina – *areté*. *Areté* je složen koncept u čijoj osnovi leži kulturni ideal antičke Grčke – lepota i dobrotta (*kalokagathia*). Taj se ideal, od aristokratkog 'čojstva i junaštva' Homerovog doba, u demokratskoj Atini razvio do fizičke, intelektualne i duhovne celovitosti idealnog savršenstva tela i duše. Iako sadrži i estetski, *areté* je u osnovi socijalno određen moralni koncept – vrlina.

Vaspitavanje i obrazovanje za *areté* je *paideía* – pojam koji treba shvatiti kao 'obrazovanje za kulturu', za razliku od obrazovanja koje se odnosi na transfer socijalnih pravila (*nomoi*) i profesionalnih znanja i veština (*techné*); sami Grci su jasno pravili tu razliku. U pitanju je takva vrsta vaspitanja/obrazovanja koja čini kulturnog čoveka, odnosno, atinskog građanina. Gradeći polis, Perikle je programski u 5.v.st.ere od Atine gradio „obrazovalište cele Helade (Grčke)“ (Đurić, 1991).¹²

¹¹ Već se ovde srećemo s kategorijom koja će u tumačenju transdisciplinarnosti dramske pedagogije imati ključni značaj, a to je dekonstrukcija koja se pre svega odnosi na različite vidove Drugosti. Jasno je da, kada govorimo o atinskoj demokratiji, to nije sveobuhvatan demokratski koncept; u vidno polje ulaze povlašćene klase, konkretno – slobodni i ekonomski potentni građani-muškarci, dok se robovi (koji su smatrani „pokretnim dobrom“: Servier, 2005), žene i stranci ne upisuju u istoriju, jer nemaju pravo na obrazovanje, kulturu, javni glas i delo. Tragička poezija, pak, gotovo ekskluzivno daje glas 'nevidljivim identitetima' i u tom smislu deluje kao socijalni i kulturni korektiv. Savremene studije kulture insistiraju na dekonstrukcijskoj ulozi umetnosti i kulture.

¹² U delu „Istorija utopije“, Žan Servije (*Jean Servier*) kaže da je za vreme Periklovog zlatnog veka bilo samo deset godina mira; vidimo da paralelno teku dva procesa: surove borbe za materijalna dobra i politički prestiž, te civilizacije i obrazovanja koje dobijaju samo odabrani, kojima se ostvaruje kulturni prestiž.

U 4. veku st.ere, sofista Izokrat (*Isokrátes / Ἰσοκράτης*) – koga smatraju utemeljivačem *paideie* kao programa – ponosno iznosi da je *paideia* (obrazovanje i kultura), a ne *génos* (rođenje), ono što čoveka čini Helenom (Grkom):

„Naš grad [Atina] toliko je prevazišao ostale ljude po mišljenju i govoru, da su atinski učenici postali učitelji drugima, i učinio je da ime 'Helen' ne označava narod, već način razmišljanja, te se ljudi nazivaju Helenima po našem obrazovanju (*paideíseos*) pre nego po rođenju“ (Panegirik § 50 u Ellis i Klusáková, 2007: 126)

U ovom kratkom odlomku sadržana je suština značaja koji obrazovanje ima za demokratiju. Naime, reč *génos*, u holističkom duhu grčkog jezika, nosi šire značenje od samog čina rođenja; ona označava rod ili pleme, a specifično – visok rod i plemenite porodice, 'kolenoviće' (Liddell i Scott: *Perseus*). U izjednačavanju pojmova *paideia* i *génos* leži ključni mehanizam građenja nove države – zamenjivanje plemića građanima koji, da bi mogli voditi državu, moraju biti inicirani u njenu kulturu. Plemenitost krvi zamenjuje se „plemenitošću duha“, kako to kaže Tukidid¹³.

Pojam *paideia* objedinjuje smisao obrazovanja, kulture i socijalnog statusa (videti: Marrou, 1956). Ranije privilegija aristoratske elite, atinska *paideia* bila je dostupna svakom ekonomski sposobnom građaninu (tj. slobodno rođenom muškarcu) i omogućavala mu je socijalnu prihvaćenost i propulsivnost. Putem *paideie*, demokratska Atina stvarala je politički sposobne pripadnike i lidere polisa i gradila i potvrđivala svoj prestiž među grčkim gradovima¹⁴.

Ovakva postavka i istorijsko iskustvo imaće ogroman uticaj na razvoj oksidentalne kulture, ali i politike, do današnjih dana.¹⁵

¹³ „Izjavljujem da je naš grad obrazovanje (*paideusin*) za Grčku i izjavljujem da po mom mišljenju svaki naš građanin, u svim mnogobrojnim životnim prilikama, ume da se vlada sobom kao sopstveni punopravan gospodar, i da to, štaviše, čini sa izuzetnom ljupkošću i izuzetnom svestranošću“. Tukidid: *Periklov govor na sahrani vojnika, Istorija peloponeskog rata*, II, VI. 41.1.

¹⁴ Nije od najmanjeg značaja što se, kroz pesništvo i obrazovanje, atinski dijalekat širio diljem helenskog sveta.

¹⁵ Burdije snažno dokazuje da se socijalni kapital, koji čini osnovu za druge vrste kapitala i društveno pozicioniranje pojedinca, i danas ostvaruje putem privilegije obrazovanja koje je dostupno društvenoj eliti (1977: 21 i dalje). Zapažanje te pojave opovrgava tvrdnje o istorijskom razvoju i snažnijem demokratskom napretku zapadnih društava: utemeljena u kapitalizmu, zapadna demokratija nije društvo jednakih šansi za sve građane (Marks, 2013: 164-165).

1.1.4.1. Tragedija kao moralno obrazovanje građana

Paideia je od davnina zahtevala upoznavanje omladine sa poezijom, muzikom i filozofijom, disciplinama koje su obezbeđivale moralno obrazovanje. Slično, tragedija je činila moralno obrazovanje za građane, kao spoj umetnosti, religije i filozofije (Winston, 2005: 35).

Klasičar Verner Jeger (*Werner Jaeger*) tragediju smatra „najvišom manifestacijom takvog vida humanosti za koji umetnost, religija i filozofija još uvek čine neraskidivo jedinstvo“ (1946a: 246) ali istovremeno ukazuje da „nesporna dominacija atičke tragedije koja je trajala stotinu godina, hronološki i duhovno koincidira sa usponom, supremacijom i opadanjem sekularne moći Atine“ (*ibid*). Argumentujući društveni značaj tragedije, kao i njenu povezanost sa atinskom demokratijom, autor tvrdi da savremenik Eshila „nipošto nije smatrao da su priroda i uticaj tragedije čisto estetski“, već ih je „držao odgovornim za duh čitave države“, a pesnike za „duhovne vođe koje su nosile daleko veću i težu odgovornost od smenjivih političkih vođa“ (247). Kao nosilac aure moralne luče, pesnik je u Atini bio i moćna politička figura (247-248). Politička dimenzija tragičkih izvođenja, kao i prestižni značaj *paideie*, prepoznaje se i u činjenici da su tragički hor sačinjavali građani Atine koji su se nadmetali za čast da se punih godinu dana pripremaju za nastup na tragičkom pesničkom takmičenju. U *Zakonima*, Platon otvoreno kaže da je obrazovan čovek onaj koji može da učestuje u horu, kao pevač i kao plesač (Zakoni, II).

Čvrsta veza između politike, kulturnog ideala (*areté*) i moralno-formativne funkcije tragičkog pesništva koje pokazuje moć bogova nad sudbinom čoveka, uzdiže se sa Eshilom: duh nove atinske države koja se, zbacivši vladavinu aristokratije, uspostavila kao zajednica slobodnih ljudi zasnovana na idealima junaštva i požrtvovanosti u borbi za slobodu (bitke kod Maratona i Salamine), pravdoljubivosti oličene u Solonovim *Zakonima* i *Elegijama*, kao i skromnosti iskazane kroz potčinjavanje bogovima i sudbini, crvena je nit koja povezuje Eshilove tragedije.

Za razumevanje vremena koje je stvorilo *paideiu* važno je objasniti duhovni kosmos njenih stanovnika i tragičkih pesnika. Jeger promišlja o suštini tragičkog kod Eshila i nalazi ga na religijskoj ravni (*op.cit.*: 143-146). Centralno pitanje Eshilovog doba – filozofsko, ali i poetsko tj. tragičko, bilo je: zašto bogovi čoveku šalju patnju? Odgovore možemo naći već u Solonovoj poeziji i socijalnoj etici koja se temelji na veri u božansku pravdu. Po 'staroj veri' koja je bila na snazi u homerovsko vreme, nesreća (*até*) stiže čoveka voljom bogova, bilo da je on to zaslužio ili ne. Solonova religijska misao, ili misao njegovog vremena, pak, smatra da čovek izaziva nesreću

svojim grešnim delima, a najveći greh je zlo delo s predumišljajem. Solon čoveka drži moralno odgovornim za njegova dela; bogovi samo sprovode moralni red koji je jednak njihovoj volji. Čovek, dalje poručuje ovaj pesnik- zakonodavac, ne može činiti nepravdu i ostati nekažnjen. Božanska pravda će stići ili njega, ili njegovu decu i potomke, iako su nedužni. Ovakav kosmološki koncept koji čoveku nalaže moralnu odgovornost prema imanentnom redu u svetu, oličenom u božanstvima, omogućio je nastanak antičke tragedije.¹⁶

Treba povući još jednu implikaciju Solonove misli, a to je prirodnost zakona. U svetu kojim vlada moralni red, kršenje zakona je protivprirodni čin koji ugrožava i državu kao zakonom uređenu, i društvo kao običajima uređenu ljudsku zajednicu. Antički individualizam, koji se u zapadnom (jonskom) delu grčke već razvio u hedonizam, a sa istoka je primao uticaje orijentalne sklonosti ka raskoši, kroz moralizaciju religije je balansirao. Atinsku državu je podupirala religijska etika, obezbeđujući građanima sklad kosmičkog smisla koji sekularna država ne može da postigne. Slično je i sa savremenim tumačenjima tragedije. Doživljaj tragedije od strane građana Atine imao socijalni i religijski kvalitet: *hybris* koji čini tragički junak ugrožava samo ustrojstvo sveta i pretilo da privuče gnev bogova na čitav rod. Sažaljenje i strah koje tragedija budi mogu se tumačiti kao solidarnost smrtnika pred osvetom bogova (251). *Hybris*, pak, leži u sujeti, samoživosti i oholosti čoveka, u njegovom arogantnom plediranju na božanska prava.

Sa Sofoklom, ova se misao razvija dalje i tragedija postaje fokusirana na novo polje antičke misli: čovekovu dušu (*psyché*). Vrednosti koje Eshil slavi kao kvalitete rođa, interiorizuju se (Jaeger, 1946b: 53)¹⁷. Poprište Sofoklove tragedije postaje duša na putu samospoznaje (*gnōthi seautón* – spoznaj samoga sebe). Ovim pomeranjem fokusa, atinski duh postaje antropocentričan, rađajući humanizam kao intelektualnu potragu za istinskom prirodom čoveka.

Euripid i drugi tragički pesnici dalje su razvijali ovu filozofsku stancu: oslobađajući helensko društvo od romantične mitske i podređujući ga religiozno-moralnoj i etičko-političkoj filozofskoj problematici, Euripid i njegovi savremenici – tragičari uvećavali su značaj pojedinca i vrednosti njegovog doprinosa ljudskom rodu, a pre svega državi (polisu).

¹⁶ Trilogijska struktura podržava ovo tumačenje: u „Orestiji“, npr. vidimo da pojedinačne tragedije prikazuju kako se božanska pravda sprovodi nad više generacija za počinjeni greh.

¹⁷ Jeger upućuje na Eshila kao paradigmu vere u zakon polisa; kod Sofokla, kao i kod Sokrata, već dolazi do prenosa fokusa sa spoljnog na unutrašnji zakon.

1.1.4.2. Političko obrazovanje građana: sofistika

Areté koju „čovjek kakav bi trebalo da bude“ – bio on pesnički junak ili građanin Atine – mora posedovati, zajednički je ideal političkih vođa, pesnika i filozofa. Univerzalni čovek svoga doba, zakonodavac i pesnik Solon piše:

Vrline bogatstvo¹⁸ ne oduze niko
a novac svakog časa menja gospodara.¹⁹

Filozofi Sokrat i sofisti bili su savremenici koji, uprkos znatnim međusobnim razlikama (Sokrat ostaje veran filozofskom saznavanju suštine, dok se sofisti okreću primeni znanja), dele duh svog vremena – zanimanje za „ljudske stvari“. Sofisti su posebno bili okrenuti realnosti:

„Dok se ranije problem kosmosa nalazio u središtu, a čovek i proizvodi njegova duha na periferiji naučnog izučavanja, u sofistici je obrnut slučaj: Čovek i pitanje postanka i razvitka kulture nalaze se u središtu, a priroda kao takva na periferiji razmišljanja.

Što se tiče cilja, on je praktički: dok je ranijoj filosofiji cilj bio teorijski: saznanje radi saznanja, sofisti postaju *vivendi praeceptores* (Cic. *De op.* III 15,17): njima znanja služe kao sredstva za postizanje umešnosti oko savlađivanja i uobličavanja života; saznanje se obrće u saznanje o čoveku i za čoveka“ (Đurić, 1991: 499)

Sofisti (doslovno: mudraci) nastojali su da atinske građane obrazuju za *areté*. Za Atinu, koja više nema nasledne, predodređene lidere, obrazovanje je bilo politički preduslov opstanka. Duh novog doba, oslonjen na prirodnu filozofiju jonske škole i veru u ljudski razum, diktirao je da se plemenita vrlina može osvojiti kroz racionalno razmišljanje koje je, pak, moguće razviti kroz obrazovanje. Na ovu potrebu odgovorili su sofisti načinivši program *paideie* (Jaeger, 1946a: 288).

Sofisti su podučavali javno, na trgovima, a za svoj rad su primali novac. Podučavali su ono što su smatrali da je omladini bilo najpotrebnije za sticanje ugleda u javnom životu, pre svega besedništvo – kao „veštinu osvajanja duša“ koja je neophodna političkom vođi. Glavni zadatak sofista postao je „naučno i retoričko spremanje za političku aktivnost – politička nastava“ (videti: Đurić, *op.cit.*: 497-505). U nastojanju da to postignu, sofisti su se, namesto moralnom vaspitanju, priklonili intelektualnom obrazovanju.

¹⁸ „τῆς ἀρετῆς τὸν πλοῦτον“

¹⁹ Solon: *Elegija*, u Plutarh: „Životi plemenitih Grka i Rimljana“. Prepevala S.M.
<http://www.gutenberg.org/cache/epub/674/pg674.html>

Sofisti su utvrdili dva obrazovna pristupa koja su aktuelna do danas: sticanje enciklopedijskog znanja²⁰ (učenje činjenica) i sticanje veština (npr. učenje govorništva). Sofista Protagora, međutim, bio je saglasan sa Sokratom da, uvećavajući znanje, *paideía* mora negovati *arete*, kao moralno obrazovanje. Težeći da podučava 'univerzalnoj' kulturi, Protagora je uveo i treći pristup, namenjen kultivisanju duše: muziku i pesništvo. Kako vrlina boravi u duši koja je, jednako kao i telo, sastavni deo čoveka, ona se, kao i telo, može razvijati i uobličavati. Dosledno svom uverenju da je čovek mera svih stvari (*panton khrematon metron estin anthropos*), inspirišući se radom skulptora koji su težili idealnim proporcijama ljudskog tela, Protagora je kao ciljeve obrazovanja zadao ritam (*eurhythmia*) i sklad (*euharmonia*) ljudske duše (Jaeger, 1946a: 279).

Jaeger podvlači da novouvedene, umetničke discipline imaju političku i etičku funkciju, jer učenika-građanina ne posmatraju kao pojedinca, već kao člana zajednice kod koga imaju zadatak da razviju sistem vrednosti bez kog sama intelektualna kultura ne može činiti *areté* (*ibid.*: 293)

Paideía sofista je na taj način vrlo rano u istoriji civilizacije utvrdila mesto umetnosti u programu obrazovanja – umetnost u obrazovanju učestvuje kako bi vaspitavala dušu i formirala vrednosne stavove građana (moralna i estetska funkcija) koji su neophodni za njihovo učešće u društvu (politička funkcija).

1.1.4.3. Moralno vaspitanje čoveka: Sokratova *paideía*

Klasičari su složni oko toga da je vreme Sofistike vreme širenja naučne obrazovanosti. Kroz nastojanje da pripreme građane i vođe demokratskog atinskog polisa, sofisti su utemeljili svekoliki budući evropski koncept obrazovanja. Preuzimajući od poezije, tragičke ne u najmanjoj meri, njenu moralno-edukativnu funkciju, proza sofista postala je prva obrazovna teorija (Jaeger, 1946a: 296).

Istoričari filozofije, međutim, često na sofiste gledaju sa određenim nipodaštavanjem, jer njihovo težište nije bilo na razumevanju prirode znanja, već na njegovom širenju. 'Ozbiljnim' filozofima smatraju se oni koji su nastavili da izučavaju i produbljuju poznavanje moralne kulture – među njima pre svega Sokrat, Platon i Aristotel.²¹

²⁰ *Enkyklios*: krug, zaokružen sistem.

²¹ Jasno je da učenje sofista crpi svoj sadržaj iz čitavog korpusa grčke filozofije, ali u ovom izlaganju se grčkoj filozofiji kao disciplini neće prići sistematski, već će pojedina učenja biti uključena u kontekst određenih tema.

'Ozbiljno' filozofsko pokriće radu sofista daje Sokratovo učenje. Ovaj cenjeni učitelj koji nikada nije pristao da ponese to zvanje, nastojao je da intelektualnu kulturu sofista utemelji u moralnoj.

Vrlina je za Sokrata *znanje* kom čovek teži na svom putu kroz život. Sokrat je, naime, za razliku od prethodnika koji su se pitali o poreklu stvari, postavio pitanje svrhe, i to vrlo specifično – svrhe čovekovog života; bez ulaženja u eksplikaciju kategorijalnog aparata Sokratove filozofije, dovoljno je reći da je put sticanja i dostizanja znanja/vrline *paideia* – sveobuhvatan i celoživotan napor da se ostvare humani potencijali.

Paideia se kod Sokrata odnosi na vaspitavanje duše. Duša je invencija Sokratovog vremena i centralni koncept njegove filozofije (Jeger je čak argumentovano pripisuje Sokratovom geniju); u njoj leži moralni karakter, te duša čini etički aspekt čoveka, a od čoveka čini etičko biće.

Suštinska sprega između etike i politike prirodna je za Atinjane i Helene. Sokratova etika – kao kasnije i Platonova i Aristotelova – kontekstualizovana je u životu zajednice, te se moralno ponašanje odnosi na političke vrline i mane. Štaviše, razvoj Sokratovog filozofskog koncepta direktno je povezan sa političkim promenama. Kada je u Atini opao autoritet vlasti, Sokratova etika je uspostavila unutrašnji moralni zakon kao vrhunski imperativ za čoveka (Jaeger, 1946b: 53). Ali i taj je filozofski zaokret imao političko značenje: Sokrat je tražio izlaz iz krize u koju je ušao njegov voljeni grad i našao ga je u osnaživanju građanina za moralnu ispravnost. Sokrat je želeo da konsolidovan moral postane mera politike, a ne politika mera morala.

Sokratova *paideia* – koju su sofisti preko Protagore preuzeli i dalje širili – priprema, dakle, 'građansku neposlušnost', odnosno svrhu obrazovanja vidi u tome da građanina odgaja ne za slepo povinovanje zakonima, već za moralni i intelektualni integritet i individualizam (Jaeger, 1946b: 75-76).

Sokrat legitimiše primat unutrašnjeg moralnog zakona nad ovozemaljskim, odnosno prvenstvo moralnog i intelektualnog integriteta nad onim institucija.²²

Ovde prepoznamo novu, humanističku *areté* – herojski duh prosvetljenog pojedinca u nesaglasnosti sa vladajućom ideologijom – motiv koji u istoriju ulazi Sokratovom smrću i često

²² Neodoljivo se nameće analogija: srpsko kulturno biće počiva upravo na toj dilemi: „Care Lazo, čestito koleno, kome ćeš se privoleti carstvu?“ („Propast carstva srpskog“, narodna epska pesma). Zanimljivo je razmišljati u tom svetlu o posledicama etičkih izbora na političku sudbinu srpske države i naroda. Videti: Bandić, Dušan: *Carstvo zemaljsko i carstvo nebesko*. Beograd: Biblioteka XX vek, 2008.

se pojavljuje do današnjih dana, a koji je čvrsto utemeljen u Eshilovom Prometeju i Sofoklovoj Antigoni i Filoktetu.

Sokratu dugujemo i koncept 'celoživotnog učenja' – ne u doslovnom smislu, naravno, već u pogledu ciljeva vaspitanja i obrazovanja – odgajanja građanina sposobnog i spremnog da brine o svom moralnom integritetu, vođen odgovornošću prema zajednici.

Takođe mu dugujemo razumevanje *paideie* kao najveće vrednosti i čovekovog jedinog pravog i trajnog vlasništva: kao *areté* za Solona, obrazovanje i kultura za Sokrata čine čovekovu suštinu, njegov unutrašnji svet i duhovno biće²³. To je bio moto sofista kada su postali putujući učitelji.

1.1.4.4. *Paideía* nakon ukidanja demokratije u Atini

Kontinuitet u obrazovanju i kulturi, međutim, nije linearan. Tesna veza između *paideie* i politike, koja je omogućila cvetanje umetnosti, filozofije i nauke u Atini, istovremeno je predstavljala pretnju za njihov opstanak nakon promene društvenog uređenja. Direktna dokaz za opravdanost takve bojazni je egzekucija Sokrata nakon ukidanja demokratije. Možemo pretpostaviti da je humanistička *paideía*, ukoliko je uistinu nastala u specifičnim okolnostima atinske demokratije, sa krizom demokratije stigla do svog kraja, te da je naša tema iscrpljena.

U razmatranju te dinamike, međutim, valja se čuvati shematizovanih pristupa. Uvreženo je mišljenje, naime, da je atinska demokratija bila istorijski eksces, te da je sa političkom transformacijom atinskog uređenja počelo odumiranje humanističke ideje koja će se u Srednjem veku sasvim ugastiti, da bi oživela tek u Renesansi, pod patronatom prosvetljenih knezova. Naučna istraživanja, međutim, pokazuju da to nije tačno.

Moglo bi se čak ispitivati nije li u pitanju istorijski mitski konstrukt u čijem korenu leži borba za vlast između svetovnih i crkvenih moćnika u postmedijevalnom svetu, gde je važan argument bio prisvajanje zasluga za ponovni razvoj umetnosti, filozofije i nauke, a nadasve individualizma kao derivata humanizma (u smislu antropocentričnosti) koji su omogućili brojnim pojedincima, uključujući i elitu, da razvijaju i slede svoje aspiracije.

Da bi se održala, *paideía* je morala pratiti transformaciju *areté*, koja je, po sebi, moralna kategorija. Kada se menja politika, menja se i etički koncept, pa i kulturni ideal.

²³ Ova se misao sačuvala u latinskoj verziji u sentenci *Omnia mea mecum porto*.

U Atini, uređenje se menjalo od demokratskog ka tiraniji (značenje reči takođe nije u punoj meri onakvo kakvim ga mi razumevamo); od službe polisima, etika se kretala ka ličnoj moralnoj doslednosti; od podražavanja herojskih uzora, kulturni ideal se lagano pomerao ka otelotvorenju viših principa (koji, po Sokratu, nose božanske kvalitete, što će, preko Platona, snažno uticati na Hrišćanstvo). U sva tri aspekta humanizam se iskazuje u individualizmu – tekovini helenske antike koja će postati sinonim za moderno shvaćenu *areté*.

1.1.5. Helenski svet: legat atinske *paideía*

Ono što je u suštini *paideía* – odgoj za kulturni ideal (*areté*), kojim se građani iniciraju u kulturu političke zajednice, te po čemu se ona razlikuje od 'obrazovanja' i zbog čega je bila toliko važna u vreme svog nastanka, a podjednako zaslužuje pažnju i danas, kada ispitujemo naš aktuelan model obrazovanja – jeste njen dvostruki fokus: s jedne strane, ona ima politički, a s druge, humanistički karakter, shvaćen u skladu s vremenom; s jedne strane *paideía* je odgoj za aktivan život u kolektivu i oblikovanje njegove budućnosti, a s druge za individualizam i samooblikovanje.

„Rad na sebi’, uspostavljanje unutrašnjeg spokojstva, nalaženje mere u svemu - to je ono čime je bitno određen humanistički kulturni ideal. (Arandelović, 2002: 14)²⁴

Naredna poglavlja posvetićemo tome da pokažemo na koji način se *paideía* – obrazovanje kojim se građani iniciraju u kulturu, a kroz nju humanizam – krovna tekovina helenske antike koja će postati sinonim za moderno shvaćenu *areté*, održala u kontinuitetu do današnjih dana. Osim što je takav uvodni, istorijski pregled obavezan deo ovakvog rada, on nam dopušta uvid u ne uvek očiglednu povest humanističke misli, već nam omogućuje da pratimo transformacije koncepta *paideía* i objektivnije sagledamo umetničko, a u okviru njega i dramsko obrazovanje u svetlu moderne obrazovne i kulturne teorije i prakse, a pre svega u smislu veoma bitnih etičkih, estetskih i političkih reperkusija.

²⁴ „Klasični obrazac potekao je iz filozofije, iz njenih humanističkih ideja prema kojima je najvažnije da čovek sam sebe preobrazi i oplemeni, da od sebe stvori duhovno razvijenu ličnost koja može vladati sobom, svojom osećajnošću, koja se može uzdići iznad svoje prirodnosti, učinivši da njime ne gospodare neobuzdane strasti, razobrućeni nagoni. Ideal ovog obrasca je duhovno razvijena ličnost čije su unutrašnje snage, pre svega racionalnost i osećajnost, u potpunom skladu.“

1.1.5.1. Elitizacija *paideie*: *Pepaideumenoí*

I *areté* i *paideia* nadživeli su opadanje Atine. Ključnu ulogu u njihovom opstanku i širenju imali su sofisti koji su putovali po grčkim gradovima, održavali prave retoričke predstave, ali i obrazovali lokalnu elitu i omladinu. Sofisti su učenike pre svega podučavali retorici, a kroz nju poeziji, filozofiji i etici, ali i istoriji, gramatici, medicini, matematici, fizici. Oni koji bi prošli sofističku obuku i postali ‘intelektualno i kulturno sofisticirani’, stičući time elitni status u svojim sredinama, nazivani su *pepaideumenoí* (oni koji su stekli *paideiu*). Može se reći da je *paideia* uopšte očuvala elitni status Grka u vreme kada je Grčka gubila primat pred Rimom (Preston u Simon, 2006: 90). Uz kulturni, Grci su sticali i politički autoritet. Zabeleženi su brojni primeri sofista koji su bili savetnici i izaslanici vladara i visokih službenika širom starog sveta.

Širenje uticaja sofista omogućila su osvajanja u 4. veku st.ere: prvo Filipa II koji je objedinio sve grčke gradove, a potom Aleksandra Makedonskog koji je atinsku kulturu i obrazovanje proneo širom Bliskog Istoka. Ovde srećemo jedan od najranijih primera kulturne kolonizacije: kroz decentralizaciju obrazovanja su, u većoj ili manjoj meri, helenizovane brojne zajednice, a grčki gradovi Aleksandrija, Smirna, Efez, Pergam, Tarz i dr. uspeali su da uspostave vlastiti kulturni autoritet do doba kada je Atina svoj izgubila i postala „nostalgijski topos“. Krajem 3. veka st.ere, po rečima savremenika, Aleksandriji su bili ti koji su obrazovali ne samo Helene, već i varvare (videti: Athenaios iz Naukratije: *Gozba sofista (Deipnosophistae)* 4.83.6-7).

1.1.6. Rim: *Humanitas* kao obrazovanje elite

Do vremena kada je čitav Istok bio pokoren (31.god. st. ere), Rim je preoteo vođstvo od Aleksandrije i uspostavio se kao kulturna prestonica sveta. Rim je, uz određenja prilagođenja, usvojio klasično grčko nasleđe, uključujući obrazovanje: bez grčkog uticaja, rimsko obrazovanje ostalo bi vojničko i elementarno (čitanje, pisanje, računanje), lišeno duhovne dimenzije (Moore, 1936: 207-210).

Za razliku od Atine, u Rimu nikada nije postojao državni sistem školstva koji bi obrazovao, pa i romanizovao široke mase građana. Obrazovanje je u Rimu bilo političko sredstvo utoliko što je bilo rezervisano za elitu. Bogati i ugledni Rimljani uzimali su Grke iz porobljenih gradova za učitelje svoje dece, da ih poučavaju klasičnom grkom pesništvu, dijalektici i muzici. Vremenom su Grci (uključujući i oslobođenike, što je npr. bio Horacijev otac) osnovali veliki broj škola retorike, filozofije i muzike, koje su pružale priliku za više obrazovanje nadarenih učenika.

Značaj delovanja ovih učitelja za očuvanje helenskih ideala utoliko je veći što Rim nije bio ljubitelj tragedije. Ovo je jedan od retkih izuzetaka od gotovo bezrezervnog rimskog sledbeništva helenske kulture. Tragička izvođenja u Rimu nikada nisu bila popularna i cenjena kao u krajevima *Magnae Graeciae* (npr. na Siciliji, odakle je Livije Andronik /*Livius Andronicus*/ doneo tragediju i komediju u Rim 240. st.ere) (Moore, op.cit.: 144-145).²⁵ Tragedija je za vreme Republike izvođena češće nego ikada kasnije, da bi, kao 'ozbiljan' žanr, vremenom bila skoro sasvim zamenjena pantomimom (u Rimu: žanr narativnog plesa). Može se razmišljati da li razlog možda leži u nesaglasju introvertnog grčkog tragičkog koncepta i izrazito ekstrovertne perspektive na kojoj je počivalo moderno, pragmatično i ekspanzivno rimsko carstvo. Rim je daleko više voleo 'lakše', komičke žanrove – od sasvim prostih i farsičnih, do lucidne pesničke komedije, a u vreme Carstva razvio je i nove izvođačke oblike: igre (*circenses*) koje bismo danas, da nije njihove brutalnosti, po formalnim obeležjima lako prepoznali kao 'estradni spektakl' – od fabuliziranih gladijatorskih borbi, do naumahija (inscenirane pomorske bitke u prirodnim i veštački jezerima, ali i u amfiteatrima, npr. u Koloseumu).

U svakom slučaju, tragičko pesništvo svoje mesto nije našlo ni na sceni ni u školama (izučavali su se Homer i drugi pesnici, ali jako retko tragičari), te tako nije imalo ni izbliza moralno-edukativni uticaj na Rim kakav je helenska misao ostvarila kroz retoriku.

Retorika je u Republici imala ogroman značaj kao praktična politička veština i ubrzo je postala obavezan deo obrazovanja omladine iz uglednih porodica koje su imale aspiracije prema državnim poslovima. Domen retorike je pripadao sofistima koje su i savremenici i potomci kritikovali i podsmevali im se zbog „kićenih beseda“, odnosno, preterane pažnje koju su poklanjali formi, u želji da zadive slušaoce. Ipak, sofistička retorika je bila ta koja je u Rim donela klasičnu grčku poeziju, etiku i filozofiju, helenizovala Rimljane i od njih učinila 'filhelene'.

Grupa najvatrenijih filhelena – filozofski krug oko Scipiona Emilijana (*Cornelius Scipio Aemilianus*), u Rim je sredinom 2. veka st.ere uvela novu ideju: *humanitas* – čovečnost i čovekoljubivost, civilizovanost, učenost i kulturnost (Nybakken, 1939: 396-413). Ovu ideju, koju su rimski patriciji i tradicionalisti (npr. Katon) žestoko osuđivali, u 1. veku st. ere Ciceron je

²⁵ 240. st.ere uzeta je kao godina početka masovnog prihvatanja grčkog kulturnog uticaja u Rimu, koincidirajući sa završetkom I punskog rata, kada Sicilija postaje provincija Rima.

razvio u rimski kulturni ideal koji tradicionalne latinske vrline – *pietas, mores* (karakter), *dignitas, gravitas, integritas* – i produhovljenu helensku *areté* sublimiše u celinu ljudskih vrlina koje vodi i čuva razum odnegovan kao razboritost (Nicgorski, 2013: 23). Za Cicerona, *humanitas* je i najviši lični kvalitet i kvalitet obrazovanja – stil razmišljanja koji uzdiže čoveka kao kultivisano biće koje vlada svojim moralnim univerzumom. Čovek postaje čovek time što se oplemenjuje; gaji svoja estetska osećanja dok sluša svoj razum. Onaj ko praktikuje *humanitas* siguran je u svoje vrednosti, ljubazan prema drugima, uljudan u društvenom ponašanju i aktivan u svojoj političkoj ulozi (Gay, 1995/6: 107-108).

Kroz funkciju pripreme prosvetljenog, moralnog i politički sposobnog građanina, rimska *humanitas* se direktno nadovezuje na grčku *paideiu*. Ciceron koristi izraz *politior humanitas* da opiše obrazovanje idealnog govornika koje je neophodno da bi on posedovao vrline potrebne za aktivan život u javnoj službi, što je najviša čast i dužnost građanina. Neobrazovan govornik, smatra Ciceron, ne može biti dobar državnik. On se mora posvetiti izučavanju filozofije i klasične književnosti, naročito poezije (*bonae litterae*), kao izvorima trajnog obrazovanja (videti: *De Oratore*: I).

Gramatik Aul Gelijs (Aulus Gellius) u 2. veku n. ere komentariše značenje koje Ciceron daje izrazu *humanitas*:

„*Humanitas* ne znači ono što obični ljudi misle, već su oni koji su govorili čist latinski ovoj reči dali određenije značenje (...) Oni (Varon i Ciceron, prim. S.M.) ne daju reči *humanitas* značenje koje Grci daju reči *philanthropia*, označavajući neku vrstu prijateljskog duha i dobrohotnosti prema svim ljudima bez razlike; već (...) snagu grčke reči *paideia*, to jest, onoga što mi zovemo *eruditionem institutionemque in bonas artes*, ili 'obrazovanje i obuka u umetnostima dostojnim slobodnog čoveka'. Oni koji iskreno žele i nastoje da ih steknu, najviše su humanizovani. Jer potraga za tom vrstom znanja, kao i obrazovanje koje ono pruža, od svih je životinja data samo čoveku i stoga se naziva *humanitas* ili 'čovečanost'“ (*Noctes Atticae*, prema: Nicgorski, op.cit.)

Ciceronov *humanitas* čini osnov za 'humanizam' koji je obeležio razvoj sveukupne zapadne kulture, kao i obrazovanja, do današnjih dana.

Kako se rimska republika bližila prelasku u monarhiju, tako je retorika, kao i *paideia* koju je ona zastupala, gubila politički značaj i njen ideal je sve više postajala harmonično izgrađena ličnost.

Tu tendenciju već prepoznamo kod Cicerona, ali još uvek bogatu ogromnim značajem moralnog i kulturnog obrazovanja, što *paideia* pre svega i jeste.

1.1.6.1. Ekumenska elita prosvećenih: Druga sofistika

Zahvaljujući sofistima, u 1. veku n.ere (tokom Principata u Rimu) došlo je do renesanse Helenizma koja je zahvatila čitav stari svet. Tome su pogodovala rimska osvajanja i *Pax Romana*²⁶, koji su objedinili ceo Mediteran, što je sofistima omogućilo da se kreću i podučavaju. Takođe, provincijske elite i brojni zaslužni podanici, bivši vojnici i deca oslobođenika dobijali su status rimskih građana sa svim pripadajućim pravima, a vremenom i svi slobodni stanovnici Carstva²⁷. Zahvaljujući nizu 'careva-filozofa', uspostavljene su katedre retorike i filozofije u Rimu i Atini (Moore, *op.cit.*: 217)²⁸. U provincijama su nicale škole, npr. u današnjim gradovima Milanu, Padovi, Veneciji, Komou, Kordobi, Kartagini, Bordou, Otinu, Nimu i Marseju (*ibid.*: 216-217), gde su građani iz svih delova Carstva, bili oni Rimljani, Grci ili varvari, mogli da steknu paideičku kulturu. Rad sofista je cvetao, pa se taj period u filozofiji naziva Druga Sofistika.

Paideia se tako, proširila diljem starog sveta. U tom periodu, pod uticajem rimske političke i kulturne hegemonije, oživelo je značenje reči 'Helenizam' kakvo smo pet vekova ranije sreli kod Izokrata. Širom objedinjenog kulturnog prostora Rimskog carstva, 'Helenom' se smatrala kulturna i obrazovana osoba koja je, vrlo konkretno, svoju intelektualnu i duhovnu oplemenjenost – svoj paideički kulturni identitet, stekla kroz paideički program. Autori naglašavaju da 'Helenizam' ne stoji ni u kakvoj vezi sa etničkim poreklom osobe; svi sofisti – među kojima je najveći broj etničkih ne-Grka – smatrali su sebe Helenima. Ova nova vrsta 'ekumenskog helenizma' mogla je da prihvati mnogo toga što je ranije smatrano varvarskim (Bowersock, 1994: 53). Biti 'Helen' je od etničke, postala etička kategorija.

Paideia se shvata kao „razvoj pojedinca u plemenitu, ozbiljnu i slobodnu osobu (...) koja zdravim rezonovanjem ume da razlikuje dobro od zlog i lepo od ružnog (...) i obrazuje ga u

²⁶ 27. st.e.-180. n.e.

²⁷ Kako bi podigao prihode od poreza, car Karakala je 212. god. n.ere ediktom *Constitutio Antoniniana* omogućio svim slobodnim ljudima širom Rimskog carstva da dobiju status građana Rima.

²⁸ Vespazijan je prvi uspostavio i bogato podržavao katedre za grčku i latinsku retoriku u Rimu, a za njim su Trajan i Hadrijan proširili privilegije za retoričare i filozofe; Hadrijan je podigao i Atenaium (*Athenaeum*) – amfiteatar u savremenom akademskom smislu, namenjen predavanjima i javnim čitanjima, a obezbedio je i penzije za ostarele retore i filozofe. Marko Aurelije je u Atini otvorio katedru za retoriku i četiri katedre za filozofske škole: stoičku, epikurejsku, akademsku i peripatetičku. Severus Aleksandar u Rimu je uspostavio katedru za astrologiju.

Helena. Koristi svu bogatu mudrost i resurse helenskog književnog nasleđa s ciljem da osobu dovede do zrelosti kako bi ona umela valjano da se odnosi i prema bogovima i prema ljudima“ (Malley, 1978: 114-115, u Carr, 2003: 5)

1.1.6.2. Rano hrišćanstvo: Treća sofistika

Globalni uticaj sofista trajao je do sloma Rimskog carstva, mada ne u neizmenjenom obliku. Sa uvođenjem hrišćanstva kao državne religije (313. n.ere), omogućeno je široko delovanje teologa poput Laktancija (prvi savetnik cara Konstantina), Jovana Zlatoustog, svetog Augustina i drugih, koji su bili učenici poznatih retora ili i sami učitelji retorike pre nego što su pristupili Crkvi i postali graditelji istorije Hrišćanstva. Njihov rad naziva se Trećom sofistikom.²⁹

S hrišćanstvom se menja i *paideía* – moralno obrazovanje. Jeger govori o postepenoj transformaciji ovog pojma kroz vekove:

„Isprva se koncept *paideie* odnosio samo na proces obrazovanja. Sada se njen značaj uvećao i uključio objektivni aspekt: sadržaj *paideie* – jednako kao što naša reč 'kultura', ili latinska reč *cultura*, koja je svojevremeno imala značenje procesa obrazovanja, počela da označava obrazovanost kao stanje; potom sadržaj obrazovanja; i najzad celokupan intelektualni i duhovni svet koji se obrazovanjem otkriva, u kom je svaki pojedinac, zavisno od nacionalnosti ili socijalnog statusa, rođen. Istorijski proces kojim se svet kulture gradi kulminira kada se kulturni ideal svesno formuliše. Shodno tome, za Grke u i nakon 4. veka, kada se koncept napokon kristalisao, bilo je savršeno prirodno da koriste reč *paideía* – na engleskom: *culture* – da opišu sve umetničke oblike i intelektualna i estetska dostignuća svog naroda, odnosno čitav sadržaj svoje tradicije“ (Jaeger, 1946a: 303).

1.1.7. Hrišćanstvo i *paideia*

Na koji način *paideía* kao kulturni ideal (obrazovanosti, oplemenjenosti i aktivnog građanstva) nastavlja da živi u hrišćanskoj kulturi – drugoj globalnoj ili ekumenskoj kulturi nakon Helenizma – složeno je pitanje; razjašnjenje mora uključiti više činilaca.

²⁹ Koliko je retorika bila važan deo helenističke kulture – čiji su pripadnici nesumnjivo bili i hrišćanski mislioci onoga doba – ukazuje sadržaj *Novog zaveta* čiji tekstovi, u najmanju ruku 21 poslanica, čine egzemplarnu zbirku onovremenog besedništva koje se očuvalo, kanonizovano kao sveti spisi (lat: *scriptures*) i izvršilo trajan uticaj na evropsku kulturnu misao. Oni istovremeno ukazuju da sa hrišćanstvom retorika gubi veliki deo svog predašnjeg značaja i uloge: u hrišćanskim spisima očuvane su retoričke tehnike, ali je polemička sadržina ograničena na teologiju, baš kao i filozofija koja se u hrišćanstvu više ne pita o prirodi čoveka, već o prirodi Boga po čijem obličju je čovek sazdan.

Ustaljeno je gledište da između klasike i Hrišćanstva postoji odnos isključivanja, kao između dva u osnovi sasvim različita koncepta: antička kultura je antropocentrična (njeni stubovi su humanizam i razum, pri čemu je osnovna preokupacija humanizma preispitivanje ljudske prirode čija je razum najviša snaga), dok je hrišćanstvo teocentrično (njegovi stubovi su dogma, odnosno neupitna priroda Boga i apriorna vera kao najviša snaga). Ovakvo stanovište postulira da je humanizam isto što i antropocentričan pogled na svet koji su zastupali sofisti.

U svom manje poznatom tekstu *Humanizam i teologija* (1943.) Jeger upozorava da je takva perspektiva u odnosu na ideale obrazovanja i kulture, pa i društvene i političke, formalistička. Veze između helenizma i hrišćanstva su bezbrojne, mada ponekad slabo vidljive. Npr. novi vid zajednice u Hrišćanstvu je crkva, ali grčka reč *ekklesia* originalno je označavala skupštinu građana grčkog polisa: pojam 'crkva' nosi njeno značenjsko nasleđe.

Jeger smatra da Platonova sokratovska teologija (razvoj Sokratove potrage za dobrotom kao višim ciljem kom obrazovanje treba da teži) koja nastoji da ispravi nedostatke sofističkog humanizma, u filozofskom smislu ispunjava zadatak koji je humanizam formulisao: saznati suštinu čovekove prirode. Platonova teologija želi da konsoliduje grčki kulturni ideal (*kalokagathia*: lepota i dobrotu) koji je sa sofistima upao u krizu: *paideia* (obrazovanje i kultura – prošireno značenje koje je ovaj termin vremenom dobio) grčkih sofista, bila je usko humanistička: baveći se usavršavanjem čoveka i njegovog sveta, izgubila je teocentričnu dimenziju kakvu je imala u homerovskoj epici, gde je čovek svojim delima težio da stekne *areté* i tako se približi bogovima. Platon predstavlja svoju novu *paideiu* kroz sliku idealne države (u *Republici* i *Zakonima*). Politička dimenzija obrazovanja ovde se ponovo uspostavlja, na nov, viši, transcendentan način, zahtevajući novu društvenu arhitekturu tj. reformu društva kao uslov za svoje ostvarenje.³⁰

³⁰ Teocentričan ideal *areté* je kod Platona racionalno razrađen i formulisan. Pojam božanskog u Platonovoj filozofiji zasnovan je na intrinzičkom iskustvu duše i njenih moći, pre svega na razumu koji čini zlatnu vezu koja spaja filozofa i Boga (*Zakoni*, 645 a-c). Platon kuje neologizam *theologia* od reči *theos*: bog i *logos*: razum i koristi je prvi put u *Republici*, knj. II, 379a. Aristotel će ovu oblast nazvati metafizikom.

Od velike je važnosti što se dijalozi u kojima Platon dolazi do teološkog odgovora na filozofska pitanja, bave obrazovanjem. Jeger insistira da je „Platonov pedagoški cilj da čitaocu pokaže kako ta linija (od filozofije do teologije), koja počinje praktičnim pitanjem ljudskog obrazovanja i vrline, vodi do božanskog principa sveta koji se razumom može spoznati (u originalu: *intelligable*; prim. S.M.) koji Platon naziva 'ničim uslovljenim'“ (Platon, *Republika*, VI, 511 b). U svom poslednjem delu, *Zakonima*, gde filozof nastupa u ulozi zakonodavca novog ljudskog društva zasnovanog na neporecivoj istini, Platon rasvetljava Sokratov, kao i sopstveni rad rečima: *Bog je mera svih stvari* (up.: Protogora: *Čovek je mera svih stvari*; *Zakoni*, IV, 716 c).

Jeger zastupa stanovište da je u 4.v.n.ere došlo do sinteze klasične grčke i rimske kulture i hrišćanske religije, čime je stvorena nova klasika koja je obeležila Srednji vek. Platonova i Aristotelova filozofija inspirisale su stvaranje teocentrične filozofije Neoplatonista krajem helenskog doba. U to je vreme došlo do potpunog oživljavanja klasične grčke literature i misli na hrišćanskom Istoku, kao i rimske književnosti na latinizovanom Zapadu, čime je širom starog sveta stvoren intelektualni okvir u koji je stupilo hrišćanstvo, preuzevši od grčke filozofije racionalnu formu teologije i dogme, što je kulminiralo u radovima ranije navedenih teologa (izrazit primer je sv. Avgustin).

Treba naglasiti da su Jovan Zlatousti, sveti Vasilije Veliki i sveti Avgustin namenski pisali o obrazovanju. Dela Jovana Zlatoustog: *O hvalisavosti i ispravnim načinima na koje roditelji treba da podižu svoju decu*; sv. Vasilija: *Obraćanje mladima kako da ispravno koriste grčku književnost*, te sv. Avgustina: *O hrišćanskom obrazovanju*, predstavljaju različite pristupe i spojeve grčkih i rimskih koncepata sa hrišćanskom mišlju u novu, hrišćansku *paideiu*.

1.1.8. Srednji vek: hrišćanska *paideia* (529 - 1330.)

Ne može se govoriti o širokim pokretima i primenama nove obrazovne i kulturne misli u ranom Srednjem veku, s obzirom da je poznato da su manastiri bili jedina mesta gde se obrazovanje moglo sticati nakon što je Justinijan 529.god.n. ere naredio zatvaranje svih nehrišćanskih škola. Hrišćanska *paideia*, čiji sublimat je oponašanje Hrista (lat: *imitatio Christi*) na Zapadu, odnosno život u Hristu (grč: *he zoe tou Christou*) na Istoku, traži negovanje vrline pre nego znanja.

U zapadnom Hrišćanstvu, slavljeno je sedam 'nebeskih vrline' (kao opoziti sedam smrtnih grehova), podeljenih u dva 'bloka': četiri kardinalne (moralne) vrline preuzete su iz starogrčke filozofije, i to konkretno od Platona (*Republika*): čestitost, pravednost, umerenost i hrabrost. Tri teološke vrline su vera, nada i ljubav (ili milosrđe) (Bejczy i Bejczy, 2011).

Po Platonu, tumači Jeger, istinska *paideia* mora biti zasnovana na Bogu kao vrhunskoj normi. Ona mora težiti preobraćenju čoveka od samoobmane koju izazivaju čula, do vrline (*areté*) koju donosi ugledanje na apsolutno dobro: Boga (Platon, *Theaetetus* 176 b. *Republika* X, 613 b). 'Preobraćenje' (grč: *metastréfo prós tina* – preokrenuti se, drukčiji postati) je filozofski termin koji je Platon uveo da bi opisao okretanje duše od sveta mišljenja i pogrešaka prema principu instinskog bića i efekta koji ovaj čin ima na život i ličnost čoveka. Ovaj termin je crkva preuzela od Platona. Videti: Jaeger, 1946b: 295 f. Jeger ukazuje da je Aristotel svojim konceptom metafizike nastavio i dalje unapredio Platonove koncepte.

Analogijom sa teologijom, i osnovu programa hrišćanskog visokog obrazovanja u srednjem veku činilo je tzv. sedam slobodnih veština (lat: *artes liberales*³¹, discipline dostojne slobodnog čoveka), koje je rimska *humanitas* obuhvatala još u antici, a koje je kanonizovao Marcijan Kapela u 5.v.n.ere (Budimir i Flašar, 1991: 609).³²

Sedam disciplina podeljeno je u tzv. Trivijum (lat: *trivium*, od *tres vias*: raskršće tri puta) i Kvadrivijum (lat: *quadrivium*: raskršće četiri puta). Trivijum čine elementarni predmeti: gramatika, logika i retorika, a kvadrivijum 'viši' predmeti: aritmetika, geometrija, muzika sa teorijom harmonije i astronomija sa kosmologijom. Ovakva struktura obrazovanja bliska je konceptu *paideie* jer je, nasuprot 'praktičnim veštinama' (*tehné*), kakvima su smatrane medicina i arhitektura, imala za cilj da uobliči razmišljanje učenika, posebno u smislu razlučivanja činjenica od utisaka koje čovek dobija kroz čula. Veštine u Trivijumu prate proces saznavanja: gramatika usvaja znanje tako što ustanovljava predmet koji se izučava kroz pitanja *ko, šta, gde i kada*; logika pruža razumevanje i usavršava rasuđivanje pitajući *zašto*, dok retorika treba da obezbedi mudrost tražeći metode, odnosno *kako* se saznaje, te izražavajući ih kroz govor. U Kvadrivijumu, učenik stiče sposobnost apstraktnog mišljenja, radeći s brojevima van prostora i vremena (aritmetika), u prostoru (geometrija), u vremenu (muzika i harmonija) i u prostoru i vremenu (astronomija i kosmologija) (Kristller, 1965: 178).

Oba koncepta – Trivijum i Kvadrivijum – dugujemo Platonu (*Republika* i drugi spisi). Paradoksalno, izraz Kvadrivijum je stariji – ustanovio ga je neoplatonista Boecije (*Anicius Manlius Severinus Boëthius*) početkom 6. v. n. e, dok je Trivijum uređen tek nakon Karolinške renesanse u 9. v. n. ere. Ovaj period svakako treba istaći kao doba velike obnove nakon nekoliko vekova obeleženih prodorima varvara, migracijama i prevratima u ranom Srednjem veku; tada je na Zapadu ponovo otkrivana latinska književnost, dok je u Vizantiji izučavana grčka književnost.

U istočnom Hrišćanstvu, obrazovanje je bilo vezano za Vizantiju, i to prvenstveno Carigrad u kom su postojale i osnovne i srednje škole i univerziteti. U unutrašnjosti, obrazovanje su pružale škole pri manastirima i crkvama, kao i privatni učitelji; kasnije je otvorena medicinska škola u Aleksandriji, retorska u Antiohiji i Gazi i pravna u Bejrutu. Bogoslovije su postojale u Aleksan-

³¹ Akademski smisao upotrebe reči *artes* poznajemo iz izraza BA (*Bachelor of Arts*) i MA (*Master of Arts*).

³² Reč je o delu *Svadba Merkurija i Filologije* (*De nuptiis Mercurii et Philologiae*). U toj se alegoriji u 9 knjiga govori o putu učene devojke Filologije kroz nebeske sfere do božanskog duha s kojim se spaja i tako dolazi do najvišeg saznanja i besmrtnosti, dok sedam Muza proslavljaju ovo venčanje na kome sedam deveruša predstavljaju sedam disciplina obrađenih u ostalih sedam knjiga enciklopedije (Budimir i Flašar, 1991: 609)

driji, Antiohiji, Cezareji, Efesu i Carigradu; carigradska patrijaršija je posebno bila poznata kao centar koji je uključivao i svetovne nauke. Takođe je poznavanje teologije je bilo odlika svetovnih naučnika; smatralo se da intelektualac mora dobro poznavati hrišćansko bogoslovlje.

Obrazovanost je bila veoma cenjena, zbog antičke tradicije, ali i zato što je, u situaciji deficita školovanih ljudi, omogućavala socijalnu propulsivnost kroz pristup državnim položajima.

Kurikulum vizantijske svetovne škole u celosti je bio oslonjen na antičku tradiciju; tek kasnije je svetovnoj lektiri dodato izučavanje Biblije i hagiografskih spisa (neki izvori upućuju na 12. vek; videti: Nakosteen i Browning, *Encyclopedia Britannica*). Izgleda da se, tokom hiljadugodišnje istorije, škola vrlo malo menjala i da su korišćeni udžbenici iz antičkog doba, malo izmenjeni.

Osnovne škole su najčešće bile privatne, ili organizovane pri manastirima i crkvama. Školovanje je trajalo oko tri godine i pohađala su ga deca uzrasta od 6 do 10 godina. Nastavu je vodio učitelj (*grammatistes*) koji je podučavao čitanje i pisanje na delima Homera i Ezopa, mitologiju, svetovnu i biblijsku istoriju (Davidovi psalmi su se učili napamet), pevanje i računanje. Škola je upisivala i dečake i devojčice iz svih socijalnih slojeva, koji su mogli da plate školovanje.

Srednjih škola je bilo malo; u Carigradu je na početku 10. veka postojalo 12 srednjih škola sa po 20-40 polaznika. Srednja škola je trajala šest ili sedam godina, jer srednje i visoko obrazovanje nisu bili strogo odvojeni: programi su se donekle poklapali, a i uzrast polaznika nije bio tačno utvrđen. Predavao je *grammatikos* (gramatiku antičkog dijalekta, fonetiku, morfologiju, sintaksu i stilistiku antičkog grčkog, retoriku i metriku, antičku književnost, istoriju, mitologiju, geografiju), *rhetor* je predavao visoko cenjenu retorku, a školovanje se završavalo filozofijom.

Visoko (univerzitetsko) obrazovanje pokrenuto je veoma rano. Konstantin Veliki je doveo prve profesore, a Carigradski univerzitet je osnovan već 425. godine, ukazom Teodosija II; na univerzitetu je bio zaposlen 31 profesor (jedan filozof, dva pravnik, deset grčkih i deset latinskih profesora gramatike, pet grčkih i tri latinska retora). Pored filozofije, aritmetike i geometrije, učili su se medicina i pravo, kako bi se školovali budući visoki državni činovnici.

Visoko školstvo u Vizantiji je postojalo u različitim oblicima tokom čitavog carstva; Carigrad se, pored Bagdada i Pariza, smatrao jednim od najvećih svetskih centara obrazovanja. Nakon pada Carigrada (1453.) i propasti Vizantijskog carstva, učeni ljudi su se selili na Zapad i, preneviši tradicije vizantijskog obrazovanja i kulture, umnogome doprineli razvoju italijanske renesanse.

U Srbiji je slika bila drugačija, a kakva tačno – nije dovoljno istraženo. O školstvu i prosveti kod Srba u srednjem veku, profesor Andrija Veselinović ocenjuje da “ova tema u našoj historiografiji i istoriji pedagogije nije do danas celovito obrađena ni u pojedinostima niti sintetički”, iako savremena kritička historiografija može da omogući “iznenađujuće slojevitu i punu sliku obrazovanja Srba u srednjem veku” (Vujisić Živković, 2015: 128).

Naučnici su saglasni da je značajnu ulogu za razvoj kulture i prosvete imalo primanje hrišćanstva, koje je omogućilo razvoj pismenosti i srednjovekovne kulture. Kliment i Naum, učenici Ćirila i Metodija, usavršili su glagoljicu i stvorili ćirilicu kao opšte pismo Makedonaca, Srba, Bugara i Rusa, što je omogućilo razvoj kulture i prosvete na opštem slovenskom jeziku. Škole su osnivane pri hramovima (manastirske i parohijske) i dvorovima velikaša, ali se školovao samo mali broj pripadnika više klase, koji se pripremao za sveštenike i feudalnu aristokratiju; čak je i najveći deo sveštenstva bio nepismen.

Sa stabilizacijom i širenjem države, primetan je i obrazovni napredak. U zapadnim krajevima su, sa razvojem gradova, nastajale gradske škole (najviše u primorju) sa svetovnim učiteljima i svetovnim sadržajima. Pri episkopskim sedištima nastajale su katedralne ili generalne škole, ali nisu, kao na zapadu, prerasle u univerzitete. U istočnim krajevima, prosveteni velikaši na svojim dvorovima stvaraju obrazovne centre. Istražujući ovaj period, profesor Veselinović ističe takav slučaj u Despotovini (15. vek) gde se razvio “pravi kult učenosti i obrazovanja, kakav raniji periodi nisu poznavali (...) Iz tog perioda su sačuvani jedini dragoceni podaci o učenju i nastavi, nekoj vrsti pedagoške doktrine našeg srednjeg veka”. Nataša Vujisić Živković ukazuje da je središnje mesto u prosveti Despotovine pripadalo školi visokog ranga koju je Konstantin Filozof organizovao na dvoru despota Stefana Lazarevića, prethodno se i sam obrazujući na visokoškolskom učilištu srpske patrijaršije, organizovanom po ugledu na carigradsku patrijaršiju (2015). Naučne discipline u ovim školama delile su se na “videteljnije” (teorijske - teologija, fizika i matematika) i “djelateljnije” (praktične - ekonomija, politika, etika, a ponekad i astronomija i muzika). “Ove i ovako prisutne discipline svakako izmiču uobičajenim shvatanjima srednjovekovnog obrazovanja, koje najčešće podrazumeva čitanje, pisanje, osnove računa i teologiju” (Veselinović, *ibid*). Autorka navodi da Konstantin Filozof u svom beogradskom učilištu iz druge decenije 15. veka unapređuje gramatiku i pravopis, načine čitanja i pisanja i daje uputstva kako treba pisati. “Srbi nisu”, zaključuje profesor Veselinović, “zaostajali u pismenosti i obrazovanju za okolnim narodima toga doba, a u nekim segmentima su ih i nadvisili” (*ibid*).

Poslednji srpski despot, Đurađ Branković, skupa sa porodicom svoje supruge, vizantijske princeze Irine Kantakuzine, stvorio je na svom dvoru kulturno središte i podržavao rad umetnika i naučnika. Nakon gubitka nezavisnosti i pada pod vlast Otomanskog carstva, u Srbiji dolazi do ogromnog kulturnog i obrazovnog nazadovanja. Srpsko stanovništvo se iz gradova koje većinom naseljavaju Turci, povlači u selo, a svo znanje, uključujući pismenost i tehnološko znanje, pada u zaborav (Kovačević, 2006). Kulturnog napretka nema, a nekadašnja srednjovekovna kultura se, i to u veoma redukovanom vidu, održava samo pri crkvama i manastirima. Tako je Srednji vek u Srbiji produžen praktično više od četiri veka nakon što je zapadna Evropa ušla u Renesansu.

Tokom ovog perioda, sakralnu kulturu i umetnost zamenila je narodna kultura, a narocito narodna književnost koja je odražavala moralne i etičke vrednosti hrišćanstva. Ona ju je objedinila sa predhrišćanskom tradicijom, u kom spoju je nastala izuzetna baština.

Na Zapadu, može se zaključiti da je originalna veza između teologije i kulturne ideje (*paideía*) očuvana u doba hrišćanstva. Ova se veza zapravo nikada nije ni prekidala. Istorija Hrišćanstva je istorija ostvarivanja ideje hrišćanske kulture zasnovane na teologiji. Npr. kada Apostol Filip dolazi u Atinu i govori okupljenim grčkim filozofima, on kaže da je Hrist došao da svetu donese novu kulturu (koristi se reč *paideía*).

U svojoj poslednjoj knjizi „Rano hrišćanstvo i grčka paideia“ (1961), Jeger objašnjava vezu između Hrišćanstva i grčke kulture. Tvrdi da je Hrišćanstvo helenizovano, a helenska civilizacija kristijanizovana. Pronalazi da upotrebom grčkog jezika, helenizam ulazi u hrišćanstvo kroz koncepte, intelektualne kategorije, nasleđene metafore i suptilne simboličke konotacije. Grčki mistični kultovi, pre svega kult Dionisa, prisutniji su u hrišćanskoj misli nego što bi se njoj to dopalo, tvrdi Jeger. Isti je slučaj sa Platonom i drugim misliocima. Njihov uticaj vidi se u procvatu filozofije u doba i nakon renesanse, pre nego vere.

1.1.9. Renesansa: humanizam

Emancipacija od teoloških generalizacija i neupitnih predkonceptija vezuje se uz političko, a svakako i ekonomsko osamostaljenje italijanskih gradova/kneževina; nepostojanje centralizovane moći u Italiji omogućilo je pojavu izrazitih i nesputanih ličnosti, bile one nemilosrdni vladari, slobodni mislioci ili geniji (Burckhardt, 1860). Autor ističe da ono što se u Renesansi zaista 'ponovo rodilo' jesu sekularizam i individualizam. Njihov procvat su omogućili su povratak antičkoj klasi u filozofiji i umetnosti, u nauci duh skepticizma i racionalnog razmišljanja (kao opozit religijskom dogmatizmu i neupitnoj veri), a pre svega, sekularizacija obrazovanja.

Značaj obrazovanja za Renesansu ogroman je, a možemo ga pratiti kroz pojam humanizma koji se u širi kulturni kontekst proširio iz obrazovanog (Bullock, 1985). Izraz 'humanista' (*umanísta*) nalazimo već u Renesansi (tvorac termina je Leonardo Bruni), u značenju osobe koja kao nastavnik, eventualno pesnik ili govornik, praktikuje humanističku nauku (*studia humanitatis*) koja se razvila iz srednjovekovnog kurikuluma liberalnih znanja i veština (*artes liberales*). *Studia humanitatis* bila su sekularna i kontranstirana religijskim studijama (*studia divinitatis*).

Izraz 'humanizam', pak, skovao je početkom 19. veka nastavnik i obrazovni naučnik Nithamer (*Friedrich Immanuel Niethammer*), za tradiciju elitističkog obrazovanja kroz navedene studije, oslanjajući se na Ciceronovu *humanitas* koju je Aul Gelijski jasno povezo sa grčkom/ helenskom *paideiom* kao obrazovnom namerom da se *homo barbaricus* razvije u *homo humanum*, što je, kako istraživači ukazuju, uistinu i bio Renesansni ideal (McClinton, 2006: 11). Tek u moderno doba, oba termina dobijaju širi filozofski smisao koji se prenosi u prošlost, da označi brojne mislioce i autore koji su isprva smatrani 'humanistima' u užem, specifično pedagoškom smislu.

Kao rasprostranjen obrazovni kurikulum, humanističke studije su odlučujuće uticale na procese sekularizacije u Renesansi. Njihov centralni koncept, koji dugujemo Petrarki³³, bio je da obrazovan čovek Zapada svoje znanje i svetonazore mora da stiče i temelji na remekdelima zapadne tradicije. Dalje ga je razvio Verdžerio Stariji (*Pier Paolo Vergerio*) kroz raspravu *De Ingenius Moribus et Liberalibus Studiis* koji, snažno se oslanjajući na Cicerona, kaže:

³³ Petrarki dugujemo i pojam 'mračnog veka', dok naziv 'Srednji vek' dugujemo Leonardu Bruniju (1370-1444) koji je svoje vreme smatrao vremenom nove prosvetljenosti pa je, logično, doba između prosvetlene antike i sopstvenog doba nazvao Srednjim vekom.

„Liberalnim nazivamo studije koje su dostojne slobodnog čoveka; kojima stičemo i ostvarujemo vrlinu i mudrost; takvo obrazovanje koje ističe, usavršava i razvija najviše darove tela i uma koji oplemenjuju čoveka i koji se s pravom smatraju jednakim po dostojanstvu s vrlinom samom. (...) Vulgarnoj prirodi, zarada i zadovoljstvo su jedini cilj života, a uzvišenoj to su zrela, moralna vrednost i slava (...) S potpunim ubeđenjem tvrdim da nećemo postići mudrost u kasnijim godinama, ako u najranijim ne krenemo u iskrenu potragu za njima“ (cc. 1402.4).

Deo citata koji se odnosi na moralnu vrednost i slavu ukazuje na povezanost studija *humanitatis* sa paidečkom svrhom obrazovanja za učešće u društvenom životu. Istoričar Džon Hejl (*John Hale*) ističe da su *studia humanitatis* imale za cilj da uobliče karakter učenika i pripreme ga za javnu službu: gramatika ga priprema za javni govor, istorija mu predočava primere koje treba da sledi, poezija mu usađuje želju da oponaša vrline heroja slavne epike, a moralna filozofija ističe visoke standarde ličnog ponašanja koji se očekuju od odgovornog građanina (1993: 192)

MekKlinton izdvaja i dva Verdžerijeva učenika, kao osnivače humanističkog obrazovanja: to su Gvarino Veroneze (*Guarino Veronese*) i Vitorino da Feltre (*Vittorino da Feltre*), koji su otvorili prve humanističke škole u Veneciji (1414.) i Mantovi (1423.; škola je upisivala i devojčice). Obojica su, na osnovu Kvintilijanove teorije, razvili kurikulume koji su obuhvatali i intelektualno i fizičko obrazovanje i koji su postali uzor za školske programe u narednom veku. Vitorino da Feltre naročito naglašava građansku stranu humanističkog obrazovanja:

„Nije svako pozvan da bude lekar, advokat ili filozof, da živi u oku javnosti, niti se svako ističe po prirodnoj darovitost, ali smo svi stvoreni za život koji ima društvenu obavezu, svi smo odgovorni za lični uticaj koji širimo“ (u McClinton, *op.cit.*: 12).

Smatra se da je italijanska Renesansa završena 1600. godine kada je u Rimu spaljen Đordano Bruno (*ibid*: 14). U drugim krajevima Evrope, renesansni ljudi poput Erazma Roterdamskog (*Desiderius Erasmus*) takođe su uviđali značaj obrazovanja i pisali o njemu (u delu „Obrazovanje hrišćanskog princa“, 1516). Severna Renesansa je, uopšte, oštrije težila i teološkoj, i klerikalnoj i socijalnoj reformaciji. Pokret Reformacije doneo je ogromne promene. Ubrzo nakon reformacije osnovne škole na narodnom jeziku gde su deca siromašnih mogla da uče čitanje, pisanje i religiju uspostavljene su u više evropskih zemalja. Centralno interesovanje 'univerzalnih ljudi' (*homo universalis*) poput Komenskog (*Comenius*), za obrazovanje, označava

početak novog doba za reformatorsku misao u čitavoj Evropi. U Francuskoj, za reformu društvenih vrednosti, a posebno obrazovanja, zalagali su se Rable (*François Rabelais*) i Montanj (*Michel de Montaigne*). U Engleskoj, ser Tomas Mor je kritikovao nastajući kapitalizam sa pozicija socijalne neodgovornosti i samoživosti pojedinaca, a Bejkon (*Francis Bacon*) je ukazivao na neophodnost za „totalnom rekonstrukcijom nauke, umetnosti i celokupnog ljudskog znanja“ (*The Great Instauration*, 1620), a taj zadatak poverio je obrazovanju i filozofiji.

Naučnici podvlače značaj razvoja pozorišta u periodu Renesanse. U Elizabetanskom pozorištu, nepismena publika sa pozornice saznaje filozofske ideje o kojima može da razmišlja. Sliku idealnog renesansnog učitelja teoretičari nalaze u liku Šekspirovog Prospera („Bura“). Istaknuti šekspirolog, prof. Grebenir (*Bernard D. Grebenier*) smatra da ovaj lik predstavlja inkarnaciju renesansnog ideala (1950: 242). Oproštaj, razumevanje i solidarnost sa ljudskim rodом ističu se među tim vrlinama. Frensis Bejkon to sublimira rečima „Ako je čovek milosrdan i ljubazan prema strancima, to pokazuje da je građanin sveta i da njegovo srce nije odsečeno od drugog kopna, već je kontinent koji im se pridružuje“; Džon Don se, u pesničkoj replici, nadovezuje čuvenim maksimumima da „nijedan čovek nije ostrvo“ i da „zvono zvoni“ uvek za nama.

Humanistička *paideia* u Renesansi, dakle, perspektivu odgovornosti širi na čitav ljudski rod (*philanthrôpía*).

1.1.10. Prosvetiteljstvo

Proširena perspektiva renesanse u Prosvetiteljstvu dobija izraz kroz inicijative za školovanjem širokih društvenih slojeva. Ovaj pokret utemeljenje nalazi u filozofiji koja razum suprotstavlja crkvenoj dogmi i okreće se humanističkom individualizmu, kao i nauci koja renesansnu skepsu razvija u naučno mišljenje i uspostavlja naučne metode. Obrazovni sistem bio je važan prosvetiteljima kako bi se njihove ideje širile, a tako dolazi i do procvata štamparstva.

U ekonomiji, razvija se preduzetnički kapitalizam. Liberalizam se vidi i kroz prve pojave ženske emancipacije. U političkom smislu, Prosvetiteljstvo vodi u Americi ka borbi za nezavisnost, a u Evropi ka Francuskoj revoluciji i pojavi nacionalnog romantizma u mnogim zemljama. Prosvetiteljstvo tako ima međunarodnu, pa i transkontinentalnu dimenziju.

Na čelu prosvetiteljskog pokreta bili su filozofi, naučnici, umetnici i političari³⁴. Imanuel Kant (Immanuel Kant) je dao svoj odgovor na pitanje šta je Prosvetiteljstvo:

„Prosvetiteljstvo je izlazak čoveka iz njegove samoskrivljene nezrelosti. Nezrelost je nemoć da se služimo sopstvenim razumom bez vođstva nekog drugog. Ova je nezrelost samoskrivljena kada njen uzrok ne leži u nedostatku razuma, već u nedostatku odlučnosti i hrabrosti da se njime koristimo bez vođstva. *Sapere Aude!* 'Usudi se da znaš!' – to je moto Prosvetiteljstva“ (1784).

Poseban uticaj na shvatanje obrazovanja imao je Ruso koji je svojim traktatom u formi romana posvećenim obrazovanju *Emil (Émile, 1762.)* revolucionisao pedagošku misao. Uvodeći ideje 'deteta kao deteta', a ne 'malog čoveka', učenja kroz igru, oslanjanja na samog sebe u učenju, učenja putem iskustva, delanja u prirodnom okruženju i razmene s okruženjem (što su kasnije postala temeljna uverenja romantičara i progresivista), Ruso je podstakao otvaranje brojnih oglednih škola u Nemačkoj, Švajcarskoj, Italiji, Belgiji, Velikoj Britaniji i SAD.³⁵

Paideička dimenzija Prosvetiteljstva iskazuje se u oblasti obrazovanja i javne racionalne kritike. Prosvetitelji su propagirali javno obrazovanje, nezavisnu štampu i demokratiju kao sredstva koja mogu dovesti do društvenih promena koje danas poznajemo kao pojmove građanske participacije širih slojeva, socijalne pravde, jednakih šansi i otvorenog društva, ali i verske i kulturne tolerancije (videti: Gill, 2010). Ovi ideali našli su svoj izraz u američkom Ustavu (1776.) i postulatima Francuske revolucije (1789). Načela Prosvetiteljstva ugrađena su u Univerzalnu deklaraciju o ljudskim pravima, koju je 1948. donela Generalna skupština Ujedinjenih nacija.

Frankfurtska filozofska škola je u moderno doba oštro kritikovala Prosvetiteljstvo (Horkheimer i Adorno, 1947), čemu se suprotstavlja Habermas (*Jürgen Habermas*), njen kasniji član, koji Prosvetiteljstvo vidi kao „nedovršen projekat“ koji treba ispraviti i zaokružiti, ali koji čini osnovu za etički i politički javni diskurs karakterističan za demokratska društva (1985).

³⁴ Deni Didro (*Denis Diderot*), Volter (*François-Marie Arouet*, pseudonim: *Voltaire*), Adam Njutom (*Newton*), Žan-Žak Ruso (*Jean-Jacques Rousseau*), Džon Lok (*John Locke*), Bendžamin Frenklin (*Benjamin Franklin*), Adam Smit (*Smith*), Tomas Džeferson (*Thomas Jefferson*), Džejms Medison (*James Madison*), Tomas Pejn (*Thomas Paine*), Gothold Lesing (*Gotthold Ephraim Lessing*), Johan Volfgang Gete (*Johann Wolfgang von Goethe*) i drugi.

³⁵ U Nemačkoj, Johan Bernhard Bazedov (*Johann Bernhard Basedow*) je u Desau otvorio *Filantropinum (Philanthropinum, 1774.)*, Fridrih Frebel (*Friedrich Froebel*) je osnovao prvo obdanište (Keilhau, 1837.), dok se u Švajcarskoj Johan Hajnrih Pestaloci (*Johann Heinrich Pestalozzi*) posvetio obrazovanju siromašne dece i siročadi. Usledio je rad Marije Montesori (*Maria Montessori*) u Italiji, Ovida Dekrolija (*Ovide Decroly*) u Belgiji, Adolfa Ferijera (*Adolphe Ferrière*) u Ženevi, Elizabete Roten (*Elizabeth Rotten*) u Nemačkoj, kao i niz oglednih škola u Engleskoj – od Abotsholma (*Abbotsholme, 1889.*) Sesila Redija (*Cecil Reddie*) do Samerhila (*Summerhill, 1921.*) Aleksandra Nila (*Alexander Neill*).

Postoje i radikalno drugačija viđenja prosvetiteljskog projekta obrazovanja, koja dokazuju da su se prosvetitelji zalagali za elitistički koncept obrazovanja (obrazovanje samo viših klasa koje su u stanju da ga prime, usvoje i iskoriste) i prosvećenu monarhiju (Krstić, 2016).

Ipak preovlađuje mišljenje da u prosvetiteljstvu i romantičarskim idejama koje slede, treba tražiti poreklo svih savremenih pokreta u obrazovanju, a posebno progresivnog obrazovanja.

1.1.11. Romantizam: *Bildung*

Paideia nalazi svoj preporod u nemačkom romantizmu, kroz koncept koji bismo, tumačeći ga u ekstremu do kog bi se mogao razviti, mogli sažeti kao samo-obrazovanje (*Bildung*). Razlikuje se od prosvetiteljskih inicijativa za masovno obrazovanje po tome što obrazovni koncept sagledava manje rigidno i pragmatično. Prosvetiteljske ideje će, naime, vremenom (bez namere inicijatora) dovesti do sistema javnog obrazovanja kakav i danas često srećemo: obaveznog, zasnovanog na disciplini, formativnog, direktivnog i uglavnom nedemokratskog (Dobrijević i Krstić, 2014). Nemački *Bildung*, kako tvrde naučnici, obuhvata sve oblike učenja – informalnog, neformalnog i formalnog, u kojima učestvuju kako nastavnici, tako i roditelji i šira zajednica, a da se pritom razlikuje i od socijalizacije i od podučavanja (Danner, 1994).

Zasnovan na filozofskom promišljanju,³⁶ koje seže do srednjevekovne mistike (izgradnja slike Isusa Hrista u duhovnom biću i život u skladu s tom slikom), ovaj koncept iznova se gradi na postulatima Prosvetiteljstva (religijska dogma zamenjena je razumom; autoritarna država demokratijom; liberalizam prožima sve sfere), posebno teoriji Getea i Fihtea. Najvažnija figura, ipak, bio je Vilhelm fon Humbolt (*Wilhelm von Humboldt*: 1767 - 1835), teoretičar i osnivač Berlinskog univerziteta, koji *Bildung* tumači kao harmoničan razvoj osobe, njenih unutrašnjih kapaciteta i ljudskih potencijala. 'Obrazovana' osoba je ona koja je sve svoje potencijale ravnomerno razvila; stručnjaci ili specijalisti u jednoj oblasti, koliko god bili visoko formalno obrazovani, ukoliko nisu razvili i svoje druge strane, ne mogu se smatrati obrazovanima.

Bildung se ostvaruje kroz spontano iskustvo nepragmatičnog susreta sa svetom (u tome se *Bildung* razlikuje od obrazovne obuke: *ausbildung*). Pragmatičnost mora biti izbegnuta, zato što je svrha *Bildung*-obrazovanja viša od pojedinca: svaki čovek, razvojem svojih punih potencijala,

³⁶ Daner navodi sledeće filozofe obrazovanja kao zasnivaoc filozofskog temelja koncepta *bildung*: Friedrich Schleiermacher (1768 - 1834), Wilhelm Dilthey (1833 - 1911), Herman Nohl (1879 - 1960), Theodor Litt (1880 - 1962), Eduard Spranger (1882 - 1962), Wilhelm Flitner (1889 - 1989), Erich Weniger (1894 - 1961).

definiše jedan segment humaniteta; tek svi ljudi zajedno, pod uslovom da se ovako razvijaju, stvaraju punu definiciju. Tako je *Bildung* ima za svrhu dobrobit društva i ljudskog roda u celini.

Daner nudi određenje *Bildung*-a kao „procesa i statusa osobe koji nastaju kao odgovor na obrazovanje i podučavanje. *Bildung* je izraz istinskog napora osobe; lični čin. Podučavanje ima *Bildung* za cilj“ (*ibid*). Tako je *bildung* lična zasluga i odgovornost pojedinca. Dobrijević i Krstić ukazuju da samoobrazovna dimenzija koncepta upućuje na „otvoren proces rasta i razvoja koji nije unapred ograničen i koji stoga može biti beskonačan“ (celoživotan) (*op.cit*: 86).

Kao i *paideia*, i *Bildung* takođe nosi značenje kulture: biti obrazovan znači biti kulturni, i to trojako: u ličnom smislu (postići vrednosti ka kojima se teži), društvenom (poznavati i poštovati kulturu svoje zajednice) i humanom (poštovati vrednosti ljudskog roda).

Bildung ima i tri glavne komponente: 1) znanje kojim osoba vlada i koje kritički sagledava u kontekstu smisla; 2) vrednosno opredeljenje i kvalitet, i 3) odgovornost za zajednicu svih ljudi (Humboldt, 1793. u Danner, *op.cit.*). Po navedenim konstitutivnim elementima, *Bildung* se opet približava konceptu *paideie*. Prepoznaćemo uskoro, takođe, da po brojnim svojim postulatima vrši ključni uticaj na progresivno obrazovanje (Dobrijević i Krstić, *ibid*).

1.1.12. Nacionalni romantizam i 19. vek

Sa razvojem tehnologije i sve jačom urbanizacijom, u čitavom zapadnom svetu, ali i šire, jača stav da obrazovanje treba da postane odgovornost države. Širom Evrope i Amerike, mada ne svuda istim tempom, uvode se porezi za obrazovanje i otvaraju škole čije pohađanje postaje obavezno. Kurikulumi se menjaju, kako bi se deca i mladi pripremili za konkretne poslove, ali i građanstvo, posebno u republikama. Nacionalne države, koje su ubrzano nastajale, zahtevale su od škole da stvara nacionalnu i kulturnu svest mladih pokoljenja. Školska *paideia*, tako, dobija oblik inkulturacije u smislu nacionalne pripadnosti, a građanski – instrumenta socijalne reforme, barem u očima teorije obrazovanja koja se postepeno transformisala u nauku (*Pestalozzi*). 19. vek je vek nauke i sve snažnijeg naučnog mišljenja, pa tako i jačanja humanizma.

U obrazovanju, u smislu kurikuluma, prednost se daje liberalnom pristupu. Takođe, tokom 19. veka obrazovanje se sve više okreće ka potrebama industrije; kulminaciju vidimo u 20. veku, kako u razvijenim društvima, tako i u našoj sredini.

2. RAZVOJ SAVREMENE DRAMSKE PEDAGOGIJE

U to doba – na prelazu iz 19. u 20. vek – počela je da nastaje dramska pedagogija u modernom smislu, usled potrebe za medijacijom naraslih društvenih tenzija u industrijskom društvu (Nicholson, 2011: 19). Najveći zamah njenom razvoju daje pokret progresivnog obrazovanja koji se od polovine 19. veka razvijao kao reakcija na tradicionalno liberalno obrazovanje, a najistaknutijeg predstavnika našao je u filozofu Džonu Djuiju.

2.1. Preduslovi za razvoj dramske pedagogije: Progresivno obrazovanje

Djui je radio na univerzitetima Mičigen, Minesota i Kolubija. 1896. godine, kao šef katedre za filozofiju Čikaškog univerziteta (*University of Chicago*), osnovao oglednu školu *Laboratorija (Laboratory School)* gde je razvijao pedagoške prakse centrirane na dete i spontanu dečju igru kao temelj obrazovne metode, a slične programe sprovodili su i drugi pedagozi u SAD (Njujork, Indijana, Misuri).³⁷ Takođe je, kao vladin savetnik za pedagogiju, dve godine boravio u Kini, organizujući prosvetni sistem, a u istom svojstvu boravio je u Turskoj i Meksiku.

Djui je autor velikog broja članaka i knjiga posvećenih progresivnom obrazovanju. Polazeći od svoje filozofske postavke da umetnost odgovara na jedan od četiri urođena instikta deteta (Dewey, 1899 u Simpson, 2001: 183-200)³⁸, estetičkim razmišljanjima posvetio je spis *Umetnost kao iskustvo (Art as Experience, 1934.)* koji je sumirao razmišljanja koja nalazimo kao kontinuiranu temu od 1880., preko delâ *Demokratija i obrazovanje (Democracy and Education, 1915.)*, *Iskustvo i priroda (Experience and Nature, 1925.)* i većeg broja članaka.³⁹

Svoj pedagoški *credo* Djui izlaže u nizu od pet članaka objavljenih 1897. godine, gde poziva na novo sagledavanje obrazovanja (*What Education Is*), reformu škole (*What the School Is*), predmeta obrazovanja (*The Subject-Matter of Education*), metoda podučavanja i učenja (*The Nature of Method*) i odnosa društva prema školi/obrazovanju (*The School and Social Progress*). Ovi tekstovi su, sublimirajući temeljna uverenja progresivista, imali ogroman uticaj na teoretičare i praktičare širom sveta.

³⁷ Za detaljniji istorijski pregled videti: Bolton, 2007; Nicholson, 2011; Courtney, 1989: 21-30.

³⁸ Djui originalno koristi izraz *impuls* koji kasnije preuzimaju drugi istraživači, npr. Piter Slejd. Ovde koristimo termin *instinkt* u skladu sa širom terminologijom epohe gde je on više zastupljen, a prema konceptu 'dramskog instinkta' kod dece najmlađeg uzrasta, koji je uveo francuski psiholog Bernar Peres (Bernard Perez) u tekstu *L'instinct dramatique*, 1886.

³⁹ Dewey's Aesthetics. Stanford Encyclopedia of Philosophy. 2006/2013. <http://plato.stanford.edu/entries/dewey-aesthetics/>

Nedovoljno je poznato da je u Srbiji, mada s razumljivim odlaganjem u odnosu na razvijene zemlje, na osnovama progresivističke teorije Petar Savić osmislio koncept koji je nazvao *Nova škola*⁴⁰ i školske 1932/33., kao mlad učitelj, sproveo program u osnovnoj školi u selu Jargulica:

„(...) primenio sam u eksperimentalne svrhe samoobrazovni oblik rada u nastavi osnovne škole. U ovom eksperimentu došao sam do očekivanih rezultata. Do kraja te godine ostvaren je postavljeni zadatak: svi polaznici 3. i 4. razreda, učeći kontinuirano svojim individualnim ritmom, dobili su odličnu ocenu iz eksperimentalnog predmeta, samo u različito vreme. To je bio uzorak za celinu, principijelno i sistemsko rešenje. Pronađen je prvi ključ i nacrt idejnog projekta, otvorena humanistička perspektiva i data tehnološka osnova za samoobrazovni rad“ (1973).

Istraživači ovog pokreta saglasni su da progresivizam u obrazovanju filozofske izvore nalazi u pragmatizmu koji ideje, kategorije i teorije sagledava kao proizvod prirodne i društvene sredine, a njihovu vrednost procenjuje u skladu sa praktičnom primenjivošću. Filozofska pretpostavka da je subjektivno iskustvo izvor sveukupnog saznanja o svetu, kod progresivista nalazi svoj izraz u ‘učenju putem delanja’ kroz projekte i aktivnosti, gde dete uči putem refleksije vlastitih aktivnosti i njihovom validacijom u odnosu na buduće posledice. Stoga je sistematsko sticanje znanja kroz tradicionalni kurikulum za progresiviste pogrešan pristup obrazovanju, a treba ga zameniti učenjem kroz rad u egzaktnim životnim situacijama. Socijalni aspekt iskustva, pak, progresiviste vodi do teorije zajedničkog učenja i saradničkog načina rada.

U psihologiji, progresivizam se oslanja na kognitivne teorije, a ključnu podršku dale su mu sociokognitivne teorije Pjažea i Vigotskog koje su, potvrđujući stavove progresivista, ukazale na socijalne i kulturalne interakcije koje oblikuju mehanizme učenja, tj. konstrukciju znanja.

Socijalna dimenzija je od ključne važnosti za pragmatična shvatanja progresivnog obrazovanja, jer su, kroz reformu obrazovanja, progresivisti želeli da ostvare reformu društva. Demokratija je vrhunska vrednost za progresiviste i cilj njihovih sveukupnih obrazovnih napora. Obrazovanje se

⁴⁰ Izraze Savićeve nadahnutosti progresivnom pedagogijom nalazimo na svakoj stranici knjige *Nova škola*, npr.: „Pružanjem’ i ’davanjem’ znanja ne razvijaju se u dovoljnoj meri duhovne sposobnosti, kao što to omogućava sopstveno pronalaženje istine i otkrivanje njenih veza i uzroka. Duhovne sposobnosti su funkcije, pa se one jedino na funkcionalan način mogu i razvijati. Neaktivnost dovodi do kržljanja funkcija. Zato učenike, kroz aktivno učešće u nastavi, treba staviti u položaj da osele i demonstriraju svoju snagu.“ (Savić, 2003: 121). Ovakvih, u punoj meri modernih i aktuelnih ideja, ima bezbroj; iako su pojedini pedagozi i nastavnici primenjivali Savićeve invencije, pa je vršeno i zvanično eksperimentalno istraživanje u 10 škola, danas – kada je u toku reforma školstva, radu Petra Savića morala bi se posvetiti mnogo veća pažnja i odati dužna zasluga u stručnoj javnosti.

shvata kao preduslov za pravilnu orijentaciju i racionalno opredeljivanje u političkom i uopšte društvenom životu. Tako, izvore progresivističkog obrazovanja u ideološkom smislu treba tražiti u liberalizmu koji se zalaže za unapređenje slobode pojedinca koji će, ako je valjano obrazovan, kroz slobodno izražavanje ideja u otvorenim diskusijama i debatama, doprineti sprovođenju reformi i postepenom procesu promena u društvu, na putu ka boljoj budućnosti.

Pošto je obrazovanje shvaćeno kao instrument u toj promeni, pojedini autori smatraju da se „progresivističko obrazovanje primarno može označiti kao teorija o reformama obrazovanja i društva“ (Milutinović, 2009: 266-267) kroz „napor da se potraže alternativni oblici sticanja znanja“ (Savićević, 2002: 57).

U SAD je pokret progresivnog obrazovanja stekao brojne pristalice i veliku snagu. Progresivisti su svoje ideje proklamovali kroz Udruženje za progresivno obrazovanje (*The Progressive Education Association*) osnovano 1919. godine.

Potkonjak (2003: 64) izdvaja 13 osnovnih ideja udruženih progresivista:

- 1) detetu treba osigurati **slobodu i prirodan razvoj**, time što će se dečja interesovanja staviti u **centar** obrazovne delatnosti;
- 2) treba učiti rešavajući konkretne **probleme i zadatke iz života**, a ne putem usvajanja gotovih sadržaja iz pojedinih nastavnih predmeta;
- 3) **aktivnost deteta** je osnovni oblik i metod učenja;
- 4) **obrazovanje je život**, a ne priprema za život;
- 5) rad u školi mora počivati na **saradnji**, a ne na takmičenju;
- 6) **radoznalost i interesovanja učenika, motivisanost i samoinicijativnost** osnovni su principi obrazovanja;
- 7) potrebno je uvažavati **prirodna svojstva ličnosti**, što zahteva **slobodne oblike rada** u nastavi;
- 8) učenje čitanja i pisanja treba odložiti za kasnije (devetu ili desetu godinu života);
- 9) **fizičkom razvoju** treba posvetiti posebnu pažnju;
- 10) škola je mesto gde se **dogovara** o radu;

- 11) **uloga nastavnika** je da učenike savetuje, da im pomaže u izboru problema i u procesu njihovog rešavanja, a ne da prenosi gotova znanja;
- 12) obrazovanje treba da se odvija u **demokratskoj sredini** u školi, a takva sredina treba da postoji i u celom društvu;
- 13) poseban značaj treba posvetiti **saradnji porodice i škole**.

Uz učenje kroz iskustvo, 'alternativni oblici učenja' koje su progresivisti razvijali počivali su na načelima slobode, igre, spontanosti, izražavanja i aktivnosti deteta.

2.2. Rađanje dramskog metoda: pioniri dramskog pedagoškog rada

Uvažavajući ključni doprinos pripadnika progresivnog obrazovnog pokreta razvoju dramskog obrazovnog metoda, Ričard Kortni (*Richard Cortney*) upozorava na razliku između 'učenja putem iskustva' i 'učenja putem *dramskog* iskustva', čime ukazuje da progresivno obrazovanje, iako je otvorilo prostor za dramski metod, pa ga i samo neretko koristilo, nije automatski uvelo dramski metod u obrazovanje. To su učinili talentovani i nadahnuti pojedinci, svako na svoj način i u svojoj oblasti prakse.

Prvi primeri ostvarivanja progresivističkih ideja kroz dramu pojavili su se gotovo istovremeno u Americi i Velikoj Britaniji, i to u dve oblasti: socijalnog rada i obrazovanja. U oblasti socijalnog rada, dramski metod imao je za cilj da podstakne i facilitira socijalizaciju dece i odraslih. U oblasti obrazovanja, od samog početka postojale su dve struje: 'kreativna' i 'obrazovna'; prva je insistirala na spontanoj kreativnosti učenika i imala za cilj razvoj slobodne ličnosti kroz samoaktuelizaciju, dok je druga kreativnost uključivala u nastavu jezika, književnosti i drugih predmeta, u cilju poboljšanja procesa učenja i podizanja učeničkih postignuća u okviru obrazovnog plana i programa. Razvoj ova tri osnovna pristupa pratićemo do danas, kroz različite oblike (kako bismo danas to rekli) formalnog i neformalnog obrazovanja.

Na tragu rada Pestalocija, u radničkoj četvrti na Zapadnoj strani u Čikagu, Džejn Adams (*Jane Adams*) je 1889. godine pokrenula komunalni kulturni centar nazvan Magacin (*Hull House*). U cilju integracije imigranatskih radničkih zajednica, u Magacinu su održavane brojne obrazovne, društvene i kulturne aktivnosti, među kojima su najpopularniji bili dramski klubovi čija svrha je, između ostalog, bila da se imigranti ukope u širu zajednicu, kroz upoznavanje kulture i bolje vladanje jezikom (Hecht, 1991: 3-10).

Nekoliko godina nakon ove prve 'neformalne kulturno-obrazovne' aktivnosti, 1897. godine, pratimo uticaj progresivnog pokreta kroz rad učiteljice Harijete Finli-Džonson (*Harriet Finlay-Johnson*) koja je u seoskoj državnoj školi uvela primenu drame u nastavu različitih predmeta. Njeni učenici, uzrasta od 10 do 13 godina, sami su pisali dramske tekstove i postavljali predstave na teme iz nastavnog programa. Dramski metod imao je za cilj da, u skladu sa 'demokratskim konceptom obrazovanja', razvije partnerski odnos i zajedničku odgovornost nastavnika i učenika u procesu učenja (Bolton, 2007: 48).

U sasvim drugačijoj, privatnoj elitnoj školi u Kembridžu, Henri Kaldvel Kuk (*Henry Caldwell Cook*) je 1911. godine uveo praksu nastave engleskog jezika kroz dramu kao centralni metod (*The Play Way*). Učenici su poeziju, prozu i Šekspirove drame inscenirali u skladu sa svojim poznavanjem elizabetanske scene. Dok je rad Harijete Finli-Džonson ostao usamljen, *The Play Way* je prerastao u pokret koji je privukao brojne nastavnike jezika, istorije i drugih predmeta. Potrebno je reći da poneki savremenici i sledbenici Kuka ipak nisu uspevali da replikuju ovaj pristup u radu sa svojim učenicima; bilo je potrebno da se praksa i doksa škole u većoj meri izmene, kako bi kreativne dramske metode uhvatile koren među nastavnicima i učenicima (*ibid*).

Snažan pokret uključivanja drame u obrazovno-vaspitne procese, međutim, nastao je tek u SAD, zahvaljujući Winifred Vard (*Winifred Ward*) koja je na Severozapadnom univerzitetu u Čikagu (*Northwestern University's School of Speech*) (Bailey, 2006), skupa sa saradnicima, obučavala nastavnike da vode dramski rad. Zahvaljujući tim programima obuke, 1924. godine u školama u Evanstonu u državi Ilinoj uveden je izborni predmet Dramatika (*Dramatics*) koji je kasnije, od 1930. nazvan 'Kreativna dramatika' (*Creative Dramatics*). Dramatika/Kreativna dramatika nije se odnosila na primenu drame u nastavi drugih predmeta, već je bila samostalan predmet gde su učenici razvijali „sopstveno osećanje pozorišta“ (Ward, 1930: 27).

Iz Amerike i Velike Britanije, drama se proširila na anglofoni svet, uključujući Indiju i Južnu Afriku. Istovremeno, srodne prakse nastajale su i u drugim zemljama, najpre u Kanadi, skandinavskim zemljama, Češkoj i Austriji, među kojima se svakako ističe 'pozorište spontanosti' Jekoba L. Morena (*Jacob L. Moreno*), tvorca psihodrame i sociodrame.

U periodu između dva svetska rata, već se ustalila praksa dramskog rada u školama, sa velikim brojem nastavnika koji su sprovodili i razvijali brojne i raznovrsne metode rada.

2.3. Razvoj dramskog metoda: pravci

Već rani primeri uvođenja dramske umetnosti u obrazovanje i vaspitanje ukazali su na osnovne pravce u kojima će se ove prakse, često istovremeno praćene manje ili više artikulisanom teorijom, razvijati tokom narednih 100 godina. Naglašavamo da je ova podela krajnje okvirna, s obzirom da su teorije i prakse inspirisale i informisale jedna drugu, a to i danas čine:

1. ***kreativna drama*** – participativni procesni rad u učionici, kao podrška razvoju deteta, s akcentom na holističkom razvoju i pristupu,
2. ***drama u obrazovanju*** – različiti participativni oblici dramatizacije u učionici, kao metod učenja u nastavi pojedinih predmeta u okviru kurikuluma,
3. ***pozorište u obrazovanju*** – izvođenje pozorišnih predstava u školi, čiji sadržaj je vezan za kurikulum i/ili zacrtane ciljeve i ishode, često praćeno participacijom
4. Osim ovih pravaca koji su direktno bili vezani za školu tj. formalno obrazovanje, ne smemo zaboraviti na primenu drame u neformalnom obrazovnom kontekstu (nastavak rada Džejn Adams u Magacinu), s obzirom da će ova vrsta dramskog pedagoškog rada obeležiti poslednje decenije 20. veka kroz eksploziju oblika koje danas skupno nazivamo ***Primenjeno pozorište***.

2.3.1. Kreativna drama i drama u obrazovanju

Dok je kreativna drama nastajala u SAD, u Velikoj Britaniji rastao je pokret primene drame u obrazovanju. Do diferenciranja ovih pravaca došlo je praktično već na samom početku razvoja dramske pedagoške prakse. Iako je njihov mehanizam isti – dramske konvencije i kreativan rad uvode se u učionicu u cilju poboljšanja nastave i učenja, pa time i sistema obrazovanja – u pitanju su dva u osnovi različita pogleda i dva odgovora na bazičnu progresivističku ideju o „reformi obrazovanja i društva“ i na probleme koji iskrsavaju na putu ka njenom ostvarenju.

Kortni nudi objašnjenje zašto se zajednička intencija različito razvijala u dve sredine. Razlozi, prema ovom autoru, leže u filozofskoj tradiciji. Američka 'škola' obrazovne drame počiva na idealizmu Rusoa i nemačke klasične filozofije i metod gradi 'odozgo-nadole' (*top-down*), tj. polazi od ideala – 'onoga što može i treba da bude' i traži načine da ga ostvari, koje aplikuje na aktuelnu situaciju. Britanska 'škola' obrazovne drame počiva na nasleđenom 'domaćem' empiricizmu Džona Loka (*John Locke*) i Džona Stujarta Mila (*John Stuart Mill*) i metoda

rešenja traži na osnovu postojeće situacije – 'onoga što jeste', krećući se odozdo nagore (*bottom-up*). Drugim rečima, 'idealistička škola' teži sistemskoj promeni, dok 'empiricistička škola' teži da obrazovanje menja 'iznutra'. Tako se i pristup i metod ova dva pravca značajno razlikuju i oni su se odvojeno razvijali tri pune decenije (Cortney, *op.cit.*: 54).

Pojedini autori, analizirajući istorijska iskustva drame kao pedagogije, vrše disciplinarnu podelu, pridajući prvom pravcu jače attribute umetnosti/kreativnosti, a drugom jače odlike obrazovanja (Özbek, 2014). Situacija, međutim, nije tako jednostavna. Pre svega, pregledom biografija važnih ličnosti tokom čitave istorije ove oblasti uviđamo da nema znaka jednakosti između njihovog inicijalnog obrazovanja i oblasti njihovog rada; metodološka rešenja i inovacije u školski rad uvodili su oni koji su obrazovanje stekli prvo u nekoj od oblasti dramskih umetnosti, a potom sticali znanja i iskustvo u obrazovanju (Vard, Bolton, Vej, Hetkat, Valins, Boal...); s druge strane, inovacije u oblast kreativnog rada unosili su oni koji nisu imali nikakvo inicijalno dramsko obrazovanje (npr. Jakob L. Moreno i Piter Slejd).

Zatim, kada iz današnje, jednovjekovne perspektive sagledamo razvoj oblasti, moramo primetiti da su se pravci mešali, uticali jedni na druge, selili se između dva kontinenta i drugih zemalja (kasnije i kontinenta), menjali se i rađali nove oblike; varirala je proporcija zastupljenosti dramskog i pozorišnog metoda, kao i odnos aktera u polju spram njih; sâmo shvatanje dramske umetnosti i obrazovanja rapidno se menjalo, jer paralelno sa ulaskom drame u obrazovanje, stvarao se pokret koji je nastojao na obrazovanju masa kroz pozorište; itd.

Moramo, dakle, zaključiti da nas sistematizacija koja suprotstavlja obrazovno i umetničko nigde ne bi odvela, jer su i jedan i drugi pravac jasno okrenuti obrazovanju i dramu vide kao metod ili medij, a ciljevi su im obrazovni i društveni, a ne umetnički i estetski.

Najnoviji autori (Water, McAvoy i Hunt, 2015), pak, predlažu sistematizaciju u suštini kroz pedagoške ciljeve, a na osnovu razlika koje vide u metodološkim odlikama. Oni prepoznaju linearnu dramu, procesnu dramu i dramu za socijalnu promenu. Linearni pristup odnosi se na sticanje znanja i veština unutar kurikuluma – podjednako dramskih/pozorišnih i na učenje kroz dramu u drugim predmetima: učenje se sprovodi kroz niz vežbi koje nastavnik zadaje učenicima na osnovu unapred čvrsto pripremljenog plana i ima jasno definisane ishode ka kojima teži. Procesna drama, pak, posvećena je „učenju o životu“, a čas/radionica ima fleksibilnu strukturu koja se prilagođava potrebama i interesovanjima učesnika; voditelj je u ulozi facilitatora, ne

nastavnika, tako da je slobodan da eksperimentiše. Autori izdvajaju i brojne hibridne vrste koje se koriste u akcijama i programima koji imaju za cilj socijalnu promenu. Ovu sistematizaciju smatramo korisnom u pokušaju da sagledamo raznolike prakse koje su nastale tokom prethodnih stotinu godina, gde su, mimo očekivanja, 'linearni' pristupi prisutni u kreativnom radu u školama (npr. Vard), 'procesni' u kurikularnom (npr. Slejd, Vej, Hetkat i dr.), a oba u neformalnom vaspitanju i obrazovanju (npr. Boal) (*op.cit.*: 50).

Konstatujući da se zaista dramska umetnost istovremeno uključuje u formalno obrazovanje na dva značajno različita načina, vraćamo se podeli Ričarda Kortnija na američke 'idealiste' i britanske 'empiriciste'.

Ono što nesumnjivo povezuje obe ove 'škole razmišljanja' u prvoj polovini 20-og veka jeste disciplinarni romantizam: s obzirom da i jedan i drugi pravac počivaju na ideji progresivnog obrazovanja, njihove brojne predstavnike odlikuje uverenje da obrazovanje može *promeniti* pojedinca i društvo, kao i vera u moć drame i pozorišta da *izmeni* i *humanizuje* obrazovanje.

Ono što ih razlikuje jeste pristup: intelektualni vs. praktični. Kortni prve posmatra kao intelektualce koji teže krajnjim ishodima (promeni sistema: npr. Džon Djui), a druge kao praktičare koji naglasak stavljaju na sredstva i teže ostvarenju pragmatičnih i dostižnih ciljeva (promeni pojedinca: npr. Brajan Vej) (*op.cit.*: 56).

Prihvatajući ovu načelnu distinkciju između kreativne drame i drame u obrazovanju, razmotrićemo u glavnim crtama razvoj dva pravca. I jedan i drugi imali su svoje teoretičare i 'svete knjige' koje su obeležile njihov razvoj, kao i istaknute predstavnike koji su, nadahnuti progresivnim idejama, koncipirali programe i sprovodili ih u praksi.

2.3.2. Kreativna drama

Naziv i definiciju kreativne drame (*Creative drama*) ustanovila Neli Mek Kaslin (*Nellie Mc Caslin*) 1980. godine, kada je i Dečje teatarsko udruženje Amerike (*The Children's Theatre Association of America*) usvojilo tu definiciju:

„Kreativna drama je improvizaciona, nepredstavljačka, procesno usmerena forma drame u kojoj učesnike voditelj podstiče da maštaju, glume i razotkrivaju ljudska iskustva. Iako se kreativna drama tradicionalno vezuje za rad sa decom i omladinom, proces je prikladan za sve uzraste“ (Mc Caslin u Doyle, 1993., prema: Mađarev, 2015: 11)

2.3.2.1. Teorijska osnova

Kreativnu dramu je teorijski podržao progresivista Hju Mirns (*William Hughes Mearns*), profesor univerziteta u Filadelfiji (*Philadelphia School of Pedagogy*) i univerziteta Kolumbija (*Columbia University*). Mirns je objavio dve uticajne knjige: *Kreativna omladina* (*Creative Youth*, 1925.) i *Kreativna moć* (*Creative Power*, 1929.) u kojima je promovisao kreativne metode u radu s decom i mladima (*creative arts*). Mirnsovo delo *Kreativna moć* direktno je podstaklo Vinifred Vard da 1930. svoj program preimenuje u 'Kreativna dramatika'.

Stegonoše kreativne drame u SAD su **Vinifred Vard** i njeni saradnici i sledbenici Izabela Berger (*Isabel Burger*), a kasnije Džeraldina Siks i Neli Mek Kaslin (*Geraldine Siks* i *Nellie McCaslin*) i drugi, a u Velikoj Britaniji **Piter Slejd** (*Peter Slade*) i **Brajan Vej** (*Brian Way*).

2.3.2.2. Vinifred Vard

Rekli smo da je cilj kreativne drame od samog početka bio da deci/učenicima kroz samoaktuelizaciju, omogući razvoj slobodne ličnosti. Vinifred Vard je smatrala da dramski kontekst omogućava deci da se iskažu na kreativan i artikulisan način, te da steknu samopouzdanje i društvenu kulturu (videti: Erion, 1996).

“Njeni ciljevi [Kreativne dramatike] su da svakom detetu pruži priliku da se izrazi, vodi njegovu kreativnu imaginaciju, omogući kontrolisano iskazivanje osećanja, pomogne mu da izgradi valjane stavove i vrednosne sudove i da mu pruži mogućnost da raste kroz saradnju u grupi” (1957: 4)

Pošto je Džui upozorio na pogubne posledice pasivizacije deteta u racionalnoj tradicionalnoj nastavi, koja dovodi do razdvajanja emocije i akcije koje su kod deteta prirodno povezane (Dewey, 1897: 4), kreativna drama je nastojala da omogući da se objedine jezik, osećanje, mašta i doživljaj tela u pokretu i prevaziđe preteran naglasak na racionalnom i logičnom koji je prisutan u tradicionalnoj školi. Kreativni dramatičari su verovali da se na taj način razvija empatsko razumevanje, koncentracija, zdrava komunikacija, sposobnosti za saradnju i kritičko mišljenje (Blatner, 2007).

Kreativni dramatičari posebno naglašavaju da učešće u dramskim aktivnostima pruža podstrek harmoničnom rastu “celokupne ličnosti” i omogućava balansiran fizički, intelektualni, socijalni i emotivni razvoj deteta. Na pojačanu pažnju koju su američki dramski pedagozi poklanjali

holističkom razvoju deteta po svemu sudeći uticao je i dolazak Jakoba L. Morena iz Beča u SAD. 'Teatar spontanosti' ovog istraživača i eksperimentatora zasnivao se na improvizacijama kao tehnici na kojoj je počivao i rad Vinifred Vard i drugih kreativnih dramatičara, a koja će preovladati u svim oblicima kreativne drame do danas.

2.3.2.3. Piter Slejd

Savremenik Vinifred Vard u Velikoj Britaniji, izuzetno uticajan Piter Slejd koji je dugo bio vladin savetnik i poverenik za dramu za područje Birmingema, u prvi plan je stavljao holistički razvoj deteta kroz igru. Na osnovu već snažnog pokreta u svetu koji je istraživao dečju umetnost (*child art*)⁴¹, Slejd je razvio koncept *Dečje drame* kao autentične umetničke forme, što je obrazložio u istoimenoj knjizi (*Child drama*, 1954: 68). U pokretima odojčeta koje eksperimentišu sa pokretom, te u igri male dece, Slejd je prepoznao začetke dramske, likovne i muzičke umetnosti. Oslanjajući se na naučna istraživanja igre, najviše u oblasti fiziologije, Slejd je utvrdio da ovaj oblik dramskog izražavanja nastaje prirodno i spontano, na osnovu „stvaralačkih impulsa deteta“. Kako bi dete moglo da iskaže svoju ličnost, zadatak nastavnika je da neguje i razvija te impulse, kao „saveznik pun ljubavi“ (*op.cit.*: 85).

Slejd je razvio specifičan metod kreativnog dramskog izražavanja koje je uključivalo i pokret/ples, s ciljem da kod dece ohrabri slobodno i intuitivno izražavanje – bilo na osnovu narativa koji bi nastavnik lagano čitao, podstičući decu da improvizuju i odigravaju situacije onako kako ih doživljavaju, bez obaveze da poštuju strukturalna i druga pravila klasične drame, ili pak na osnovu muzike koja bi pvela dete na 'duhovno putovanje'.

Slejdov čas izgledao je tako što je pozivao decu da pronađu 'svoje' mesto u prostoru, gde se osećaju najudobnije (za potrebe časa drame, korišćeni su hol ili sala za fizičko) i u opuštenoj atmosferi daju ideje za dramsku razradu. Nastavnik (Slejd) je ispredao priču od dečjih motiva i lagano i nežno je pripovedao, pozivajući učenike da ustanu i simultano i spontano odigravaju radnje o kojima nastavnik govori. Slejd je podsticao decu i da maštaju kroz pokret, na osnovu asocijacija na priču ili muziku. Spontanost, vrhunska vrednost drame Pitera Slejda, katkad je bila krunisana „zlatnim trenutcima“ kao kreativnim vrhuncem nesputanog dečjeg izražavanja i oslobađanja kroz radnju i pokret.

⁴¹ Predstavnici i lideri *child art* pokreta bili su Cisek (*Cizek*) u Evropi, Herbert Rid (*Herbert Read*) u Velikoj Britaniji, C.D. Getskel (*Gaitskell*) u Kanadi i Viktor Lovenfeld (*Lowenfeld*) u SAD.

Od 40-ih godina prošlog veka, Slejd je obučavao nastavnike da koriste ovaj metod koji takođe ostvaruje terapijski, katarzičan efekat, jer omogućava da se „ispljune zlo u legitimnim okvirima“. U tome je bio inspirisan sopstvenim iskustvom kada je, kao dečak, bio toliko nesrećan u školi da je, skupa sa drugim dečacima, osnovao Klub samoubica; članovi ovog kluba odigrali su scene simboličkog ubijanja nastavnika, za koje Slejd tvrdi da su dečacima pomogle da zaista ne izvrše samoubistvo. Smatrao je da je ovakva dramska terapija deci očuvala mentalno zdravlje, ali i pomogla da poprave akademska postignuća (Slade, 2000). Stoga je tokom čitavog svog radnog veka posvećivao puno vremena radu sa decom koja su imala slaba školska postignuća i sa „nesrećnom decom“ (Bolton, 2007: 49).

Zahvaljujući Slejdu, drama se odvojila od pozorišta. U *Dečjoj drami* Slejd tvrdi:

„Postoji Dečja drama izuzetne lepote i ona je visok i samostalan Umetnički Oblik. Treba da bude prepoznata, poštovana i šticeana.“ (1954: 7)

Treba naglasiti još dva važna doprinosa Pitera Slejda, mada obrnutim hronološkim redosledom.

Jedan je povezivanje kreativnog rada sa razvojnim psihološkim teorijama, što je rezultiralo uzrasno prilagođenom perspektivom u dizajniranju dramskih aktivnosti. Slejd je smatrao da spontano dramsko izražavanje prethodi estetskom doživljaju drame u pozorištu, te da sve dramske aktivnosti – participativne i recipijentske – moraju biti prilagođene uzrastu učesnika (Courtney, 1989: 27).

Drugi, usko vezan uz prvi, jeste podsticaj razvoju Pozorišta u obrazovanju. Naime, Slejd je pokrenuo više pozorišnih trupa koje su bile isključivo usmerene na decu kao publiku. Dok je pisao je i režirao predstave za njih, utvrdio je stav o važnosti razvojnih mogućnosti i potreba dece. Vremenom su ove predstave dobile svoj stabilan oblik: glumci su dolazili u školu i predstave izvodili u učionici. Ove se predstave nisu izvodile na sceni; nakon ranih iskustava, klasično pozorište izgubilo je mesto u Slejdovoj filozofiji drame: on je bio uveren da iskrenost i apsorbovanost u dramsku igru ne mogu da se dogode kada je dete na sceni.

Deca su tokom Slejdovih predstava sedela u krugu. Danas je prostorna formacija kruga, koja omogućava ravnopravnost svih učesnika, gotovo obavezna za sve dramske aktivnosti u obrazovanju i vaspitanju.

2.3.2.4. Brajan Vej

Druga važna figura u kreativnoj drami Velike Britanije je Brajan Vej, prijatelj i saradnik Pitera Slejda. Kao pozorišni profesionalac, Vej je svoj rad takođe otpočeo kroz klasičnu pozorišnu scenu, da bi vremenom razvio uverenje o važnosti dečje participacije u dramskom iskustvu. Vej je, kao i Slejd, verovao u značaj igre za razvoj deteta i njegovo razumevanje sveta. Šezdesetih godina, pod uticajem progresivnog pokreta tog vremena, Vej je rad 'u učionici' usredsredio na 'lični razvoj' i izražavanje individualnosti svakog učesnika. Kao novi ciljevi kreativnih dramskih aktivnosti, ove formulacije su se vrlo brzo proširile po svetu, te ih i mi u Srbiji dobro poznajemo.

Dok je Slejd nastojao da prirodne razvojne 'impulse' deteta podrži kroz slobodnu radnju i pokret, Vej je koristio strukturisane fizičke i mimetičke vežbe razvijene na osnovu radnji iz svakodnevnog života. Iako su spontana sredstva zamenjena mimetičkim, cilj vežbi bio je, nesumnjivo, isti: holistički razvoj deteta. Vej kategoriše sedam oblasti pedagoške intervencije i razvoja: govor, koncentracija, osećajnost, čula, fizička svesnost, mašta i intelekt, a lične i socijalne sposobnosti stečene vežbama naziva 'životnim veštinama' (*life skills*). Ove veštine se, po metodologiji Brajana Veja, stiču u četiri stadijuma: 1) otkrivanje 'resursa'; 2) njihovo oslobađanje i ovladavanje njima; 3) razvoj osetljivosti za druge kroz otkrivanje okruženja; i 4) obogaćivanje drugim uticajima unutar i izvan ličnog okruženja (Courtney, *op.cit.*: 28).

Kroz pojam 'resursa' ponovo se srećemo sa teorijom progresivista koja smatra da dete uči 'iz sebe' u interakciji sa okolinom/okruženjem, uz snažan naglasak na spontanosti i igri. Na osnovu ovih načela, Ričard Kortni karakteriše Vejov pedagoški rad kao 'anti-intelektualan' (*ibid*).

Vej je takođe dao zamah Pozorištu u obrazovanju – participativnim predstavama (*participation plays*) koje je producirao u Pozorišnom centru u Londonu (*Theatre Centre*) koji je osnovao 1953. godine. Vej je smatrao da klasičnom obliku pozorišta za odrasle nema mesta u dramskom radu s decom, već da osnova treba da bude prirodna i iskrena dečja igra. Stoga su participativne predstave bile izvođene u učionici, a podrazumevale su da se deca pridružuju glumcima-profesionalcima u dramskoj radnji, ali u pažljivo kontrolisanim uslovima.

Zbog participacije dece u vođenoj dramskoj igri, ove predstave imale su prvenstveno edukativnu nameru i značaj, dok su estetske komponente bile u drugom planu. Zato ga Bolton, iako je Vejov rad imao ogroman značaj za razvoj Pozorišta u obrazovanju, opisuje kao anti-teatarsko stanovište

(*anti-theatre position*) (*op.cit.*: 51). Istovremeno, potrebno je podsetiti da ove predstave nisu bile vezane za školski program, već su za cilj imale holistički razvoj i razvoj smisla za estetsko.

Gordon Valins (*Gordon Vallins*), kasnije osnivač Pozorišta u obrazovanju u Pozorištu Beograd u Koventriju (*Belgrade Theatre, Coventry*), bio je član Vejove trupe. Prisećajući se tih iskustava, zabeležio je:

„U skriptu za predstavu 'Pinokio' (autori: Brajan Vej i Varen Dženkins /*Warren Jenkins*) pisalo je uputstvo: 'Tražite od dece da se izdvoje i smisle pesmu.' (...) Brajan je od dece tražio da rade različite stvari nakon predstave: da pišu, slikaju, modeluju, smišljaju sopstvene predstave. On je koristio predstavu kao stimulans za nov kreativni rad“ (Vallins, 2010).

Vej je autor veoma popularnog priručnika za nastavnike *Razvoj kroz dramu (Development through Drama: 1968)* sa instrukcijama za vođenje dramskog pedagoškog rada. Iako je pisana kao praktikum, ova knjiga nedvosmisleno zagovara dramsku pedagogiju kao put ličnog razvoja.

Kao i Slejd, i Vej je, kroz priručnik i druge aktivnosti, savremenim praksama ostavio jedan specifičan legat. Strukturu dramske radionice kakva je danas uobičajena – sa zagrevanjem, igrama, vežbama za opuštanje itd. – dugujemo Brajanu Veju. Mnoge od tih vežbi su zapravo elementi glumačkog treninga koji u to vreme, 60-ih godina, postaje sve popularniji, te možemo zapaziti uticaj koje na obrazovanje vrše pozorišne škole i eksperimentalne pozorišne prakse u Evropi i SAD. Posebno je uticajan bio rad Rudolfa Labana čija je plesna metodologija postala deo, a ponegde i osnov, programa drame i pozorišta u mnogim školama u Velikoj Britaniji.

2.3.2.5. Viola Spolin

U ovom periodu, ogroman značaj stekla je improvizacija kao osnovna tehnika drame i pozorišta. Improvizacija i igre postale su izuzetno zastupljene u dramskim praksama u obrazovanju u SAD zahvaljujući Violi Spolin (*Viola Spolin*), autorki uticajnog priručnika *Pozorišna improvizacija (Improvisation for the Theatre, 1963.)* gde su predstavljene brojne tehnike koje se i danas široko koriste u dramskom obrazovanju, ali i u terapijskim praksama. Ovaj priručnik, kao i mnoga pređašnja i onovremena, ali i savremena izdanja u polju kreativne i obrazovne drame, odiše načelima progresivnog obrazovanja, insistirajući na iskustvu („mi učimo kroz iskustvo“, kaže autorka u uvodu), učenju iz okruženja („ako osoba to dopusti, okruženje će je naučiti svemu“), holističkom razvoju („intelektualnom, fizičkom i intuitivnom“), spontanosti (sposobnosti da „preoblikujemo sebe“) i ličnoj slobodi („u susretu sa stvarnošću koju istražujemo i menjamo“).

Povrh svega stoje igra i društvenost, a u skladu s tim su u knjizi prezentovane grupne igre, zagrevanja i vežbe, uz nesprestan naglasak na fizičkom osećanju i izražavanju. Spolinova uvodi termin fizikalizacija (*physicalization*) kao kontrast verbalnom izražavanju i racionalnom učenju koje, slično Slejdu i Veju, odbacuje kao otuđujuće.

Sa navedenim autorima, fokus se sa drame lagano prebacuje na pozorište koje se sve više sagledava kao medij za slobodno i spontano kreativno izražavanje i razvoj deteta (kasnije i odraslog učesnika).

Ideje progresivnog obrazovanja, pokreta koji je tokom 20. veka i sam doživeo više preobražaja, ostale su čvrsto ugrađene u teorijski i ideološki osnov kreativne drame i pozorišta.

2.3.3. Drama u obrazovanju

Među brojnim **definicijama** drame u obrazovanju, prenosimo formulaciju koju predlaže Kristin Redington (*Christine Ann Redington*), zato što ova definicija obuhvata dva pravca razvoja i primene dramske pedagogije u formalnom obrazovanju i vaspitanju dece i mladih:

„Drama u obrazovanju u školi je i metod i nastavni predmet. Kao predmet, ona koristi raznovrsne dramske elemente: pokret, glas, koncentraciju, improvizaciju i igranje uloga da pomogne lični razvoj učenika. Kao metod, ona koristi igru uloga i odigravanje da postigne učenje kroz iskustvo. Npr. učenici mogu usvojiti činjenice o istorijskom događaju tako što će ga odigravati“ (1979: 4).

2.3.3.1. Teorijska osnova

’Sveti spis’ za pokret školskog ’učenja putem dramskog iskustva’ napisao je Edmond Holmes (*Edmond Holmes*), dugogodišnji nastavnik, a jedno vreme i prosvetni inspektor, koji je u knjizi *Kako jeste i kako može biti* (*What Is and What Might Be*: 1911) izneo kritiku tradicionalne škole i progresivističku viziju ’nove škole’.

Holms direktno navodi primenu dramskog metoda kao veoma poželjnog za motivisanje učenika i ostvarenje nove, kako je on naziva: „utopijske“ obrazovne paradigme. Odabrali smo ovaj navod:

„*Qui veut la fin veut les moyens*’. U organizovanoj igri koju deca samostalno vode, pred očima im je uvek neki privlačan cilj. Ako žele da stignu do njega, moraju posedovati odgovarajuća sredstva. Ono što deca u drugim školama mogu smatrati napornim i teškim, učenik u Utopiji radi usput. Čitanje, pisanje i aritmetika su sredstva da se dostignu viši

ciljevi, ciljevi koje učenik u Utopiji neprestano vidi. Ako želi da zadovolji svoj instinkt za komunikacijom, mora naučiti da čita i piše. Ako želi da zadovolji svoj dramski instinkt, mora, između ostalog, sa razumevanjem da čita referentne knjige koje bi se smatrale prenaprednim za običnog učenika. Ako želi da zadovolji svoju radoznalost i instinkt za građenjem, mora naučiti da broji, meri i računa.⁴² A sva ova sredstva mora sam osvojiti. Nastavnik za njega neće učiniti ništa što proceni da on sam može učiniti za sebe. Postoje predmeti poput crtanja, plesa i pevanja koji pružaju, ili bi trebalo da pružaju, intrinzičko uživanje, kao prirodni kanali za samo-izražavanje. Drugi predmeti, poput istorije, geografije i engleskog, mogu postati uživanje ako se ostvaruju kroz dramu. (...) Grupa dece u najvišem razredu nedavno je odlučila da memoriše čitavu scenu suđenja iz *Mletačkog trgovca* – nekih 300 redova belog stiha – kako bi mogli da imaju zadovoljstvo da je odigraju. Ovaj poduhvat ostvarili su za malo duže od mesec dana. U običnoj osnovnoj školi dete koje je uspelo da upamti 150 redova tokom čitave godine učinilo je sve što se od njega traži. Učenje je teško samo kada dete ne vidi nikakvo značenje toga što radi, samo kada je učenje samo po sebi cilj“ (211-212)

Za Holmsa, drama je idealan način za sticanje znanja, ali i popravku škole. Deca su „rođeni glumci“, a „gluma je vitalni deo školskog života u svakom razredu“. Dramske aktivnosti detetu omogućuju da osvoji znanje, da spontano razvije interesovanje i poveže se s gradivom i da uči bez prisile, kroz igru. U idealnoj školi, učenje, rad i igra su sinonimi.

2.3.3.2. Kaldvel Kuk i rekonstrukcija škole

U Holmsovim idejama odmah se prepoznaje logika intervencije koju je Henri Kaldvel Kuk preduzeo u Kejmbridžu kada je sa učenicima inscenirao pesnike i Šekspira. Iako Kuk nije bio ni prvi ni jedini koji je dramu koristio kao nastavni metod, reputacija njegove škole i masovnost sledbenika istakli su ga kao uzor. Kortni izdvaja tri osnovna principa Kukovog rada:

- 1) umešnost i znanje ne nastaju čitanjem i slušanjem, već delanjem i kroz iskustvo;
- 2) uspeh je češće rezultat spontanog napora i slobodnog interesovanja, nego obaveze i prisilne primene;
- 3) prirodan način učenja kod mladih je igra (Courtney, *op.cit.*: 27).

⁴² Ovde prepoznajemo Djuijevo učenje o četiri osnovna instinkta koje dete ima: socijalni, konstruktivni, istraživački i umetnički (performativni). Videti: Dewey, 1899.

Kaldvel Kuk je nastojao da, osim lakšeg i motivisanijeg učenja, deci omogući ispoljavanje kreativnosti nasuprot rigidnoj školskoj rutini koju živopisno opisuje kroz slike „učmale učionice“, „nepodnošljive autokratije pedanata“, „odurnog procesa kljukanja [znanjem]“ (Cook, 1919: vii-viii). Ovim grozotama suprotstavlja ideale slobode i socijalne revolucije; u Velikoj Britaniji revolucija, naravno, nije dolazila u obzir, a reforme su nakon I svetskog rata sprovedene u pitomijem obliku 'rekonstrukcije'.

Rekonstrukciji škole bio je posvećen i ukaz Odbora za obrazovanje Engleske donet 1921. godine *Nastava engleskog u Engleskoj*, gde se prvi put pojavljuje termin *drama in education* (Board of Education, 1921). Drama u učionici, prema ovom ukazu, jeste štivo koje treba da se piše, čita ili igra – „u malim scenama ili komadima“ i da se javno predstavlja ili iz klupa, ili ispred odeljenja, pored nastavničke katedre. Ideja o uključivanju drame u nastavu engleskog jezika zasluga je samog Kaldvela Kuka, ali i Elsi Fogerti (*Elsie Fogerty*) koja je 1906. osnovala Centralnu školu za govor i dramu (*Central School of Speech and Drama*) koja je prerasla u jedan od naj eminentnijih fakulteta za dramu u Londonu (Bolton, 2007: 47).

Preneta u širu obrazovnu sredinu, drama je u Velikoj Britaniji i anglofonim zemljama još dugo bila vezana uz engleski jezik i književnost; Ken Robinson je, 70 godina kasnije, povezanost drame i jezika prokomentarisao kao „politički korisno uparivanje, ali intelektualnu grešku“ (1990. u Sayers, 2012: 49). Robinson ovime implicira s jedne strane upotrebu drame i jezika kao sredstava kulturnog kolonijalizma: naime, ponegde se dramska edukacija ubrzo pretvorila u metod za vežbanje pravilnog izgovora i memorisanje engleske književnosti. Čak se razvio i nov predmet nazvan 'Elocution' (slobodno prevedeno: kultura govora; obuhvata dikciju, tehniku glasa/disanja i elemente retorike) koji je postao jako popularan i održao se u mnogim anglofonim zemljama, ali i šire, do danas. Bolton naglašava paradoks do koga je došlo – da se „najdruštenija od svih umetnosti“ koristila za unapređenje individualnih kulturnih performansi (Bolton, *ibid*). S druge strane, potencijali drame da šire deluje na vaspitno-obrazovnu dobrobit učenika su, iz istih razloga, prenebregnuti. Kortni beleži da je pozorišno izvođenje bilo je uobičajeno među starijom decom (Bolton /1986./ tvrdi da su se i Britanska liga za dramu i Asocijacija nastavnika govora i drame – prva je osnovana 20-ih, a druga 30-ih godina prošlog veka – zalagali za razvoj glumačkih sposobnosti učenika), dok je u osnovnom obrazovanju drama korišćena kao metod u nastavi engleskog jezika i potvrđuje da je u periodu između dva

rata u britanskim školama pažnja u oblasti dramske edukacije bila usmerena mnogo više na podsticanje lične izvrsnosti, nego na društveni razvoj (Courtney, *op.cit.*:22).

U isto vreme, pak, društveno usmerena drama razvijala se u neformalnom obrazovnom kontekstu, u radu sa odraslima i u amaterskom okruženju, kako u Velikoj Britaniji, tako i u SAD.

Ipak, i u formalnim okvirima postojali su приметni pomaci u pravcu usvajanja načela progresivnog obrazovanja. Treba imati u vidu da bez razumevanja, odobravanja i podrške stručnih komisija i ugradnje njihovih preporuka u praktične obrazovne politike, istorije o kojoj ovde pišemo ne bi bilo. Ukaz Odbora za obrazovanje Engleske iz 1931. godine (*The Hadow Report*) prepoznaje nove prakse i pokazuje razumevanje njihove prirode i svrhe: „Drama, i u formalnom i u manje formalnom obliku (...) uvećava dobre prilike za razvoj izražajne moći (...) koja je blisko povezana sa razvojem percepcije i osećajnosti.“ (1931: 95). Ovakva platforma je nesumnjivo omogućila mnoštvo raznovrsnih malih pomaka u brojnim učionicama širom Velike Britanije. Slejd prenosi da je konferencija posvećena Drami u obrazovanju, koja je 1948. godine održana u Londonu, pružila uvid u brojne mogućnosti za učenje ne samo govora, već i saradnje i timskog rada, ali i građenja procesa učenja na osnovu svakodnevnih životnih situacija. U mnogim drugim izveštajima, dokumentima i svedočenjima nalaze se slični navodi. Očevidno je da je društvena i politička klima sredinom 20. veka pogodovala progresivističkim idejama koje su, u ovom periodu, počele da dobijaju i naučnu podšku, prvenstveno od psihologa.

Ipak, da bi se drama širila, bilo je neophodno da postane deo inicijalnog obrazovanja nastavnika na univerzitetima. Kukov *Play Way* nije pronašao svoju univerzitetsku bazu, niti je na visokoškolskim ustanovama u Velikoj Britaniji, osim programa *Speech and Drama*, dugo bilo prilike za obuku nastavnika u primeni drame. Utoliko su važniji bili programi 'profesionalnog usavršavanja' nastavnika, koje su sprovodili istaknuti pojedinci poput Pitera Slejda. S druge strane, kako Kortni navodi, u SAD je u međuvremenu pokrenut veliki broj kurseva Kreativne dramatike: do 1955. godine bilo ih je 92 na različitim univerzitetima širom zemlje, i to u okviru departmana za Pozorište, jer je dramski rad u obrazovanju u velikoj meri bio vezan za dečja pozorišta. Na univerzitetu u Velikoj Britaniji drama je ušla tek nakon II svetskog rata, tako da je 1968. godine tek trećina studenata nastavničkih fakulteta mogla da odabere dramu kao predmet (Courtney, *op.cit.*: 23-24).

2.3.3.3. Doroti Hetkat: od instruktora do induktora

Sledeći divovski korak u oblasti Drame u obrazovanju načinila je Doroti Hetkat (*Dorothy Heathcote*) koja je, kao Vinifred Vard svojevremeno, svoj rad i karijeru vezala za univerzitet. Kao predavač na Institutu za obrazovanje (*Institute of Education*) u Njukaslu, u sklopu univerziteta Darham (*Newcastle-upon-Tyne campus of Durham University*), a kasnije profesorka na samostalnom univerzitetu u Njukaslu, Hetkatova je izvršila ogroman uticaj na britansku i svetsku praksu dramske pedagogije, kroz brojne generacije studenata koje je obučavala od 60-ih do 90-ih godina prošlog veka, praktičan rad u školama, metodološke inovacije i njihovo publikovanje, predavanja, podršku nastavnicima u zemlji i inostranstvu i pisanje i objavljivanje. Bolton (1984.) naglašava da je, u trenutku kada je delovala, uspela da dramu oslobodi iz mêđa engleskog jezika kao predmeta i da postigne njenu primenu duž kurikuluma, kroz više modela koje je osmislila, kojima je odgovorila na potrebe nastavnika za efikasnom i primenjivom metodikom, a koji predstavljaju i snažna vaspitna i obrazovna sredstva po sebi.⁴³

U poznoj etapi svoje karijere, 2002. godine, autorka je definisala četiri svoja inovativna modela dramske edukacije, među kojima je prva dva smatrala najvažnijim:

1. 'Čovek u frci' (*Man in a Mess*)
2. 'Plašt stručnjaka' (*Mantle of Expert*, u literaturi često iskazan skraćenicom MOE)
3. 'Šetajuća uloga' (*Rolling Role*)
4. 'Narudžbina' (*The Commission*).

2.3.3.3.1. Odlike metoda Doroti Hetkat

Za sva četiri modela, pre svega, zajednički je 'laboratorijski' kontekst (Taylor *et al.* 1996; Bolton 2003; O'Neill 1995). Naime, Doroti Hetkat je isključivo radila u učionici gde je stvarala uslove za istraživanje odabranih tema i učenje o njima kroz dramu. Pozivala je decu da odaberu dramsku situaciju (npr. putovanje brodom, antropološka ekspedicija, sukob demonstranata i policije) koju žele da istražuju i razrađuju; ta je situacija za Hetkot bila važna u pedagoškom smislu, jer je omogućavala učesnicima da zauzmu *poziciju* unutar te situacije (npr. posada koja putuje u neizvesno; pripadnici ugroženog plemena; demonstranti/policija/novinari/članovi zajednice itd.). Dramska situacija postajala je pedagoški 'okvir' za postupak koji bismo mogli

⁴³ Rad Doroti Hetkat je izuzetno bogat, slojevit i višestruko značajan i nije jednostavno sumirati ga; i navođenje samo osnovnih njenih doprinosa drami u obrazovanju uzeće više prostora no što je posvećeno drugim autorima.

označiti formiranjem stavova i vrednosnih sudova, odnosno moralnim vaspitanjem i obrazovanjem. Govoreći o okviru, Hetkat kaže:

„U svakom međuljudskom susretu postoje dva aspekta. Prvi su radnje i postupci koji su neophodni kako bi se događaj razvijao ka razrešenju. Drugi je perspektiva (*stavovi, uverenja, mišljenja, prim. S.M.*) iz koje ljudi stupaju u događaj. To je 'okvir' i on je glavni činilac u stvaranju napetosti i značenja za učesnike“ (1984: 163)

Pedagoški efekat metoda Doroti Hetkat direktno zavisi od kvaliteta i intenziteta dramske situacije koja obezbeđuje 'proživljeno iskustvo'. Da bi osigurala naglasak na iskustvu učenika (drama), a ne na efektu izvođenja (pozorište), u dramskom edukativnom radu Hetkat insistira na korišćenju termina 'uloga', a nipošto 'lik': 'uloga' se odnosi na stanovište i stav prema događajima koje učesnici treba da zauzmu (kako bi od toga imali obrazovno-vaspitnu korist); ne odnosi se na detaljnu razradu lične biografije i svih osobina 'lika' i njihovo predstavljanje, što je u pozorištu obavezno i što bi od učenika zahtevalo glumačka znanja i veštine. Dobro poznajući pozorište, jer je studirala glumu, Hetkat je u radu u učionici koristila samo odabrane pozorišne uzuse, a to su npr. upotreba znaka, napetost, selekcija materijala i sl. Svesna komunikacija putem znaka omogućava da se uspostavi svet fikcije i da svi učesnici s verom preuzmu svoju ulogu. Kada se postigne uverenost u fikcionu situaciju, stvara se napetost koja doprinosi motivaciji i zainteresovanosti učenika za proces učenja i školski rad čini smisaonim i zanimljivim.

Hetkat uvek govori o 'ulozi' u jedini, jer su u njenim modelima učenici imali zajedničku ulogu (npr. posada broda) koja je potom mogla da se grana u pojedinačne uloge na osnovu razvoja priče. Izbor grupne uloge Hetkat je načinila instinktivno, osećajući da je pedagoški ispravniji, jer omogućava koheziju grupe, saradnju, razmenu mišljenja i zajednički cilj (Heathcote, 2002: 3).

Preuzimanje uloge u dramskoj igri podrazumeva da učenici pristanu na 'veliku laž' (*Big Lie*) i da se izvesno vreme pretvaraju da su neko drugi, s punom svešću da to čine učešćem u dramu. Ali deca nisu samo učesnici, već i tvorci 'velike laži'. Hetkat nije pripremala gotova scenarija, već je rad uvek bazirala na odlukama koje su učesnici donosili na licu mesta. Svaku radionicu otpočinjala je pitanjem koju (životno-dramsku) situaciju učesnici žele da razrađuju (*What do you want to do?*) (Smedley, 1971); ako bi to bilo prekomorsko putovanje, učesnici su birali vreme, vrstu plovila, more po kom plovo; kako se priča odvijala, predlagali su nedaće s kojima se

susreću itd. Hetkat se, kao voditeljka, starala da se, na osnovu odluka dece-učesnika, uspostavi i održava ravan drame – 'okvir', a sadržaj je improvizovala na licu mesta (slično Piteru Slejdu).

Cilj uspostavljanja okvira je da učesnici dobiju mogućnost da se povežu sa drugim ljudima koji imaju slične želje, probleme ili životne situacije (Johnson i O'Neill, 1984). Ta su povezivanja postala poznata kao 'kôd bratstva' (*brotherhoods*). 'Čarobne reči' za povezivanje su: „Mi smo u bratstvu svih onih koji...“ npr. putuju u nepoznato, ili koji služe drugima, ili rade rukama, ili su spremni da ponesu odgovornost, ili su ljuti, itd. Dakle, u istraživanje se polazi na osnovu *pozicije* zajedničke za mnoge ljude – one koji žive sada i ovde i one koji žive ili su živeli u različitim mestima i vremenima. Dramsko istraživanje omogućava učenicima da razumeju motivaciju drugih ljudi i spoznaju njihove nedoumice, te tako razviju etičko razumevanje i empatiju.

Izbor univerzalnih tema omogućavao je učenicima da, osim motiva, ponašanja i osećanja koja su ih 'bratimila' sa ljudima koje su zastupali, razmatraju socijalna, politička i druga društveno važna pitanja. Kortni navodi:

„Ona učesnike u igri tretira s poštenjem i poštovanjem, podržava njihovu uključenost, osećanje i posvećenost drami i vodi ih ka uvidu o njoj u odabranom značajnom trenutku. Analogiju čini aktuelnom: drama otkriva da svi ljudi sreću slične egzistencijalne probleme“ (1989: 61)

Drugi opisuju rad Doroti Hetkat kao društveno zasnovan, gde se sadržaj razvija iz društvenog obrasca (Herbert, 1982 u Sayers, *op.cit.*: 82). Sama Doroti Hetkat je, pak, smatrala da istražuje ljudsko iskustvo (Heathcote, 1984: 202).

Hetkat je uključivala čitavo odeljenje u dramsko iskustvo i ravnopravno ga delila sa njima, kao Nastavnik-u-ulozu (*Teacher-in-a-Role*). Time što je i sama, kao nastavnik-voditelj, uzimala ulogu, olakšavala je učenicima da u dramskoj situaciji učestvuju uz pun intelektualni, emotivni i imaginativni angažman, kao u spontanoj igri. Kroz sopstveno zastupanje uloge i podršku učenicima da i oni to čine, podsticala je kognitivne i afektivne odgovore dece na sadržaj dramske situacije, ali i njihovu sposobnost da istovremeno proživljavaju iskustvo i reflektuju o njemu (metakognicija). Refleksiju je smatrala sastavnim, ključnim i neizostavnim delom procesa, tvrdeći da tokom refleksije o iskustvu učešća u dramskoj radnji učimo više nego tokom same radnje. Stoga je tok dramskog procesa često prekidala pitanjima koja su učesnike iz

imaginarnog sveta vraćala u realnost; distancirajući učesnike od emotivnog iskustva⁴⁴, zahtevala je od njih objektivnu refleksiju. Takođe je tražila da preuzmu odgovornost za odluke koje su u dramskom okviru donosili, razvijajući njihovu 'moralnu svest' i društvenu i političku svesnost.

Posebnu pažnju Doroti Hetkat je poklanjala veštini postavljanja pitanja. Svrha pitanja u njenom radu bila je da učesnike kroz razgovor dovede do novog saznanja. Beti Džejn Vagner (*Betty Jane Wagner*) ističe da „nikada nije čula Doroti Hetkat da postavlja tipično 'zastrašujuće nastavničko' pitanje“, ono koje bi zahtevalo 'tačan' odgovor (1976: 60), odnosno, kako Hetkat kaže: „na koje već znam odgovor“ (1984: 160). Pitanja koja je Hetkat postavljala uvek su bila 'iz fikcije' – na kreativnoj (umetničkoj), a ne 'nastavničkoj' ravni, a postizala su da se dinamika interakcije u učionici iz direktivne pretvori u saradničku, sa nastavnikom koji prestaje da bude instruktor i postaje 'induktor' učenja i saznavanja (O'Neill, 1995).⁴⁵

Metod Doroti Hetkat uveo je nekoliko značajnih promena:

- Svestan socijalni pedagoški fokus, rad na saradničkoj dinamici i zdravom razvoju grupe bila je novina u dramskom radu; do tada, kao što smo videli, mnogi dramski edukatori bavili su se ličnim razvojem pojedinaca, bilo kroz kreativno izražavanje ili razvoj glumačkih veština. Grupni razvoj naglasio je moralna pitanja i socijalno vaspitanje, a vremenom je doneo i snažan naglasak na povezanosti škole i zajednice.
- Improvizacija scensko-realističnog karaktera (koju je uveo Vej) zamenjena je scenski nepreciznim kolektivnim doživljajem u zajedničkom fikcionom okviru (kao kod Slejda), ali povezanog sa kurikularnim oblastima (što nije bio slučaj kod Slejda).
- Niko nije ostajao 'sa strane' kao publika za koju se scena ili komad izvode; dramski rad ponovo je postao u potpunosti laboratorijski (kao kod Slejda).
- Učenje se, po Hetkat, odvija na ravni metakognicije – prilikom kolektivne refleksije o iskustvu, što prethodni dramski edukatori nisu zapazili i primenili.

Najkorenitija inovacija, međutim, jeste Nastavnik-u-ulozi, zbog transformacije tradicionalne distance između nastavnika i učenika koja postoji u uslovima časa kao predavanja, u odnos saradnje, zajedništva i podeljene odgovornosti u uslovima participativne dramske radionice.

⁴⁴ Hetkat i Bolton su koristili termin *metaxis* da označe trenutke kada se stvarnost i fikcija stapaju u svesti učesnika. Ovaj termin je smislio i uveo Augusto Boal 1979. godine.

⁴⁵ Sesili O'Neil (*Cecily O'Neill*), najznačajnija zagovornica procesne drame u SAD, u više radova naglašava da su pitanja (majeutika i dijalektika) najkorisnije oruđe nastavnika.

2.3.3.3.2. Nastavnik u ulozi (*Teacher-in-a-Role*)

Kada grupa/odeljenje odabere situaciju koju želi da istražuje i kada se dogovore o detaljima, nastavnik pokreće priču u nekoj ulozi koja je sastavni deo odabrane situacije. Može uzeti ulogu vođe (npr. kapetana broda), ravnopravnog člana grupe (posade), sluge (mali od palube) ili oponenta (gusar), kako god proceni da je najkorisnije za razvoj časa-radionice. Da olakša ulazak u dramski okvir, može podsticati učenike pitanjima, ili ih ohrabriti da oni pitaju nju/njega iz odabrane uloge člana grupe (npr. koristeći tehniku koja se naziva 'vruća stolica' / *hot seat*). Takođe, nastavnik često koristi element kostima, rekvizit ili određeno mesto u prostoru kao znak kada je u ulozi, a kada iz nje istupa.

Hetkat je s lakoćom nosila ovaj zadatak, s obzirom da je bila obučena glumica; kritike na njen račun nisu bile retke, implicirajući da 'običan' nastavnik ne može da sprovodi takav proces. Ovo je važan momenat kritike, na koji ćemo se kasnije vratiti. Hetkat je, u svakom slučaju, podržavala nastavnike direktno ih obučavajući i objavljujući svoja iskustva. Njeni saradnici (Bolton, Vagner, O'Nil i drugi) su često zapisivali njene metode i uređivali ih za objavljivanje.

Tako je Beti Džejn Vagner sistematizovala različite 'registre', odnosno pozicije koje je Hetkat spontano zauzimala kao Nastavnik-u-ulozi (Wagner, 1976: 37-39). Zabeleženih registara ima devet, a značajni su kao pregled stadijuma kroz koje se transformiše distanca nastavnik-učenik:

1. **Onaj koji zna** (*one-who-knows*) je registar najbliži tradicionalnoj ulozi nastavnika koji ima gotove odgovore i apsolutnu moć nad procesom u učionici. Hetkat ga je koristila samo kada je morala – ili da spreči učenike da uništavaju svoj dramski rad, ili da im 'oteža' suviše lak zadatak.
2. **Da li biste želeli da znate?** (*would-you-like-to-know*) To je blaža varijanta prve pozicije; njena svrha je da uključi učenike, kao pozivnica da postavljaju pitanja npr. o istorijskim događajima. Koristi se kada voditelj realno ima funkciju nastavnika, tj. kada mora da pruži neke činjenice.
3. **Nemam pojma** (*I-have-no-idea*) je najomiljeniji registar Doroti Hetkat, jer joj omogućava da evocira odgovore učenika (Hetkat rado koristi baš izraz 'evocirati') na pitanja koja se tiču činjenica. U ovoj poziciji nastavnik nije izvor znanja i ne oslobađa učenike od odgovornosti da tragaju za odgovorima.

4. **Predlagač implikacija** (*suggester-of-implications*) je registar koji je koristan u trenucima kada je potrebno da se donese odluka. Voditelj-nastavnik učenicima predočava implikacije različitih opredeljenja, ali se ne meša u odluku koju će doneti.
5. **Zainteresovani slušalac** (*interested-listener*) je registar koji se često koristi da se sumira iskustvo i donese odluka o obrtu u priči. Hetkat je insistirala na aktivnom slušanju dece, koje je uključivalo i fizičko reagovanje na saopšteni sadržaj. Uloga bi mogla biti npr. seoskog starešine.
6. **Dobavljač** (*I'll-get-what-you-need*) je registar kada nastavnik pomaže grupi da sprovede svoju ideju, uzimajući ulogu pomoćnika.
7. **Nema svrhe da me pitate** (*it's-no-use-asking-me*) koristi se kada nastavnik vidi da sve teče kako treba i namerno prepušta odgovornost učenicima.
8. **Davolov advokat** (*devil's-advocate*) je najjači registar u smislu intervencije i, da bi se koristio, mora biti jasno da je nastavnik u ulozi. Nastavnik zauzima stanovište suprotno onom koji zastupa grupa i upućuje joj izazov. On/a to čini kako bi grupu trgao, skrenuo s nekorisnog puta ili je ujedinio protiv sebe (svako ko ima iskustva u dramskom radu zna da su tehnike za ujedinjavanje grupe nasuprot voditelju neophodne). Ipak, korišćenje ovog registra ume da bude nezahvalno i mora se činiti veoma pažljivo.
9. **Odobranje** (*going-along*) je pomoćni registar koji podrazumeva da nastavnik podržava sve ideje učenika, a intervenciju ostavlja za kasnije; ovaj registar nastavnik koristi da proceni potencijale ideje ili grupe.

U vođenju dramskog procesa, Hetkat je uvela rad nastavnika u paru ili timu. Kada nastavnici rade zajedno, dok jedan vodi proces, drugi beleži tok i rezultate, a nakon časa mogu da diskutuju o postignućima ili poboljšanju. Drugi nastavnik (*co-teacher*) takođe može uzeti učešće u fikcionoj razradi (drami), kao Osoba-u-ulozu (*Person-in-role*)⁴⁶ koja donosi važne vesti koje menjaju tok dramske radnje ili kao hroničar brodske putovanja, ili na drugi način koji pridobija pažnju učesnika.

⁴⁶ Dobar primer je nedavno uspostavljen u radionicama za studente – buduće vaspitače u okviru uzrasnog prilagođenja programa interkulturalnog učenja kroz dramu (IDEAL) od strane dramskih pedagoškinja Ivane Despotović i Marte Gajić, BAZAART.

U aspektu saradnje nastavnika Doroti Hetkot takođe je pionir: ona je sagledala kategoriju koja danas postaje sve važnija, a to je **kultura škole**. Saradnički odnos između učenika i nastavnika ima pun smisao tek kada takva klima vlada u čitavoj školi, a pre svega među nastavnicima kao kolegama. Kvalitetno obrazovanje i vaspitanje dece postiže se, smatrala je Hetkat, solidarnim odnosom među nastavnicima, odnosom poverenja i osećanjem zajedničkog cilja.

Saradnja nastavnika na korelativnoj odnosno integrativnoj ili tematskoj nastavi našla je svoj izraz naročito u modelima *Rolling Role* i *Commission*.

2.3.3.3. Edukativni modeli Doroti Hetkat

Pošto ovi modeli poentiraju samu suštinu i poželjnu svrhu dramske pedagogije u programu i procesu obrazovanja i vaspitanja, potrebno ih je bar u najkraćem predstaviti.

1. **'Čovek u frci'** (*Man in a Mess*) edukativni je dramski oblik/model koji u dramski okvir uključuje celokupnu grupu učenika u kolektivnoj ulozi (elementi su već opisani u tekstu). Pedagoška svrha sastoji se u suočavanju grupe (na fikcionom planu) sa nekom značajnom dilemom, npr. kako reagovati na opasnost; šta činiti kada su naše kulturne vrednosti napadnute; koji su uzroci i posledice nasilja, itd. Kroz dramsku razradu, istražuje se odabrano pitanje, ispituju se opcije za njegovo razrešenje, sagledavaju se posledice mogućih odluka. Još 1967. godine autorka je formulisala razloge za odabir sadržaja i metoda:

„Drama nisu priče koje se prepričavaju kroz radnju. Drama, to su ljudi suočeni sa situacijama koje ih menjaju“ (1967 u Johnson i O'Neill, 1984: 44-48)

'Čovek u frci'⁴⁷ je vođeni metod – vodi ga Nastavnik-u-ulozi na način koji je opisan. Proces može trajati jedan školski čas ili nekoliko nedelja ili meseci.

2. **'Plašt stručnjaka'** (*Mantle of the Expert: MOE*) Hetkat je smatrala svojim najvažnijim doprinosom obrazovanju. MOE je kros-kurikularni sistem učenja za učenike mlađeg uzrasta osnovne škole, zasnovan na fikcionom zadatku da se za zamišljenog klijenta obavi neki posao, npr. podizanje novog dečjeg odmarališta. Tema se bira na isti način kao u modelu 'Čovek u frci', na osnovu interesovanja i potreba učenika, ali u opsegu tema u kurikulumu. Učenici zatim preuzimaju uloge grupe eksperata koji su zaduženi za

⁴⁷ Naziv *Man in a Mess* Hetkat je prvi put upotrebila u dokumentarnom omnibusu BBC-a 1971. godine.

realizaciju 'projekta'. Kroz 'rad na projektu' razrađuju kurikularne teme; npr. na času geografije, učenici će, kako bi odabrali najbolje mesto za odmaralište, istražiti teren i resurse, razmišljaće o transportnim pravcima, mogućnostima za rekreativne aktivnosti, lokalnim atrakcijama itd; na časovima istorije i likovnih umetnosti izučavaće određenu epohu i stil: proučiće istoriju i način života u tom periodu, kako bi buduću zgradu učinili vernom i uklopili je u kulturno-istorijski i stilski kontekst; na časovima prirodnih nauka ispitaće svojstva građevinskih materijala; držaće sastanke o finansijskom planiranju, kroz 'jednosmerne' telefonske razgovore konsultovaće se sa zamišljenim klijentom o dizajnu, ulaganjima, marketingu, itd.

Sve vreme je jasno da se situacija bazira na dogovoru između nastavnika i učenika o 'velikoj laži' i da su deca u položaju učenika koji uči po školskom planu i programu. Tako se 'posao' obavlja u okviru školskog rasporeda, a časovi drame takođe su deo procesa, gde učenici ispituju sopstveno iskustvo i višestruke perspektive delatnosti kojima se bave. 'Projekat' može potrajati od nekoliko nedelja do celog polugodišta.

Istraživači rada Doroti Hetkat smatraju da je ovaj model jasno progresivistički i u celosti centriran na dete (Aitken, 2013: 34-56). Dobrobit za učenika je u razvoju osećaja odgovornosti, svrsishodnosti i sticanju kompetencija. Kompetencije su oličene u 'plaštu' koji Hetkat objašnjava na sledeći način:

„Plašt nije ogrtač po kom se osoba prepoznaje. Nije odežda i nema funkciju da pokrije. Ja ga koristim kao kvalitet: vodstva, standarda ponašanja, moralnosti, odgovornosti, etike i duhovne osnove za čitavu akciju. Plašt oličava standarde u koje verujem. On raste dok se nosi“ (2009: 1-2).

Dobrobit za školu je što se postiže integracija kurikuluma, saradnja nastavnika, te sledstveno, izgradnja tonačne kulture škole, i kontekstualizacija učenja. U MOE, kurikulumu se prilazi na isti način kao u životu: ne kao nizu odvojenih predmeta ili obrazovnih oblasti, već kao sklopu znanja i veština koje se koriste u aktuelnom iskustvu. Kao obrazovni pristup ili model, MOE obezbeđuje da se delovi kurikuluma integrišu kroz zajednički okvir i dramsko iskustvo.

Hetkat insistira da je zajednica ključna vrednost ovog pristupa, jer potrebe zajednice kontekstualizuju učenje i znanje i obezbeđuju povezanost aktuelnog školskog iskustva sa budućim, životnim.

Dobrobiti za školu i zajednicu još su više naglašene u modelima 'Šetajuća uloga' i 'Narudžbina'.

3. **'Šetajuća uloga'** je varijanta MOE pogodna za više razrede osnovne škole i srednju školu, gde predmetni nastavnici sreću učenike jednom ili dva puta nedeljno u okviru jednog ili dva časa. Ovaj model omogućava da se rad prenosi sa nastavnika na nastavnika, kao i da više odeljenja može da radi u zajedničkom kontekstu. Hetkat objašnjava svoje motive za razvoj ovog modela:

„Smislila sam 'Šetajuću ulogu' u pokušaju da predmetnim nastavnicima olakšam izolovanost i pomognem učenicima da isti kontekst nose sa sobom iz časa u čas, kako bi uvideli da su predmeti međusobno povezani. Razmena veština i informacija je od vrhunske važnosti i za rad nastavnika i za učenike“ (2002: 6).

Model može da koristi jedan nastavnik u radu sa svim odeljenjima u svom rasporedu, ili tim nastavnika. Ukoliko ga koristi tim, on mora da razvije zajednički kontekst koji će im pružiti dovoljan fond radnih materijala usklađenih sa oblastima kurikuluma koje su obavezni da obrade.

Suština je da se izmisli (nepostojeća) zajednica – selo, gradić ili sl., i da se kroz različite predmete ispituju i upoznaju pojedini aspekti života te zajednice, njena prošlost i perspektive za budući razvoj. Učenici nisu u ulozi (kao u MOE), ali nivo fikcije ne opada, jer je kontekst u kom rade imaginarna zajednica. Nastavnici pripremaju podsticaje (npr. 'srednjevekovni' rukopis sa odlomcima o istoriji sela; 'zubom vremena' oštećenu fresku iz lokalnog manastira; 'arheološke' ostatke posuda, itd.) koji će pokrenuti proces istraživanja, učenja i kreiranja. Kao i u prethodnom modelu, istraživačko učenje je veoma bitno, a okvir fikcije se jasno koristi u nastavne svrhe.

Rad tokom procesa može da napreduje kroz više odeljenja u okviru istog predmeta ili se rezultati iz jedne predmetne oblasti mogu koristiti kao podsticaji u drugoj. Kada se, nakon više nedelja ili meseci, proces okonča, treba ga završiti izložbom koja, kako se pokazalo, budi veliko interesovanje vršnjaka, ali i roditelja i članova zajednice.

4. 'Narudžbina' je takođe varijanta MOE, ali 'ozbiljna', u smislu da je posao ovde zaista naručen i da se mora sprovesti u delo. Narudžbina može doći iz lokalne zajednice (angažovanjem nastavnika da je obezbede) ili iz same škole. Narudžbina, za početak, ne mora biti velika: Hetkat daje primer školske oglasne table ili kolaža za školsku ambulantu. Akcenat je, naime, na tome da rad mora biti javno prezentovan, što pred uključene učenike i nastavnike stavlja konkretan zahtev i podrazumeva da se kroz proces izrade naručenog proizvoda razvijaju odgovarajući stavovi. Hetkat te nastavne vrednosti definiše kao „3R“: *Rigour, Responsibility, Realization* – tačnost, odgovornost i realizacija (2002: 9). Realizacija je od posebne važnosti, jer primena znanja često nedostaje u školskoj praksi.

Jasno je da u ovom modelu dramska fikcija nije prisutna, ali njen veoma važan deo – tenzija ili napetost, koja obezbeđuje motivaciju i interesantnost procesa učenja – itekako jeste. Kao u MOE modelu, gde su zamišljali značajnog klijenta i kroz fikcione razgovore komunicirali s njim, učenici i ovde moraju neprestano da imaju pred očima naručioca, pretpostavljajući koja su njegova očekivanja i razmišljajući da li će biti zadovoljan. Razlika je u tome što je klijent ovde njihovo okruženje koje će ne samo procenjivati, već i koristiti njihov rad.

Iako je u pitanju projektni model nastave, Hetkat naglašava da 'Narudžbina' nije projekat, već *društveno kontekstualizovan rad* koji se mora sprovesti prema standardima ponašanja i kvaliteta. Ovaj model može snažno integrisati samu školu – učenike, nastavnike i menadžment, udahnuti svež smisao cilja i svrhe učenicima i nastavnicima, kao i povezati školu sa zajednicom, ali i roditeljima koji moraju biti uključeni od samog početka. U tom smislu, Hetkat naglašava da se 'Narudžbina' kao model ne može uklopiti u nastavni raspored, već iziskuje da se uloži vanškolsko vreme i drugi eksterni resursi, oko čega svi koji su uključeni u rad moraju da se dogovaraju od samog početka.

'Narudžbina' može biti od velike koristi učenicima kao prelazan korak prema svetu rada, a, kako kaže Hetkat, nije retka pojava da se, angažovanjem na ovakvim zadacima, ispolje neočekivani talenti i veštine mnogih učesnika (*ibid.*: 9-14).

2.3.3.3.4. Doprinosi Doroti Hetkat

Svi teoretičari drame u obrazovanju saglasni su da je rad Doroti Hetkat ne samo inovativan, već da je prevazišao sve prethodne tradicije Drame u obrazovanju i uspostavio novu ravan za delovanje. Po mnogo čemu, njen je metod značajan u širem smislu, kao holistički i integrativan pristup obrazovanju. Kao značajne doprinose Doroti Hetkat možemo izdvojiti sledeće:

- U oblasti drame u obrazovanju, drama je često i uspešno primenjivana kao metod (dramatizacija za usvajanje i vežbanje gradiva). Kod Hetkat, ona postaje *medij* učenja, kroz povezivanje aktuelnih, prethodnih i imaginativnih iskustava učenika. To znači da je, svojim metodama/modelima, Hetkat učvrstila *plan fikcije* kao ravan na kojoj se odvija učenje i ostvaruje *promena*. Hetkat često govori o promeni, kao Vinifred Vard i mnogi drugi pre nje, ili Edvard Bond i mnogi drugi nakon nje. U diskursu o učenju, pojam promene postaje izrazito važan.
- Sa aspekta promene, rad Doroti Hetkat je neprocenjivo značajan u mnogim drugim kontekstima koje danas ispituje Primenjeno pozorište, ali ga je ona vezala za školu i dokazala da *moralno i socijalno vaspitanje i obrazovanje*, koji leže u samoj osnovi svih njenih metoda – i kada se odvijaju na času drame, i kada su uključeni drugi predmeti – imaju svoje izuzetno važno mesto u školi, kao sastavni deo kurikuluma. Na taj način se Hetkat suprotstavlja otuđenju školskog sistema od društva kome bi trebalo da služi, te konsoliduje vaspitnu ulogu škole.
- Prepoznavanje plana fikcije kao prostora rasta, učenja, promene ('plan fikcije' u velikoj meri korespondira sa 'zonom narednog razvitka' Lava Vigotskog) podstaklo je teorijska promišljanja – kako o *sadržaju* dramske umetnosti (Fleming, 2011: 52)⁴⁸, tako i o efektima dramskog obrazovanja. Teorija u oblastima drame u obrazovanju i dramske pedagogije, kao i komparativno proučavanje drame i obrazovnih teorija (Vigotskog, Pjažea, Brinera i drugih), a kasnije i neurologije i drugih nauka⁴⁹ intenzivnije su počeli da se bavi ovim pitanjima, što je omogućilo da se postepeno formira disciplinarno polje studija u ovim oblastima (Bowell i Heap, 2001).⁵⁰

⁴⁸“Svaki važan uvid u to šta podrazumeva 'dobra drama' mora uključiti i referencu na sadržaj” (Fleming, 2013).

⁴⁹ Videti: <http://www.playengland.org.uk/media/120519/play-for-a-change-summary.pdf>

⁵⁰ Savremena teorija obrazovanja sve veći akcenat stavlja na personalizaciju znanja (Dasukidis, 2015) koja se, po Bruneru (1967), postiže aktivnom participacijom deteta u procesu učenja. Bouel i Hip ovu teoriju povezuju sa dramskom participacijom.

- Modeli/metodi Doroti Hetkat doprineli su vizijama integrisanog obrazovanja, gde kurikulum ne čini niz samostalnih i nepovezanih predmeta (sa dramom kao još jednim među njima), već smisaoni sklop simultanih procesa učenja koji podržavaju jedni druge u celini obrazovanja i vaspitanja. Drama u obrazovanju ponudila je *kros-kurikularni pristup* koji efikasno može da odgovori na ovaj nimalo lak zadatak, te da, kroz razvoj istraživačkog i kreativnog pristupa, poveže obrazovanje sa potrebama zajednice i društva.
- Vođenje procesa pitanjima namesto instrukcijama, koliko god delovalo kao tehnička intervencija, iz korena menja koncept tradicionalne nastave, jer akcenat stavlja na *građenje znanja i značenja*, kao konstruktivistički metod.
- Otvara se izuzetno važno pitanje inicijalnog obrazovanja nastavnika koje bi trebalo da ga pripremi za novu ulogu u aktivnoj i integrisanoj nastavi.

Disciplinarno važan doprinos Doroti Hetkat je što je svoj metod Drame u obrazovanju (DuO) zasnovala na *procesnom* pristupu (Bowell i Heap, *op.cit.*). Ovaj pristup tradicionalno pripada kreativnoj drami – pravcu dramske pedagogije koji nema unapred zacrtan tematski krug niti ishoda ka kojima se kreće, već se proces uobličava na osnovu potreba i interesovanja učesnika koji se u obliku 'ličnih materijala' ulažu u proces. DuO je kao pravac vezan za kurikulum: dramski rad se odvija u području koje ocrtavaju školske teme i predviđeni rezultati i ishodi. Hetkat je uspela da prevaziđe tematsko ograničenje time što je rad sa plana činjenica (gradivo u užem smislu) prenela na plan fikcije (tematski opseg gradiva) i namesto usvajanja znanja, ponudila građenje značenja i razumevanja tema. Kako Ketí Džojcs (*Kathy Joyce*) kaže:

„(...) u školi koja je još uvek zasnovana na činjenicama, drama i pozorište oživljavaju teme, uključujući decu da se uhvate u koštac sa stvarnim problemima i pitanjima koja izviru iz pukih činjenica“ (Joyce u Jackson, 1980).

Kroz kôd bratstva, Doroti Hetkat je povezivala situacije kojima se bavi gradivo sa ličnim i imaginativnim iskustvima učenika, čime je gradivo postajalo aktuelno i živo, a lično iskustvo učenika značajno i uvaženo. Namesto memorisanja, Hetkat je, kad god je to bilo moguće, koristila istraživanje, smatrajući – u ključu progresivnog obrazovanja – da učenje treba da bude odgovornost učenika.

Doprinosi Doroti Hetkat se ovim ne iscrpljuju. Ona je teoriju 'dualnog efekta' Vigotskog (videti: Piazzoli i Kennedy, 2014) ispitala u dramskoj praksi i dalje razvila pod pojmom *metaxis*; razvila

je i brojne alate za praktičan rad nastavnika – dramske tehnike koje se još nazivaju i dramskim konvencijama ili dramskim strategijama⁵¹; njen rad je značajno uticao na Pozorište u obrazovanju itd.

Praktičari u SAD su metode Doroti Hetkat otkrili 70-ih godina prošlog veka, a usvojili su ih i departmani za Dramu u okviru nastavničkih fakulteta. Za praksu u ovoj zemlji inovacija se sastojala u alternativni linearnom i narativnom pristupu koji je otpočela Vinifred Vard (*Water et al., op.cit.:* 24).

Američke profesorke Beti Džejn Vagner i Ana Turman (*Anne Thurman*), kao i najistaknutije praktičarke u Kanadi Nora Morgan i Džulijana Sakston (*Norah Morgan* i *Juliana Saxton*) zaslužne su što su metodi Doroti Hetkat postali poznati i poštovani među nastavnicima i teoretičarima širom sveta.

2.3.3.4. Gavin Bolton

Najbliži saradnik Doroti Hetkat bio je **Gavin Bolton**. Bolton i Hetkat su dugo i mnogo radili zajedno, zahvaljujući povezanosti njihovih univerziteta i činjenici da su delili brojna uverenja i opredeljenja. Oboje su bili zagovornici progresivističkog obrazovanja, imali su pozorišno iskustvo, uvažavali su rad Pitera Slejda i oslanjali se na teorije Vigotskog i dečjih razvojnih psihologa. Bolton je napisao veći broj knjiga o Doroti Hetkat, a zajedno su bili autori dve knjige. U zajedničkoj knjizi *Drama za učenje* (Heathcote i Bolton, 1995) Bolton izdvaja najvažnije principe koje je naučio od Doroti Hetkat:

- Drama se bavi građenjem važnih značenja i najbolje uspeva kada čitavo odeljenje na tome radi zajedno.
- Odgovornost nastavnika je da osnaži učenike, a najbolji način da to ostvari je kroz ulogu facilitatora na planu fikcije, kao Nastavnik-u-ulozi.
- Odnos između nastavnika i učenika treba zameniti ravnopravnim odnosom među stvaraocima/umetnicima.

Osnovna razlika među njima leži u tome što je Doroti Hetkat pre svega bila praktičarka, dok Boltona treba posmatrati prvo kao teoretičara. Bolton je autor nekih od najranijih spisa koji su nastojali da uspostave teoriju dramske pedagogije (videti: Bolton, 1984).

⁵¹ Sve dramske strategije, pobrojane i opisane, mogu se naći na linku: <http://dramaresource.com/drama-strategies/>.

Smatrajući dečju igru posebno važnom, Bolton se u svojim radovima bavio dramskim igrama, njihovim pravilima i intrinzičkom motivacijom koju one nose, u čemu je nalazio osnovnu razliku između drame u učionici i rada umetnika na sceni.

Posebno je značajna njegova fenomenološka studija *Prema teoriji drame u obrazovanju (Towards a Theory of Drama in Education: 1979)* kao prvi i izuzetno važan poduhvat u sistematizaciji dotadašnjih praksi i objašnjenju procesa koji omogućavaju pedagošku intervenciju kroz dramu. Sam autor kaže da se pisanja te knjige poduhvatio zato što do tada „nije bilo ozbiljnih empirijskih istraživanja u oblasti psihologije razvoja kroz dramu, niti dramske aktivnosti kao bihevioralnog fenomena“ (Hargreaves, 1989: 119).

Takođe, Bolton je bio praktičar i univerzitetski profesor (*Durham University*). U svom praktičnom radu nije doslovno preuzimao metode Doroti Hetkat, već je njen procesni pristup učenju kroz kurikulum kombinovao sa vežbama za lični razvoj Brajana Veja. Kombinovani metod primenjivao je u pozorišnom radu, smatrajući, kako je u više navrata izjavljivao, da drama i pozorište čine kontinuum (2007: 53). Kao i Hetkat, držao je brojna predavanja, demonstracije rada i sl. Takođe je bio veoma aktivan u borbi za očuvanje drame u školskim planovima i programima u Velikoj Britaniji i internacionalno (Booth, 2012).

2.3.3.5. DuO nakon Hetkat i Boltona

Sam Gavin Bolton je 2007. godine govorio da je poslednjih decenija u Velikoj Britaniji, zahvaljujući političkim promenama, ali i promenama u filozofiji obrazovanja, nastupio period „odumiranja“ Drame u obrazovanju, ali zato navodi niz praksi koje su se u svetu razvile u ovoj oblasti. Posebno su značajne primene i dalja istraživanja koja se odvijaju u SAD, Kanadi, Evropi – naročito Skandinaviji – i, u novije vreme, Australiji. Veoma važnu ulogu u tome igra međunarodna organizacija IDEA koja omogućava susrete praktičara i razmenu iskustava među njima.

Ipak, može se reći da inovativnog zamaha za sada nema, prvenstveno usled pomeranja fokusa u obrazovnim politikama mnogih zemalja sa holističkog i kreativnog razvoja deteta prema konceptu obrazovanja jasno fokusiranom na potrebe i interese tržišta rada (videti: Lissovoy, 2015).

2.3.4. Pozorište u obrazovanju (PuO)

Među brojnim novim primenama dramske umetnosti u obrazovanju i vaspitanju koje su se razvile iz praksi i istraživanja DuO, najznačajnija je svakako Pozorište u obrazovanju.

2.3.4.1. DuO i PuO

Neophodno je naglasiti da pristupe DuO i PuO ne smemo posmatrati sasvim odvojeno, jer veza između njih nikada nije prekinuta, čak ni kada su se, u mediju pozorišta, razvile brojne druge prakse Primenjenog pozorišta koje su se sasvim udaljile od školskog konteksta.

Odlučujući uticaj na način shvatanja Pozorišta u obrazovanju i formiranje njegovih načela, pa time, implicitno, i na čitavu oblast Primenjenog pozorišta, imali su 'kreativni dramatičari' koji su etablirali ovaj oblik: Piter Slejd i Brajan Vej, koji su poznavali pozorište, a takođe bili senzibilni za razvojne potrebe deteta. Iako su Slejd i Vej bili opredeljeni za kreativni razvoj deteta, a ne za primenu drame u obrazovanju, njihov rad je stvorio most između ova dva pravca.

Za rad kakav su oni negovali bila je potrebna drugačija obuka izvođača i voditelja. Stvorena je nova profesija: glumci-nastavnici; osim glumačkih, oni su morali poznavati i pedagoške zadatke i uloge i stoga su u Pozorišnom centru dobijali naročitu vrstu treninga koji je obuhvatao i glumački i pedagoški deo.

Pojam glumca-nastavnika je Slejdov koncept i invencija koju je izneo u „Dečjoj drami“ (*Child Drama*). Na Slejda se nadovezao Vej, a zatim i rad Doroti Hetkat koja je dalje razvila jednu moguću funkciju glumca-nastavnika kroz koncept Nastavnika-u-ulozi.

Na osnovu ovog primera važno je zaključiti da Pozorište u obrazovanju i u svojim najrazvijenijim oblicima inkorporira prakse Drame u obrazovanju, što je najvidljivije kroz radionice koje uvode ili prate predstave PuO (videti: O'Toole, 1976). Skupa, dve prakse čine jedinstven pristup učenju u školskom kontekstu, a tokom više decenija razvoja, prožimale su se i uticale jedna na drugu.

Možemo izdvojiti više inovativnih elemenata PuO u odnosu na DuO:

- Vezivanje pozorišne predstave za teme iz školskog kurikulumu;
- Namenski razvoj predstave zasnovan na istraživanju odabrane teme;

- Namenski razvoj programa koji prethode predstavi ili slede nakon nje i pružaju mogućnost dugotrajnijeg uobličavanja nastave oko podsticaja koji daje pozorišna predstava (kroz 'pakete za nastavnike');
- Uključivanje dece u dramsku radnju (dramska participacija);
- Nova profesija: glumac-nastavnik (*actor-teacher*);
- Specifično inicijalno obrazovanje glumaca i nastavnika;
- Fokus na lokalne škole i lokalne teme.

2.3.4.2. Društvena klima vezana za razvoj PuO

Kada je veza između drame/pozorišta i obrazovanja postala već veoma zapažena, u aprilu 1952., u Kući UNESCO-a u Parizu održana je Prva konferencija o mladima i pozorištu. Konferenciji su prisustvovali učesnici iz 15 zemalja, kao i delegacije i posmači iz još 53 zemlje. Skup je imao interdisciplinarni karakter i sastav: brojni autoriteti u oblasti obrazovanja i dramske umetnosti po prvi put su se sreli i imali priliku da razmene iskustva, informacije o programima, ali i pitanja i probleme. Na ovoj konferenciji je primećena i uvažena razlika između dramske umetnosti za dečju publiku (dečja pozorišta) i kreativne dramatike (DuO); za ovaj drugi pravac konstatovano je da čini važan deo u obrazovanju dece i mladih i data je preporuka da ova oblast treba da se razvija, kao i da nastavnici i omladinski lideri treba da budu valjano obučeni u tehnikama rada. Svi prisutni bili su združeni u apelu:

„Da strukture vlasti na svim nivoima treba da podrže pozorišni rad i istraživanja koja imaju stvarnu kulturnu i umetničku vrednost – a to znači da dramska umetnost u obrazovanju nastavnicima pruža moćno obrazovno sredstvo“ (Youth and Theatre, 1952: 6)

Prisutni stručnjaci koji su moderirali panele primetili su da nastavnici širom sveta sve više koriste dramu kao sredstvo u nastavi, ali da se, nažalost, odnos poverenja između nastavnika i dramskih umetnika ne razvija podjednako dobro (Allen, 1952: 8). Međusobno nepoznavanje i odsustvo saradnje između obrazovnog i kulturnog sektora tema je koja i danas opterećuje intersektorsko polje drame/pozorišta u obrazovanju (videti: BAZAART, 2015: *passim*).

Pod dobrim auspicijama UNESCO-a, drama i pozorište u obrazovanju nastavili su da se razvijaju; jedno vreme, kroz rad Pitera Slejda i Brajana Veja, taj je razvoj tekao zajedno. Striktno gledano, u mnogim zemljama Drama u obrazovanju je prednjačila, kao metod primenjen u nastavi, dok je Pozorište u obrazovanju, kao profesionalna pozorišna praksa, bilo tek u začetku.

2.3.4.3. Počeci PuO

Možemo se podsetiti da su Piter Slejd i Brajan Vej još 40-ih godina prošlog veka otpočeli da grade ovaj specifični pozorišni oblik, isprva kroz klasičan idiom pozorišta za dečju publiku. Sam Slejd govorio je o tome da, u početku, pozorište za decu nije umelo da pronade autentičan izraz i razliku u odnosu na pozorište za odraslu publiku. Njemu i Brajanu Veju trebalo je više od deset godina intenzivnog praktičnog i teorijskog rada da razviju pristup koji su smatrali primerenim i komunikativnim, i to kroz paralelan kreativan rad s decom u učionici i sa glumcima na izradi predstava.

Slejd je još 30-ih godina osnovao dve pozorišne trupe koje su predstave izvodile u školama i drugim prostorima: prvu 1930/31. godine u Istočnoj Angliji, a drugu 1935. na široj teritoriji Londona; ovu drugu trupu, nazvana *Parable Players*, činili su amateri, profesionalci i studenti, a izdržavala se samostalno, bez ikakvih dotacija. Slejd priznaje da te rane predstave nisu izlazile iz poznatih formalnih okvira, ali da jesu nastojale da spoje „nesvesnu dramu“ i „veliku civilizovanu umetnost pozorišta“. Treba imati u vidu da u to vreme nije bilo specijalizovanih pozorišta za decu, već su pozorišne trupe, za nastup pred mladom publikom, birale komade iz svog repertoara koje su mogla da prate i deca (npr. Šekspirove komedije).

Prisećajući se tog vremena, Slejd piše:

„Bio sam skoro sasvim usamljen u to vreme, 1930/31. Nisam poznavao nikoga ko se stvarno trudio da radi pozorište za decu, tako da nije bilo modela koje bih mogao da sledim, te pretpostavljam da sam, kao i mnogi posle mene, bio pod uticajem onoga što su škole i drugi očekivali ili zahtevali“ (1969: 7)

Četrdesetih godina su, kako navodi Redington (1979: 54), pozorišta koja su izvodila predstave za decu napokon počela da istražuju koji su oblici, načini izvođenja i sadržaji najprimereniji za dečju publiku. Odgovori na ova pitanja doneli su diferencijaciju među kompanijama – na one koje će se razviti u dečja pozorišta (pozorišta za dečju publiku) i ona koja će se prikloniti Pozorištu u obrazovanju (participativne forme).

I Slejd je, razmišljajući o potrebama deteta, ubrzo počeo da razvija slobodnije pozorišne forme. Godine 1945., oformio je novu trupu nazvanu *Peer Tree Players* i za nju je pisao i režirao predstave namenjene precizno određenim uzrasnim grupama dece.

Opisujući rad trupe *Peer Tree Players*, Slejd govori:

„Radili su tako predano i maštovito, mogli su da izvedu predstavu ili improvizaciju bilo gde za publiku ili *sa* publikom. Ne samo da su bili dobri kao tim, već su i podučavali. Ne samo da su bili prva profesionalna grupa u potpunosti posvećena obrazovanju (...) već su podučavali u školama i klubovima. (...) Daleko su prevazišli sve što sam do sada video. Bili su glumci-nastavnici. Siguran sam da će jednog dana glumci-nastavnici ili nastavnici-glumci biti uobičajena, ako ne nova profesija u našem budućem društvenom uređenju“ (1969: 8)

Odlike koje Slejd pripisuje kompaniji *Peer Tree Players* u 40-im, zapravo su se razvile tek kasnih 60-ih i 70-ih godina u zrelim oblicima Pozorišta u obrazovanju: sposobnost za improvizaciju, timski rad, kreativnu produkciju (divajzing) i podučavanje. To su kvalitete koji su, kada su prepoznati u kontekstu pozorišta u školi, omogućili da se načini presudni pomak težišta od predstave (što je razvijalo i afirmisalo dečje pozorište), ka detetu koje je bilo u središtu pažnje Pozorišta u obrazovanju.

Brajan Vej je počeo svoj rad sa kompanijom Old Vik (Old Vic Company) za vreme II svetskog rata. Na turnejama, prikazujući Šeksipira, kompanija je svake nedelje igrala predstave za decu u matine terminu. Posmatrajući te predstave, Vej je počeo da razmišlja o pozorištu za decu.

„Postao sam fasciniran decom; fasciniran onim što smo pokušavali da uradimo; u potpunosti uveren u tri stvari:

1. da je sadržaj koji smo predstavljali pogrešan i da ne može doseći decu od 7 do 14 godina za koje smo nastupali;
2. da je prostorni oblik u kom smo radili (*scena-publika, prim. S.M.*) pogrešan; čim bi dete selo u 7. ili 8. red, gubili smo kontakt s njim;
3. kada sam seo među njih, otkrio sam da se ponašaju, kako bi se reklo, 'živahno'“ (Way u Redington, 1979: 55)

Na sledećoj turneji, 1943.godine, sa još dva člana kompanije oformio je mali tim koji je odlazio u škole, nastojeći da neke od ideja sprovede u praksu. Pokušavali su da uvedu tri osnovna principa:

1. Biti na podu, blizu njih,
2. Koristiti sadržaj bliži njihovoj uzrasnoj grupi,
3. Podstaći neku vrstu participacije.

Kada mu je 1944.godine istakao ugovor sa Old Vikom, Vej je, skupa s još nekoliko kolega, pokrenuo *Dečju pozorišnu kompaniju Zapadne Engleske (West of England Children's Theatre Company)* koja je u školama izvodila predstave bez upotrebe bine, scenskih efekata ili bogatog kostima, već u želji da stimuliše spontani dramski rad i omogući deci da se uključe u radnju.

Rad na ovim ciljevima Vej je nastavio u Pozorišnom centru (*Theatre Centre*) koji je 1953. godine osnovao u Londonu. U skladu sa načelima koja je delio sa Slejdom, kreirao je predstave za izvođenje u školi. Školska publika je sedela u krugu i, na poziv glumaca, uključivala se u dramsku radnju (npr. stvarajući zvučnu kulisu ili odgovarajući na pitanja). Predstave su bile povod za radionice koje su često trajale i čitav školski dan.

Vremenom, kroz povezivanje profesionalnih kompanija i trupa sa školama i saradnju sa lokalnim ustanovama kulture, PuO će stvoriti jasan i distinktan profil, te će se za manje od deset godina, iz Koventrija, gde je prva pojava zabeležena, proširiti na čitavu Britaniju i druge zemlje.

2.3.4.4. Pozorište za decu i Pozorište u obrazovanju

Kao što je već rečeno, razvoj PuO vezan je za tradiciju pozorišta za decu ili dečjeg pozorišta.⁵²

Već tokom II svetskog rata, a naročito u godinama nakon rata, 'klasično' pozorište za decu doživelo je veliki zamah. Brojne pozorišne kompanije oformile su 'jedinice' za dečju publiku (npr. *Old Vic* formirao je *Young Vic*, itd.). One su (kao što je to slučaj i kod nas) postavljale predstave na osnovu gotovih dramskih tekstova i izvodile ih u pozorišnim salama za dečju publiku. Mnoge su putovale po čitavoj zemlji kako bi decu u gradovima gde nije bilo pozorišta, upoznale sa ovom umetnošću. Nastupale su u lokalnim pozorištima ili drugim zdanjima gde je postojala scena (komunalni centri i sl.), a neke su odlazile u škole i tamo izvodile predstave.

Repertoar je i dalje velikim delom bio klasičan, iako su pozorišta želela da uključe i savremene tekstove; usled slabe zastupljenosti pozorišta za decu, međutim, modernih tekstova je bilo malo i direktori pozorišta žalili su se na nedostatak kvalitetnih drama (Devine 1952: 15). Stoga su neke kompanije razvijale veštine improvizacije i kroz tu tehniku same smišljale priče i raspisivale dramske tekstove, što je kasnije bilo veoma značajno za razvoj Pozorišta u obrazovanju.

⁵² Za više informacija o pozorištu za decu u Britaniji i drugim zemljama videti: Courtney, 1989: 29-30.

Međutim, kada su 50-ih godina u Britaniji dečjim pozorištima ukinute subvencije, veliki broj pozorišnih kompanija se ugasio. Prostor upražnjen nakon povlačenja profesionalnih dečjih pozorišta zauzelo je Pozorište u obrazovanju.

Toni Džekson upućuje da PuO treba razgraničiti od načina produkcije i rada profesionalnih dečjih pozorišta. PuO je sebe učinilo mobilnim, aktivnim, prilagodljivim i responsivnim na potrebe škole i zajednice (1980.). Trupe PuO nisu repertoarska pozorišta, već kompanije koje su, u trenutku nastanka, ili bile deo lokalnih i gradskih pozorišnih ustanova ili se vezivale za njih.

2.3.4.5. Razvoj Pozorišta u obrazovanju

Kristina Redington navodi da se Pozorište u obrazovanju logično razvilo iz promena u pozorištu, obrazovanju i pozorištu za decu u Velikoj Britaniji. Nastalo je u Koventriju (*Coventry*) gde je Pozorište Beograd (*Belgrade Theatre*) ranih 60-ih godina prošlog veka pokrenulo prve programe. Ono je već na početku svog rada utvrdilo metodološku strukturu i pristup, a druge pozorišne grupe su preuzele njihov oblik rada i proširile ga po čitavoj Britaniji, ali i preko njenih granica.

Ova ekspanzija je koincidirala sa ekspanzijom u radu za mlade koji je u određenoj meri, tvrdi Redington, imao podršku Umetničkog saveta Velike Britanije. Bilo je to, danas to možemo reći, srećno vreme kada se na celovit i integrisan razvoj deteta gledalo kao na prioritet (Kipling i Hickey-Moody, 2015: 2). Izveštaj radne grupe vlade Velike Britanije iz 1963. godine sadrži i sledeći tekst koji ima značenje formalnog uvažavanja drame i pozorišta kao važnih pozitivnih činilaca u obrazovanju centriranom na dete:

“Drama može da ponudi nešto značajnije od sanjarenja. (...) Odigravajući psihološki značajne situacije, deca mogu da reše svoje lične probleme. To je jedan od načina na koje im se može pomoći da se uhvate u koštac sa stvarnošću izvan svog privatnog sveta. Kada se to učini, obrazovanje dobija temelj na kom može da gradi. (...) Umetnost nije skupa zamena za realnost. Kroz kreativne umetnosti, uključujući i one koje se oslanjaju na jezik, mladi ljudi mogu mnogo sigurnije da postignu sklad sa samima sobom nego na bilo koji drugi način” (Newsom Report, 1963: 157)

2.3.4.6. Definicija i načela Pozorišta u obrazovanju

Krajem 70-ih godina prošlog veka otpočela su istraživanja ovog mladog pozorišnog oblika.

Na osnovu doktorske disertacije koju je odbranila 1979. godine, Kristina Redington objavljuje prvu istorijsko-analitičku studiju o Pozorištu u obrazovanju. Autorka ovako PuO opisuje:

„Pozorište u obrazovanju čini profesionalni tim obučenih i iskusnih glumaca-nastavnika koji pripremaju relevantan materijal za predstavljanje u školi, često kroz više poseta. Tim često razvija te programe na osnovu istraživanja i izvodi ih za male grupe učenika (iz jednog ili dva odeljenja) određenog uzrasta. Cilj programa je obrazovni, a ostvaruje se korišćenjem pozorišta, Drame u obrazovanju i nastavnih tehnika. Rad obezbeđuje obrazovnu pomoć, resurse i stimulanse i za nastavnike i za učenike. Način rada može varirati od potpuno participativnih sesija do predstave praćene diskusijom. Veza između PuO trupe/kompanije i škola je čvrsta i trajna. Neke trupe/kompanije stalno koriste ovaj metod, a neke povremeno“ (Redington, 1979: 4)

Već naredne godine, Toni Džekson (*Tony Jackson*) sa Univerziteta u Mančesteru (*University of Manchester*) nastoji da teorijski etablira ovaj već ustanovljen i rasprostranjen oblik i njegove ciljeve. Određenje koje predlaže je sledeće:

„Pozorište u obrazovanju je jedinstven hibrid koji kombinuje veštine i tehnike tradicionalnog pozorišta sa modernom obrazovnom filozofijom i praksom, kako bi stvorilo medij za učenje koji vrši direktan emotivan i intelektualan uticaj na publiku. Dobra trupa PuO uglavnom će se baviti snažnim, ponekad kontroverznim materijalom koji se odnosi na stvarni život, odbijajući da razvodni ili patronizira, čak i kada se obraća najmlađoj deci. Članovi PuO trupe imaju razvijene izvođačke veštine i iskustvo u oblasti pozorišta ili nastave, tako da je trupa utemeljena i u pozorištu i u obrazovanju i razne dečje potencijale i prirodu školskog ustrojstva. (1980: 25)“

On takođe navodi da PuO nije samo izvođenje pozorišne predstave u školi, 'slučajni događaj' koji ne ostavlja trag u životu škole, već:

„(...) koordinisan i pažljivo strukturisan program koji trupa namenski razvija na osnovu istraživanja neke teme koja je od značaja i za školski kurikulum i za život učenika. Taj program trupa izvodi u školi i direktno uključuje decu u iskustvo dramske situacije i razmatranje problema koje tema iznosi“ (*op.cit.*: ix)

Opisani oblik PuO stabilizovao se i održao do danas. U trenutku svog nastanka, međutim, nije naišao na adekvatnu klimu za razvoj u svim sredinama; npr., u Australiji je prihvaćen odmah, a u SAD tek više decenija kasnije (Courtney, 1989: 29).

Ipak, u ovom i drugim oblicima, do 80-ih godina prošlog veka, dramski metod u vaspitanju i obrazovanju proširio se po celom svetu (videti: Courtney, 1980). Iz njega su postepeno nastale brojne prakse Primenjenog pozorišta.

2.3.5. Primenjeno pozorište

Kada je buknula pojava primene drame i pozorišta u različitim društvenim kontekstima, DuO i PuO su postali situirani unutar širokog polja Primenjenog pozorišta.⁵³

Ovakva klasifikacija nije samo formalna; u praksi, Drama i Pozorište u obrazovanju veoma se često prepliću sa drugim oblicima Primenjenog pozorišta koji su se kasnije razvili. Npr. kada se u učionici koristi tehnika pripovedanja (*story-telling*) na temu nematerijalnog porodičnog nasleđa, a posebno ako se na osnovu tog materijala razvije odeljenska ili školska predstava koja se izvodi za roditelje, porodicu i druge pripadnike zajednice, ulazi se u domen Drame/Pozorišta u zajednici koje je prepoznato kao poseban 'žanr' Primenjenog pozorišta. Drugi primer bilo bi korišćenje tehnika Forum teatra u vaspitno-obrazovne svrhe, što školski rad uvodi u područje Teatra potlačenih, a time posredno i Pozorišta za društvene promene ili Pozorišta za razvoj. Svi ovi pristupi i tehnike, pak, deo su opšteg polja dramske pedagogije.

Ni u pogledu klasifikacije, kao ni u praksi, dakle, nije moguće razgraničiti dramski rad u školskom kontekstu od šireg konteksta zajednice i društva. U teorijskom smislu, oblast Primenjenog pozorišta doživela je brz razvoj u svetskim okvirima, što je umnogome značajno i za DuO i PuO kao samostalne discipline. Sva, ili skoro sva saznanja do kojih je došlo istraživanje Primenjenog pozorišta mogu se preneti na DuO i PuO. Iz svih ovih razloga, potrebno je steći sažet uvid u ovo veliko i neprestano rastuće polje.

⁵³ Časopis RIDE – *Research in Drama Education* koji je pokrenut 1996. godine, već 2009. je promenio ime u *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*.

2.3.5.1. Primenjena drama: počeci Primenjenog pozorišta

Pojedini autori tvrde da su se sve danas žive i aktuelne prakse koje nalaze mesto pod krovim terminom Primenjeno pozorište, razvile iz Drame u obrazovanju (Schonmann, 2011: 8).⁵⁴ Smatramo, međutim, da postoje značajni izuzeci koje prepoznajemo kroz oblike Primenjene drame. Nju nalazimo u razvoju Drama-terapije (*Drama Therapy*) koja svoj nastanak duguje Psihodrami i Sociodrami Jakoba L. Morena koje su začete u Beču istovremeno sa prvom pojavom kreativne drame u Čikagu (20-tih godina prošlog veka); uz to, treba naglasiti da je razvoj Drama-terapije obeležio rad Pitera Slejda koji se prvenstveno bavio Dramom u obrazovanju. To potvrđuje pretpostavku da nijedan pravac ili oblik u čitavoj oblasti dramske pedagogije nije moguće posmatrati izolovano.⁵⁵

Drugi takav primer je Primenjeno pozorište. Ovaj pravac ima sasvim autentičan početak. Već je navedeno da je Džejn Adams u *Magacinu* u Čikagu krajem 19. veka pokrenula prvi obrazovni program u zajednici korišćenjem drame i pozorišta. Njen rad u istoj ustanovi nastavila je 30-ih godina Neva Bojd (*Neva Boyd*), u okviru *New Deal* programa američke vlade koji je imao za cilj oporavak privrede nakon Velike depresije. Neva Bojd je koristila igre i improvizaciju da kod polaznika iz radničke klase unapredi znanje jezika, samopouzdanje, socijalnu uklopljenost i veštine. Njen metod dalje je razvila Viola Spolin od 40-ih do 60-ih godina u Čikagu i Kaliforniji. Ove tri istaknute praktičarke zaslužne su za nastanak i razvoj Primenjene drame kao vrste koja je razvojne dramske tehnike prenela iz škole u nove društvene kontekste. Rad Džejn Adams i Neve Bojd možemo smatrati početkom, dok za rad Viole Spolin možemo reći da je razvio ovaj pristup.

U isto vreme kada su svoje metode razvijale Bojd i Spolin, naročito tokom burnih kretanja 60-ih godina, oživele su različite društveno angažovane umetničke prakse (Bolton, 2007). Pre svega je potrebno podsetiti na jak uticaj političkog pozorišta koje je, vezano uz radnički pokret, delovalo tokom čitave prve polovine XX veka i kulminiralo u radu Bertolda Brehta (o uticaju političkog pozorišta i marksističke misli videti: Nicholson, *op.cit.*: 57-63). Simultano sa Bojdovom radila je Nola Čilton (*Nola Chilton*), takođe dramski pedagog i univerzitetski profesor, na razvoju

⁵⁴ Šifra Šonman (*Shifra Schonmann*), istaknuta teoretičarka Primenjenog pozorišta, smatra da je Primenjeno pozorište nastalo varijacijama procesne, a zatim i primenjene drame. Profesor emeritus Entoni Džekson (*Anthony Jackson*) takođe iznosi mišljenje da je Primenjeno pozorište nastalo iz obrazovnog pozorišta koje je neprestano moralo da se bori za opstanak unutar školskog sistema (2007).

⁵⁵ Ipak, načela i formalne odlike svih metoda, uključujući terapijske, u toj meri su srodne da ih sistematizacije posmatraju ravnopravno, kao pripadnice Primenjenog pozorišta.

programa glumačkog treninga u ne-naturalističkom pozorištu. Pozorište u obrazovanju se takođe uspostavilo i emancipovalo i tokom 60-ih i 70-ih godina proširilo na SAD i druge zemlje u svetu. Primenjena drama je jačala kroz rad Augusta Boala i pedagogiju Paola Freirea i imala je odličnu perspektivu kroz uticaj koji je progresivizam u obrazovanju povratio u svetu.

Šifra Šonman navodi da su, na osnovu ovih raznovrsnih tradicija, tokom 80-ih godina razvijene nove prakse koje su polje dramske pedagogije proširile daleko izvan škole (Schonmann: *ibid*).

2.3.5.2. Primene dramske pedagogije u Primenjenom pozorištu

Danas su prakse Primenjenog pozorišta – koje su, prateći potrebe u društvu, spontano nastale, a i dalje nastaju – toliko brojne i raznolike da u literaturi nije moguće pronaći njihov objedinjen prikaz. Problem sistematizacije praksi posebno upečatljivo srećemo u ovoj bogatoj oblasti.

Postoje brojna nastojanja da se raznovrsne prakse Primenjenog pozorišta sagledaju kroz zajedničke imenitelje i međusobne razlike, te da se na osnovu njih sistematizuju. Često se to ostvaruje kroz istraživačke i druge projekte koje vode univerziteti. Kao primer uzećemo projekat *Putem drame (Drama Way)* koji je od 2005. do 2007. godine vodio Centar za proširene studije Turku univerziteta (Finska).⁵⁶ Za potrebe ovog projekta, sačinjen je svojevrsan 'rečnik žanrova' participativne i primenjene drame, a uvršteni su oni koje su autori smatrali korisnim u širem pedagoškom kontekstu (Piekkari, 2005: 14-19).

Prepoznato je 16 žanrova primenjene drame i pozorišta (opis i odlike prenosimo u **Prilogu 1**):

1. **Drama u obrazovanju, DuO (*Drama in Education, DIE*)** (način iskustvenog učenja gradiva u bilo kom nastavnom predmetu, od npr. istorije, do matematike).
2. **Pozorište u obrazovanju, PuO (*Theatre in Education, TIE*)** (upotreba pozorišne predstave kao sredstva učenja).
3. **Forum teatar** (deo Pozorišta potlačenih / *Theatre of the Oppressed*).
4. **Simultana dramaturgija** (preteča Forum teatra)

⁵⁶ U četiri evropske zemlje korišćena je drama u radu sa mladima uzrasta od 14 do 18 godina koji su imali različite vrste problema (integracija imigranata, napuštanje škole, maloletnička delikvencija itd.). Svaka od tih zemalja, takođe, ima snažno razvijene određene kulturno specifične dramske tradicije. Metodologija projekta bila je da se, kombinacijom više dramskih metoda (tj. metoda primenjene drame) razviju različite dramske pedagoške alatke koje će biti delotvorne u različitim lokalnim obrazovno-vaspitnim kontekstima.

5. **Zakonodavno pozorište (*Legislative Theatre*)** (sredstvo za razgovor o demokratiji u zajednici/društvu i javnom odlučivanju).
6. **Nevidljivo pozorište** (publika ne zna da učestvuje u predstavi).
7. **Pozorište za podizanje svesti / Pozorište za razvoj** (participativno sredstvo u razvojnim programima i kampanjama za podizanje svesti).
8. **Divajzirano pozorište** (proces pozorišne kreativnosti i produkcije koji ne polaze od dramskog teksta ili gde se tekst koristi samo kao polazna osnova za potpuno nov pozorišni komad; kod nas je ovaj oblik postao poznat kao 'kreativni dramski proces')
9. **'Od činjenice do fikcije'** (oblik divajziranog pozorišta poznat kod nas kao 'dokumentarno' ili 'verbatim' pozorište).
10. **Plejbek (*Playback*)** (glumci ili učesnici radionice improvizuju na sceni epizode iz života učesnici radionice ili publike).
11. **Sociodrama** (ne-terapijski 'rođak' psihodrame).
12. **Slavljenička drama (*Celebratory Drama*)** (ima za cilj uključivanje izolovanih naselja u zajednicu).
13. **Klovnijada u bolnici.**
14. **Ambijentalno pozorište** (izvođenje gotovih programa u ambijentu)
15. **Pozorište u konkretnim prostorima (*Site-specific Theatre*)** (razvoj namenskih programa u ambijentu koji učestvuje u umetničkoj poruci kroz svoj semantički značaj)
16. **Mitološka drama i ritualni oblici pozorišta** (doprinosi izgradnji lokalnog identiteta kroz oživljavanje kulturne baštine).
17. **Ulično pozorište**
18. **Live-Action Role Play (LARP)** (improvizacije u okviru makro scenarija)
19. **Pozorište zajednice ili Pozorište/Drama u Zajednici**

Druga listanja ovom spisku dodaju još oblika/žanrova primenjenog pozorišta.

Pregled Blatnera i Vinera (*Adam Blatner* i *Daniel Wiener*) obuhvata i sledeće žanrove:

Bibliodrama i **Zamišljena porodica** (pod-oblici sociodrame); **Životna drama** (u radu sa starim licima); **Muzejsko pozorište** (interaktivni edukativni oblici primenjivi i u drugim ustanovama); **Psihodrama**; **Drama-terapija**; **Drama za odrastanje** (namenjena prevazilaženju rutine); **Drama u razvodu** (rad sa roditeljima koji se razvode, kao deo programa propisanog od strane suda); **Drama u zatvoru** (rad sa osuđennicima); **Drama za zastupanje** (*advocacy*: osnaživanje nepriviligovanih članova zajednice da postanu lideri); **Pozorišni sport** (takmičenja u improvizacijama, kod nas poznato kao 'Impro-teatar' i 'Impro liga'); **Odigravanje – Acting Out** (tehnike za lični razvoj, primenjuju se i sa odraslim učesnicima); **Misterije** (odigravanje misterioznih ili nerešenih događaja u okviru turističke ili druge ponude); **MoviExperience** (snimanje dramskih improvizacija); **Improvizovani ples**; **Radikalno pozorište** (aktivistički pokret zasnovan na Brehtovom legatu); **Haktivizam** (oblik Radikalnog pozorišta i građanske neposlušnosti *on-line*), i dr. (Blatner i Wiener, 2007).

Ni ovim navodima lista primene pozorišta i drame nije iscrpljena: dramske i pozorišne tehnike koriste se u strukovnom obrazovanju (*job training*); za rodnu emancipaciju; interkulturalno učenje (BAZAART, 2012); upravljanje traumama sa decom, vojnim povratnicima, žrtvama porodičnog nasilja itd.; konsolidaciju etosa u organizacijama (npr. u korporacijama) i unapređenje menadžerskih veština, promociju proizvoda; kulturni turizam; tematizaciju na konferencijama; u religijskom kontekstu – u propovedima; itd.

U susretu sa ovako velikim brojem različitih praksi uviđamo da je koncept građanskog pozorišta iz korena promenjen i da postoji obilje materijala koji poziva na promišljanje antropološke i ontološke suštine drame i pozorišta i njihove povezanosti sa društvom i društvenošću.

Pitanje sistematizacije praksi, tako, postaje u suštini pitanje filozofskog svetonazora koji se, reverzno, otkriva kroz odabir kriterijuma za uređivanje ovog polja.

2.3.5.3. Primeri sistematizacije praksi Primenjenog pozorišta

Ne tako retko, uređivanje ne uzima u obzir strukturalne i sadržajne kriterijume (to je slučaj u našem prvom izvoru koji se rukovodio projektnim ciljevima, odnosno, izdvojene su prakse koje imaju pedagoški potencijal i korisnost za primenu u unapred poznatim situacijama). Tu se kao zajednički imenitelji odabranih žanrova, uz participaciju učesnika kao preduslov, navode:

a) fokus na „proces rada i stvaranja“ koji ima veći značaj nego krajnji proizvod – predstava, i

b) kod onih gde je pozorišno izvođenje neodvojiv deo pedagoškog procesa, naglašava se da ono “slavi ljudsku interakciju i kreira značenje kroz simboličke forme drame u grupnom procesu”.

Razlike se prepoznaju u tome što „navedeni pristupi na različite načine tumače prirodu čoveka“, u osnovi svakog od njih leže „različite ideologije i filozofije“, a takođe se razlikuju po pedagoškom konceptu, odnosno „načinu na koji se ostvaruje učenje“, ali bez ulaženja u detalje.

Brojni drugi autori, pak, koriste daleko konkretniji pojmovnik i vokabular i uspostavljaju različite kriterijume u grupisanju praksi i njihovom dovođenju u redosled. Ovde ćemo ih preneti hronološkim redosledom.

Američki autor **Filip Tejlor** (*Philip Taylor*) tematski organizuje svoj rad, nudeći *strategije* za primenu pozorišta za podizanje svesti u aktivističkom/političkom kontekstu, sagledavanje alternativa (karakteristično za obrazovnu primenu), isceljenje, preispitivanje savremenih diskursa i ostvarenje promene u zajednici kroz davanje glasa nečujnim i marginalnim zajednicama (2003).

Džejms Tompson (*James Thompson*), profesor i direktor Centra za primenjena pozorišna istraživanja Univerziteta u Mančesteru, a takođe i praktičar aktivan u međunarodnim okvirima u radu sa izbeglicama, medijaciji konflikta i sl., sagledava ovo polje kroz šest *oblasti intervencije*: socijalni rad, rad u institucijama, rad u zatvoru, razvojni rad, istraživački rad i rad u zajednici (2003).

Britanka **Helen Nikolson** (*Helen Nicholson*), apsolutni akademski autoritet u oblasti primenjene drame i pozorišta, svoju prvu veliku tematsku studiju organizuje oko tri u suštini *teorijske teme*: Participacija i praksa, Narativi i narativnost i Kreativnost i socijalna pravda (2005).

Džon O’Tul (*John O’Toole*), vodeći akademski autoritet u Australiji, primenjene prakse svrstava u četiri oblasti, na osnovu *generičkog konteksta* u kom se koriste, deleći ih na one koje odgovaraju na potrebe zajednice, pojedinca, korporacija i *pedagoške svrhe* (2006).

Slično, **Blatner i Viner**, poznati američki akademski autori i praktičari, prema kriterijumima interaktivnosti (definisane kao uključivanje svih prisutnih učesnika) i improvizacije (spontane kreativnosti), svrstavaju primenjene pozorišne prakse u pet *oblasti intervencije*, prema prirodi intervencije: građenje zajednice, *obrazovanje*, psihoterapija, osnaživanje, uživanje i zabava (2007).

Kanadske autorke **Monika Prendgarst i Džulijana Sakston** (*Monica Prendergast i Juliana Saxton*) pisale su odvojeno o Primenjenom pozorištu i Primenjenoj drami. U pregledu aktuelnih kreativnih praksi Primenjenog pozorišta prepoznaju devet *tačaka - karakteristika: Pozorište u obrazovanju; Popularno pozorište; Pozorište potlačenih; a zatim: Pozorište u obrazovanju za zdravlje; Pozorište za razvoj; Pozorište u zatvoru; Pozorište u zajednici; Pozorište u muzeju i Pozorište sećanja*. Prve tri oblasti smatraju “ključnim *pristupima* u primenjenom pozorištu”, a ostale oblasti odvajaju u posebno poglavlje, kao *kontekste* primene. U zaključku ove knjige, autorke prepoznaju četiri motiva koji se pojavljuju u praksama, definišući ih kao „distinktna ideje koje se javljaju kao forme ili oblici u umetničkom izrazu“: participacija, estetika, etika i procena (2009: 185-198).

U kasnijoj knjizi posvećenoj Primenjenoj drami (2013), pak, nema analogne sistematizacije, već se autorke fokusiraju na pedagoško-kreativni proces kao pristup primenjiv u manje-više svim kontekstima tj. za ostvarivanje svih željenih razvojnih ciljeva.

Tim Prentki i Šila Preston (*Tim Prentki i Sheila Preston*), britanski autorski tandem, sistematizuje polje u sedam *ključnih tema*, a tematizacija se odnosi na kategorije savremenih studija kulture i politikologije: Poetika reprezentacije, Etika reprezentacije, Participacija, Intervencija, Prelazak granica, Transformacija i Globalizacija. Ove teme pokrivaju šest oblasti: **Pozorište u obrazovnom kontekstu**, Pozorište u zatvoru, Pozorište u zajednici, Pozorište u rešenju konflikta i pomirenju, Intervencionističko pozorište i Pozorište za razvoj (2009/2013).

U knjizi posvećenoj obrazovanju kroz pozorište i performans, **Helen Nikolson** prepoznaje devet *oblasti ili stadijuma društvenih potreba* na koje obrazovna drama i pozorište odgovaraju: socijalna reforma, **obrazovna reforma** i društveni aktivizam kao ključne oblasti u 20.veku, a u 21.veku: razvoj kreativnosti u kontekstu globalizacije, lični identitet i konsolidaciju porodice, nacionalni identitet i konsolidaciju osećanja pripadnosti kolektivitetu, globalno građanstvo i pluralna kulturalnost, nove pozorišne estetike i transdisciplinarni pristupi u pozorištu, i najzad, novo pozicioniranje pozorišta i participativne profesionalne pozorišne prakse (2011).

Šifra Šonman u svojstvu urednice kao *ključne koncepte* u savremenom Primenjenom pozorištu prepoznaje: **Učenje, podučavanje, kurikulum i obrazovanje nastavnika**; Estetika i etika; Identitet, kultura i zajednica; **Narativ i pedagogija**; Različite populacije i njihove potrebe;

Šekspir i Breht; Kreativnost i tehnologija; Vidovi pozorišta, Izrazi i performas; Pozorište za mladu publiku; Načini istraživanja i metodologija (2011).

Vidimo da su parametri za sistematizaciju praksi višestruki, a po perspektivi koju koriste autori mogli bi se, za potrebe ovog rada, grupisati na sledeći način (opet hronološki):

- aktivističko-politički koncept: *strategije* (Taylor, 2003.), *oblasti intervencije* (Thompson, 2003), *intervencije* (Blatner i Wiener, 2007.) i *ključne teme* (Prentki i Preston, 2009.)
- socio-kulturni kritičko-teorijski koncept: *teorijske teme* (Nicholson, 2005.) i *stadijumi društvenih potreba* (Nicholson, 2011.)
- utilitarno-razvojni koncept: *generički kontekst* u kom se prakse koriste (O'Tool, 2006.), (opet) *oblasti intervencije* (Blatner i Wiener, 2007.) i *pristupi i konteksti* (Prendgarst i Saxton, 2009.)
- kritičko-estetski koncept: *ključni koncepti* (Schonmann, 2011.) i (opet) *stadijumi društvenih potreba* (Nicholson, 2011.) i (opet) *pristupi i konteksti* (Prendgarst i Saxton, 2009.)

2.3.5.4. Istraživačko polje Primenjenog pozorišta

Iz mapiranja literature možemo zaključiti da je naučna zajednica veoma ažurna u naporima da eksplicira i uredi prakse Primenjenog pozorišta. U kratkom vremenu – za otprilike 20 godina od prvih masovnijih pojava primene drame i pozorišta u van-teatarskim kontekstima – iz praksi se razvilo teorijsko-istraživačko polje (Nicholson, 2005: 2) i nastao je veliki broj ne samo stručnih i naučnih članaka, već i obimnih autorskih i uredničkih radova (knjiga i zbornika), koji tumače ovaj burni fenomen. U nastojanju da doprinese razumevanju polja, norveška akademska istraživačica prof. Rike Gurgens Gjerum sprovela je 2013. godine analizu diskursa koji su korišćeni u naučnim krugovima tokom prvih 12 godina utemeljenog istraživanja polja Primenjenog pozorišta⁵⁷. Autorka navodi da je u istraživanju koristila 15 ključnih knjiga i 52 odabrana članka nastalih u SAD, Kanadi, Australiji, Africi, Aziji i Evropi u periodu nakon 2000. godine.⁵⁸ Važno je naglasiti da je većina autora ovih radova istovremeno aktivna u praksi, što, kao što smo već videli, bitno utiče na teorijsku interpretaciju.

⁵⁷ Kao početak solidnog naučnog istraživačkog rada, autorka uzima osnivanje istraživačkih centara primenjenog pozorišta na univerzitetima u Mančesteru i Brizbejnu. Videti: Gjaerum, *op.cit.*: 347.

⁵⁸ Autorka je analizirala samo probrane članke objavljene u stručnim (*peer-reviewed*) časopisima *Applied Theatre Researcher* i *Research in Drama Education*. Objavljenih članaka u ovim i drugim časopisima ima na hiljade.

Primetno je da, tokom vremena, u razvoju teorije nastaje nekoliko tendencija. Pre svega, nakon uočavanja i beleženja fenomena, što je bio neophodan prvi korak, vrlo se brzo prešlo na njihovo kritičko sagledavanje i ekspliciranje, a najzad na tematizaciju kao transcendirajuće naučno tumačenje. Kako Gjerum navodi (2013: 352), od kasnih 90-ih godina u literaturi se izdvajaju najzapaženije odlike Primenjenog pozorišta, a to su 'raznolikost' (*diversity*) i 'napetosti' (*tensions*). Tako se iz teorijskih razmatranja i sistematizacija praksi postepeno sasvim gubi 'primenjeno' Primenjeno pozorište tj. oni oblici čija primena je potpuno ili pretežno utilitarna (npr. u biznisu, *job training*-u itd.), a fokus ostaje na angažovanim pokretima tj. „radikalnim praksama“ i njihovim umetničko/kreativno-istraživačkim pojavama, što pojedini autori zameraju (Akrojd, 2007).

Unutar naučne zajednice, kao što vidimo, apsolutnih slaganja nema oko mnogih karakteristika Primenjenog pozorišta. Izgleda da jedini konsenzus postoji oko najšireg određenja šta sve Primenjeno pozorište obuhvata. Rike Gjerum na sledeći način sažima navode više autora (Teylor, 2003; Thompson, 2003; Nicholson, 2005; Ackroyd, 2007; Prendergast i Saxton, 2009; Prentki i Preston, 2009):

„Primenjeno pozorište je pozorište izvan 'mejnstrim' pozorišnih zdanja, koje se primenjuje u različitim (ambijentalnim) prostorima u različitim zajednicama i svakodnevnom životu širom sveta.“

Važno, mada ne potpuno slaganje postoji i oko funkcije i političnosti Primenjenog pozorišta. Istraživači su saglasni da je u primenjenom pozorišnom radu akcenat na kulturnom kontekstu *na* koji se drama/pozorište primenjuje, a ne na dramu/pozorištu kao kontekstu *iz* kog dolazi intervencija (Rasmussen, 2000); otud veći značaj imaju proces i učesnici nego rezultat (predstava) i publika. Takođe, svi često koriste pojmove poput 'društvena promena', 'ranjive' i 'marginalne grupe' i sl.

'Promena' i 'dijalog' su posebno frekventne i važne kategorije u istraživačko-teorijskom diskursu o ovoj oblasti, naročito u ranijoj literaturi (do 2007. godine). Veliki broj autora (Ackroyd, 2000) naglašava moć drame i pozorišta da ostvari promenu (svesti, stava, ponašanja...), što je za posvećenike i stručnjake poput Doroti Hetkat i druge sledbenike progresivističkog pokreta u obrazovanju bio aksiom i tačka dodira između 'kreativne samoaktuelizacije' deteta kroz dramsko izražavanje i zadataka koje obrazovanje treba da ispuni.

Ipak, neki autori se energično zalažu za opreznije sagledavanje tog pojma, posebno kada je u pitanju rad sa različitim zajednicama. Helen Nikolson je, npr., vrlo suzdržana kada je u pitanju transformativna ambicija Primenjenog pozorišta, prvenstveno iz moralnih i etičkih, pa i političkih razloga (2005: 12 u Gjaerum, *op.cit.*: 351); i drugi autori smatraju da je zadržka neophodna, kako se zajednici sa kojom se radi ne bi nametala promena koju ona, možda, ne želi (videti: Hartley, 2012). Pojedini najgorljiviji zagovornici 'teorije promene' takođe su uveli određene ograde nakon neočekivanih iskustava koja su doživeli u praksi. Ipak, u prilog ovoj teoriji govori činjenica da autori zapažaju kako su oni sami doživeli promenu kroz pozorišni rad u različitim kontekstima i zajednicama – ne samo kao praktičari i stručnjaci, već i kao ljudi (Hughes u Gjaerum, *op.cit.*: 352).⁵⁹

Kada je reč o neslaganjima, treba naglasiti da mnogi autori, iako sami kažu da su aktivni u ovom polju, ne koriste entuzijastično i bezrezervno termin 'Primenjeno pozorište'; pojedini se radije odlučuju za termine 'drama', 'terapija' ili 'pozorište' i 'performans' (videti: Ackroyd, 2007)⁶⁰. Ipak, nije primetno da se vode debate oko distinkcije upotrebe termina 'primenjena drama' i 'primenjeno pozorište'; u mnogim slučajevima oni se koriste kao uzajamno zamjenjivi, mada ne bi trebalo da budu. Vezano za tu temu, naglašavamo da britanski profesor Džejms Tomson (*James Thomson*) uočava kako je termin 'pozorište' društveno potentniji, jer u „igramama moći“ obezbeđuje znatno više društvene pažnje, moći i podrške.

Rike Gurgens Gjerum prepoznaje šest glavnih diskursa u teoriji i praksi Primenjenog pozorišta: diskurs **legitimizacije**, diskurs **efekta**, **etički** diskurs, diskurs **posetioca** (*outsider-visitor*), diskurs **globalne ekonomije** i **estetički** diskurs. Ovi distinktni diskursi istovremeno otkrivaju teme koje naučna zajednica smatra posebno važnim.

Legitimistički diskurs stoji u uskoj vezi sa potrebama za priznanjem ovog polja (koje su i dovele do stvaranja naučne zajednice namesto naučnog polja). **Diskurs efekta** ima poseban značaj, jer se odnosi na pitanje evaluacije efekata rada, kao i na pitanje metoda koji se koriste za evaluaciju; mnogi istraživači, osim efekta, navode i 'afekat' – osećanja koja bivaju pobuđena učešćem u pozorišnom procesu i koja postepeno i dovode do promene, a koja nije moguće

⁵⁹ Dženi Hjuž (*Jenny Hughes*) u intervjuu sa Rike Gjerum, 21.9.2011.

⁶⁰ Gjerum navodi (*ibid.*) da su, u intervjuima koje je sa njima vodila, Seli Bejli (*Sally Bailey*), Nils Brana (*Nils Braanaas*) i Stig Erikson svoj rad, prema umetničkim, pedagoškim i naučnim kriterijumima, svrstali pod krovni pojam Primenjenog pozorišta, ali da su izjavili kako za njih radije ne koriste taj naziv.

izraziti kvantitativno, kao što je to, uostalom, slučaj sa umetničkim/kreativnim radom u celini. Uz dualno pitanje efekta/afekta usko su vezana i ostala četiri pitanja. **Etički diskurs** tiče se izbora koje istraživači moraju da načine tokom svog rada: između 'nužne jasnosti' i 'kreativne zbrke', između 'integriteta' i 'zahteva donatora', između 'jednakosti' i 'različitosti'. Etičku dimenziju ima i **diskurs spoljnog posetioca**: pitanje statusa voditelja procesa u zajednici u kojoj deluje; **diskurs globalne ekonomije** odnosi se na pitanje (ne)zavisnosti praktičara od očekivanja donatora, te opšte pitanja finansiranja primenjenog pozorišnog rada; i, najzad, **estetički diskurs** dotiče pitanje estetskog značaja primenjenog pozorišnog rada.

Ovo poslednje pitanje, reklo bi se, sve više dobija na značaju. Navedena analiza diskursa, klasifikacija motiva kod Prendgarst i Sakston, kao i sistematizacija koju smo gore izveli prema kriterijumima klasifikacije praksi pokazuju da poslednjih godina sve više jača interesovanje za estetiku Primenjenog pozorišta i uviđanje njenog značaja. Gjerum takve navode nalazi kod brojnih autora (Thompson 2006; Winston 2006; Jackson 2007; Rasmussen 2008; Boal, 2008; Rea 2008; Prendergast, Saxton, 2009; Gallagher et al. 2010; Bundy 2010; Jennings 2010; Nicholson 2011) i prenosi da Bred Hejzman i Džo Vinston (*Brad Haseman, Joe Winston*), urednici tematskog izdanja časopisa *RIDE* (2010.), ukazuju kako se polje Primenjenog pozorišta "mnogo spremnije bavilo pitanjima društvene funkcije" nego pojmom estetike (2010: 15:4.: 465-475 i 15:1, 39-58), te da Antoni Džekson upozorava da "bez estetike, Primenjeno pozorište je ništa" (Gjaerum, *ibid*).⁶¹

2.3.6. Etika i estetika lične i društvene promene

Za trenutak ćemo se od Primenjenog pozorišta vratiti Drami i Pozorištu u obrazovanju, da bismo sagledali vezu koja se, kako izgleda, diferenciranjem oblika ubrzano gubi (Ackroyd, 2000: 4-6). Takođe želimo bolje da razumemo pojam *promene* koji učestalo figurira u teorijskom diskursu.

Bitno je da podvučemo da nas je pregled razvoja dramskih pedagoških oblika ponovo doveo na početnu tačku, a to su etička i estetička pitanja i moć drame i pozorišta da menja društvo – dramska pedagogija kao da oživljava *paideiu* čije postojanje i delovanje naše vreme zahteva.

Iako je polje Primenjenog pozorišta mnogo šire (čini ga čitav svet), atraktivnije (zahvaljujući jeziku pozorišta) i slobodnije (jer se 'svet života' ne može sasvim urediti sistemskim uredbama),

⁶¹ Izjava u intervjuu koji je autorka vodila sa Antonijem Džeksonom 2011. godine.

paideia, da bi stvarala kulturu i društvo, mora početi u školi, radom sa decom i mladima, a verovatno još i pre.

Dramsko pedagoško polje, iako se evidentno udaljilo od obrazovnog područja, nije nesaglasno s tim. I sami radovi i iznete sistematizacije pokazuju da svi autori smatraju dramsku pedagogiju u obrazovanju i vaspitanju dece i mladih značajnom: nijedan autor obrazovnu funkciju drame ne shvata funkcionalistički – kao trening za sticanje veština, već kao bitan postupak u vaspitanju mladih generacija. U tom smislu, DuO i PuO se svrstavaju među „radikalne“ prakse, rame uz rame sa aktivističkim i političkim radom u konfliktnim, postkonfliktnim i drugim visoko osetljivim kontekstima.

Postoji još dve tačke apsolutnog konsenzusa među svima koji rade u polju Primenjene drame i pozorišta; one su aksiomatične, pa ih autori retko i navode.

Prvi aksiom je da je *promena potrebna i pozitivna*. Teško da postoji ijedan umetnik ili pedagog koji se, težeći svojim radom da ostvari razvojne pomake, ne bi složio sa rečima Edvarda Bonda (*Edward Bond*): „Drama je promena, a njena suština je stvaralaštvo“ (2014: 63).

Drugi aksiom je da *do promene dolazi zahvaljujući dramskom iskustvu*, bilo kroz participaciju ili kroz recepciju.

Dakle, promena se podrazumeva i u dramskom, i u pedagoškom, i u 'dramagoškom' poslu. Različite sistematizacije koje smo naveli implicitno navode *vrste* promene koju veruju da dramska pedagoška intervencija može da ostvari: razvojnu promenu, socio-kulturnu promenu, promenu vrednosnog sistema (estetsku promenu), političku promenu. Dalje, sva navedena tumačenja sagledavaju dvojaki aspekt promene: *lični* i *društveni*, iako ih određuju u različitim odnosima i proporcijama. Sva takođe prepoznaju *dvosmernost* procesa – lična promena utiče na društvenu i obratno. Značaj dramskog i pozorišnog rada time se nesumnjivo pokazuje kao značajan i široko uticajan: drama i pozorište mogu da promene društvo. To dalje znači da planski rad sa decom i mladima može doprineti uobličanju budućeg društvenog uređenja, odnosno da dramsko i pozorišno obrazovanje i vaspitanje dece i mladih radikalno deluje u društvenom kontekstu.

Brojna etička i estetička pitanja vezuju se uz ovaj aksiom. Oko njih ima manje slaganja, a i manje znanja. Nije jasno šta 'programiranje' može da postigne: da li drama i pozorište

vaspitavaju samo za jedan vid društvenog ustrojstva – humanistički i demokratski, ili se mogu koristiti u održavanju i promovisanju drugačijih uređenja; postoji li opasnost od indoktrinacije; da li su, i kakve, manipulacije moguće u tom procesu; da li i kako normirati etički kôd kog bi se voditelji procesa pridržavali, kako bi se izbegle zloupotrebe i sledstvena kompromitacija čitavog polja, itd (Ackroyd, *ibid*). Etičkim pitanjima se, kao što je analiza Rike Gjerum pokazala, bavio veći broj istraživača, mada na fenomenološkoj ravni; možemo reći da je etičko pitanje otvoreno i poziva na dalje istraživačke napore.

I manji broj istraživača, i u ređim prilikama, bavio se estetičkim pitanjima dramskog obrazovnog rada. Ako smo prihvatili da istraživanja u oblasti Primenjenog pozorišta važe i za njegove pod-oblasti, estetika zaslužuje mnogo veću pažnju, jer bez nje, dramsko obrazovanje „je ništa“.

Hejzman i Vinston (2010), kao i Bjorn Razmusen (2010), međutim, pozivaju na oprez prilikom korišćenja estetske perspektive u sagledavanju dramskog rada u učionici. Najpre je potrebno odrediti o kakvoj estetici treba govoriti. Naime, svakako se ne smeju brkati estetski kriterijumi koje bi pozorišni kritičar primenio na ocenjivanje profesionalne produkcije, sa pokazateljima razvojnih procesa koje sagledavamo kroz 'estetiku promene' u realnim kontekstima – kako u obrazovanju/vaspitanju, tako i u drugim oblastima primene dramske pedagogije. Anka Puska (*Anca Pusca*), u analizi estetskih reprezentacija društvene promene, izlaže da u kontekstu promene „razumevanje estetskog nije povezano s lepim, pa čak ni sa određenom filozofijom umetnosti, već pre sa percepcijom i osećanjima povezanim sa percepcijom“ i zaključuje da je „estetika promene i osećanje i percepcija promene“ (2008: 370). Iz ugla (aktivne) publike, to je isti dupli proces (*doubling effect*) konstrukcije značenja koji postiže i drama kroz akciju, omogućujući i doživljaj i promenu. U dramskoj/pozorišnoj estetici, reprezentacija (pozorišni jezik) promene takođe se ne može ocenjivati kriterijumima 'lepog', niti se, u segmentu sadržaja, sme ravnati prema unapred odabranom svetonazoru (ideologizacija i indoktrinacija). Pošto se promena odnosi na „osećanje i percepciju“ učesnika – njihov kvalitet doživljaja, promenu perspektive, izgradnju novog značenja itd, estetika bi trebalo da podrazumeva odgovarajuća rešenja koja istovremeno omogućavaju doživljaj promene i osvedočuju/reprezentuju promenu u skladu sa kontekstom u kom se odvija pozorišni proces (obrazovanje, razvoj zajednice, osnaživanje društvenih grupa itd.).

2.3.7. Promena kao znanje

No, da bi se razumela i tumačila ‘estetika promene’ u pedagoškom radu, prethodno se mora razmotriti drugi aksiom. U celokupnoj dramskoj pedagoškoj teoriji (uključujući teoriju vaspitno-obrazovne drame u školi i Primenjene drame i pozorišta u drugim kontekstima) nedovoljno se često i posvećeno postavljalo pitanje *na koji način* dramska umetnost facilitira promenu (pod ‘promenom’ možemo podrazumevati lični razvoj, sagledavanje alternativa, osnaživanje za delovanje; za ovu temu vrsta promene nije od značaja). U pitanju je „epistemološki fokus na estetsku dimenziju“ dramskog pedagoškog rada (Greene, 1988:3 u Prendergast i Saxton, 2009: 188),⁶² odnosno priroda učenja koje se ostvaruje kroz umetničko iskustvo.

Prirodom promene i učenja koju facilitira dramska umetnost u pedagoškoj funkciji bavio se mali broj autora. Iako Tejlor navodi određene autore koji su zapazili značaj ove teme i delimično nastojali da na neka od važnih pitanja odgovore (1996/2006: 6)⁶³, moramo zapaziti da, osim kod Boltona i Razmusena, ima malo centralnog interesovanja za ovu temu.

Ako na taj način nastavimo da analiziramo dostupna znanja (proizvedena unutar dramske pedagoške zajednice), uvidamo da nedostaju odgovori na ključna pitanja, odnosno, fond znanja najčešće se zadržava na fenomenološkoj ravni, a meta-znanja stižu od šačice autora. Ovde konkretno govorimo o naučnim znanjima, koja poseduju naučna svojstva, a pre svega visok stepen analitičke generalizacije koji omogućuje razumevanje najbitnijih procesa u oblasti dramske pedagogije i ima reperkusije na razumevanje sveta u široj ravni (Marković, 1994).

Već na prvi pogled vidimo da dramska pedagogija nema taksonomiju, što otkriva da nema uređena ontološka disciplinarna pitanja; utvrdili smo da nije objasnila procese kojima se bavi, pa i upravlja, što govori da nije uredila svoju epistemologiju; upravo se pokazalo i da su etička i estetička pitanja kontroverzna, što upućuje da ni aksiološka strana nauke nije uređena.

Ako dramska pedagogija pledira da bude nova *paideia*, ona mora čvrsto uspostaviti naučni status i potvrditi naučni dignitet, kako bi njene eksplikacije sopstvenog rada i doprinos razumevanju

⁶² “Razgovarali su o značaju epistemološkog fokusa na estetske dimenzije u Primenjenom pozorištu, kako bi razvili pozorište koje motiviše gledaoce “(...) da zamisle stvari kada bi bile drugačije” i upotrebe svoja osećanja kao “lepak” kojim se stvari zadržavaju u pamćenju.”

⁶³ Tejlor navodi sledeće radove: *Towards a Theory of Drama in Education* (Bolton, 1979), *Drama as Context* (Heathcote, 1980), *Children and Drama* (McCaslin, 1981), *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama* (Johnson and O'Neill, 1984), *Drama, Language and Learning* (Schaffner, Little and Felton, 1984), *Making Sense of Drama* (Neelands, 1984), *Time for Drama* (Burgess and Gaudry, 1985), *Drama Words* (Booth, 1987), *Teaching Drama* (Morgan and Saxton, 1987).

sveta u kom deluje bile relevantne i uticajne. Da bi se razumelo kakav značaj ima naučna konstituisanost dramske pedagogije u obrazovnoj i široj socio-kulturnoj situaciji, ne treba ići dalje od slike pragmatske realnosti koju dokumentuje Edvard Bond:

„Ima nečeg ironičnog u sadašnjoj pretnji uklanjanja drame iz obrazovnog sistema. Konzervativna vlada je napustila Filozofiju Konzervativizma – napuštanjem prošlosti, ne samo kao nasleđa, već, što je mnogo opasnije, prošlosti kao sredstva da se sačuva ljudskost za budućnost. Tako nešto nije moguće postići podučavanjem i samo pridržavanjem zahteva proizvodnje i biznisa – zato što oni mogu samo da zadovolje naše osnovne potrebe. To je temelj civilizacije u kojoj prevazilazimo naše potrebe i upotpunjujemo naša ljudska stremljenja. Tržište ne omogućava sve izbore koji su osnova demokratije, to može samo sloboda da učini, a slobode nema bez drame“ (*ibid.* Prevela: Nataša Milović).

II. NAUČNI STATUS DRAMSKE PEDAGOGIJE

3. DRAMSKA PEDAGOGIJA KAO SAMOSTALNA NAUČNA OBLAST

Dramska umetnost je danas prisutna u obrazovno-vaspitnim programima brojnih zemalja širom sveta, u različitim oblicima. U pojedinim zemljama deo je kurikuluma, u drugima je zastupljena kao vannastavna aktivnost, što je slučaj i u Srbiji. U nekim regionima i kulturama (npr. anglofone zemlje), drama je tokom 20. veka postala deo didaktičke tradicije. S druge strane, u više zemalja u zapadnoj Evropi možemo pratiti i reverzni proces: drama i pozorište bili su deo formalnog osnovnog i srednjeg obrazovanja (od 70-ih do 90-ih godina 20. veka), da bi, reformom kurikuluma, izgubili status obaveznog predmeta (npr. Velika Britanija, skandinavske zemlje).

Često se postavlja pitanje zbog čega drama i pozorište nemaju isti stabilan status kao muzika i likovne umetnosti, čija zastupljenost u školskom programu nije dovođena u pitanje ni u jednoj od reformi u svetu i kod nas (McCullough, 1998; Đukić, 2009: 196; Pešikan i Ivić, 2015: 29). Stig Erikson (*Stig Eriksson*), norveški profesor i dramski pedagog, kao moguće uzroke za isključivanje drame i plesa iz liste obaveznih predmeta navodi „preopterećenost kurikuluma, marginalizovanost umetnosti u društvu i negativne predrasude koje imaju religijsko poreklo – da su drama i ples suviše ’ovozemaljske’ umetnosti (senzualne, iracionalne, ’fantazijske’), te da stoga nisu podobne za moralno vaspitanje“ dece i učenika (Eriksson, 2007: 382).

Brojni teoretičari drame i pozorišta, pak, smatraju da prepreku za uključivanje drame u školski program predstavlja subverzivna moć dramske umetnosti, njen kapacitet da pokreće lične i društvene promene (npr. Kershaw, 1998: 67-83). Prentki i Marej (*Tim Prentki, Paul Murray*), govoreći o Primenjenoj dramati i pozorištu (čijim se delom smatraju drama i pozorište u obrazovanju) naglašavaju da „to nije trening za uklapanje u sistem, već alat kojim se ljudi opremaju da bi postali aktivni građani u svetu koji se menja uz njihovu pomoć“ (2014).

Ono što je činjenica, međutim, jeste da dramski edukatori nailaze na sasvim unutrašnje, strukturalne teškoće kada žele da argumentuju potrebu i opravdanost zastupljenosti drame i pozorišta u obaveznom obrazovanju. Na kongresu svetske organizacije IDEA, Stig Erikson (2007: 381) je sumirao kritike upućene na račun dramske edukacije⁶⁴, na koje, kako kaže, ova oblast nema odgovor.

⁶⁴ Pod terminom ’dramska edukacija’ autor podrazumeva brojne prakse koje se realizuju u kontekstu škole.

Te se kritike, tipično, najčešće odnose na:

- neuređenost terminologije,
- nedefinisanost disciplinarnog polja,
- nedostatak vlastite istorije,
- nedovoljno konzistentan korpus literature, te sveukupno **odsustvo naučne zasnovanosti kao polja.**⁶⁵

Kritike koje Erikson navodi odnose se na nerazvijenost i nedefinisanost određenih naučnih elemenata dramske pedagogije i na osnovu toga se čitavoj oblasti osporava naučni status.

3.1. Kritike naučnog statusa dramske pedagogije

Kritike naučnog statusa na prvi pogled mogu delovati sasvim neumesno. Dramska pedagogija se kao posebno polje izdvojila još pre jednog veka i od tada se, kao zasebna oblast, intenzivno razvija. Pojedine uže oblasti, kao što su obrazovna drama i primenjeno pozorište, već više decenija zastupljene su kao akademske discipline u mnogim zemljama, što znači da su stekle naučni status. Uz studijske programe za obrazovanje dramskih pedagoga, posmatrajući svetska iskustva, nalazimo bezbrojne druge dokaze naučnog života dramske pedagogije: nacionalne i svetske kongrese, konferencije, simpozijume; stručne časopise; ogroman broj knjiga, naučnih radova i istraživačkih izveštaja; itd. Pitanje da li je dramska pedagogija nauka ili ne, prema tome, ne bi trebalo da bude sporno.

S druge strane, u nastojanju da ovo široko polje sagledamo i razumemo, srećemo se sa nizom problema i postepeno shvatamo zašto su navedene kritike upućene. Kako ćemo kasnije detaljno pokazati, nedostaje celovito i konsenzualno prihvaćeno određenje o skoro svim naučnim svojstvima discipline. Primera radi, po pitanju *područja* dramske pedagogije, već smo videli da taksonomije nema, a to je ogroman problem koji dovodi do toga da oblast dramske pedagogije gubi povezanost i celovitost, te određene grane počinju međusobno da se isključuju (Ackroyd, 2007). Pojedina područja razdvajaju se i u akademskom sistemu, pa dramska edukacija najčešće pripada nastavničkim fakultetima, a primenjeno pozorište departmanima za pozorište ili studije performansa, što govori o tome da se na dramsku pedagogiju pre gleda iz ugla primene, nego iz ugla nauke.

⁶⁵ Svesni smo da se, po Pravilniku o naučnim, umetničkim, odnosno stručnim oblastima u okviru obrazovno-naučnih, odnosno obrazovno-umetničkih polja, naučne discipline imenuju terminom 'oblast'; ovde prenosimo termin 'polje' koji autor koristi u skladu sa terminologijom u engleskom jeziku.

Vidimo da je problem koji kritičari prepoznaju kao „odsustvo naučne zasnovanosti kao polja“ zapravo u tome što ova oblast nije uredila svoja disciplinarna pitanja. Disciplinarna neuređenost, pak, neizbežno implicira da naučni status određene oblasti nije čvrst i dovršen.

Eriksonova invokacija kritike vodi nas ka prvom *istraživačkom pitanju* u ovom radu: **Kakav je naučni status dramske pedagogije?**

Pitanje naučnog identiteta dramske pedagogije je ključno; ono određuje kakvo mesto Drama (kako se, u skraćenom obliku, ova oblast u obrazovnom kontekstu najčešće naziva) treba da zauzme u naučnom svetu, od čega zavisi njena profesionalizacija, kao i mesto u okviru kurikuluma (Hirsch Hadorn *et al.*, 2008: 430). U sredinama kao što je naša, gde Drama tek traži svoje mesto u obrazovanom i drugim društvenim sistemima, odgovor može ukazati na njen potencijalni doprinos razvoju različitih vidova vaspitno-obrazovne teorije i prakse i pomoći da se reši dilema da li o njoj treba razmišljati kao o samostalnoj oblasti (predmetu) ili metodu u vaspitnom i obrazovnom radu.

Svojim naučnim uređenjem ova će oblast takođe odgovoriti na proističuća goruća pitanja: da li je njen predmet dramska i pozorišna tradicija (te sazajna i kreativna problematika zasnovana na njoj), ili, pak, nešto drugo; treba li Drama da bude nastavni predmet koji pripada umetničkom obrazovanju, kao npr. likovna umetnost, ili će tražiti drugačije mesto; treba li govoriti samo o drami, ili i o pozorištu; itd.

3.2. Dramska pedagogija kao naučna disciplina i naučno polje

Da bi istakao distinktnost znanja u oblasti dramske edukacije, dakle njenu disciplinarnu samosvojnost, Erikson govori o dramskoj edukaciji kao o *polju*; međutim, u savremenim društvenim naukama termini 'naučna disciplina' i 'naučno polje' nisu sinonimi.

Naučna disciplina je jedna od osnovnih kategorija tradicionalne nauke, koja se odnosi na specifičnu oblast znanja. Istraživači nalaze da je ona konstrukt koji je nastao početkom 19.og veka u Nemačkoj, prilikom reforme univerziteta, kao odgovor na potrebu za organizacijom univerzitetske nastave. Vremenom se razvila u strukturalni entitet koji omogućava proizvodnju znanja, komunikaciju o njemu i kontrolu kvaliteta. Pojedini autori smatraju da disciplinarna struktura naučne prakse obezbeđuje monopol proizvodnje znanja (Dunin-Woyseth u Biggs i Karlsson, 2011: 65).

Naučnu disciplinu prepoznajemo po njenim naučnim svojstvima koja određujemo putem klasičnih naučnih parametara kakve nalazimo u filozofiji nauke⁶⁶ (Marković, 1994.: 16-17). Ove odrednice tiču se osnovnih filozofskih pitanja: da li jedna oblast znanja jeste ili nije nauka, odnosno da li su zadovoljeni uslovi za njeno konstituisanje; da li i kako stvara novo naučno znanje; koju logičku i pojmovnu strukturu koristi; itd.

Disciplinarno ili naučno polje je kategorija savremene sociologije nauke izvedena iz šire naučne teorije polja.⁶⁷ Ova teorija na sebi svojstven način markira nastanak i osamostaljenje područja nauke, njenog jezika, normi i struktura, a posebno se bavi pitanjem „proizvodnje znanja“, odnosno postojanja dinamičkih uslova za odvijanje tog procesa (Bourdieu, 1975: *passim*). Zapažanje naučnog monopola u proizvodnji znanja zauzima markantno mesto i u Burdijeovoj teoriji naučnog polja (*ibid*).

Pre nego stabilni parametri, za život i funkcionisanje polja važne su *strategije* koje se koriste unutar njega, kao i prema akterima izvan polja (*op.cit.*: 22-23), a koje, prema Burdieuu, vode ka uvećanju naučnog, ali i socijalnog i drugih vrsta kapitala. Jezikom menadžmenta, kao i u kulturi, naučno polje pokriva celokupno socio-kulturno područje određene naučne discipline (Dragičević Šešić i Stojković, 1994/2011: 95) i sve faktore i oblike delovanja u njemu: od obrazovanja budućih profesionalaca, preko raznolikih domena njihovog rada, udruženjâ, naučnih instituta, konferencijâ, publikacijâ, do nagradâ, itd.

'Naučno polje' se može shvatiti kao sociološki sinonim za 'naučnu disciplinu' (ili nauku). U određenim okvirima, pojam naučnog polja može se prihvatiti i kao alternativa pojmu naučne discipline – kao savremena, relaciono orijentisana kategorija mišljenja o procesima građenja naučnih znanja u uslovima kada realni društveni kontekst tih procesa ima posebno veliki značaj.

⁶⁶ Odabrali smo da koristimo perspektivu i pojam 'filozofija nauke', s obzirom da set parametara preuzimamo od filozofa prof. Mihaila Markovića. Naziv je, međutim, arbitraran. Altiser (...) obu oblast naziva „teorija teorijske prakse“, Fuko „arheologija znanja“, Burdije „nauka o nauci“ itd. (Filipović u Nemanjić i Spasić, 2006: 25).

⁶⁷ Iako je pojam nastao ranije, naučnu samostalnost stekao je u prvoj polovini 20.og veka kroz teoriju polja koja je imala veliki naučni značaj u prirodnim naukama, posebno u fizici i matematici, jer je naučni fokus sa odlika supstance prenela na *odnose* čestica i elemenata. Geštaltista Kurt Levin (*Kurt Lewin*) sredinom veka je preneo teoriju polja u psihologiju, odakle ju je preuzela pariska strukturalistička filozofska škola na čelu sa Altiserom, a od nje Pjer Burdije (*Pierre Bourdieu*) i drugi sociolozi, primenivši je, između ostalog, na polje nauke (Hilgers i Mangez, 2014: 3-4; Filipović u Nemanjić i Spasić, 2006: 25-26). Za ovu teoriju značajni su i psiholozi-geštaltisti Klod Fošë (Claude Faucheux), Malkolm Parle (*Malcolm Parlett*) i drugi. U društvenim naukama povezuje se sa teorijama Emila Dirkema (*Émile Durkheim*), Karla Marksa (*Karl Marx*) i Maksa Vebera (*Max Weber*) (Hilgers i Mangez, 2014: 3-4)

U tom smislu, 'polje' posebno korespondira sa savremenim shvatanjima 'proizvodnje znanja' koja se odvija unutar istraživačkog konteksta u sinergiji više disciplina. Naime, da bi jedna oblast bila naučna, ona ne mora nužno biti disciplinarno homogena: savremena nauka poznaje više vidova heterogenih disciplinarnih (pluridisciplinarnih)⁶⁸ struktura: multidisciplinarnost, interdisciplinarnost i transdisciplinarnost (kao sinonim za transcisciplinarnost, u najnovijoj teoriji i istraživačkim izveštajima sve češće se sreće i termin 'post-disciplinarnost'; no, kako ovaj pojam podrazumeva pristup koji ništi discipline i ignoriše njihov značaj, ovde ga nećemo uzeti u obzir).

Do kros-disciplinarne saradnje⁶⁹ dolazi prilikom rešavanja važnih razvojnih pitanja u društvu (videti: Pohl i Hirsch, 2007) i tada polje ima značajnu funkciju, zbog svog socijalnog autoriteta.

Kada takve složene saradničke strukture nastaju spontano (što je, kako verujemo, slučaj sa dramskom pedagogijom), potrebno je određeno vreme da se konstituišu i uredi ključna pitanja svog naučnog identiteta: profesor Marković posebno naglašava da se nauka ne konstituiše odmah u celosti, već da postoje stadijumi u njenom uspostavljanju (*op.cit.*: 13). Čak i dok je u procesu naučnog konstituisanja i (auto)identifikacije, oblast se već može u punoj meri ponašati kao polje; polje zapravo obezbeđuje prostor neophodan za neometan tok konstituisanja naučne oblasti.

Ista dinamika važi i za konstituisanje polja. Burdije iznosi da proces sticanja autonomije polja ima više faza (Hilgers i Mangez, 2014: 6-7). Konstituisanost discipline i konstituisanost polja su komplementarne i ponašaju se kao podrška, ali i kontrolni faktori jedna za drugu.

Zašto je potrebno da dramsku pedagogiju sagledamo i kao *oblast znanja* i kao *polje*?

Oblast (disciplina) i polje imaju distinktno funkcije. Oblast znanja koja poseduje naučna svojstva može se smatrati naukom. Ali i kada se naučno konstituiše, nužno je da se *legitimise* kao polje; tek tada ona ulazi u društveni sistem proizvodnje i primene znanja (sistem nauke) i može pledirati na mesto u drugim društvenim sistemima, konkretno sistemu obrazovanja.

Oblast znanja, dakle, može biti mono- ili kros-disciplinarna i kao takva manje, više ili potpuno konstituisana. U društvenom smislu, ona živi i ponaša se kao naučno polje, manje ili više autonomno, sa snažnije ili diskretnije izraženim karakteristikama polja.

⁶⁸ 'Pluridisciplinarnost' je termin koji se ponegde koristi kao sinonim za 'multidisciplinarnost', a češće kao generički termin koji označava sve oblike saradnje koji se događaju *između* dve ili više disciplina, te obuhvata 'multidisciplinarnost' i 'interdisciplinarnost'. 'Transdisciplinarnost' ne potpada pod ovo određenje, pošto se odvija *iznad* disciplina, a kao rezultat stvara novu, nezavisnu vrednost (Ilter, Kemal H., 2015).

⁶⁹ Termin 'kros-disciplinarni (-a, -o)' koristićemo kao generički termin za sve disciplinarno heterogene strukture.

3.2.1. Korišćenje terminologije

Pošto je naš zadatak da procenimo konstituisanost dva aspekta jedne oblasti, koji su povezani i simultani, potrebno je da jasno odredimo način njihovog imenovanja. To je utoliko važnije što strukturalna terminologija nauke u naučnoj i široj javnosti kod nas nije sasvim stabilna.

- Prema Zakonu o visokom obrazovanju Republike Srbije (autor teksta je svakako određena primereno kvalifikovana Radna grupa), 'oblast' predstavlja najširi pojam koji obuhvata 'nauke', naučne 'grane' i 'uže naučne discipline'. Zakon prepoznaje šest naučnih oblasti: prirodno-matematičke, tehničko-tehnološke, medicinske, biotehničke, društvene i humanističke nauke (2005/2015, čl. 13, stav 8).
- U Pravilniku o naučnim, umetničkim, odnosno stručnim oblastima u okviru obrazovno-naučnih, odnosno obrazovno-umetničkih polja koji je pisao Nacionalni savet za visoko obrazovanje (2006/2009), za najviši nivo naučne strukture koristi se termin 'polje'. Prema tekstu Pravilnika, polja ima pet (spojene su društvene i humanističke nauke) i ona nadalje obuhvataju 'naučne/umetničke, odnosno stručne oblasti'. Termin 'disciplina' se u ovom dokumentu ne pominje.

S obzirom na nedostatak konsenzualnog društvenog uređenja jezika naučne strukture u našem jeziku⁷⁰, postoji potreba da odredimo koje termine ćemo koristiti i zašto.

U naučnoj teoriji, termin 'nauka' odnosi se na sistem znanja o određenom segmentu stvarnosti. Nauka može obuhvatati više užih naučnih oblasti (grana i disciplina), ili i sama pripadati široj naučnoj oblasti (polju). Termin 'oblast', dakle, nema limite u značenju. Termin 'disciplina', pak, konsenzualno se koristi za uže i specifične oblasti znanja. U tradicionalnoj nauci ovakva terminologija zadovoljava potrebe za distinkcijom između različitih strukturalnih nivoa.

Međutim, sa pojavom kros-disciplinarnih istraživanja i praksi, javlja se potreba za imenovanjem prostora koji, kroz saradnju u proučavanju i primeni, discipline zauzimaju izvan svojih ustaljenih i definisanih disciplinarnih granica. U zavisnosti od stepena saradnje disciplina u kros-disciplinarnim slučajevima (od paralelnog i odvojenog delovanja do punog prožimanja), postoji mogućnost da se oforme novi pojmovi: npr. 'kros-disciplina', 'interdisciplina' ili

⁷⁰ U engleskom jeziku, ovakvu distinkciju bilo bi još teže načiniti, jer se široko koriste samo dva pojma: 'disciplina' – za užu naučnu oblast i 'polje' – za širu naučnu oblast. Imenica 'nauka' pokriva najšire značenje naučne oblasti (videti: OECD: *Frascati Manual*, 2002: 67).

'transdisciplina'. Takvi neologizmi uistinu postoje i sve češće i slobodnije se koriste u naučnoj literaturi (npr. Cohen i Lloyd, 2014), mada još uvek nisu široko prihvaćeni i ustaljeni.

U skladu sa pretpostavkom da se dramska pedagogija već uspostavila kao samostalna 'uža naučna oblast' tj. disciplina, pratićemo terminološku logiku naučne tradicije i preuzećemo pojmove koji u kontekstu nauke u najvećoj meri nose jasno značenje.

Želeći da podvučemo razliku između teorijskog, društvenog i praktičnog aspekta dramske pedagogije, predlažemo sledeće naučno-strukturalno terminološko uređenje:

- Termine 'naučna oblast' i 'disciplina' korišćićemo kao inačice, kada je potrebno da se iskažu naučna svojstva dramske pedagogije, s namerom da istaknemo njen naučno-istraživački aspekt i distinktnost u odnosu na druge oblasti/discipline.
- Ukoliko uspemo da pokažemo da je stepen samostalnosti dramske pedagogije tako visok da ona transcendira svoje matične discipline i uspostavlja samostalan naučni kvalitet, za njeno strukturalno imenovanje uvešćemo poseban termin (npr. 'transdisciplina').
- Termin 'naučno polje' korišćićemo u kontekstu društvenog ponašanja dramske pedagoške zajednice; zbog jasnosti, izbegavaćemo korišćenje termina 'polje' u drugom smislu.
- Pod terminom 'područje' podrazumevaćemo delokrug proučavanja i primene: termin ćemo vezivati uz aktivnosti kojima dramska pedagogija ostvaruje svoje naučne funkcije.

Takođe je potrebno da naglasimo:

- Termin 'dramska pedagogija' korišćićemo da imenujemo oblast u celini u kontekstu njenih naučnih svojstava i ponašanja (a posebno u području proučavanja).
- Da iskažemo dramske pedagoške prakse (u području primene), korišćićemo termin 'vaspitno-obrazovna drama'.

Ovde treba podvući i razliku između termina 'dramska umetnost' i 'dramska kreativnost'.

- U ovom radu, kada govorimo o dramskom izražavanju u vaspitno-obrazovnom kontekstu, ne smatramo umesnim korišćenje termina 'umetnost', jer deca, mladi i drugi vaspitanici nisu umetnici, niti je prioritet ove discipline da ih za to pripremi. Dramska umetnost svakako je predmet teorijskog proučavanja i estetske participacije kroz recepciju.
- Priroda dramskog izražavanja u vaspitno-obrazovnom kontekstu je jasno kreativna, zbog čega ćemo u tom značenju i koristiti termin 'dramska kreativnost'.

3.2.2. Hipoteza, pomoćne hipoteze, istraživački zadaci i postupci

Naša početna **hipoteza** u ovom poglavlju je da je **dramska pedagogija konstituisana kao naučno polje i naučna oblast**. Podrazumevamo, dakle, da je dramska pedagogija nauka u procesu razvoja, a pretpostavljamo da je već razvila osnovna naučna svojstva. Rakurs je globalan: polazimo od pretpostavke da dramska pedagogija već odavno nije lokalni fenomen, već istraživačka i primenjena praksa globalnih razmera koja, zahvaljujući savremenim sredstvima komunikacije, u određenim oblicima jeste ili može biti zastupljena u različitim kulturnim kontekstima, te da otkrića i dostignuća živo utiču jedna na druge na svetskom nivou.

Pomoćne hipoteze su sledeće:

- 1) Dramska pedagogija je konstituisana kao naučno polje koje zauzima mesto u sistemu nauke i sistemima društva (obrazovanju i dr);
- 2) Dramska pedagogija je nauka u procesu nastajanja, ali je u dovoljnoj meri naučno konstituisana da se može smatrati naučnom oblašću tj. disciplinom.

Istraživački zadaci i postupci: U skladu s sistemom hipoteza, u ovom poglavlju istražićemo:

1. **stepen konstituisanosti dramske pedagogije kao naučnog polja:** koje su egzistencijalne i razvojne procese/strategije polja unutar sebe i prema okruženju ustanovljene i kako funkcionišu, kako bismo mapirali instrumente praktičnog i naučnog delovanja dramske pedagogije i sagledali socio-kulturni ciklus u kom deluje u društvu;
 - u mapiranju stanja, oslonićemo se na analogiju sa teorijom menadžmenta, konkretno teorijom koju su profesori Dragičević Šešić i Stojković (*op.cit.*: 113) razvili na osnovu teorijske matrice socio-kulturnog ciklusa (*value-chain*) i vodiča UNESCO-a (2010); takođe ćemo se pozvati na teoriju polja Pjera Burdijea i njegov pojam 'strategija';
2. **stepen konstituisanosti dramske pedagogije kao naučne oblasti (discipline):** sprovedaćemo kritičku analizu naučnih elemenata na koje se odnose kritike naučnog statusa dramske pedagogije, na osnovu pregleda svetske i domaće teorije i prakse. Svaki element biće posebno sagledan u kontekstu domaćih iskustava;
 - tokom pregleda stanja i u tumačenju nalaza, rukovodićemo se analizom naučnih elemenata kao parametara naučne zasnovanosti kakve nalazimo u filozofiji nauke (Marković, *op.cit.*: 13-25) i analizom svetske i domaće literature.

3.3. Dramska pedagogija kao naučno (disciplinarno) polje

U ovom odeljku sagledaćemo najširi, najfleksibilniji i u odnosu na ne-naučno područje najinkluzivniji format naučnog delovanja – a to je delovanje nauke u socio-kulturnom kontekstu. Cilj nam je da sagledamo „celinu domena“ i mapiramo skup realnih i praktičnih procesa koji čine socio-kulturni ciklus nauke (prema: Dragičević Šešić i Stojković, *ibid*). Ovi su procesi istovremeno i *pokazatelji* konstituisanosti naučnog polja jedne nauke u nastajanju. Treba reći da se, prema našem saznanju, retko preduzimaju ovakve sistematizacije, te sređenih podataka nema.

Ciklus društvenog života nauke, dakle, sadržao bi sledeće procese-pokazatelje:

- mogućnosti za **akademsko obrazovanje** budućih profesionalaca;
- razvijena **naučna praksa istraživanja i primene** u kojoj rade školovani profesionalci;
- postojanje **naučnih ustanova** koje izučavaju pojave i zakonitosti u polju;
- održavanje **naučnih skupova** gde se saznanja iznose i razmenjuju;
- korpus **stručne literature** u obliku **knjiga, časopisa i resursa dostupnih na internetu**;
- postojanje strukovnih **udruženja** na nacionalnom i međunarodnom planu;
- takođe su značajne aktivnosti poput **organizovanja obuka** za praktičare, organizovanja **izložbi, smotri, revija i festivala**, dodele **nagrada i priznanja** za visoka postignuća itd.

U slučajevima sasvim razvijenih nauka, ovi procesi bi trebalo da teku navedenim redosledom. Međutim, s obzirom da pretpostavljamo kako je naša nauka još uvek u procesu nastajanja, redosled treba prilagoditi. U realnosti, slika nije idealna. Pre svega, s obzirom da želimo da situaciju sagledamo šire od našeg lokalnog stanja, činjenica je da se ona razlikuje od sredine do sredine: u pojedinim su svi navedeni procesi prisutni i razvijeni, u drugim neki jesu a neki ne, u trećim je polje u povoju, itd. Zatim, redosled nastanka i formalizovanja određenih procesa kroz institucije (što je slučaj sa svim ljudskim delatnostima) ne prati idealnu shemu: naučni instituti, npr. osnivaju se poslednji, a praksa uvek prednjači. Stoga ćemo i mi u mapiranju stanja krenuti onim redom kojim su se procesi i prakse uspostavljali tj. institucionalizovali.

Na kraju odeljka izvešćemo tumačenje u skladu sa teorijom naučnog polja koju je razvio Pjer Burdije. Ovu teoriju ćemo konsultovati zato što je dinamična i pojave posmatra relaciono, što se eksplicitno bavi autonomijom polja i njenim pokazateljima i što zauzima odnos prema drugim teorijama organizacije naučnog sveta (Kuhn, 1962).

3.3.1. Udruženja

Kada je između dva svetska rata stvorena kritična masa praktičara, njihovo udruživanje prvo u nacionalna udruženja, a potom osnivanje međunarodne asocijacije stvorilo je jedan od najvažnijih preduslova za artikulsanje polja.

Nacionalna udruženja: Neformalno okupljanje praktičara, nastavnika i dramskih pedagoga otpočelo je već 20-ih godina XX veka u Velikoj Britaniji. Američka obrazovna pozorišna asocijacija (*American Educational Theatre Association*) pokrenuta je 1936. godine na inicijativu Winifred Vard (*Winifred Ward*); Asocijacija obrazovne drame (*Educational Drama Association*) u Velikoj Britaniji osnovana je 1943., a Piter Slejd (*Peter Slade*) je bio jedan od osnivača.

Od 70-ih godina prošlog veka, sa širenjem praksi Drame u obrazovanju, i tendencija udruživanja proširila se na druge zemlje. Danas postoje brojna nacionalna udruženja za dramu i pozorište u obrazovanju. Mnoga od njih, posebno u velikim zemljama, u međuvremenu su se transformisala.

Ovde već treba primetiti da, usled političkih razloga, u nekim zemljama nacionalne asocijacije nisu jedinstvene: npr. u Velikoj Britaniji paralelno deluju Nacionalna asocijacija za podučavanje drame NATD (*National Association for the Teaching of Drama*)⁷¹, osnovana 1974. godine, te mnogo mlađa ND (*National Drama Association*)⁷², osnovana 1989. godine (kada je otpočela reforma obrazovanja u Velikoj Britaniji, kojom je drama postepeno počela da gubi mesto u kurikulumima)⁷³.

Američka alijansa za pozorište i obrazovanje AATE (*American Alliance for Theatre and Education*)⁷⁴ primer je uspešne transformacije više manjih udruženja u jedno veće, zajedničko. AATE je nastala 1987. godine i čini krovnu organizaciju u SAD.

Slično, u Australiji postoji krovna organizacija *Drama Australija*, koja predstavlja i zastupa šest asocijacija za dramu u obrazovanju na celokupnoj teritoriji Australije⁷⁵ (njeno prvo ime, prilikom

⁷¹ Videti: <http://www.natd.eu/>

⁷² Videti. <http://www.nationaldrama.org.uk/>

⁷³ Treba napomenuti da je 1988. godine pokrenuta inicijativa za ujedinjenje prethodnih udruženja – NADT, NADECT (*the National Association for Drama in Education and Children's Theatre*) i NADA (*the National Association for Drama Advisers*, kasnije preimenovana u NADATE, *the National Association for Drama Advisers and Teacher Educators*). Ujedinjavanje udruženja trebalo je da ojača front dramskih edukatora pred pretnjama restriktivne obrazovne reforme, ali inicijativa nije uspeła. Detalje videti u dokumentu: <http://www.natd.eu/wp-content/uploads/2012/10/History-of-NATD-Special-Issue.pdf>

⁷⁴ Videti: <http://www.aate.com/?page=aatehistory>

osnivanja 1976., bilo je NADIE – *National Association for Drama in Education* ili *Now Drama Australia*, a u DA je promenjeno 1998.).

Na prostoru bivše Jugoslavije, početak uspostavljanja savremenog polja bilo je osnivanje Hrvatskog centra za dramski odgoj HCDO u Zagrebu još 1996. godine, Centra za dramski odgoj Bosne i Hercegovine CDO BiH⁷⁶ u Mostaru 1997. godine, te srpskog Centra za dramu u edukaciji i umetnosti CEDEUM u Beogradu 1999. godine. Ti regionalni centri baštine značajne prakse – u Hrvatskoj, Omladinskog studija Zagrebačkog kazališta mladih (ZKM) od 1953. godine (Krušić, 2012); u Bosni i Hercegovini, Mostarskog teatra mladih od 1974.; u Srbiji, Školigrice Centra za kulturu Stari Grad od 1977. U novom društvenom trenutku i uređenju, svi centri registrovani su kao udruženja, odnosno OCD (organizacije civilnog društva). Ovi centri omogućili su učešće svojih zemalja u Međunarodnoj asocijaciji za dramu/pozorište u obrazovanju IDEA, a takođe su učestvovali, često zajedno, u važnim međunarodnim projektima, kao što je bio projekat *Umetnost za društvene promene (Art for Social Change)* koji je finansirala Evropska fondacija za kulturu, a odakle su potekli značajni stručnjaci u Srbiji i BiH.

Važno je naglasiti da su ovi centri udruženja stručnjaka u svojim sredinama, ali ne funkcionišu sva kao asocijacije praktičara, u smislu navedenih primera svetskih udruženja koja, kao što ćemo videti, čine važne fokalne tačke za konsolidaciju i širenje nacionalnih platformi kroz veliki broj instrumenata. Za to postoje objektivni razlozi koji leže u institucionalnom domenu dramske umetnosti i obrazovanja svih zemalja u regionu. Van svake sumnje je da su hrvatski, bosansko-hercegovački i srpski nacionalni centri od neprocenjivog značaja za opstanak i razvoj dramske pedagogije u svojim sredinama, jer čine bazu realne ekspertize i već skoro dve decenije promovišu dramu/pozorište u obrazovanju, informišu i osnažuju aktere: pojedince – praktičare i stručnjake, druge OCD, agencije i ustanove, sprovode jako bitne inicijative (pokretanje studijskih programa, saradnju sa institucijama itd.) i, najzad, otvaraju mogućnosti za udruživanje aktera u nacionalnu asocijaciju. U tom smislu treba navesti da se aktuelno u Srbiji odvija nekoliko paralelnih inicijativa za strukovno, lokalno i nacionalno okupljanje i udruživanje praktičara⁷⁷.

⁷⁵ To su: ACTDA – ACT Drama (Educators’) Association; Drama New South Wales; Drama Queensland; Drama Tasmania; Drama Victoria; DramaWest; Drama South Australia. Videti: <http://www.dramaaustralia.org.au/>

⁷⁶ Videti: <http://www.annalindhfoundation.org/members/bosanski-centar-za-dramski-odgoj-bosnian-centre-drama-education>; sajt CDO BiH je ugašen iz objektivnih razloga.

⁷⁷ Nastavnice iz Farmaceutsko-fizioterapeutske škole, koje su kroz program DICE upoznate sa primenom drame u obrazovanju, pokrenule su inicijativu udruživanja stručnih srednjih škola u mrežu koja bi omogućila razmenu praksi,

*Međunarodno udruženje IDEA (International Drama/Theatre in Education Association)*⁷⁸ osnovano je 1992. godine. Asocijaciju čine pre svega praktičari – nastavnici i umetnici, pedagozi i stručnjaci iz oko 90 zemalja sveta. IDEA sebi uzima kao zadatak da „lobira regionalno i internacionalno kako bi ukazivala vladama, ključnim agencijama i organizacijama na značaj drame i pozorišta u razvoju i životima dece i mladih (u okviru i izvan nastave); podržava članove/članice da istražuju u ovoj oblasti; pomaže im da stiču i razmenjuju znanje, veštine i razumevanje kroz radionice, predstave, međunarodne projekte, publikacije i druge resurse; pokreće i daje doprinos svetskim forumima itd.“

U zemljama-članicama postoje nacionalni centri: u Srbiji to je Centar za dramu u edukaciji i umetnosti CEDEUM.

3.3.2. Akademska obrazovanje

Prateći primer SAD, gde je drama u obrazovanju, zahvaljujući Vinifred Vard, imala akademsku bazu već od 20-ih godina prošlog veka, u drugoj polovini veka, posebno u poznim dekadama, kada su se prakse umnožile, usložile i veoma proširile, ustanovljeno je na desetine katedri na univerzitetima širom sveta, koje pripremaju studente za primenu drame i pozorišta u obrazovanju, zajednici i raznim terapijskim i drugim situacijama. To znači da je dramska edukacija prepoznata kao posebna oblast, pre svega u praksi za koju je potrebno školovati stručne kadrove. Prirodno, univerziteti postaju centri okupljanja istaknutih stručnjaka u ovim oblastima i baza za naučne aktivnosti.

U **regionu**, dramska pedagogija je, zahvaljujući zalaganju CDO BiH, tokom više godina bila zastupljena na Univerzitetu 'Džemal Bijedić' u Mostaru, a potom je, prilikom promene vlasti, ukinuta, 2015. godine.

Takođe zahvaljujući radu i upornosti stručnjaka okupljenih oko HCDO, otvorene su specijalističke studije Dramske pedagogije na Učiteljskom fakultetu Univerziteta u Zagrebu, koje su ove akademske godine upisale prvu generaciju studenata.

podršku i dalje učenje u ovoj oblasti. U tri grada u Srbiji, osnovani su lokalni centri za kontinuiranu dramsku edukaciju nastavnika, koji omogućuju njihovo povezivanje i saradnju; ove centre vode lokalne OCD u oblasti kulture i omladinskog rada. U toku je formiranje nacionalne platforme NADEŽDA, čiji inicijator je takođe civilni sektor u oblasti kulture i umetnosti.

⁷⁸ <http://www.idea-org.net/>

U našoj zemlji, nema katedre za dramsku pedagogiju (Đukić, 2015b: 120). Ipak, postoje pomaci: na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, na grupi za Defektologiju, u okviru modula Prevencija i tretman poremećaja ponašanja, na četvrtoj godini, studenti od akademske godine 2010/11. mogu da izaberu predmet *Primenjeno pozorište u radu sa decom i omladinom*⁷⁹. Na mnogim Visokim školama strukovnih studija za vaspitače i Učiteljskim fakultetima u Srbiji postoje predmeti *Dramska umetnost*, *Scenska umetnost* i prof. dr Vesna Ždrnja već više godina nastoji da na Akademiji umetnosti u Novom Sadu pokrene specijalističke studije *Dramske pedagogije*⁸⁰. Drugi primeri u Srbiji nisu zabeleženi.

3.3.3. Primena nauke i primenjena istraživanja

Diplomirani dramski pedagozi opredeljuju se za rad u skladu sa društvenim potrebama u svojim konkretnim socio-kulturnim sredinama i u skladu sa razvijenim institucionalnim sistemom i vaninstitucionalnom organizovanošću u društvu. Svoje znanje stečeno kroz programe formalnog obrazovanja mogu da primenjuju i/ili da istražuju u nekoj od sledećih oblasti:⁸¹

- **Dramski pedagoški rad sa neprofionalcima** na dramskim procesima: u pozorišnim ustanovama, ustanovama kulture i kulturno-umetničkim društvima koja imaju takve programe, školama, omladinskim i komunitarnim centrima itd.;
- **Dramski pedagoški rad sa profesionalcima**: u pozorišnim ustanovama i kompanijama, pozorišnim radionicama itd.;
- **Kulturna medijacija**: u muzejima, pozorištima i drugim ustanovama kulture;
- **Socio-kulturna i kulturna edukacija**: u školama, omladinskim i kulturnim centrima itd.;
- **Obrazovanje odraslih**: u različitim organizacijama i ustanovama, uključujući zatvor, crkvu itd.;
- **Socio-politički, humanitarni rad** i druge vrste rada s fokusom na osnaživanje osetljivih grupa i senzibilisanje javnosti: u civilnom sektoru, mirovnim organizacijama i organizacijama za zaštitu ljudskih prava, grupama koje podržavaju ili pomažu osobama sa invaliditetom, rodnim organizacijama i grupama, itd.;

⁷⁹ Videti opis modula: <http://www.fasper.bg.ac.rs/defektologija/kurikulum-prevencija-2015.pdf>

⁸⁰ Problem se javlja po pitanju titule koju će završeni studenti poneti (fakultet je akreditovan da školuje umetnike, a polaznici ovog studijskog programa stiču kvalifikacije u interdisciplinarnoj obrazovno-umetničkoj oblasti).

⁸¹ Oblasti rada dramskih pedagoga navedene su prema katalogu Univerziteta za primenjene nauke Hochschule Osnabrück, koji svake godine upisuje 18 studenata na osnovne studije *Dramske pedagogije*: <https://www.hs-osnabrueck.de/de/studium/studienangebot/bachelor/theaterpaedagogik-ba-standort-lingen/studienverlauf/#c149129>

- **Konsalting i supervizija:** u biznis kompanijama, ustanovama i organizacijama u javnom i civilnom sektoru, različitim kros-sektorskim timovima, socio-kulturnim platformama itd.;
- **Podrška u zdravstvenim i socijalnim ustanovama** i organizacijama: bolnicama, socijalnim službama, programima podrške itd.

Osposobljenost diplomiranih dramskih pedagoga da vrše istraživanja predstavlja snažan fokus akademskih programa za njihovu edukaciju, stoga što su, kako ćemo odmah videti, istraživačke ustanove još uvek retkost.

3.3.4. Naučne ustanove

Instituti i druge naučno-istraživačke ustanove u oblasti drame i pozorišta u obrazovanju, uprkos koncentraciji stručnjaka u akademskim ustanovama, dugo su bile retkost. Tek tokom 90-ih godina 20. veka otpočela su zvanična istraživanja ove oblasti na univerzitetima u Australiji, kao i u SAD (Bolton, 2007: 56).⁸² Početkom prve dekade 21. veka osnovana su dva istraživačka centra posvećena Primenjenom pozorištu: u Velikoj Britaniji Centar za istraživanje primenjenog pozorišta na Univerzitetu u Mančesteru (*Centre for Applied Theatre Research, The University of Manchester*) i u Australiji na Univerzitetu Grifit u Brisbejnu (*Griffith University, Brisbane*) (Gjaerum, 2013: 347). Danas i u drugim zemljama u Evropi i na drugim kontinentima postoje univerzitetski istraživački centri i/ili istraživačke grupe koje vrše naučne aktivnosti⁸³.

Veoma je zanimljivo i indikativno da se najznačajnije naučne prakse u ovoj oblasti odvijaju internacionalno: najistaknutiji stručnjaci, najčešće pripadnici akademske zajednice, okupljaju se u okviru platforme IDIERI: Međunarodnog istraživačkog instituta Drame u obrazovanju (*International Drama in Education Research Institute*) koji se održava svake treće godine (1995-2015.) na jednom od univerziteta-domaćina u univerzitetskim centrima širom sveta⁸⁴.

⁸² Vodeći istraživači i univerziteti u Australiji su (navodi bez srpske transkripcije): Paul Roebuck, John O'Toole (Griffiths & Melbourne Universities), John Deverall and Kate Donelan (University of Melbourne, gde je Ron Danielson svojevremeno pokrenuo prvi kurs za dramsku obuku nastavnika), Robin Pascoe (Western Australia), Brad Haseman (Queensland University of Technology), John Hughes and Jenny Simons, University of Sydney, Kathleen Warren (Macquarrie University), a u SAD Lin Rajt (*Lin Wright*) na Državnom univerzitetu u Arizoni (*Arizona State University*).

⁸³ Za primer, videti Trinity College, Dablin: <https://www.tcd.ie/Education/research/>; Central School for Speech and Drama, London: <http://www.cssd.ac.uk/content/research-centres>; University of Turku, Centre for Extension Studies <http://www.utu.fi/en/Pages/home.aspx>

⁸⁴ Do sada je održano osam sednica/okupljanja IDIERI, u sledećim zemljama: Brisbejn, Australija (1995.), Kanada (1997.), SAD (2000.), Engleska (2003.), [Jamajka](#) (2006.), [Sidnej, Australija](#) (2009.), [Republika Irska](#) (2012.) i [Singapur](#) (2015.).

Ova platforma proistekla je iz organizacije IDEA koja pre svega okuplja praktičare, tako da se IDIERI kao naučna struktura, ubrzo izdvojila i nastavila samostalno da funkcioniše.

Kod nas, instituta za dramu u obrazovanju ili primenjeno pozorište nema; istraživački, kao i praktičan rad sprovode umetničke OCD na projektnoj osnovi. Ista je situacija u celom regionu.

3.3.5. Naučni skupovi

Nacionalne asocijacije su od starta održavale redovne konferencije. Npr. još 30-ih i 40-ih godina prošlog veka, dok je drama bila vezana uz jezik kao nastavnu oblast, nastavnici maternjeg (engleskog) jezika okupljeni u Asocijaciji nastavnika govora i drame (*Association of Teachers of Speech and Drama*), održavali su redovnu konferencijsku praksu (Robinson, 1980: 143). Slično je bilo u SAD. U Australiji, npr. konferencije su bile praksa od 1972. godine (Bolton, *op.cit.*: 58).

Svetski kongres IDEA se od 1992. održava svake treće godine u različitim zemljama, ali ne kao naučni skup. U mladom akademskom polju dramske edukacije, snažnije naučne aspiracije ipak su do izražaja došle sa znatnim odlaganjem.

Svestan da nauku pre svega čini naučni metod, Džon Somers (*John Somers*) pokreće seriju konferencija posvećenih istraživanjima u oblasti drame i pozorišta u obrazovanju (kasnije je oblast proširena na primenjeno pozorište) na Univerzitetu u Ekseteru, UK (*Exeter Research Conference*, 1995-2011.); skup je bio prilika da se mapiraju važna pitanja u oblasti naučnih istraživanja u tom polju (videti: Somers, 1996). 1995. godine se održava i prvi kongres IDIERI. Slede tematske konferencije na različitim univerzitetima u Evropi, Australiji, Severnoj i Južnoj Americi i Aziji⁸⁵ u poslednjih 20 godina. Međunarodni i univerzitetski skupovi su po pravilu praćeni zbornicima, a u novije vreme i *on-line* snimcima odabranih izlaganja.

Takođe treba notirati održavanje lokalnih stručnih skupova manjeg formata, koji ispituju određene teme u okviru programa i projekata: okrugle stolove, tribine, panel diskusije i sl.

U našem regionu, od 1999. godine, CDO BiH svake godine u februaru organizuje međunarodnu konferenciju posvećenu različitim aspektima drame i pozorišta u obrazovanju⁸⁶, praćenu zbornikom.

⁸⁵ Videti npr. <http://pdce.educ.ubc.ca/summer-institute-drama-education-across-beyond-curriculum-2013/>

⁸⁶ Neke od tema mostarske godišnje konferencije bile su: „Uzroci nasilja među mladima i uloga koju pozorište i drama mogu odigrati u njihovom rešavanju“; „Uloga pozorišta i drame u zaštiti dečjih prava“; „Pozorište i granice“;

U Srbiji, 2009. godine održan je okrugli sto *Nove uloge pozorišta za nove generacije*, u okviru Bitef Polifonije, dramsko-pedagoškog programa koji je 2000. godine pokrenuo CEDEUM u okviru međunarodnog festivala BITEF (Đukić, 2009). U Beogradu je 2011. godine održana konferencija posvećena promovisanju rezultata evropskog projekta DICE (*Drama Improves Key Competences in Education*), takođe u organizaciji CEDEUM-a. U septembru 2014., u okviru Bitef Polifonije (organizator: CEDEUM) održan je okrugli sto na temu *Pozorište i obrazovanje*, posvećen objavljivanju tematskog broja časopisa *Scena*. U junu 2015. godine, održana je prva konferencija sa međunarodnim učešćem posvećena drami u obrazovanju: *Kulturna uloga škole i obrazovna uloga kulture – Drama u obrazovanju*, u organizaciji BAZAART-a i partnerskih organizacija u projektu OSTRVA/ISLANDS, koja je takođe praćena zbornikom, a u septembru je usledila konferencija *Pozorište u kontekstu* u organizaciji Hop.La! u okviru Bitef Polifonije, gde je više segmenata bilo posvećeno obrazovanju i ulozi drame i pozorišta u tim procesima; ovaj skup će takođe imati svoj zbornik. U okviru različitih projekata, brojne OCD u Srbiji su, poslednjih godina, održale niz okruglih stolova, tribina, panela i drugih manjih oblika stručnih skupova na teme vezane za dramsko obrazovanje i rad s decom i mladima.

3.3.6. Literatura

Literatura o drami i pozorištu u obrazovanju, a potom i o primenjenoj drami i pozorištu – koja najčešće obuhvata i pitanja drame/pozorišta u obrazovanju – ne samo da postoji, već je izuzetno obimna. Može se grubo podeliti na *priručnike* – njih ima veliki broj, a posebno su bili popularni pre 30-ak godina, zbog širenja obuke, primene i razmene praksi; *monografije* – u šta ubrajamo sve publikacije posvećene pojedinim autorima, pokretima i školama; te *teorijske* radove u različitim oblicima – u novije vreme, ovakvih izdanja ima sve više, bilo da su delo jednog autora ili tematski zbornici u kojima objavljuju autori iz više zemalja.

Opet skrećemo pažnju na praksu međunarodne saradnje kroz objavljivanje, ili prostije – međunarodnog objavljivanja – koja je veoma upečatljiva i nameće se kao jedna od centralnih oblasti funkcionisanja i integracije naučnog polja.

„Pozorište i moć izlečenja“; „Gde smo sada?“; „Multikulturalni dijalog: prilika ili problem?“; „Pozorište i religija“; itd. Vidimo da konferencija postepeno širi svoj tematski opseg prema pitanjima kojima se bavi primenjeno pozorište.

Najveći broj izdanja je na engleskom, pa na nemačkom jeziku. Ne može se reći da postoje specijalizovani izdavači za ovu tematiku; knjige i priručnici iz ove oblasti nalaze se u izdanjima različitih izdavačkih kuća sa svih kontinenata, kako univerzitetskih, tako i komercijalnih.

U našem regionu, značajan je rad HCDO koji ima sopstvenu izdavačku delatnost koja obuhvata već bogatu kolekciju originalnih izdanja, većinom priručnika za vođenje dramskog pedagoškog rada, posebno primenu drame u nastavi (npr. *100+ ideja za dramu*), kao i prevoda važnih knjiga (npr. *Igre za glumce i ne-glumce* Augusta Boala).

U Srbiji je 2012. godine pokrenuta biblioteka *on-line* i štampanih izdanja *Dramagogija* koju razvija BAZAART⁸⁷, sa trenutno pet objavljenih izdanja i četiri u pripremi: priručnika, zbirki dramskih tekstova i stručnih publikacija, sa tendencijom daljeg uvećavanja.

3.3.7. Stručni časopisi

Časopisi (*peer-reviewed journals*) izlaze od osnivanja (ponekad prate restrukturiranje) nacionalnih i internacionalnih asocijacija kao njihovih glavnih izdavača. Npr. NJ – Drama Australia Journal izlazi od 1977. godine⁸⁸. NATD-ov tromesečni *Časopis za dramu u obrazovanju* (*Journal for Drama in Education*), izlazi od 1979. godine, a povremeno se objavljuju i specijalna tematska izdanja. Od 2010. objavljuje se godišnje izdanje ND (*National Drama, UK*): *Istraživanje u oblasti drame: međunarodni časopis za dramu u obrazovanju*⁸⁹.

Od 2000. izlazi godišnjak IDEA-e *Istraživač primenjenog pozorišta* (*Applied Theatre Researcher*)⁹⁰.

Takođe treba istaći Ratledžovo izdanje *Istraživanja u dramskom obrazovanju: Časopis za primenjeno pozorište i performans*⁹¹, koje izlazi od 1996. i obuhvata 2 redovna godišnja broja, uz povremena specijalna izdanja.

⁸⁷ Videti: www.bazaart.org.rs

⁸⁸ Videti: <http://www.dramaaustralia.org.au/nj.html>. Izdanja Taylor&Francis grupe, od 2. izdanja 26. knjige 2002. godine dostupna su pretplatnicima na stranici: <http://www.tandfonline.com/loi/rnjd20#.VmsJeLiDFBc>

⁸⁹ *National Drama's electronic journal, Drama Research: international journal of drama in education*. Izdanja su članovima ND dostupna na linku: <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/past-issues/>

⁹⁰ Gifer/Intellect: *Applied Theatre Researcher / IDEA Journal*. Izdanja od 2000-2011 pretplatnicima su dostupna ovde: <https://www.griffith.edu.au/education/griffith-institute-educational-research/research-expertise/applied-theatre-researcheridea-journal/issues>; izdanja od 2012. treba tražiti ovde: <http://www.ingentaconnect.com/content/intellect/atr;jsessionid=16n7ajck7bkcq.alice>

⁹¹ Routledge: *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. Dostupno pretplatnicima. Izdanja od prvog broja do danas nalaze se na stranici: <http://www.tandfonline.com/loi/crde20#.VmWJ6HarSHs>

Šira lista časopisa obuhvata:⁹²

- *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* (Ratledž, UK)
- *Journal for Drama in Education* (NATD, UK)
- *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia* (Azija)
- *Teaching Theatre Journal* (SAD)
- *Drama Research - international journal of drama in education* (ND, UK)
- *Theatre Journal* (SAD)
- *Educational Theatre Journal* (SAD)
- *Applied Theatre Research* (Australija)
- *Journal of the Educational Drama Association* (Australija)
- *National Association for Drama in Education Journal* (Australija)
- *Youth Theatre Journal* (SAD)
- *'Education & Theatre' Journal* (Grčka)
- *2d: The Journal for Drama/Dance in Education* (UK)
- *schultheater. Wahrnehmung-Gestaltung-Spiel* (Nemačka)

Na našem širem kulturnom prostoru, CDO BiH već dugo (od 1999. godine) izdaje časopis za dramu, pozorište i obrazovanje *Tmača art* (preko 50 brojeva). HCDO izdaje godišnjak *Dramski odgoj* (18 brojeva).

U Srbiji, posebnog časopisa za dramu i pozorište u obrazovanju nema, ali zato Sanja Krsmanović Tasić (CEDEUM) redovno objavljuje tekstove posvećene drami i obrzovanju u časopisu LUDUS koji je glasilo Udruženja dramskih umetnika Srbije UDUS. Takođe, tokom uredničkog mandata Marine Milivojević Mađarev, novosadska *Scena* počinje redovno da objavljuje članke na ove teme; broj 1-2 / 2014. godine bio je tematski, posvećen Pozorištu i obrazovanju, sa 11 tekstova domaćih i inostranih autora: umetnika, pedagoga i naučnika. U svim kasnijim brojevima *Scene* ustaljena je rubrika 'Pozorište i obrazovanje' koja donosi više članaka.

⁹² Videti website Međunarodne mreže za istraživanja u oblasti umetničkog obrazovanja (*International Network for Research in Arts Education* INRAE): <http://www.arts-edu.org/>

3.3.8. Dostupni resursi na internetu

Potrebno je razmotriti ulogu interneta u naučnom razvoju, s obzirom da je ovaj medij već postao dominantan u globalnoj komunikaciji, pa i u sticanju i širenju naučnog znanja.

Pre svega, zahvaljujući internetu, nemerljivo se uvećao opseg dostupnih informacija, omogućeno je umrežavanje praktičara i stručnjaka i razmena znanja i iskustava. Članstvo u asocijacijama i učešće u internim procesima odlučivanja (što je deo osnaživanja članstva) beskrajno je olakšano i ubrzano; sticanje akademskih znanja omogućeno je na daljinu; naučna istraživanja (kroz ankete, npr.) takođe su neizmerno olakšana (besplatni programi, npr. na Googlu, omogućuju anketiranje *on-line*, kao i automatsku sistematizuju rezultata); oglašavanje naučnih skupova daleko je demokratičnije; u teoriji, a ponekad i u praksi, učešće u naučnim skupovima moguće je i na daljinu (npr. IDIERI objavljuje snimke izlaganja *on-line*, što je korak do *on-line* učešća); programi poput *Google Books* omogućuju istraživaču da se informiše o korpusu literature; itd.

S druge strane, relevantni naučni izvori nisu uvek široko dostupni. Svi stručni časopisi koji su gore navedeni jesu dostupni na internetu, ali retko kad slobodno, već uglavnom za pretplatnike. Primeri mogu biti portali Research Gate (samo za akademske istraživače), Academia (slobodan portal) i Scribd (delimično slobodan, a intenzivnije preuzimanje zahteva pretplatu). Naučno validni članci koji su slobodni za preuzimanje često se nalaze i na veb-sajtovima univerziteta čiji profesori učestvuju u konferencijama i kongresima, te, ukoliko propozicije skupova to dopuštaju, svoje članke – istraživačke izveštaje i druge naučne radove – stavljaju na raspolaganje univerzitetu i javnosti. Takođe, kao što je i očekivano, među 'slobodnim' tekstovima na internetu postoji ogroman broj onih koji su male vrednosti, iza kojih ne stoji autoritet univerziteta, asocijacije ili druge organizacije; njihova selekcija stvar je kriterijuma onoga ko pretražuje.

Smanjenje dotacija za razvoj umetničkog obrazovanja (kao i umetnosti i obrazovanja uopšte) u mnogim zapadnim zemljama uslovlila je da se, u poređenju sa situacijom pre samo desetak godina, značajno smanji broj veb-sajtova koji slobodno/besplatno omogućuju pristup resursima. Kada su u pitanju resursi koje pružaju asocijacije, najčešće je njihova dostupnost vezana uz članstvo u udruženju. Univerzitetski resursi zaštićeni su šifrom koju poseduju nastavnici i

studenti. Biblioteke prate istu proceduru.⁹³ Izuzetak su resursi koji su nastali kao deo dotiranih projekata (npr. istraživanja koja su naručile vlade ili druge strukture), kao i oni koje obezbeđuju neprofitne organizacije (OCD, filantropske agencije i sl.).

U našim krajevima, što praktično znači na jezicima regiona, internet resursi sada su ograničeni. CDO BiH je stvorio pravu riznicu *on-line* informacija, ali je pre nekoliko godina, usled promene vlasti, izgubio uslove za rad, te veb-sajt više nije aktivan. CDO Hrvatske je preuzeo njegovo mesto, vodeći ažuran website na kom se nalaze važna dokumenta, članci, bibliografije za istraživače, e-izdanja koja se slobodno preuzimaju, informacije o projektima i inicijativama itd. U Srbiji, 2014. godine je pokrenut veb-sajt Dramagogija⁹⁴ kao prvi *on-line* resurs za dramske pedagoge i nastavnike. Takođe, 2012. godine pokrenuta je već pomenuta *on-line* biblioteka *Dramagogija* i objavljeni su brojni pojedinačni tekstovi od značaja za dramske pedagoge (preko 16.000 preuzimanja do sada).

Još treba navesti tri aktivnosti koje su važne za uspostavljanje polja:

3.3.9. Stručna usavršavanja

Organizovanje **obuka** (seminara, treninga, kurseva doedukacije) kojima se horizontalnim putem (vršnjačka edukacija i neformalno učenje) prenose znanja i veštine među praktičarima, te promovišu vrednosti: ova delatnost je posebno značajna u zemljama gde nema akademskih obrazovnih programa, što je i dalje većinom slučaj u regionu bivše Jugoslavije. Svi navedeni nacionalni centri, ali i mnogobrojne druge OCD, održavaju obuke za praktičare u različitim aspektima primene drame i pozorišta u obrazovanju – od primenjenog pozorišta u neformalnom obrazovnom radu sa osetljivim grupama, preko edukacije nastavnika za primenu drame u nastavi i vannastavnim aktivnostima, do direktnog dramskog pedagoškog rada sa decom i mladima u saradnji nastavnika i neformalnih edukatora, često umetnika, koji deluju u civilnom sektoru.

U tom pogledu, veoma je važan institut profesionalnog usavršavanja zaposlednih u prosveti: vaspitača, nastavnika i stručnih saradnika u školama, i to konkretno programi koje akredituje

⁹³ Treba naglasiti da internet ipak ostaje najdemokratičniji medij za sticanje znanja, s obzirom da se sve procedure (učlanjivanje, naručivanje, plaćanje itd.) obavljaju trenutno i da su članarine na portalima koji obezbeđuju pristup ogromnom fondu stručne literature ipak pristupačne.

⁹⁴ Videti: www.dramagogija.org.rs

Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije ZUOV.⁹⁵ Programa vezanih za Dramu u trenutno važećem Katalogu programa stručnog usavršavanja ZUOV-a ima osam, i to u oblasti Umetnosti, kao i u oblastima koje se odnose na srpski jezik i književnost i strane jezike, gde se dramska umetnost pojavljuje kao jedan od metoda rada. Vrlo je malo programa, odnosno – skoro da ih nema, koji se bave vannastavnim aktivnostima, radom sekcija i sl. Ne postoji ni evidencija o primeni znanja i veštine stečenih na seminarima, u nastavnoj i vannastavnoj praksi (Todorović u BAZAART, 2015: 90).

3.3.10. Izložbe, smotre, revije i festivali

Organizovanje događaja gde se demonstriraju metode i prakse, te se stručnoj i široj javnosti prikazuju dostignuća u oblasti dramske pedagogije, sve više postaje zastupljeno i u **našoj zemlji** (npr. *Festival obrazovanja odraslih* u organizaciji Društva za obrazovanje odraslih u Beogradu; festival *Language Drama Lab* u organizaciji Gradske biblioteke u Novom Sadu; *Dečja nedelja* u organizaciji Prijatelja dece Srbije; nedavno pokrenuto *Pozorište u parku* u Beogradu, Zrenjaninu i Smederevu, s tendencijom širenja u drugim sredinama itd.).

3.3.11. Nagrade

Priznanja koja se dodeljuju istaknutim stručnjacima u ovoj oblasti praksa su i međunarodno i u **našem regionu**. CDO BiH od 1996. godine dodeljuje međunarodnu nagradu za dramsku pedagogiju 'Grozdanin kikut' čiji dobitnici su iz Evrope, sveta i svih zemalja u regionu.

Treba naglasiti da je kod nas, usled nepostojanja asocijacija, otežano širenje i prenošenje informacija o ovim mogućnostima.

1.1.1. Zaključak:

Sprovedena analiza nam je pokazala da naučno polje sadrži sve neophodne procese za socio-kulturno delovanje. Socio-kulturna dimenzija nama je ovde posebno važna, jer se u ovom radu bavimo mogućnostima pozitivnog uticaja dramske pedagogije na razvoj socio-kulturnog konteksta i razvoj *vrednosti* u njemu. Stoga je bitno da ciklus bude zaokružen, ili da ima

⁹⁵ nastavnici, vaspitači i stručni saradnici u obavezi su da u periodu od pet godina sakupe 120 bodova: 100 bodova kroz programe stalnog stručnog usavršavanja i 20 kroz oblike usavršavanja kao što su konferencije, okrugli stolovi i slično. Komisije Zavoda odobravaju određene programe, koji su podeljeni u osamnaest oblasti, a postoji još jedna, dodatna oblast, sa programima koje odobrava Pedagoški zavod Vojvodine. Jedna od tih 18 oblasti je *Umetnost* (Todorović u BAZAART, 2015: 90).

tendenciju zaokruživanja (npr. da u nedostatku formalnog, funkcioniše kvalitetno i organizovano neformalno obrazovanje; da u nedostatku namenskih časopisa, postojeći uključuju teme iz drame i obrazovanja, itd). Zaključke ćemo, dakle, donositi s tim u vidu.

Možemo zaključiti da je **na svetskom nivou**, a pre svega zahvaljujući situaciji u razvijenim zemljama, **dramsko pedagoško naučno polje u potpunosti uspostavljeno i funkcionalno**. Nalazi koji važe za njega su da je institucionalizovano i da poseduje institucionalno iskustvo i institucionalni autoritet, da postoji snažna međunarodna dimenzija i primetna solidarnost među pripadnicima polja na međunarodnoj ravni. Primetno je takođe slaganje svih aktera oko filozofskih postulata zajedničke discipline, odnosno, nije primetno da postoji neslaganje.

Kod nas, za zaokruženost socio-kulturnog ciklusa veliki značaj ima **i nacionalni i regionalni plan**: procesi koji se na nacionalim ravnama ne ostvaruju ili se delimično ostvaruju, kompenzuju se putem regionalnog delovanja. Važni su i dobri saradnički odnosi među kolegama u regionu, koji to omogućavaju. U toku je inicijativa za još čvršće povezivanje nacionalnih IDEA centara i drugih OCD koje se bave dramskom pedagogijom, kroz iniciranje zajedničkog veb portala ili umrežavanja postojećih sajtova organizacija, kako bi se objedinili resursi i kompetencije i podržalo neformalno učenje praktičara, ali i intenzivirala proizvodnja znanja i objavljivanje relevantne literature, što bi omogućilo da se više sprovodi istraživački rad od strane pripadnika akademske zajednice i studenata.

Možemo zaključiti da je i u našem socio-kulturnom kontekstu polje dramske pedagogije u dobroj meri razvijeno, iako nedostaju programi za akademsko obrazovanje dramskih pedagoga, kao i – a to je najvažnije – konkretni okviri za njihov profesionalni rad, odnosno, institucionalna svest o potrebi za dramskim pedagoškim radom i dobrobiti koja iz njega nastaje za korisnike različitih profila. Rad na informisanju i senzibilisanju stručne i šire javnosti uistinu u ovom trenutku i predstavlja najvažniji fokus za mnoge OCD u našoj zemlji. Podršku u tome pružaju stručnjaci koji su i uključeni u izradu strateških dokumenata Republike Srbije na osnovu kojih se (ili treba da se) sprovode javne praktične politike u oblastima obrazovanja i kulture, a posebno u smislu njihove inter-resorne i intersektorske saradnje (Videti: Đukić, 2015a; Ivić i Pešikan, 2015). Premda nestabilna politička situacija ne pruža garancije za sprovođenje javnih praktičnih politika u Srbiji, pomaci u prepoznavanju dramske pedagogije su, iako mali, realni i osetni.

U prvom delu zaključka bavili smo se više procesima kojima dramsko pedagoško polje deluje u okviru socio-kulturnog konteksta. Kada perspektivu usmerimo ka situaciji *unutar polja*, te uključimo analitički okvir zasnovan na sociološkoj teoriji naučnih polja (Bourdieu, 1975), počinjemo da primećujemo neke neobičnosti.

Pre svega treba bliže definisati pojmovni okvir. Pojam 'naučnog polja' odnosi se na način kako se (samo)organizuje naučni svet. U tome postoje dva različita viđenja. Tomas Kun (*Thomas Kuhn*) zastupa stanovište da naučnici širom sveta čine 'naučnu zajednicu' „čiji su članovi ujedinjeni ciljem i zajedničkom naučnom kulturom, (...) koji dijele istu naučnu infrastrukturu znanja, iste naučne vrijednosti, norme (naučni etos), pojamovnu konceptualizaciju (Filipović, 2006: 28-29).“ Ovakvom shvatanju integrisane i homogene zajednice, koje kritikuje kao „komunitarističko“, Burdije suprotstavlja koncept 'naučnog polja', gde su naučnici „ujedinjeni borbom koja ih suprotstavlja“, ali koja ih vodi do zajedničkog cilja (Birešev, 2007: 202).

Pod 'naučnim poljem' Burdije podrazumeva „posebnu vrstu društvenih uslova proizvodnje naučnog znanja“ (*ibid.*) i tvrdi da je, ako izostane konstituisanje polja koje podrazumeva konkurenciju i kompeticiju, onemogućena proizvodnja naučnog znanja.

„Kao sistem objektivnih odnosa između pozicija koje su već osvojene (u prethodnim borbama), naučno polje je *locus* kompetitivne borbe oko specifičnog predmeta – monopola nad naučnim autoritetom koji se definiše neodvojivo kao tehnički kapacitet i socijalna moć, ili, drugim rečima, monopol naučne kompetentnosti, u smislu društveno prepoznatog kapaciteta konkretnog agenta da legitimno govori i dela (tj. autorizovano i autoritativno) u naučnim stvarima“ (*ibid.*).

Ako naučno polje posmatramo kao svojevrsan ring, u tom okviru značenja ne možemo da prepoznamo dramsku pedagogiju ni kao međunarodno, ni kao lokalno polje. Prosto ima premalo indikatora koji bi na to ukazivali: u literaturi retko nalazimo borbu među autorima ili školama misli; raskoli do kojih je dolazilo u nacionalnim asocijacijama imali su političko, a ne inherentno (naučno) poreklo; određeni pokreti i škole nasleđivali su jedni druge, uključivali nasleđe u inovacije i uopšte delovali simultano bez приметnih sukoba; na filozofskoj ravni, glasovi koji se suprotstavljaju konsenzualno vladajućoj paradigmi usamljeni su (npr. Hornbrook, 1989, 1991), a i iza njih je lako prepoznati političku i subjektivnu, pre nego naučnu opoziciju; itd.

Moramo konstatovati da postoji opiranje dramske pedagogije da se konstituiše kao naučno polje u Burdijeovom smislu; za nju, zapravo, važi solidarni koncept 'naučne zajednice' (Kuhn, 1962).

Uzdržanost aktera u naučnom polju dramske pedagogije da uđu u konkurentnu kompeticiju oko pozicioniranja u njegovoj hijerarhiji verovatno je potpuni izuzetak u odnosu na praksu svih drugih naučnih polja. To ukazuje na zatvorenost zajednice, ali deluje i kao indicija za prisustvo oponenta *izvan* polja, što na polje deluje integrativno. Ovu pretpostavku potkrepljuje i primetna uzdržanost aktera unutar polja da uđu u dijalog sa onima izvan njega (međunarodno i lokalno).

Gde leži objašnjenje za ovakvo ponašanje?

Da bismo dali odgovor na ovo pitanje, potrebno je da analiziramo naučne elemente dramske pedagogije, i to ne samo s ciljem da utvrdimo stepen njihove konstituisanosti, već i da upoznamo prirodu i svojstva tih elemenata, te da na taj način razumemo specifičnosti ove discipline i njeno moguće mesto u širem kontekstu – globalne naučne i socio-kulturne dinamike.

Kao nekakva unutrašnja i intuitivna hipoteza, vodi nas osećaj da do zatvorenosti pedagoške zajednice dolazi usled određenog ideološkog razmimoilaženja ili 'smicanja' na najširoj, filozofskoj ravni, i to specifično u domenu vladajuće filozofije obrazovanja kao performanse globalnih socio-ekonomskih i socio-kulturnih kretanja. Opravdanost ovakve, evidentno ne-naučne pretpostavke pokazaće analiza naučnih elemenata dramske pedagogije.

3.4. Dramska pedagogija kao naučna (disciplinarna) oblast

3.4.1. Dosadašnja saznanja

Pitanjem naučnih svojstava dramske pedagogije bavio se veliki broj istraživača, ali posredno, odnosno ne fokusirano. U naučnom kontekstu, najučestalije se postavljaju metodološka (epistemološka) pitanja: da li su istraživačke metode dramske pedagogije naučne i koju vrstu znanja proizvode (Somers, 1996; Ackroyd, 2006; Bresler, 2007; Kershaw i Nicholson, 2011; Biggs i Karlsson, 2011; Taylor, 2012; Trowler, Saunders i Bamber, 2012). Ovaj diskurs pripada novijem vremenu, u skladu sa savremenim promišljanjima o nauci (Foucault: 1972, 1981).

Pre toga (do 90-ih godina prošlog veka), u dramskom pedagoškom polju preovladalo je promišljanje koje se bavilo prepoznavanjem i artikulisanjem područja i predmeta discipline u nastanku (ontološka problematika), kao i pitanjima saznanja kroz dramu (epistemologija). Popularan je bio format knjige, ali su pristup i stil retko bili svesno i fokusirano naučni⁹⁶, već je preovladavao slobodni teorijski diskurs (Ward, 1930; Slade, 1954; Way, 1968; Bolton, 1979; Heathcote, 1984). Zanimljivo je da su se navedeni autori, listom praktičari, tokom više od 50 godina nadovezivali jedan na drugog, gradeći nove teorije na osnovu prethodnih, bez njihovog osporavanja. Inače, reč je o vremenu kada dramska pedagogija još uvek nije bila široko zastupljena na univerzitetima (gde se formiraju istraživači), a stručnih časopisa i drugih formata za naučnu diskusiju takođe nije bilo.

Danas se, osim o pitanjima metodologije, diskusija vodi o pitanjima kulturnog i društvenog značenja discipline, a ne njene naučne prirode. Posmatrana iz ugla kulture i društva, a ne naučne bitnosti, oblast dramske pedagogije je, kako je već rečeno, počela da gubi celovitost. Oblast se podelila na dramsku edukaciju (u školama), primenjenu dramu i pozorište, pozorište za socijalni rad, pozorište potlačenih itd. i u segmentiranom obliku ušla u akademsko polje. Erozija oblasti vidi se po tome što diskursa o taksonomiji oblasti dramske pedagogije praktično nema.

Činjenica da studije pozorišta, studije performansa, dramska edukacija, primenjeno pozorište i druge discipline u mnogim zemljama već praktično tri decenije imaju akademski status, čini se da po sebi daje naučni legitimitet ovim oblastima; treba se podsetiti, međutim, da je donedavno snažno bila izražena naučna rezerva vezano za njihovo područje, predmet i, naravno, savremene

⁹⁶ I Ričard Kortni, profesor koji se najranije i najviše približio naučnom diskursu, namenjuje svoj rad pre svega praktičarima (Courtney, 1968/1989: 11).

naučno nekonvencionalne istraživačke metode. Obrazovanje u oblasti umetnosti nije se sagledavalo kao akademska disciplina, već kao vokaciona obuka koja se odvijala na umetničkim akademijama, dok je teorija ove široke oblasti pripadala univerzitetima (Mangan, 2013: 3-10). O disciplinarnoj prirodi i odlikama (području, predmetu, filozofskim postavkama) studija pozorišta i performansa, kojima često u akademskom sistemu pripadaju vaspitno-obrazovna drama i pozorište, raspravljalo se intenzivno, ali dosta davno (videti: Pavis, McAuley i Schechner u D’Cruz, 1996).

U literaturi i na konferencijama, autori spontano referišu na dramsku pedagogiju (odnosno dramsku edukaciju, primenjeno pozorište...) kao na „našu disciplinu“ (npr. Jackson, 1980; Best u Somers, 1996; Water, McAvoy i Hun, 2015). Pitanje naučnog statusa navedenih disciplina ne postavlja se unutar polja; to, međutim, ne znači da je ono na njega dalo jasan odgovor. Izlaganje Stiga Eriksona na svetskoj konferenciji IDEA (2007), kojim smo otpočeli ovo poglavlje, a koje prenosi sumnje obrazovne javnosti, svedoči o tome.

Koliko god to paradoksalno zvučalo, stiče se zaključak da se naučno polje dramske pedagogije do sada nije adekvatno bavilo sopstvenim naučnim statusom, zbog čega je došlo do segmentacije ove oblasti i naučnog legitimisanja pojedinih grana/podoblasti koje su osvojile akademski status, dok se druge i dalje ne smatraju naukom, jer nema krovne teorije koja bi ih objedinila. Reklo bi se, stoga, da dramska pedagogija, uprkos funkcionalnom polju i razvijenim strategijama u njemu, kao oblast ipak nema potpunu naučnu celovitost, a da naučni identitet podoblasti nije adekvatno utvrđen.

3.4.2. Pokazatelji naučnog statusa prema filozofiji nauke

Status nauke definišu naučni elementi. Profesor Mihailo Marković navodi da jedna oblast, kako bi bila nauka, mora posedovati bar neke od sledećih elemenata:

- a) **Jezik** koji označava objekte proučavanja i operacije istraživanja;
- b) **Istkustvene činjenice** u jednom **području**: iskaze intersubjektivnog karaktera dobijene višestrukim posmatranjem, eksperimentisanjem i merenjem pojava;
- c) Stavove koji utvrđuju **opšte strukture i relacije** (naučni zakoni, formule, idealne sheme itd);
- d) **Metodološka pravila**, gde spadaju: *najopštiji konstitutivni principi* naučnog saznavanja, *posebna pravila* analize, dokazivanja, provere, kao i konkretna *tehnička uputstva*;
- e) **Norme** praktične delatnosti;
- f) **Filozofske pretpostavke** jedne određene koncepcije nauke:
 - a. *ontološke*, kojima se određuje područje objekata za koje se smatra da realno postoje,
 - b. *epistemološke*, kojima se ocenjuje uloga i značaj pojedinih vrsta instrumenata saznavanja i određuje određena koncepcija istine, i
 - c. *aksiološke*, kojima se vrši izbor hijerarhije vrednosti (uključujući opšte humane, od kojih zavisi ocena vrednosti nauke uopšte i praktičnih implikacija posebne nauke);
- g) Određen način **organizacije** činjenica, hipoteza, zakona i normi;
- h) **Istoriju**.

Kritičari dramske pedagogije kao "pseudo-nauke" (Erikson, *ibid.*) svoje kritike iznose u skladu sa teorijskim sistemom tradicionalne nauke i u tom smislu dovode u pitanje većinu ovde navedenih naučnih konstituenata. Kako bismo ocenili opravdanost njihove kritike, analiziraćemo stanje i razvijenost svakog od navedenih elemenata. Koristićemo metode pregleda i analize primarne i sekundarne literature koja se bavi temama koje razmatramo, obraćajući posebnu pažnju na one oblasti gde je prisutna debata unutar naučnog polja. Naš cilj nije dokazivanje disciplinarnosti ili neurednosti, već sticanje uvida u stepen konstituisanosti svakog elementa ponaosob. Drugi istraživački cilj koji ovde postavljamo je mapiranje odstupanja, ukoliko ih ima, u ponašanju discipline u odnosu na zahteve tradicionalne nauke; postoji mogućnost, naime, da naša oblast, kao kros-disciplinarna, teži drugačijoj, manje jedinstvenoj naučnoj paradigmi (Lyotard, 1979/1984).

Situacija u našoj sredini biće i ovde posebno analizirana i prikazana, s obzirom da se rad u celini fokusira na razvoj dramske pedagogije u domaćem kontekstu.

3.4.3. Razvijenost naučnih elemenata u oblasti dramske pedagogije

3.4.3.1. Jezik

Profesor Marković definiše naučni jezik kao „sistem simbola kojim se nauka služi da bi označila objekte proučavanja i operacije istraživanja“. Naučni jezik mora ispuniti određene zahteve: biti komunikabilan za pripadnike polja i, pored termina zajedničkih za sve nauke, sadržati specijalne tehničke termine za tu oblast, „čije je značenje precizno utvrđeno eksplicitnim definicijama“.

Kada posmatramo oblast dramske pedagogije u celini (načini zastupljenosti dramske umetnosti u obrazovanju i vaspitanju u radu sa decom i odraslima), pre svega uočavamo dva njena svojstva:

- 1) povezanost sa dramskom umetnošću i pedagogijom, koju uslovljava njena kros-disciplinarna priroda, te
- 2) veliki broj različitih vidova i oblika dramskog pedagoškog rada koji nastaju u njenom samostalnom disciplinarnom području.

Veza sa matičnim disciplinama implicira da dramska pedagogija od njih preuzima osnovne pojmove tj. termine. 'Dramski' pojmovi/termini koje srećemo u dramskoj pedagogiji su npr. 'uloga' (*role*), 'radnja' (*action*), 'napetost' (*tension*), 'kriza', 'prostor i vreme' itd.; pedagoški pojmovi su npr.: 'ponašanje', 'učenje', 'razumevanje', 'razvoj', 'refleksija', 'kreativnost' itd.

Kao samostalna disciplina, dramska pedagogija razvila je i sopstveni objekt-jezik, odnosno poseban jezik kojim označava pojave i procese u svojim područjima proučavanja i primene. Objekt-jezik dramske pedagogije je solidno elaboriran, s obzirom da je ova disciplina razvila mnogobrojne i raznovrsne pravce, pristupe i oblike rada. Čak i kada se drama posmatra samo u kontekstu škole, susrećemo se sa ogromnim korpusom pristupa i metoda. Gavin Bolton (*Gavin Bolton*), jedan od najvažnijih teoretičara i praktičara u ovoj oblasti, situaciju opisuje kao „mozaik aktivnosti koje su se pojavile u školama pod krovim nazivom 'dramska edukacija' (*drama education*)“ (Bolton u Bresler, 2007: 45).

Boltonov savremenik i podjednako istaknuti kolega Ričard Kortni (*Richard Cortney*), pak, kao krovni termin koristi 'obrazovna drama' (*educational drama*) i pod njim podrazumeva „upotrebu dramatizacije u svrhu učenja“ (1968/1989: 13-14). Tako se već na samom početku srećemo sa

tipičnom pojavom u ovoj oblasti, a to je odsustvo konsenzusa oko osnovnih naučnih alata, kao što je stručna terminologija. Iako je Kortni još 1987. godine načinio glosarijum gde je uredio pojmove i precizirao njihovo značenje, Bolton, kao i mnogi drugi, ne prihvata taj sistem.

Tako se, u nedostatku konsenzualnog određenja terminologije u odnosu na mnogobrojne metode koje se simultano praktikuju, događa da se njihovi nazivi često koriste kao uzajamno zamenjivi (npr. 'obrazovna drama' i 'drama u obrazovanju'). Na prvoj konferenciji posvećenoj istraživanju u oblasti drame i pozorišta u obrazovanju u Ekseteru (*Exeter Research Conference*) 1995. godine profesorka i istraživačica Džojls Vilkinson (*Joyce Wilkinson*) istakla je ovaj problem ukazujući da „naša proliferacija metoda dovodi do toga da termini imaju različito značenje za različite ljude: u programu konferencije pojavljuje se najmanje 59 distinktno različitih termina pod kišobranom drame i pozorišta u obrazovanju“ (Wilkinson u Somers, 1996: 27).

Osim nepostojanja jasnih definicija, prisutni su i drugi problemi sa nomenklaturom. Npr. nazivi praksi su se, tokom decenija, u lokalnim sredinama umnožavali, tako da danas postoje brojni sinonimi za iste ili vrlo srodne metode (Bolton, 2007: 55), kao što su, primera radi, 'drama u obrazovanju / vaspitanju' (*Drama in Education*) i 'drama za učenje' (*Drama for Learning*, Heathcote, 1995); takođe, dramski pedagozi i istraživači skloni su da termine tumače u skladu sa sopstvenim shvatanjem. Džojls Vilkinson kaže da „za nas koji uživamo u višeznačnosti (*ambiguity*), to nije neuobičajeno“ (*op.cit.*: 27), čime nam skreće pažnju da akteri u polju više vrednuju kreativnu od naučne perspektive, što je još jedna važna pojava s kojom ćemo se u daljoj analizi često sretati.

Takođe, poreklo pojedinih termina nije utvrđeno: npr. termin 'procesna drama' (*process drama*) pojavio se 90-ih godina prošlog veka, kako se čini, simultano u Australiji i Americi, što u literaturi nije potvrđeno⁹⁷. Sličan je slučaj s terminom 'Primenjeno pozorište' (Ackroyd, 2007).

Termin 'Primenjeno pozorište' indikativan je i za pojavu arbitrarnog korišćenja vokabulara: istaknuta britanska ekspertkinja i profesorka Džudit Akrojd (*Judith Ackroyd*), nakon što je pozdravila i zagovarala njegovo uvođenje (2000), ubrzo iznosi argumente zbog kojih odustaje od korišćenja ovog krovnog termina (2007; videti i Gjaerum, 2013: 351).

⁹⁷ Bolton navodi američko poreklo termina, uz obrazloženje da je uveden kako bi se uspostavila razlika u odnosu na rad na školskim predstavama (*performance drama*) koje čine tradiciju u SAD (*Op.cit.*: 55), dok Piter Rajt (*Peter Wright*) iznosi da je ovaj izraz prvi upotrebio Bred Hejzman (*Brad Haseman*) 1991. godine u autorskom članku (Haseman, 1991: 19-21).

Iz navedenog proizilazi da je dramska pedagogija preuzela osnovne termine iz svojih matičnih disciplina, te da je, na osnovu njih, vremenom razvila i poseban objekt-jezik specifičan za svoju oblast, ali da ga nije uredila: značenje termina nije konsenzualno utvrđeno, oni se često koriste arbitrarno, hijerarhije pojmova nema. Indikativno je i da polje ne oseća potrebu da unificira jezik, već toleriše, pa i pozdravlja „višeznačnost“.

U **našoj zemlji** je slična situacija: praktičari, mnogi među njima veoma iskusni i stručni, često nisu složni oko značenja određenih termina (npr. 'drama u obrazovanju'), te ih dramska pedagoška zajednica, koja nije mnogobrojna, ali ni organizovana, ne koristi konsenzualno i precizno.⁹⁸

3.4.3.2. Područje

Područje naučne discipline čine pojave i procesi koje proučava, eksperimentalno proverava i meri, odnosno, tačnije, saznanja o njima (iskustvene činjenice), ali i polje primene tih saznanja (Marković, *op.cit.*: 16, 20).

Uvid u istoriju dramske pedagogije sugerise da su oblici primene – možemo reći: eksperimenti – najčešće išli prvi, šireći granice discipline na nova područja učenja i razvoja. Saznanja o tim iskustvima su sistematizovana kasnije, a u ranijim fazama često uopšte nisu sistematizovana.

Prvi utisak je da su ti pomaci plod intuicije istraživača; ipak, saznanja o naučnom i filozofskom kontekstu upućuju na povezanost dramskih pedagoških pretpostavki i praksi sa razvojem njima savremenih naučnih i filozofskih pokreta. Taj proces emancipacije discipline tekao je ubrzano tokom manje od stotinu godina. Profesor i istraživač Džejms Tompson (*James Thompson*) smatra da je, do pojave Primenjenog pozorišta 80-ih godina prošlog veka, teorija u toj meri ojačala da je koncept Primenjenog pozorišta prvo nastao kao akademska disciplina na državnim univerzitetima, pa se odatle proširio na praksu, a ne obrnuto. Nažalost, ovaj nekonvencionalan stav, izražen u ličnom intervjuu 2011. godine (Gjaerum, 2013: 350), nije obrazložen.

U svakom slučaju, tokom razvoja dramske pedagogije, područje primene, a zatim proučavanja (a ponekad, možda, obrnuto), rapidno se proširivalo: od metodičkih obogaćenja i podizanja kvaliteta učenja kroz dramsku umetnost, preko prilike za samoaktuelizaciju i lični razvoj učenika/vaspitanika, do složenih koncepata društvenog razvoja kroz dramske i pozorišne aktivnosti.

⁹⁸ Razlozi za terminološku neusaglašenost kod nas su kompleksni, obuhvatajući različita porekla znanja, ali i nedostatak komunikacije među akterima u polju, nedostatak literature i drugih platformi za usavršavanje.

Nešto kasnije ćemo pokazati da su skoro sve metodologije koje su ikada nastale, i danas prisutne i žive u praksi. Dramska pedagogija nije zamenjivala, već konstantno širila svoje područje delovanja. Sledstveno su se njena ontologija i epistemologija razvijale i usložnjavale, u skladu sa novim saznanjima o procesima učenja, saznavanja, socijalizacije itd. Na razvoj područja uticale su i pojave novih pozorišnih semantika. Posebno značajan uticaj na područje dramske pedagogije imao je razvoj filozofije, a još značajniji dinamika njenog razvoja i promene.

Ne treba zanemariti činjenicu da je, u praktičnom smislu, veliki uticaj na područje discipline imao njen status u sistemu formalnog i neformalnog obrazovanja. Zavisno od tog statusa, disciplina je imala više ili manje prilike da se razvija; zato ćemo uvek nastojati da obratimo pažnju na ovaj aspekt.

S tim u vezi, važno je naglasiti da je trenutno područje ove discipline u procesu redefinisanja: Drama je, kao predmet, u formalnim obrazovnim sistemima u mnogim zemljama isključena iz kurikuluma; istovremeno, primena vaspitno-obrazovne drame raste i cveta u najraznovrsnijim područjima neformalnog obrazovanja, socijalnog rada itd., kao što su npr. društvena uključenost marginalizovanih zajednica i pojedinaca, obuka lidera i menadžera, društveno aktiviranje institucija (muzeji, arhivi itd), popularna kultura mladih (igre koje uključuju igranje uloga) itd.

Možemo reći da je dramska pedagogija od svog nastanka širila područje proučavanja, istraživanja i primene, te da danas proučava i primenjuje dramske pedagoške pojave i procese na veoma širokom području – od formalnog obrazovanja, uključujući i predškolsko obrazovanje i vaspitanje, do različitih drugih društvenih situacija koje nisu direktno povezane ni sa sektorom obrazovanja, ni sa sektorom dramske umetnosti. Potrebno je naglasiti da navedeni konteksti (npr. formalno obrazovanje i institucionalno pozorište) ne prepoznaju uvek dramski pedagoški rad kao legitiman i značajan, već on ostaje „nevidljiv“ u očima institucija i javnosti (Lukić, 2016).

Kada posmatramo **našu sredinu**, srazmerno ćemo najmanje moći da konstatujemo razvoj dramske pedagogije u školskom kontekstu, bilo kao metode ili predmeta u okviru kurikuluma. Primera primene uvek je bilo, ali na nivou lične inicijative nastavnika. Tek poslednjih petnaestak godina, otkada je polje dramske pedagogije dobilo značajniju podršku i razvilo strategije komunikacije i uticaja unutar sebe i prema spoljnoj sredini, možemo govoriti o većem broju nastavnika koji koriste elemente drame ili dramske strategije u redovnoj nastavi, i to u raznovrsnim predmetima (Đukić, 2012, 2015c: 159).

U Srbiji, dramska umetnost je dobila svoj predmet 2003. godine, ali je on već naredne godine ukinut (Beljanski Ristić, 2015: 46) i nikada nije obnovljen.

Tako dramsku pedagogiju u školama najčešće srećemo kao metod u nastavi, u vannastavnom radu kroz dramske sekcije (Đukić, 2009: 196, 2015c: 159), a od skora i kroz klubove i ekstrakurikularne aktivnosti u okviru savremenih predmeta, kao što je npr. građansko obrazovanje; dramu kao aktivnost nastavnici koriste i u okviru Verske nastave, Časa razrednog starešine, zatim Učeničkog parlamenta itd. (Tankosić, 2015).

Najrasprostranjenija je u okviru neformalnog obrazovanja, u radu sa različitim generacijama i grupacijama korisnika, u okviru aktivnosti civilnog sektora. Područje rada kreće se od razvoja osnovnih životnih veština, preko različitih vidova socijalizacije, do razvoja poslovnih veština, u omladinskim klubovima, zatvorima, udruženjima veterana, roditelja, starih lica, korporacijama itd.

3.4.3.3. Predmet i metode

Područje jedne nauke određuju njeni predmet i metode (Cronin, 2008: 3). Predmet je naučni sinonim za problem ili potrebu u realnom životu (Marković, *op.cit.*: 14). U klasičnom naučnom pristupu, odnosno „normalnoj nauci“ (Kuhn, 1962: *passim*), predmet čine invarijantna pitanja tj. problemi koji se odnose na područje proučavanja i primene rezultata (Marković, *op.cit.*: 16).

Predmet i metod su nerazdvojno povezani i jedno bez drugog se ne može konstituisati (*ibid.*: 13). Metode su postupci osvajanja i provere novih saznanja, uređivanja postojećih, te njihove primene u stvarnosti (*ibid.*: 16, 20).

3.4.3.3.1. Naučni predmet

S obzirom na činjenicu da još uvek nije zadobila jasno mesto u nauci i institucionalnoj praksi, moramo prihvatiti da dramska pedagogija u obrazovnom kontekstu još uvek nije dovoljno dobro odredila svoj naučni **predmet** (što ne znači da ga nema). Džojls Vilkinson otvoreno upozorava na taj propust kada kaže da „jedan od mogućih razloga za aktuelne manjkavosti leži u nedostatku jasne, smisaone i konsenzualne definicije šta podrazumevamo pod dramskom edukacijom“ (1996: 27).

Iako je jasno da razvoj discipline umnogome zavisi od konsenzualnog usvajanja granica i fokusa, indikativno je da akteri u ovoj oblasti odbijaju da ih uvedu, već afirmativno govore o mnogostrukosti, raznolikosti i raznovrsnosti praksi koje, kako sami kažu, imaju različite fokuse: obrazovanje i vaspitanje, osnaživanje, emancipaciju, terapiju itd. Situacija postaje sve usloženija razvojem brojnih oblika Primenjene drame i pozorišta koji se praktikuju u sasvim različitim kontekstima: npr. situacijama krize, korporativnim sredinama, marginalizovanim zajednicama, omladinskim kulturama itd. (Bramwell, 1996: 46; Prendergast i Saxton, 2009:13, 2013:xii; Nicholson u Shonmann, 2011:241; Snyder-Yang, 2013:4; itd.).

Polivalentnost praksi ne bi bila problem kada bi različiti fokusi bili analizirani i objašnjeni, te time dovedeni u status predmeta, odnosno kada bi eksplikacije pojedinih fokusa omogućile izvođenje zajedničkih imenitelja više praksi i razvoj njihovog izučavanja kroz postupke generalizacije. Međutim, primetno je da se istraživači uzdržavaju od generalizacija. U literaturi je gotovo nemoguće pronaći definiciju bilo koje pojave ili procesa⁹⁹; takva određenja ćemo mnogo češće naći kod istraživača i autora izvan ove oblasti (npr. Lacey et al.: 2015: 334). Kada je reč o Primenjenom pozorištu, istraživač Viktor Ukaegbu (*Victor Ukaegbu*) eksplicitno kaže: „Definicije stvaraju nove diskurse, ali takođe generišu hijerarhijske odnose“ (Ukaegbu u Ackroyd, 2007: 10). Opiranje hijerarhiji u ovoj oblasti možemo povezati sa njenom filozofskom inklinacijom ka demokratiji, pa i levoj poziciji, za šta se u literaturi može naći veliki broj tvrdnji.

Za oblast dramske pedagogije karakteristično je i da emotivni govor zamenjuje definiciju, pa se dobija niz subjektivnih viđenja i tvrdnji šta je njen predmet: „promena u razmišljanju“ (Bolton, 1979.), „društvena pitanja“ (Szauder, 1998.), „učenje kroz iskustvo“ (McCullough, 2002:172), „upoznavanje konteksta“ (Gess-Newsome i Lederman, 2006:139), „promena stavova“ (Billington, 2007), „građenje smisla“ (Heathcote u McCaslin, 2009), „izraz ljudskih iskustava, misli, motiva i osećanja“ (O’Toole i Stinson, 2010), „stvaranje značenja“ (Wright, 2011)...

Formulacija koja se ubedljivo najčešće sreće je „ljudskost“ (*human condition*: Heathcote u O’Neill, 1984/2015: 106, 153; Taylor, 2004: 90; Boudreault, 2010; Øster, te Miller i Saxton u Schonmann, 2011: 60 i 148; DICE, 2011; Freebody i Finneran, 2013: 54; Beljanski Ristić. 2015: 48; itd). Ovo određenje, njegova opštost u značenju i snažan emotivni i konotativni potencijal,

⁹⁹ Otežano postavljanje definicija u umetnosti i umetničkom istraživanju konstatovao je i danski filozof i profesor Soren Kjerup (*Søren Kjørup*): Kulturni fenomeni poput istraživanja, umetnosti i nauke suviše su raznoliki da bi se uklopili u standardne opisne definicije koje navode neophodne i dovoljne uslove (u Biggs i Karlsson, 2011: 33-34).

kao i implicitna veza i sa dramskom umetnošću i sa pedagoškom problematikom, vrlo je značajno za svaki rad koji bude imao za cilj određenje predmeta.

Odsustvo rigidne naučne strukture (sami akteri u polju, kao što smo videli, „slave“ mnogolikost i raznovrsnost) dopušta da se autori opredeljuju za određene uglove gledanja na predmet na osnovu sopstvenog procesnog iskustva i rezultata. Pošto proces, kako se često naglašava, stoji u snažnoj vezi sa socio-kulturnim kontekstom koji određuje sadržaj dramskog pedagoškog rada (McCullough, 2002: 173), određenja predmeta često trpe odlučujući uticaj sadržaja, a time i konteksta, te tako nastaju velike razlike u prepoznavanju i artikulisanju predmeta. Odsustvo čvrstog naučnog jezika, koje dopušta emotivno (inferencijalno) namesto predmetnog (referencijalnog) izražavanja, naravno, ne doprinosi konkretnosti.

Sasvim je moguće da problemi u određenju predmeta dramske pedagogije ne potiču (samo) iz samog polja, već i da su povezani sa širim naučnim shvatanjem. U tom slučaju, disparitet treba tražiti između dramske pedagogije i tradicionalne ili „normalne“ nauke koja misli i radi empirijsko-analitički. „Normalna“ nauka ima teškoće sa tvrdnjama zasnovanim na ličnim iskustvima autora zato što takve tvrdnje nose brojne i bogate slojeve okolnosti svog nastanka, te teško uzimaju oblik naučne građe i ne mogu dovesti do invarijantnih saznanja (naučnih istina: Latour i Woolgar, 1986: 106)¹⁰⁰. Bez invarijantnih saznanja, nije moguće postaviti ni definicije. Međutim, nije primetno da postoji usredsređen dijalog o ovom pitanju među akterima u polju. Situacija u kojoj „sve može da prođe“ (Akrojđ, 2007) izgleda da trenutno odgovara svima koji se bave vaspitno-obrazovnim dramskim radom.

Ovde već dolazimo do pitanja naučne paradigme koja, kao referentni okvir, daje negativno ili pozitivno značenje opisanom ponašanju teoretičara, istraživača i praktičara podjednako. „Normalna nauka“ bi ovakvo ponašanje okarakterisala kao naučni nemar i proizvoljnost. Drugačija naučna paradigma bi mogla uvažiti osetno opiranje skoro svih aktera u polju da se povinuju klasičnim naučnim zahtevima, te ih tumačila u skladu sa izmenjenim naučnim pravilima. Postavlja se pitanje: zašto bi se razmišljalo o perspektivi alternativnog referencijalnog naučnog okvira?

¹⁰⁰ Sociolozi nauke Latour i Woolgar navode da je razlika između tvrdnje i naučne činjenice u tome što su činjenice oslobođene okolnosti svog nastanka.

Smatramo da razlog leži u ontologiji discipline. Dramska pedagogija je kros-disciplinarna oblast i disciplinarna pravila za nju važe u donekle izmenjenom obliku, s obzirom da jedan deo ove kros-discipline čini umetnost, i to mnogo više umetničko stvaralaštvo, nego teorija. Po svemu sudeći, ta činjenica utiče na modifikaciju više naučnih elemenata: jezika, metodologije, filozofije, teorije, pa i predmeta. U nauci postoji više takvih kros-disciplinarnih 'molekula', npr. muzička terapija, arhitektura itd.; o prirodi i efektima takve veze govorićemo kasnije.

Takođe je karakteristično da svi autori – oni koji dolaze iz obrazovanja i oni koji dolaze iz umetnosti – podjednako stavljaju akcenat na dramski aspekt ovih procesa i nastoje da kroz subjektivne formulacije 'uhvate' specifičnost načina učenja (saznavanja) kroz dramu i pozorište.

To otkriva još jedan, jako važan problem, a to je slabljenje povezanosti dramske pedagogije sa pedagoškom naukom. Kada je, kao akademska oblast, dramska pedagogija u svojim najistaknutijim aktuelnim oblicima (Primenjena drama i pozorište) na univerzitetima pripala polju dramske umetnosti, zapostavljena je njena krvna veza sa pedagogijom. Brojni autori, međutim, ukazuju da su mnoga sporna pitanja ove discipline, odnosno njenog predmeta, pedagoška, a ne estetska ili umetnička (Slade, 1954; Way, 1968; Guffin o Winifred Ward, 1977; Bolton, 1979; Heathcote u Johnson i O'Neill, 1984; Heathcote i Bolton, 1995; Heathcote, 2002). Navedeni autori eksplicitno pišu da su ciljevi vaspitno-obrazovne drame upravo vaspitanje i obrazovanje (pedagogija), iz čega jasno proizilazi značaj konsolidacije veze između dramske pedagogije i pedagoške nauke. Zadatak teorije bio bi da uredi odnos dramske umetnosti/kreativnosti i pedagogije kao sastavnih delova kros-discipline, te da stvori čvrstu teorijsku osnovu koja će pružiti istraživačku bazu za dalji razvoj discipline.

Zaključujemo da među akterima u polju nije uspostavljen konsenzus o pitanju naučnog predmeta, već istraživači i autori, koji su najčešće i praktičari, često koriste sopstvena određenja koja iskazuju konotativno i emotivno, a ne denotativno i egzaktno. Kako se takav pristup, nekonvencionalan u odnosu na „normalnu“ nauku ne bi odmah odbacio kao ne-naučan, artikulacija naučnog predmeta mora uzeti u obzir kros-disciplinarni karakter oblasti čiju jednu sastavnicu čini umetničko stvaralaštvo, a drugu pedagoška nauka. Za određenje predmeta, dakle, moraju se konsultovati epistemološki aspekti i pedagogije i teorije drame i pozorišta, a pre svega se mora odrediti odnos drame i pedagogije, jer od tog odnosa zavisi priroda discipline, njen predmet, metodi itd.

U **našoj sredini** primećujemo odjeke ovakvog stanja koje postoji i u svetu. Kod nas najviše ima praktičara, a najmanje istraživača i teoretičara. Praktičari koji rade u školskom kontekstu (nastavnici) predmet svog rada prvenstveno vezuju za nastavni program, a zatim i za šire obrazovno-vaspitne ishode u skladu sa ličnom ili preovlađujućom obrazovnom filozofijom. Praktičari koji su aktivni u neformalnom obrazovanju (psiholozi, pedagozi, umetnici...) akcenat stavljaju na šire pedagoške kategorije i vrednosti: holistički razvoj deteta, razvoj kompetencija vaspitanika u širem smislu, socijalizaciju, emancipaciju itd., a argumentuju ih u skladu sa pojedinim pravcima i teatarskim školama kojima sami pripadaju (npr. 'pedagogija i pozorište potlačenih' Paola Freirea i Augusta Boala; 'pedagogija duše' Masima Đanetija; 'filozofija dijaloga' Martina Bubera itd.) ili, u novije vreme, načelima Lisabonske strategije u obrazovanju.

3.4.3.3.2. Naučne metode

Kada govorimo o predmetu discipline, potrebno je da odmah ispitamo i njene metode. Metode koje svaka disciplina koristi su dvostruke: naučno-istraživačke, kao „metodološka pravila koja regulišu i usmeravaju proces istraživanja“ i one koje se koriste u polju primene, kao „konkretna tehnička uputstva“ (Marković, 1994:17).

Kako je „naša disciplina“ vezana za kreativan rad, te se ostvaruje kao primenjena nauka, mi ćemo prvo razmotriti metode koje je razvila i koristi ih u praksi.

U *primeni*, kako smo već kazali, postoji veoma veliki broj metoda kojima se, kroz dramske i pozorišne aktivnosti, postiže učenje. Koji metod će se u praksi koristiti direktno zavisi od fokusa, odnosno načina na koji praktičari sagledavaju predmet dramskog pedagoškog rada. Sveobuhvatne sistematizacije metodologija, metoda i tehnika nema, već se autori najčešće pozivaju na klasifikaciju aktivnosti koju je ponudio Bolton (1979: 2 i dalje) na vežbe, dramske igre i pozorište (koja uključuje podklasifikacije i navođenje 'tipova' aktivnosti).

Eksplikacije načina i modela rada i njihovih efekata nalazimo najčešće u okviru debate koja se vodi oko pitanja da li je vaspitno-obrazovna drama pozorišna aktivnost ili ne, u argumentaciji njene samostalnosti u okviru kurikuluma, ili vezano za različite kontekste delovanja Primenjenog pozorišta, često u okviru konferencijskih izlaganja ili u zbornicima o Primenjenom pozorištu. Način njihovog iznošenja uglavnom su studije slučaja, praćene uopštavanjem u zaključcima u većem ili manjem stepenu.

U *naučno-istraživačkom radu*, pak, prilikom sagledavanja metoda treba uzeti u obzir činjenicu da je dramska pedagogija mlada oblast i da se njena teorija i istraživački aparat još uvek razvijaju. Ipak, istraživačkom postupku (metodama i protokolima) posvećeno je puno pažnje (Somers, 1996; Ackroyd, 2005; Nicholson, 2005; Kershaw i Nicholson, 2011).

Tokom 20 godina, koliko dugo je ova tema s velikim emotivnim nabojem prisutna među autorima i istraživačima, a, naravno, i pre toga, traje usklađivanje mišljenja između starije generacije, kojoj je bliži pristup tradicionalnog i rigidnog naučnog istraživačkog postupka i onih koji smatraju da je drama *differentia specifica* discipline, te da, kao 'segment stvarnosti' koji leži u domenu stvaralaštva, mora prilagoditi sebi postojeće naučne metode ili stvoriti nove koje su u skladu sa njenom prirodom. Ovaj stav rano artikuliše Roberta Bramwell (*Roberta Bramwell*) kada kaže: "shvatanje odgovarajućeg [metoda] implicira da priroda drame treba da zatraži od nas prirodu svog istraživanja" (1996: 48).

Može se zapaziti da među istraživačima u praksi sve više prevlađuje kvalitativni pristup. U tome možemo opaziti dve tendencije:

- 1) mapiranje standardnih naučnih metoda koje mogu biti korišćene u istraživanju dramskog pedagoškog rada, te
- 2) inveniranje i ekspliciranje novih, namenskih i naučno (još uvek) ne sasvim konvencionalnih metoda.

Kao primer za prvi pristup možemo uzeti urednički rad Džudit Akrojđ (2005) koja je sabrala i izložila standardne kvalitativne naučne istraživačke modele zastupljene u tom trenutku u oblasti primenjenog pozorišta (izbor je načinjen prema metodama koje su različiti izlagači predstavili na IDIERI konferenciji 2004. godine). Zbornik obuhvata sledeće modele: metod istraživačkih stanica (*Philip Taylor*), kritički pristup refleksivnog praktičara (*Jonathan Neelands*), studiju slučaja (*Joe Winston*), (post)kritičku etnografiju (*Kathleen Gallagher*), feminističku metodologiju (*Sharon Grady*), narativno istraživanje (*Bellarie Zatzman*), performativnu etnografiju (*Jane Bacon*) i poststrukturalističku dekonstrukciju (*Ian McCormick*).

Drugi autori, u najskorijem periodu, ulažu napor da teorijski artikulišu metode koje spontano nastaju u toku procesnog rada. Takav primer nalazimo u radu autorki Hjuž, Kid i MakNamara (*Jenny Hughes, Jenny Kidd, Catherine McNamara*). One ističu da je problem „čestog prelaženja i nejasnosti granica“ između istraživanja i prakse višestruk i veoma složen, iz više razloga:

'primenjena' situacija najčešće podrazumeva puno učešće vaspitanika u istraživanju; gotovo uvek je prisutan pritisak različitih političkih i vrednosnih očekivanja na praksu i istraživanje; sledstveno, istraživanje mora da uključi u sebe perspektivu, a često i metode, društvenih i drugih nauka. One smatraju da primenjeni karakter drame i pozorišta ne dopušta klasičan pristup gde se koriste „epistemološki sigurne, konačne i diskretne procedure koje će voditi otkrivanju određenih merljivih nalaza o uticaju prakse“ i zalažu se za „responsivne praktične metode istraživanja koje podržavaju kreativne, društvene i političke ciljeve projekata“. Autorke se ne zalažu ni za jedan od prihvaćenih kvalitativnih istraživačkih modela, već smatraju da svaki konkretan proces uspostavlja jedinstven metodski postupak u kom su važni ne modeli, već načela. Na osnovu bogatih sopstvenih iskustava, ističu tri važna načela istraživanja kroz praksu, koja istovremeno zahtevaju odgovarajuće kompetencije istraživača: poznavanje 'zanata' (vođenje procesa), improvizaciju (vođenje procesa 'iz materijala') i – najvažnije – dekomponovanje (delimična ili potpuna promena direkcije i načina vođenja procesa, kada materijal to nalaže). Ova tri načela izdvojena su zbog toga što je dramski proces u toj meri dinamičan i nepredvidljiv, da otvorenost i prilagodljivost istraživača-praktičara čine prvi i osnovni uslov da se praktičan rad i istraživanje uopšte valjano sprovedu (Hughes et al. u Kershaw i Nicholson, 2011: 186-188).

U oba ponuđena pristupa (prilagođavanje već etabliranih kvalitativnih metoda i inveniranje namenskih metoda) prepoznajemo dve posebnosti na koje je analiza predmeta već ukazala, a to su:

1. dvostruka pozicija praktičara kao istraživača, te
2. ekspliciranje gotovo bez izuzetka polazi od iskustvenih (kreativnih) rezultata nastalih kroz primenu u praksi, a ne od rezultata planskog istraživanja (Nicholson, 2005: 19).

1. **Pozicija praktičara kao istraživača** nije nepostojeća u nauci: npr. antropologija, studije kulture i studije performansa neke su od već duže vreme etabliranih disciplina koje su direktno upućene na istraživački pristup koji podrazumeva učestvovanje u situaciji koja se posmatra, proučava i eksplicira (Turner u Bruner i Turner, 1986: 33-44). Poslednjih godina poklanja se značajna naučna pažnja izučavanju ove pozicije i metoda koje koriste pre svega umetnici-istraživači (videti: Biggs i Karlsson: 2011). Iako ovo pitanje prevazilazi granice naše discipline i odnosi se na čitavu kreativnu/umetničku oblast, moramo primetiti da su se posebno autori u oblasti dramske pedagogije tokom poslednjih decenija često i uporno vraćali temi odnosa istraživanja i prakse (npr. Conrad, 2004; Kershaw i Nicholson, 2011;

Rasmussen, 2014). Zahvaljujući njihovom radu, učinjen je osetan napredak ka naučnom stavu u argumentovanju opravdanosti dvostruke pozicije praktičara-istraživača. Smatramo da je ovo pitanje od centralne važnosti za razvoj dramske pedagogije, jer određuje disciplinarno specifične radne metode, ali i etiku, otvara polje za njihov razvoj, te upućuje na način koncipiranja školovanja budućeg dramskog pedagoga i istraživača.

2. Autori takođe argumentuju da **istraživački izbor naučno 'nečiste' grade** ne samo što nije ne-naučan, već predstavlja jedinu ispravnu opciju kada su u pitanju istraživanja u domenu kreativnih disciplina. Alternative pozitivističkim naučnim metodama počele su da nastaju još 70-ih godina prošlog veka, a teorije akcionih istraživanja u umetnosti pojavile su se već 80-ih godina. Karakteristike tih teorija su, između ostalog, isticanje pluralnosti gledišta nasuprot jedinstvenosti pojave ili procesa, kao i isticanje značaja konteksta za distinktnu prirodu pojava/procesa (Kjorup u Biggs i Karlsson, 2011: 30). Ove teorije korespondiraju sa nastankom savremenih filozofskih stavova i naučne paradigme koja se radikalno razlikuje od „normalne“ nauke. Ovo ćemo detaljnije obrazložiti nešto kasnije.

Bilo da su u pitanju standardne ili nove metode, priklanjanje kvalitativnom istraživanju predstavlja rešenje dileme koju je profesor i istraživač Antoni Džekson (*Anthony Jackson*) pravovremeno primetio, ukazujući na to da naučna orijentisanost discipline nije dovoljno prisutna; on je zaključio da „pažljiva, rigorozna i sistematska potraga za novim znanjem i uvećanim razumevanjem u našem polju nije bila samo minimalna, već je nailazila na otpor“ i primećuje određen „strah od istraživanja“ koji tumači nepoverenjem praktičara prema akademskim pristupima (1996: 34-35).

Iako Džeksonova tvrdnja za polazište ima klasičnu naučnu paradigmu, pitanje naučnih metoda i uopšte naučnog mišljenja ima veliki praktični značaj za ovu oblast, njen opstanak i razvoj. Razmatrajući mogućnosti snažnijeg argumentovanja potrebe za prisustvom drame i pozorišta u obrazovanju, Erikson pronicljivo skreće pažnju da su zagovornici drame (u koje ubraja i sebe) i dalje često idealistični tamo gde treba da budu realistični i strastveni tamo gde treba da budu racionalni. Citirajući istaknutu nemačku teoretičarku Utu Pinkert (*Ute Pinkert*), zajedničku retoriku duhovito karakteriše kao „aplikacionu liriku“¹⁰¹. Problem koji Erikson uočava nije mali,

¹⁰¹ Izraz se odnosi na retoriku u aplikacijama za projekte, gde aplikanti koriste snažan i nadahnut jezik da opišu probleme i viziju njihovog rešavanja.

jer je tu reč o tzv. ideološkom mišljenju – subjektivnom i afektivnom uopštavanju koje počiva na aspiracijama i uverenju „da se čini nešto što je korisno za čovečanstvo i njegov progres“ (Marković, 1994: 5), namesto da argumentacija počiva na naučnom mišljenju.

Lako je pobrkati subjektivno uopštavanje i subjektivnu tvrdnju; afektivan i emotivan govor; aspiraciju i inspiraciju: prve uistinu pripadaju „lirici“, a druge nauci u njenom savremenom vidu. Nova istraživačka paradigma stvara se ulaskom novih metoda umetničkog istraživanja u vidokrug savremene misli, a njena naučna argumentacija tek je u razvoju. U većini slučajeva, dramska pedagoška zajednica nije još uvek vična ni korišćenju novih istraživačkih metoda, niti njihovoj naučnoj, pa i aplikacionoj eksplikaciji.

Evidentno je da su metode kojima vaspitno-obrazovna drama nalazi primenu u praksi veoma razvijene, ali nedostaje njihova sistematizacija. Ona, pak, može nastati tek rešavanjem pitanja višeg reda: etabliranje metoda nijedna disciplina ne može da izvrši dok ne odredi svoj predmet (Marković, 1994: 13, 20, 24). Određenjem predmeta i njegovom klasifikacijom biće stvoreni uslovi za trajnije održivu sistematizaciju praksi tj. metodskih modela primene.

Takođe se može zaključiti da je, svesnim naporima istraživača, metodološko pitanje u sferi naučno-istraživačkog rada rešeno u korist kvalitativnih istraživačkih metoda. Prepoznate su standardne naučne metode koje mogu biti korišćene u istraživanju dramskog pedagoškog rada i ilustrovana je njihova primena; da li su one sasvim adekvatne ili zahtevaju dalji razvoj, drugo je pitanje.¹⁰² Takođe, sve više preovladava mišljenje da je istraživački rad neodvojiv od praktičnog (praksa *je* istraživanje, *ergo*, istraživanje *je* praksa), pa je otpočet rad na prepoznavanju nužnih i važnih odlika naučnog istraživanja kroz/uz praksu. Ukoliko dramska pedagoška zajednica bude prihvatila i dalje razvila princip inovativnih metoda, to će imati kapitalne reperkusije na disciplinarnu identifikaciju i pozicioniranje dramske pedagogije u naučnom smislu.

Kod nas, većina praktičnih metoda (ili tehnika) zastupljena je u radu u formalnom i neformalnom obrazovanju, dok naučno-istraživačkih projekata ima malo, bilo da se tiču samog vaspitno-obrazovnog rada, efekata, učesnika ili uslova za njegovo odvijanje itd. Ova oblast prosto nije u dovoljnoj meri prisutna u institucionalnom fokusu; češće se sreće u van-institucionalnom sektoru. Pojedinačnih istraživanja je bilo u okviru međunarodnih i nacionalnih

¹⁰² Planska i longitudinalna istraživanja u ovoj oblasti imaju velik značaj. Određene metode svakako su primerene pojedinačnim istraživanjima, ali ne možemo tvrditi da mogu pružiti uvid u dugoročnije pedagoške procese i rezultate.

projekata (DICE; IDEAL, ISLANDS, MEDIATE), ali sa ograničenim dometom u promovisanju rezultata u domaćoj javnosti. U ovim istraživanjima, u skladu sa očekivanjima sredine kojom se istraživanja bave i kojoj su njihovi nalazi namenjeni, primenjen je standardan (kvantifikacijski) naučni pristup, manje ili više rigidan, obogaćen elementima etnografije. Možda bi objavljivanje etnografskih i drugih oblika naučnih iskaza u našoj sredini bilo učestalije, te njihov značaj bio veći, kada bi bile razvijenije strategije za komunikaciju aktera unutar polja i sa sredinom.

3.4.3.4. Istorija

Istorija jedne discipline važna je stoga što nauka ima kumulativni karakter, i to ne samo u smislu pozitivnih i potvrđenih, već i negativnih iskustava u datoj oblasti znanja (Marković, *op.cit.*: 17). Rad istoričara omogućava da se znanja sistematizuju (Biggs i Büchner u Biggs i Karlsson, 2011: 85), te da se stvore arhive i drugi oblici fondova koji omogućavaju dalje istraživačke poduhvate (Gale i Geatherstone u Kershaw i Nicholson, 2011: 17-40). Istorijski pristup podrazumeva kako sagledavanje opšteg razvoja polja, tako i tematsku pažnju usmerenu na određene oblasti istraživanja, što je neophodno za dalji istraživački rad i za odgovorno ponašanje u području primene.

Za dramsku pedagogiju se može reći da ima „kratku prošlost, a još kraću istoriju“. Naime, od kada je nastala pre stotinu godina, ova je oblast imala ubrzan razvoj, a i danas intenzivno raste. Uz svo uvažavanje posebnosti umetničko-naučne prirode ove oblasti, ipak bismo rekli da teorija nije adekvatno pratila njen kratak, ali buran razvoj. On, svakako, nije bio prost i linearan: događale su se pojave radikalno novih saznanja u oblasti pedagogije, psihologije, sociologije i drugih humanističkih nauka, kao i dramske umetnosti, koje su donosile promene u sagledavanju ciljeva, metoda, zadataka dramske pedagogije; ali su one dovodile do umnožavanja i evoluiranja praksi, a ne njihovog prevazilaženja i odbacivanja. Npr. kada je u drugoj polovini 20-og veka dramska edukacija počela intenzivnije da se koristi za društveni razvoj, prethodne primene koje su za cilj imale usavršavanje pojedinca, kakva je 'elokucija', nisu isključene iz programa formalnog i neformalnog obrazovanja. Rad snažnih autorskih ličnosti poput Vinifred Vard, Pitera Slejda ili Doroti Hetkat, koje su bile posvećene holističkom razvoju deteta i realizaciji njegovih potencijala, i danas ima mnogobrojne sledbenike. U ovom trenutku, u praksi su žive praktično sve metode koje su ikada invenirane. Može se pretpostaviti da je mladost discipline zaslužna za ovaj fenomen, jer su konteksti u kojima su određene prakse nastajale još uvek aktuelni. O tome, međutim, kao i o opštijim pitanjima, u literaturi ima veoma malo reči.

Među više desetina izvora, pronašli smo vrlo mali broj onih koja se bave *opštom historijom* polja: dostupan je jedan tematski članak (Bolton u Bresler, 2007: 45-66), sažeti i informativni pregledi u nekoliko knjiga (npr. Courtney, 1968/1989: 18-30; O'Toole, 2009: 11-28) i knjiga Helen Nikolson koja ne daje celovit uvid, jer težište jasno stavlja na pozorišni aspekt (2011). U doktorskim disertacijama, reklo bi se da svaki kandidat skoro iz početka rekonstruiše istorijski sled koji dovodi do pojave koju proučava (kao što smo i mi ovde učinili).

U domenu *tematskih istorija* situacija je mnogo bolja: rad značajnih ličnosti kao što su Vinifred Vard i Doroti Hetkat sistematizovan je u više monografija (npr. Heinig o Ward, 1977; Wagner o Heathcote, 1976; Johnson i O'Neill o Heathcote, 1984); preduzeti su napori i da se sistematski prikaže razvoj pojedinih pokreta (npr. sažet istorijski pregled razvoja Primenjenog pozorišta u Prendrast i Saxton, 2009: 3-14; opsežan pregled u Nicholson, 2011), te da se sistematizuju njihova dostignuća. Značaj ovakvih napora odmah se oseća u intenzitetu i kvalitetu naučne debate u literaturi, ali i u nastupu aktera u polju prema ostalim zainteresovanim stranama (npr. strukturama vlasti, donatorima itd.).

Ono, međutim, što istorija *nije* uradila odnosi se na komparativno sagledavanje razvoja dramske pedagogije i drugih nauka (psihologije, pedagogije, sociologije, filozofije), kao i dramske umetnosti. Već je rečeno da su razvoj discipline obeležile inovacije u drugim oblastima nauke (npr. razvojne psihološke teorije Pjažea i Vigotskog; postmodernističke filozofske teorije Liotara i drugih; sociološke teorije, npr. Habermasa itd). Cilj komparativnog uvida bio bi da se izvrši periodizacija, odnosno uređenje istorije prema razvoju naučne, posebno filozofske i šire pedagoške misli, te umetničkih teorija i koncepata. U istoriji discipline, naime, možemo vrlo jasno sagledati više različitih tematskih perioda (nabrojaćemo samo predloge tema: drama u funkciji iskustvenog učenja, drama kao podrška progresivnoj nastavi, drama za lično usavršavanje, zatim za lični razvoj, razvoj društvenosti, razvoj građanstva, zajednice i društva itd). Relativno je jednostavno povezati nastanak tih novih istorijskih poglavlja sa otkrićima u oblasti pedagogije, psihologije, sociologije, dramske umetnosti itd. Jedini napor koji je u potpunosti posvećen ovakvom pristupu učinio je pionir dramske pedagoške teorije Ričard Kortni u više izdanja knjige „Igra, drama i misao“ (*Play, Drama and Thought*, 1968/1989); nakon toga, sveobuhvatnijeg komparativnog pristupa razvoju dramske pedagoške oblasti nije bilo.

Treba naglasiti značaj istorije kao pitanja, jer saznanja o razvoju discipline upućuju na njenu pozicioniranost u odnosu na druge discipline, pokrete i pojave novih znanja; argumentuju njeno mesto u sistemu nauke; te otkrivaju njen adaptibilitet i vijabilitet (*heterosis*). Sve dok istorija discipline ne bude uređena i njen dosadašnji razvoj sagledan, nije moguće predvideti njenu budućnost. Uočene tendencije razvoja upućuju na zaključke o perspektivama ponašanja discipline i mestu koje može zauzeti kako u naučnom sistemu razvoja znanja, tako i primene.

Možemo zaključiti da je istorija verovatno najmanje razvijen naučni element dramske pedagogije. Osim proučavanja razvoja same discipline, važan zadatak istorije bio bi da dramsku pedagogiju poveže sa drugim naukama i doprinese njenom situiranju u naučni sistem. Kroz saznavanje i ekspliciranje veza sa drugim disciplinama, istorija ima jako važnu ulogu za uspostavljanje taksonomije dramske pedagogije, jer su njene metode i oblici primene snažno povezani sa filozofijom i teorijom razvoja deteta, obrazovanja, društva, nauke itd.

U našoj sredini je progresivno obrazovanje (filozofski pravac koji je dao zamah razvoju dramske pedagogije) veoma rano imalo snažne i istaknute predstavnike: u izuzetnoj ličnosti profesorke, plesne pedagoškinje i umetnice Marije Mage Magazinović još pre I Svetskog rata, te u radu nastavnika i vizionara Petra Savića između dva Svetska rata i kasnije. Nakon II Svetskog rata, drama je decenijama bila korišćena i kao put ličnog usavršavanja (Bata Miladinović) i kao medijum za holistički razvoj deteta (Zora Bokšan Tanurdžić, Ljubica Beljanski Ristić). Međutim, tek su pojedine oblasti obrađene u literaturi (npr. život i rad Mage Magazinović u Korićanac, 2000.; spisi Petra Savića, 1964-2003.; o Školigrici u Mađarev, 2009), dok objedinjenog pregleda iz perspektive razvoja dramske pedagogije još uvek nema. Istorija ove oblasti kod nas čini istraživački prostor koji tek čeka svoje autore.

3.4.3.5. Filozofske pretpostavke

Što dalje odmičemo duž lestvice parametara naučne zasnovanosti vaspitno-obrazovne drame, to se jasnije ukazuje značaj njihove povezanosti. Filozofsko utemeljenje obezbeđuje važan deo pojmovnika istraživačima u njihovom naporu da artikulišu bazne elemente svoje oblasti. Profesor Marković navodi da se filozofske pretpostavke naučne koncepcije protežu na *ontološke* (priroda, područje i predmet nauke), *epistemološke* (načini saznavanja i vrste znanja) i *aksiološke* (vrednosni okvir).

Dosadašnja analiza pokazala je da se po pitanju ontoloških svojstava discipline mora obratiti pažnja na njenu kros-disciplinarnu prirodu i zajednički teren na kom se sreću (dramsko) stvaralaštvo i (pedagoška) nauka, odnosno, na posebnost tog terena koji se, kako se pokazuje, opire standardnoj ili „normalnoj“ naučnoj gramatici (određenju prirode, područja i predmeta kroz standardizovane kategorije i definicije), dajući prednost pluralnim i personalizovanim, doživljajnim i emotivnim tvrdnjama. Kao objekte proučavanja, dramska pedagogija ima procese i pojave koji se u potpunosti tiču čoveka kao aktivnog, učećeg i stvaralačkog bića. U epistemološkom smislu, kako god da postavimo predmet, zahvaljujući 'dramskom metodu' saznavanje će biti subjektivno i jedinstveno za svakog učesnika i istraživača, i nipošto neće biti isključivo racionalno: uključenost osećanja, senzomotoričkog iskustva, mašte itd. čini neodvojiv deo saznanja i značenja koja se otkrivaju ili grade u kreativnim situacijama. Zahtevi za pluralnošću perspektiva i priznavanjem subjektivnosti time dobijaju na umesnosti, a posebno se mora uzeti u obzir aspekt ličnih i socijalnih vrednosti (Kjørup u Biggs i Karlsson, 2011).

Za sve aspekte nauke, aksiološka dimenzija ima poseban značaj. Aksiološkim pretpostavkama vrši se „izbor hijerarhije vrednosti, uključujući opšte humane, od kojih zavisi ocena vrednosti nauke uopšte i ocena praktičnih implikacija discipline“ (Marković, *op.cit.*: 17). Savremeni razvojni trendovi u umetničkom istraživanju, ali i u shvatanjima naučne koncepcije uopšte, umnogome utiču na aksiološke pretpostavke discipline. Objektivnost, tako, više nije najviša vrednost, već je zamenjuje snaga subjektivnog iskaza i doživljaja. Nesumnjiva jednoznačnost iskaza takođe više ne važi, već se favorizuje tumačenje: u kreativnim disciplinama se u poslednje vreme čak i istraživački jezik menja, uključujući u sebe različite neverbalne iskaze (slike, prostorne relacije itd). Stav nauke spram društvenog konteksta takođe se menja, u smislu da se smanjuje ili čak (što je slučaj u našoj disciplini) ukida distanca između teorije i područja

primene. Tako dolazi do približavanja vrednosnih odrednica nauke i socijalnih i ličnih vrednosti učesnika u istraživanju – objekata i subjekata. Dopušta se njihovo prožimanje do poistovećenja. (Biggs i Karlsson, 2011).

S obzirom na prirodu dramske pedagogije kao kros-disciplinarnе oblasti koju sačinjavaju vrednosno visoko pregnantne kategorije pedagogije i umetnosti, od aksioloških pretpostavki discipline posebno će zavисiti kako će biti rešeno pitanje svih drugih naučnih elemenata. Stoga moramo razmotriti vezu između konstituenata discipline i vrednosnog konteksta.

Značaj te veze možemo pokušati da razjasnimo polazeći od istorije discipline i već iznete pretpostavke da se ona ne može sagledavati izvan istorije svojih generičkih oblasti (drame i pedagogije), te izvan šireg toka razvoja vrednosti.

Opšta istorija vaspitno-obrazovne drame, za koju smo konstatovali da je nepotpuna, kako-tako je ocrтана do 80-ih godina prošlog veka, kada su simultano otpočela dva procesa: Drama postepeno gubi svoje mesto u školama i dolazi do ekspanzije Primenjenog pozorišta.

Ta tačka u vremenu kao da čini prekretnicu i u literaturi: njome Bolton završava svoj istorijski pregled (u radu koji nastaje četvrt veka kasnije), Kortni takođe (i nikada ne nastavlja istorijski pregled), dok drugi autori od tog perioda otpočinju sistematizacije pojedinih oblasti (npr. Primenjene drame i pozorišta).

Šta se to dogodilo što je izazvalo prekid i preokret?

U svojoj doktorskoj disertaciji Rut Sejers (*Ruth Sayers*) precizno navodi kako je tokom 80-ih u Velikoj Britaniji – kulturnoj sredini koja je skoro čitav vek diktirala razvoj dramske edukacije – jačala kritika progresivnog obrazovanja, izazvajući raskol unutar dramske obrazovne zajednice i kulminirajući u donošenju Ukaza o obrazovnoj reformi (*Educational Reform Act*) 1988. godine, praćenog uvođenjem Nacionalnog kurikuluma, gde je Drama isključena iz liste obaveznih predmeta. Za vaspitno-obrazovnu dramu u školskom kontekstu time počinje period tranzicije koji, u smislu istorije, privremeno predstavlja vakuum, a u smislu teorije, dugotrajnu agoniju oko određenja osnovnih odlika discipline. U toj se krizi pokazala nespремnost dramske obrazovne zajednice da ponudi definiciju svoje delatnosti i jasnu metodologiju za rad nastavnika (Sayers, 2012: 37-57).

Kako vidimo, kriza je otpočela osporavanjem progresivnog obrazovanja. Ne ulazeći ovde u odlike ovog pedagoškog pokreta, želimo da istaknemo da je on izraz *filozofskog pravca* progresivizma kome se, u navedenom periodu, suprotstavila nova stanca oličena u političkoj filozofiji liberalizma Vlade Margaret Tačer, koja je došla na vlast 1979. godine (*ibid.*: 18).

Sejers prenosi kontinuitet i zaoštavanje takvih uverenja i tendencija u britanskom društvu tokom narednih decenija. 1996. godine, teoretičar Dejvid Dejvis (*David Davis*) beleži:

„Glavni prosvetni inspektor je pre tri nedelje izjavio da je neophodno da sahranimo progresivno obrazovanje.“ (Davis u Sayers, *ibid.*)

Više od deset godina kasnije Majkl Gouv (*Michael Gove*), kog Sejers naziva „državnim sekretarom za obrazovanje iz senke Konzervativaca“ izjavljuje:

„Ova neumesna ideologija izneverila je generacije dece. Taj pristup obrazovanju nazvan je progresivnim, a u stvari je sve, samo ne to... Moramo se obračunati sa tom neumesnom ideologijom gde god da se pojavi.“ (Curtis, 2008., u Sayers, *op.cit.*: 19)

Ovakav osvetoljubiv i 'krvožedan' diskurs svedoči o radikalnoj promeni obrazovne paradigme u filozofskom smislu. Pobeda je pripala filozofiji obrazovanja koju brojni savremeni naučnici oštro kritikuju kao program u službi ekonomskog rasta i stvaranja profita, a na račun ideala „humanog razvoja“ tj. humanističkog obrazovanja, te koju prepoznaju u mnogim razvijenim zemljama (Nussbaum, 2012: 7, 17-18; De Lissovoy, 2015; Krušić, 2015: 144). Autori pišu o povezanosti novih obrazovnih tendencija i globalne politike dominacije kapitala, kao opštem trendu u svetu. Oni smatraju da je, uprkos retorici koja slavi načela multi/interkulturalnosti i inkluzivnosti u obrazovanju, uspostavljanje nove praktične obrazovne politike u okruženju neoliberalne filozofije razvoja usmereno prema ukidanju demokratije i odbacivanju integralnog humanističkog koncepta obrazovanja oličenog u dokumentima UNESCO-a (Krušić, *ibid.*).

Za vaspitno-obrazovnu dramu (dramsku praksu u obrazovanju) promena vladajuće filozofije obrazovanja bila je pogubna u dva smisla. Prvi se tiče opstanka i doglednih perspektiva Drame u školskom sistemu. Kada se radikalno izmenio vrednosni horizont sa kog se sagledava korisnost određenih obrazovnih elemenata, Drama je kao predmet odbačena, jer nije dokazala doprinos novom konceptu obrazovanja. Pitanje je, međutim, da li je to uopšte mogla da dokaže. Američka naučnica Marta Nussbaum (*Martha Nussbaum*) smatra da je 'nov obrazovni poredak' veoma svestan štetnosti umetnosti za sopstveni prosperitet i da stoga preduzima radikalne mere da ih

marginalizuje ili potpuno protera iz kurikuluma (*op.cit.: passim*). I Edvard Bond naglašava moć drame da se suprotstavi razornom delovanju ekonomije i potrošačkog konzumerizma koji „korumpiraju detinjstvo“, uništavajući „moralnu odgovornost deteta prema zajednici i moralni obzir prema sebi“. „Drama“, veli Bond, „stvara svest deteta o sopstvenoj ljudskosti“ (2013).

Drugi problem se tiče integriteta dramske pedagogije i njenih dugoročnih perspektiva kao naučne discipline, pa i polja. Promenom filozofije razvoja društva, ova je oblast izgubila suštinski oslonac. Od samog početka, ona je građena na temeljima progresivizma (Schonmann, 2011: 66). U progresivističkom okruženju, vaspitno-obrazovna drama i pozorište nisu imali potrebu da posebno argumentuju svoje područje, predmet, metode ili oblasti primene; ove su kategorije bile sadržane u samim načelima obrazovanja. U novom aksiološkom miljeu, međutim, izgubile su koordinate smisla.

Ipak, iako se našla direktno u opoziciji novom filozofskom poretku, dramska obrazovna zajednica nije odlučila da se otvoreno svrsta uz filozofiju progresivizma i humanizma u širem smislu – koji ima i nove pojavne oblike u savremenoj filozofiji obrazovanja i filozofiji nauke (videti: Cho, 2013; Veugelers, 2011; Sawyer, 2008; McGregor, 2004), te da sa tih pozicija zastupa značaj svog predmeta; kao primer za ignorisanje šire stance karakteristično je medijsko istupanje predsednice IDEA-e Patrice Boldvin (*Patrice Baldwin*), 2013.

Namesto izazova funkcionalističkoj obrazovnoj paradigmi, možemo pratiti mnogo pokušaja ove oblasti da se prilagodi novonastaloj situaciji i njenim specifičnim zahtevima. Takvi pokušaji, sasvim razumljivo, ne nailaze uvek na odobravanje teoretičara i akademskih istraživača; međutim, ni argumentacija ove grupacije vrlo često se ne odvaja od pojavnog sloja problema, odnosno ne odaje spremnost da se kurikularnim redukcijama suprotstavi sa filozofske ravni.

S druge strane, jako je uočljivo da, istovremeno sa slabljenjem pozicije vaspitno-obrazovne drame u školskom kontekstu, Primenjena drama i pozorište počinju da jačaju. Stiče se utisak da se filozofska inspiracija preselila iz škole u druge kontekste.

O tome govori Džudit Akrojđ kada, s negativnim predznakom, piše:

„Reći da obrazovanje ima funkcije pretpostavlja određen konsenzualan sistem vrednosti koji procenjuje šta funkcija treba da bude. Tako se opis onoga što se odvija vidi kao opis onoga što bi *trebalo* da se odvija. Skrivena iza pretpostavljenih pretpostavki leži procena zasnovana na vrednostima.“ (2004: 33)

Autorka time kritikuje svoje kolege koji primenjenim praksama, kako ona smatra, ne prilaze objektivno, već sa pozicija koje bismo mogli opisati kao 'pozitivne ideološke predrasude' (Ackroyd, 2007: 7-8). To se odnosi na ubeđenje teoretičara i praktičara da se, kroz dramu i pozorište, može podstaći ili facilitirati društvena promena (videti dalje). Iako se to autorki ne dopada, vezivanje za filozofski okvir je neminovno, čak i po cenu smanjene ili izmenjene naučne neutralnosti, jer „ideološka“ opredeljenost omogućava disciplini da odredi svoje osnovne elemente.

Zarad primera za tu tvrdnju možemo se vratiti pitanju naučnog predmeta, te se zapitati koje su to potrebe ili problemi u stvarnosti na koje vaspitno-obrazovna drama odgovara (uzimajući u fokus celokupno polje rada sa decom i odraslima, u školskom i drugim društvenim kontekstima).

Odmah možemo videti da je situacija mnogo jasnija u slučaju Primenjene drame i pozorišta čiji se participativni izvođački oblici razvijaju direktno kao odgovor na različite izrazite društvene probleme i potrebe: npr. međuetničke konflikte, podzastupljenost određenih društvenih grupa u procesima donošenja odluka, ekskluzivnosti kastinskog sistema, psiho-socijalnu ugroženost mladih u uslovima rata, marginalizaciju suburbanog identiteta, itd. (imamo lično iskustvo dramskog pedagoškog rada u svim navedenim oblastima). Lako je odrediti aksiološki okvir takvih aktivnosti: npr. zalaganje za mir, dijalog i saradnju, ravnopravnost, jednake šanse za sve, solidarnost, decentralizovanost, itd.¹⁰³ Generalizacijom problemskog konteksta u svakoj od navedenih situacija lako se određuju njihovi pedagoški ciljevi, a na taj način bi se mogao odrediti i njihov predmet (očekivali bismo da to takođe bude u terminima pedagoške nauke, jer se promena očekuje na tom planu, a ne na planu dramske umetnosti).

Kada je u pitanju rad u školskom kontekstu, međutim, situacija postaje zamućena. Nije jasno koju potrebu zadovoljava vaspitno-obrazovna drama, barem u sadašnjem sistemu obrazovanja. Da bi se odgovorilo na pitanja: šta je programski sadržaj Drame u školi – dramska tj. pozorišna umetnost, različite kompetencije ili nešto treće, i da li uopšte Drama treba da bude nastavni predmet ili samo didaktički metod, oko čega se u mnogim sredinama vode dugotrajne i burne rasprave (Sayers, 2012: 37), prvo se moraju definisati šire teme i njihove aksiološke dimenzije: Šta je savremeno obrazovanje? Koji su njegovi ciljevi? Koja je funkcija obrazovanja u društvu?

¹⁰³ Sve navedene vrednosti nalazimo objedinjene pod širim pojmom demokratskih vrednosti za čiji razvoj ili ostvarenje brojne vladine i međunarodne agencije izdvajaju projektna sredstva.

Koje je mesto umetnosti u ostvarenju tih ciljeva i zadataka? Šta je funkcija umetnosti u društvu? Šta je savremena umetnost?

Različite društvene sredine imaju različite odgovore na ova pitanja, u zavisnosti od svojih vrednosnih sistema, odnosno socijalnih, ekonomskih i političkih opredeljenja. U svakom slučaju, moramo konstatovati snažnu vezu između vrednosnih opredeljenja društva i 'sudbine' dramske pedagogije/edukacije u njemu. Uočavanje ove veze ima veliki značaj za pitanje prirode dramske pedagogije, njenog naučnog predmeta, metoda itd. Ukoliko uvažimo tu vezu, moći ćemo da razmišljamo o odgovorima na pitanja koja su se pokazala kao nejasna.

Možemo zaključiti da je nestabilnost definicija konstitutivnih naučnih elemenata dramske pedagogije indikator mnogo šire dinamike: sudara dve obrazovne filozofije – funkcionalističke i humanističke. Vidi se da dramska pedagogija, u klasičnom obliku koji poznajemo, ne samo da pripada progresivističkom, pa time i humanističkom svetonazoru, već je duboko ukorenjena u njemu. Bilo da se praktikuje unutar školskog sistema ili u drugim društvenim kontekstima, ova oblast mora posegnuti za pojmovima svog matičnog filozofskog okvira kako bi odredila svoje naučne elemente. Pored toga, zapažamo da je neophodno da se učvrste ontološka, a posebno epistemološka dimenzija vaspitno-obrazovne drame, jer disciplinarna specifičnost dramske edukacije, čiji značaj može prevazići aktuelne protivrečnosti, leži u tom području.

Druga važna činjenica u vezi sa filozofskim pretpostavkama naše discipline odnosi se na promenu shvatanja nauke. Subjektivnost iskaza, pluralnost perspektiva u njihovom tumačenju, te izrazito približavanje područja proučavanja i primene karakterišu savremeni naučni koncept. U tom novom konceptu, dramska pedagogija može snažnije pledirati na nesporan naučni status.

U našoj zemlji, koja je još uvek u periodu tranzicije, u toku je reforma obrazovno-vaspitnog sistema, što pruža šansu zainteresovanima da se bore za uključivanje Drame u školske planove i programe. I kod nas će pozicija Drame u velikoj meri zavisiti od usvojene obrazovne filozofije i projektovanih pravaca razvoja društva. Reformski procesi ne teku glatko, niti postoji društveni konsenzus o njihovim postulatima i ciljevima. U javnosti su prisutne brojne kritike reformi (videti: Avramović, 2014); pojedini autori su posebno oštri u kritikama, smatrajući da reforme čine da se „obrazovanje i znanje rastaju od vaspitanja i kulture“, kao i od „humanističkih vrednosti i sadržaja koji su od presudnog značaja za razvoj individualnih i kolektivnih identiteta i progresivnu ulogu kulture i društvenih promena“ (Mitrović, 2009; Jovanović-Kranjec, 2013).

3.4.3.6. Teorija i literatura

Analizu ove kategorije, koja je decidirano navedena kao sporna u očima kritičara dramske pedagoške discipline, ostavili smo za kraj ovog pregleda. U sistematizaciji naučnih elemenata kakvu je izneo profesor Marković, ona korespondira sa širim područjem metoda, „stavova kojima se utvrđuju izvesne opšte strukture i relacije“, kao i „načina organizacije činjenica, hipoteza, zakona i normi“, pošto se bavi njihovim formulisanjem.

Zadatak teorije je, dakle, da uspostavi i uredi ove elemente i time odgovori na pitanja o ontološkom, epistemološkom, kao i aksiološkom identitetu discipline. Među teorijskim radovima mogu se očekivati kapitalne, 'seminalne' knjige i dalja naučna debata o ključnim pitanjima. Mogu se očekivati istraživački izveštaji koji ukazuju na inovacije, naučna svedočanstva o nalaženju novih metoda, oblastima primene itd. Takođe treba očekivati istorijske radove i komparativne studije koje disciplinu situiraju u širi intelektualni kontekst. Literatura je naučno jako značajna, jer čini osnov za „pedagogiju discipline“, odnosno formaciju novih naučnika i praktičara (Kuhn, 1962/1970: 10, 136).

Zaista, nalazimo upečatljiv fond **teorije** u oblasti koja je, kako kritičari tvrde, naučno sporna, što je po sebi *contradictio in adjecto*. Kao što ćemo videti, teorijski radovi se vrlo sistematično objavljuju. Predmet ovih radova uopšte nije upitan – to je, u najširem smislu, dramska pedagogija, odnosno vaspitno-obrazovna drama. Ali i ovde se ponavlja utisak da oblast nije uredila disciplinarna pitanja. Korpus literature, uprkos veličini, nema očekivanu strukturu. Osim nekoliko kapitalnih knjiga, većinom starijeg datuma (npr. Courtney, 1968/1989), tekstovi se vrlo često mogu posmatrati kao eseji, iako po svemu poštuju formalne uzuse naučno-istraživačkih radova. Pod 'esejem' podrazumevamo diskurs koji je već opisan: iznošenje ličnih iskustava i stavova autora, tematsku rasepkanost, te manjak metateksta koji bi doprineo uopštavanju znanja. Bigz i Bikler to objašnjavaju „prinudnim spajanjem akademskih i kreativnih istraživačkih postupaka“ koji zapravo pripadaju sasvim različitim ontološkim i epistemološkim ravnima; stoga, zaključuju ovi autori, kada praktičari artikulišu i objavljuju istraživanje prema zahtevima akademskih naučnih standarda, oni to čine sasvim odvojeno od prakse, čime se gube vitalne vrednosti njihove discipline (*op.cit.*: 96).

Naročito upada u oči mali broj dokumentovanih akcionih i drugih istraživanja – nedostatak koji je kontinuirano prisutan (Bramvel, 1996: 54), što potvrđuje otpor aktera u polju prema standardnom naučnom postupku.

Kada su u pitanju naučni stavovi (hipoteze, teorije, zakoni...) kao „premise za teorijsko zasnivanje rezultata kasnijih istraživanja“, strogo uzevši (u smislu standardne naučne teorije), reklo bi se da oblast nije uređena. Taj se utisak stiče usled već uočene uzdržanosti aktera u polju da definišu svoj rad. Naravno, hipoteze postoje, čak i ako nisu eksplicitno formulisane. Osnovna hipoteza jeste da se kroz dramske i pozorišne aktivnosti ostvaruju učenje i razvoj (razvojna promena); na njoj počiva čitava disciplina. Dalje, krovne pretpostavke su da postoji suštinska veza između dramskog izraza i slobodne dečje igre; da slobodno dramsko izražavanje (improvizacija) podstiče slobodan razvoj ličnosti; da dramske aktivnosti organizovane na određen način dovode do razvoja znanja i veština u određenoj oblasti; da dramske aktivnosti unapređuju vaspitno-obrazovnu praksu; itd., itd.

Svako ko radi u oblasti dramske pedagogije dobro zna da su ove, kao i brojne druge pretpostavke nebrojeno puta „proverene u praksi“ i da mirne duše mogu biti „smatrane zakonima“ (načelima i pravilima). Problem predstavlja teorija discipline: teoretičari i drugi akteri u polju nevoljni su da uspostave standardni naučni fokus i omeđe svoje područje, što, s jedne strane, odražava posebnost discipline, a s druge stoji u vezi sa objektivnim procesima redefinisavanja područja (promene statusa Drame u školskom sistemu, te 'preseljenje' teorije i praksi u područje neformalnog delovanja u okviru Primenjene drame i pozorišta). Formulisanje hipoteza ometeno je i neuređenošću ostalih naučnih elemenata: nedefinisanošću predmeta i odsustvom taksonomije; neutvrđenošću jezika kojim bi se pravilnosti artikulisale u zakonitosti; ograđivanjem od filozofskog okvira; itd.

Najveći problem, po našem mišljenju, i ovde je nedovoljna i/ili neadekvatna povezanost sa pedagoškom naukom (kao i kod drugih elemenata naučne discipline). Kategorijalni, pa time i pojmovni aparat dramske pedagoške teorije mora se dobrim delom preuzeti iz pedagogije kao nauke, što se u ovom trenutku ne čini, već je fokus gotovo isključivo na dramskoj (tek ponekad i sociološkoj ili psihološkoj) dimenziji pojava i procesa, a to nije dovoljno da bi se oni objasnili i naučno kodifikovali. Epistemološka istraživanja teorije drame i njihove pedagoške eksplikacije su *conditio sine qua non* za razvoj ove naučne discipline.

U **literaturi** je posebno primetan nedostatak povezivanja dramske pedagoške oblasti sa drugim naučnim disciplinama. Njeno dovođenje u odnos sa pozorištem je često prisutno i elaborirano, ali se retko opaža istraživačko nastojanje da se ova oblast, bez obzira da li se sagledava kao obrazovanje/ vaspitanje *o, kroz* ili *za* dramu/pozorište, poveže sa pedagogijom i njenim posebnim disciplinama (osim didaktike), ili drugim umetničkim pedagogijama, ili kreativnom pedagogijom kao već etabliranim disciplinama, te da se kroz te odnose situira u naučni sistem (bez obzira da li bi se to pokazalo ispravnim ili ne).

Za dramsku pedagogiju posebno bi bilo bitno da se poveže sa novim trendovima u pedagogiji i srodnim naukama kao što su studije kurikuluma i filozofija i sociologija obrazovanja. To je utoliko više šteta, što postoje i prominentne su paradigme koje idu na ruku dramskoj pedagogiji kao kros-disciplinarnoj oblasti (postmodernistička teorija kurikuluma, kritička pedagogija i sl). Kroz dijalog unutar naučnog sveta, dramska pedagogija bi mogla da se bori za daleko zapaženije i uvažnije mesto u sistemu formalnog obrazovanja.

Možemo zaključiti da teorija i literatura reflektuju specifičnosti discipline, kroz preovlađujući esejistički autorski diskurs namesto standardnog naučno-istraživačkog pristupa. Takođe se potvrđuje zatvorenost discipline u odnosu na naučni svet; to s jedne strane ističe opredeljenost aktera za netradicionalan, savremeniji naučni koncept, ali istovremeno je šteta, posebno kada su u pitanju odnosi sa srodnim i komplementarnim naučnim disciplinama. Teorijska veza sa matičnim disciplinama – naročito pedagogijom, ali i teorijom drame – koja je posebno bitna, u ovom trenutku nije razvijena, što dovodi do nedostatka istraživanja, teorijskih eksplikacija i svih drugih problema koji su u ovoj analizi uočeni.

U **našoj sredini**, veoma se malo teorije neguje i objavljuje. To stoji direktno u vezi sa strateškim instrumentima u ovoj oblasti – izdavaštvom i alternativnim formatima za objavljivanje (npr. internet portalima), ali i sa odsustvom ove discipline iz akademskih struktura, što za posledicu ima mali broj veštih i kompetentnih naučnih istraživača.

Sličnu situaciju, gde „nema dovoljno 'knjiga-sugovornica'“, gde su izvođači i publika vaninstitucionalne, istraživačke i razvojne drame i pozorišta „nevidljivi“, van fokusa pozorišta, medija, teoretičara i akademske zajednice, konstatuje i Darko Lukić za susrednu Hrvatsku (2016).

3.4.4. Konstituisanost dramske pedagogije kao naučne discipline

Pokušaćemo da sumiramo opisano stanje naučnih elemenata i utvrdimo uspostavljenost discipline vaspitno-obrazovne drame.

Nabrojali smo, opisali i analizirali osam elemenata koji moraju biti izgrađeni kako bi se jedna oblast razvila u nauku. Od toga u kom je stepenu i koje od ovih elemenata nauka u jednom momentu uključila u sebe, zavisi u kojoj meri je konstituisana (Marković, *op.cit.*:16-17).

Kada se jedna nauka uspostavlja, veli profesor Marković, ona se ne konstituiše odjednom, već postepeno. U procesu uspostavljanja, nauka prolazi tri stadijuma:

- I. zadovoljeni su određeni (nužni) formalni uslovi;
- II. postoji sadržaj koji je u skladu sa prihvaćenim filozofskim pretpostavkama; i
- III. nauka je razvila kritičku svest o sopstvenim teorijskim osnovama, metodama... i razvoju.

3.4.4.1. Nužni uslovi za konstituisanje nauke

Nužni, ali i dovoljni formalni i sadržinski uslovi da bi se moglo govoriti o konstituisanju jedne nove nauke, u prvom stadijumu, bili bi:

1. Utvrđeno **područje** stvarnosti (disciplinarna oblast) na koje se odnose iskazi date nauke; time se određuju:
 - a) vrsta iskustvenih činjenica koje su relevantne u toj nauci, te
 - b) područje primene njenih rezultata.
2. Izgrađen **jezik**, komunikabilan za pripadnike polja, koji sadrži specijalne tehničke termine čije je značenje precizno utvrđeno eksplicitnim definicijama; jezik mora sadržati kriterijume smisla i besmisla svojih stavova.
3. **Hipoteze** od ključnog značaja za tu nauku, koje su već proverene do te mere da mogu biti smatrane *zakonima*; one predstavljaju premise za teorijsko zasnivanje rezultata kasnijih istraživanja (implicirano je da je već prikupljen i klasifikovan znatan broj verodostojnih iskustvenih činjenica).
4. **Metode i tehnike** istraživanja koje su adekvatne za njeno polje i prihvaćene od naučnika koji rade u tom polju.

Profesor Marković upozorava da se na ovom nivou konstituisanosti može desiti da pojmovi (jezik) koji se već koriste u određenom smislu i značenju, nisu još precizno definisani; slično jeziku, metodi se koriste u praksi, ali nisu eksplicirani u teorijskom obliku; organizacija činjeničkog materijala nije savršena; istorija nije proučena; filozofski osnovi nisu uređeni, pa čak filozofski postulati u dva različita područja iste nauke mogu biti raznorodni ili čak suprotni.

3.4.4.2. Ispunjenost nužnih uslova u oblasti dramske pedagogije

Na osnovu analize stanja u oblasti dramske pedagogije, verujemo da možemo da prepoznamo opisanu situaciju 'nauke u procesu konstituisanja'.

1. Područje:

Disciplinarna oblast je distinktna, ali područje proučavanja nije dovoljno artikulisano, a područje primene se konstantno redefiniše.

Područje stvarnosti koje dramska pedagogija proučava i praktikuje jasno je ocrtano kao obrazovanje i vaspitanje dece i odraslih kroz dramsku umetnost. Iskustvene činjenice koje nauka proučava su vaspitno-obrazovni procesi i pojave koji se ostvaruju kroz učešće vaspitanika u dramskom iskustvu. Područjâ primene ima onoliko koliko ima pedagoških situacija u kojima ovaj pristup može da se upotrebi.

Posao koji treba da se obavi tiče se pre svega određenja *predmeta* discipline.

2. Jezik:

Jezik je izgrađen, ali ne uvek i uređen: ne koriste se svi bitni termini konsenzualno i nearbitrarno širom polja.

Postoje brojni termini objekt-jezika koji su namenski stvoreni i karakteristični isključivo za ovu oblast, npr. 'igra uloga' (*role playing*), 'dramske strategije', 'procesna drama' itd. Prisutno je njihovo zajedničko razumevanje od strane svih aktera u polju.

Međutim, nemali broj termina nije konsenzualno utvrđen i koristi se arbitrarno. Neuređenost jezika nesumnjivo protiče iz neuređenosti područja, a posebno predmeta discipline. Uz vokabular drame, jezik bi morao u sebe uključiti i vokabular pedagogije.

3. Hipoteze:

Hipoteze su znane i konsenzualne, ali su implicitne.

Postoji više nego dovoljan korpus teorije u kojoj se opisuju i tumače iskustvene činjenice (dramski pedagoški procesi i pojave), kao i konsenzus aktera u polju o zakonitostima njihovog ponašanja, ali nedostaje jasna i fokusirana teorijska eksplikacija. To stoji u vezi sa nedostatkom meta-jezika i kategorijalnog aparata koji bi morao da bude oslonjen značajnim delom na pedagošku nauku, kao i na dramsku teoriju i stvaralaštvo.

4. Metode i tehnike:

Metode i tehnike su brojne, posebno u području primene, ali su nesistematizovane. Favorizuju se kvalitativni – akcioni i deskriptivni istraživački metodi i status istraživača-praktičara.

’Dramski metod’ istovremeno čini i krovni praktični pristup i disciplinarnu distinkciju. U tom smislu, on pruža osnovni indikator za ocrtavanje disciplinarnog polja.

U području primene, dramski metod koristi se u brojnim vidovima; njihova sistematizacija, međutim, izostaje. Sistematizacija bi morala da se osloni na taksonomiju koje nema usled neodređenosti područja i predmeta naučne discipline.

U području proučavanja, disciplina insistira da se dramski metod koristi kao kvalitativni istraživački metod, odnosno da se metodi istraživanja prožimaju sa metodama primene. Novi metodi kojima disciplina teži su u razvoju i procesu naučne verifikacije.

Zaključak: Pošto su sva četiri elementa koja predstavljaju nužne i dovoljne elemente za konstituisanje jedne nauke ili naučne discipline: područje, jezik, hipoteze i metode, u dovoljnoj meri razvijena i specifična za ovu oblast, možemo potvrditi početnu hipotezu da je dramska pedagogija konstituisana kao naučna disciplina i da se može dalje razvijati.

3.4.4.3. Dopunski uslovi za konstituisanje nauke

Sledeći stadijum u razvoju nauke koji filozofija predviđa podrazumeva izgrađenu kritičku samosvest nauke (Marković, *op.cit.*: 21). Dopunski uslovi koji moraju biti zadovoljeni su:

5. **Filozofske pretpostavke su eksplicitno formulisane, sistematizovane i objašnjene;**
6. Izgrađen je **meta-jezik** u kome su **ključni termini** objekt-jezika **definisani** i međusobno **povezani;**
7. Razvijena je **sistematska teorija** o metodama i tehnikama date nauke;

8. Proučena je **istorija**, priključena su iskustva prošlih generacija istraživača, utvrđene su tendencije razvoja;
9. Nauka je dobila svoje **određeno mesto u sistemu nauke**. Njeni rezultati su dovedeni u sklad sa rezultatima **drugih nauka** koje su zasnovane na istoj filozofiji.

3.4.4.4. Ispunjenost dopunskih uslova u oblasti dramske pedagogije

Iz prethodno sprovedene analize vidimo da su određeni aspekti i ovih, dopunskih elemenata zadovoljeni. U najkraćem se može izneti sledeće:

5. **Filozofske pretpostavke** su poznate, iako nisu u svemu eksplicitno formulisane; najpre je potrebno kontekstualizovati pojave i procese spram filozofije matičnih disciplina – drame i pedagogije, te njihovih zajedničkih odlika.
6. **Meta-jezik** je u procesu konstituisanja; dinamika njegovog razvoja zavisice od dinamike uređivanja objekt-jezika, što, pak, zavisi od određenja područja i predmeta discipline, a to, opet, u zavisnosti od povezanosti sa matičnim disciplinama, pre svega pedagogijom.
7. **Sistematska teorija** nije izgrađena, niti može biti dok se ne uzmu u obzir važni elementi teorije drame i pozorišta i pedagoške nauke. Za rad na sistematskoj teoriji nije neophodno čekati da savremeni kreativni istraživački metodi dobiju punu naučnu verifikaciju.
8. **Istorija** je donekle proučena, tematska više nego opšta; preduslovi za proučavanje istorije ostvareni su kroz sistematizaciju građe i njeno objavljivanje kroz monografije. Potrebno je i komparativno sagledavanje istorije dramske pedagogije, matičnih disciplina i drugih nauka i umetničkih teorija.
9. Dovođenjem u vezu i sklad sa elementima i rezultatima drugih nauka, pre svega njenih matičnih disciplina, moguće je tražiti **mesto dramske pedagogije u sistemu nauke**.

Možemo **zaključiti** da viši stadijum konstituisanosti dramske pedagogije kao autonomne nauke u prvom redu zavisi od njenog disciplinarnog statusa, odnosno od stepena uključenosti i međusobnog odnosa bliskosti i saradnje drame i pedagogije unutar nove discipline. U narednom odeljku nastojaćemo da odgovorimo na ovo pitanje i odredimo prirodu i status naše discipline.

No, pre toga je potrebno da povežemo nalaze iz ovog i prethodnog odeljka. Analizom naučnih elemenata potvrdili smo intuitivnu pretpostavku o postojanju zajedničkog oponenta svih aktera u polju, na ravni filozofije tj. ideologije. Sada je potrebno da vidimo daju li nam nalazi i odgovor

na pitanje o razlozima opiranja aktera u dramskom pedagoškom polju da se povinuju naučnim zakonitostima. Da bismo to postigli, treba da razmotrimo one situacije koje smo u prethodnoj analizi zapazili kao odstupanje od „normalne“ – empirijsko-analitičke nauke. U njima se sadrže neka od najvažnijih svojstava dramske pedagogije, koja će odrediti dalje razmatranje.

3.4.5. Dramska pedagogija između nauke i umetnosti

Prvi razlog za distanciranje aktera od nauke, kako i Erikson ukazuje, možda treba tražiti u samoj **prirodi** polja. Drama i pozorište, iako deluju u obrazovanom ili širem vaspitnom kontekstu, jesu, ako ne umetničke, a ono kreativne delatnosti i po svojoj prirodi se opiru objektivnosti kakvu zahteva naučni pristup. Često ćemo se sretati sa subjektivnim otporom delatnika u ovom polju da se povinuju naučnom postupku ili identifikuju sa njim. Veliki, možda i najveći broj praktičara u oblasti vaspitno-obrazovne drame sebe ne sagledavaju kao učesnike u nauci. Do toga jednim delom dolazi, kako primećuje Debora Bricman (*Deborah Britzman*), usled nepoverenja praktičara prema istraživačima i teoretičarima, koje je izazvano slabom responsivnošću teorije u odnosu na realna iskustva praktičara (1991). Možda važniji razlog za odbijanje da se objektivizuju iskustva čini prosta činjenica da, kao stvaralaštvo, dramski rad nije objektivian. Umetnost koja nema stav, koja – svesno ili nesvesno – ne reflektuje i ne želi da utiče i promeni – nije umetnost. Umetnost ne razume objektivnost, ona joj je potpuno strana.

U tom smislu, **diskurs** koji se primenjuje u istraživanju bilo koje kreacije – bilo da je u pitanju visoka umetnost ili spontana kreativnost laika ili deteta – mora biti osetljiv za *vrednosti*. Sami naučnici i teoretičari nauke ukazuju da „nauka ne može dati sigurne odgovore, niti je slobodna od vrednosti, ličnih sudova ili institucionalnih agendi“ (Funtwicz i Ravetz, 2008:364 u Cronin, *op.cit.*: 10).

Sadržaj umetnosti u jednom važnom sloju čine vrednosni stavovi i uverenja; kod kreativnog stvaralaštva laika ili dece/mladih oni imaju još veći značaj. Kada analiziramo rad umetnika, npr. Brojgelovu sliku ili Čehovljeve drame ili muziku romantizma, nužno moramo ući u filozofska, sociološka, istorijska i druga objašnjenja; kada analiziramo spontani rad neprofesionalaca, mi se srećemo sa duboko ličnim vrednostima koje su često mnogo direktnije izražene kroz kreativno stvaralaštvo. Naučno tumačenje kreativnih procesa i rezultata znači tumačenje vrednosti na kojima počivanju ljudski identiteti, što je delikatan postupak. Emil Dirkem ukazuje:

„Mi smo u stvari strasno zainteresovani, sasvim drugačije no za stvari fizičkog sveta, za svoja politička i religijska ubedenja, za svoje moralne običaje; stoga se ovo obeležje strasti prenosi na način na koji ih mi zamišljamo i na koji ih sebi objašnjavamo“ (Dirkem: 1895/1963: 44).

Pri tom, postupak tumačenja se odvija u trenutku koji je ili istovremen ili vremenski vrlo malo udaljen od momenta nastanka tih procesa i rezultata¹⁰⁴. Komentar koji nema ili ima vrlo malu vremensku distancu upućuje na dijalog pre nego na prosuđivanje predmeta istraživanja. 'Nauka u dijalogu' – pristup koji bi mogao biti alternativa tradicionalnom naučnom postupku – inovativan je koncept koji bi umnogome izmenio akademske prakse, a još radikalnija inovacija bila bi kada bi se on odvijao kroz 'art metod' (koji takođe proizvodi performativne prakse), u duhu pojava koje se proučavaju (Kridel, 2010: 43-45).

Dalje, deo uzroka za distanciranje istraživača i teoretičara od 'nadmetanja za znanje' u naučnom polju treba tražiti i u **istraživačkoj metodologiji**. Godine 1995. Džojls Vilkinson je, govoreći o dotadašnjem razvoju discipline, navela da su prvu generaciju nastavnika drame na univerzitetima činili umetnici koji nisu bili obučeni istraživači. Logično je da su oni pre delili stanovište sa kolegama-umetnicima, nego što su mogli da zauzmu nepristrasnu poziciju. Druga generacija predavača je, prema Vilkinson, tokom svojih studija usvojila „jedinu istraživačku paradigmu koju akademija poznaje – pozitivistički kvantitativni pristup.“ Može se pretpostaviti da se ti istraživači nisu mogli ni povezati sa kreatorima vrednosti. U trećoj generaciji, zaključuje Vilkinson, mnogi studenti i posle diplomci dobijaju priliku da se upoznaju sa kvalitativnim istraživačkim metodama, ali nemaju podršku da je adekvatno primene, jer istraživanjima upravljaju oni koji sami nemaju praktično iskustvo u oblasti koja se istražuje.

Autorka time upozorava na jedno od centralnih pitanja, a to je **status i profil istraživača**: ukoliko istraživač neposredno ne poznaje oblast istraživanja, što najbolje može postići učestvovanjem, već zauzme formalni akademski pristup, on može ugroziti istraživački postupak, pa i narušiti konceptualni kredibilitet čitave discipline u akademskoj zajednici.

Bigz i Bikler (*Michael Biggs, Daniela Büchler*) definišu „arhetip praktičara-istraživača“ kao „osobe koja zastupa vrednosti praktičara, ali proizvodi istraživanje u akademskom kontekstu“.

¹⁰⁴ Problemski značaj distanciranja zapazili su brojni istraživači. Doroti Hetkat je insistirala na distanciranju tokom samog rada i razvila strategije za uspostavljanje distance. Autorke Morgan i Sakston takođe ističu značaj distanciranja kao strategije koja omogućava da se sagleda značenje u situacijama koje, usled istovremenosti, mogu sprečiti razmatranje i sticanje uvida tj. učenje (1987: 136).

Po njihovom mišljenju, do problema dolazi kada se praksa „gurne“ u akademski kontekst: tada su i akademska zajednica i zajednica praktičara nezadovoljne. Akademska zajednica smatra da praktičari ne sprovode akademsko istraživanje; praktičari smatraju da se, ukoliko to čine, njihove vrednosti gube i rezultati koje dobijaju kroz standardan istraživački pristup nemaju relevantnost za njihov rad.¹⁰⁵ 'Akademizacija' kreativnih disciplina, smatraju autori, narušava unutrašnju koherentnost koja mora postojati između stvaralačkih vrednosti i postupaka, kako bi ti postupci za kreativnu zajednicu bili smisleni i značajni; drugačija rešenja autori smatraju lošim kompromisom (Biggs i Büchler, 2011: 83, 90-91).

Dakle, da bi mogao da izabere adekvatan **metod**, istraživač mora poznavati polje koje istražuje. Upućenost u specifičnost polja je veoma bitna, jer je umetnički pedagoški rad stvaralački: dinamičan, živ, neizvestan, ali i subjektivan, aksiološki kompleksan i pregnantan i, zbog svega toga, naučno-istraživački izazovan i zahtevan. Ali u tome leži druga opasnost. Upućenost u kreativnu disciplinu nužno znači učestvovanje, a učestvovanje podrazumeva zauzimanje stava u odnosu na pitanja kojim se kreativni proces bavi. Kako upozorava Džudit Akrojđ, istraživač ne može da postigne potpunu neutralnost (2000: 4). Filip Tejlor predlaže da se istraživanjem u ovom i sličnim poljima ne bave akademski teoretičari, već „refleksivni praktičari“ (1996: 14-16), što je pristup svojstven metodi kritičkog akcionog istraživanja. Nikolson potvrđuje da je „refleksija o sopstvenom radu iz pozicije insajdera u procesu“ uobičajen istraživački pristup u ovom polju (2005/2014: 20). Sve više naučnika uviđa da je uslov za uspešna akciona i refleksivna istraživanja je obrazovanje dramskih pedagoga, o kom je potrebno posebno razmišljati.

Možemo sada odgovoriti na pitanje o **razlozima neočekivanog ponašanja dramskog pedagoškog polja:**

Istraživače koji se bave kreativnim praksama vreba zamka pristrasnosti u odnosu na pojavu koju izučavaju. To korenito remeti uspostavljanje naučnog polja, kako ga Burdije shvata. Bez neutralnosti, istraživači ne mogu posmatrati znanje kao 'monetu', kako to naziva Burdije, utoliko pre što se drama i pozorište bave pitanjima koja se najdublje tiču svih ljudskih bića, na koje nijedan senzitivni čovek ne može ostati ravnodušan, odnosno, koja od nas čine solidarne pripadnike vrste, koja nas ujedinjuju u nastojanju da kao vrsta postignemo progres. Istraživanje, jednako kao i učestvovanje, nužno iznosi ova filozofska pitanja u prvi plan.

¹⁰⁵ Emil Dirken naglašava da se mora voditi računa o „osobenoj prirodi“ predmeta koji se proučava (1963: 21-30).

Takođe možemo potražiti konkretniji odgovor na **pitanje skrivenog ideološkog oponenta** koji čini da dramska pedagoška zajednica zbije redove i zanemari svoje međusobne različitosti. Na njega indirektno ukazuje još jedan razlog koji dramsku pedagogiju udaljava od naučno-istraživačkog miljea, a to su njeni **ciljevi**. Naime, na osnovu navoda Helen Nikolson koja u središte interesovanja praksi stavlja „želju da se svet promeni“, zaključuje se da su ciljevi dramskog pedagoškog rada pre operativni (postizanje *promene* u realnom kontekstu) no naučni (sticanje, sistematizacija, eksplikacija saznanja itd.), što u akademskom smislu nije zadovoljavajuća istraživačka direkcija. Međutim, parametri koje Nikolson uzima u obzir („specifičan sklop dramskih metoda“, „pozorišne i kulturne prakse“) nisu potpuni, već polovični. Iz razmatranja nedostaje cela jedna strana uvida – ona pedagoška. U svetlu pedagoške nauke, intencionalna i vođena promena je osnovni cilj. Ako se uz dramske dodaju pedagoški parametri (specifičan sklop dramskih *pedagoških* metoda, pozorišne i *pedagoške* kulturne prakse), otvara se veoma široko polje za posmatranje dramske pedagogije kao strategije *promene* koja, iako je usmerena na svet/društvo, mora i može jedino početi od pojedinca-vaspitanika.

S tim u vezi stoji još jedan nalaz koji izaziva iznenađenje, a u čijem je razumevanju Burdijeova teorija polja od velike pomoći: to je dominantno internacionalno ili transnacionalno povezivanje naučnika.

Sociološkinja Mileva Filipović ovako sažima Burdijeovo tumačenje aspekta moći:

„Postoje dva principa vladavine ili upravljanja u naučnom polju: temporalni i intelektualni tj. naučni. (...) Naučna moć je mnogo postojanija od temporalne, univerzitetske moći koja je više vezana za položaj nego za njenog nosioca (Bourdieu, 1984: 104). Naučni kapital može biti akumuliran putevima koji nijesu čisto naučni. Uticaj temporalne moći na naučno polje, kao što su moći ministara i ministarstava, rektora, dekana ili naučnih administracija, vezan je za nacionalne institucije i više je nacionalan, dok je naučni kapital više internacionalan. Moć koju naučna administracija vrši nad naučnim poljima daleko je od toga da se upravlja prema strogo naučnim razmatranjima, naročito kad su u pitanju društvene nauke“ (*op.cit.*: 28-29).

Moguće je da fenomen snažnijeg internacionalnog povezivanja aktera u polju dramske pedagogije protumačimo kao (svesno ili instinktivno) udaljavanje od oblasti „temporalne moći“, odnosno oblasti van-naučnih interesa, drugim rečima od politike.

Zaključak koji se nameće deluje potpuno apsurdno – da su oponenti u našoj priči s jedne strane politika – oličenje realne društvene moći, a s druge jedna ne-realna i bezazlena delatnost – dramski pedagoški rad sa decom, mladima i različitim (drugim) marginalnim grupama, dakle, kreativna igra sa populacijom najudaljenijom od centara realne društvene moći.

Ovakva teza *a priori* deluje kao potpuno pogrešna postavka, jer suprotstavlja dve delatnosti koje pripadaju sasvim različitim ravnima, dovodi u ring borbe u dve sasvim neranopravne kategorije, invocira sukob Davida i Golijata. Ali da li je to zaista toliko neverovatno? Da li su obrazovanje i igra i politika u toj meri udaljeni? Da li su obrazovanje i igra zaista tako zavisni i nemoćni, a politika toliko superiorna? Da li je moguće pogledati preko horizonta realne društvene moći i denuncirati je kroz igru i obrazovanje?

Vrlo je verovatno da sam Burdije ne bi mnogo oklevao da da pozitivan odgovor na ova pitanja, s obzirom da se kategorija 'pozicija moći' shvata s najvećom ozbiljnošću u postmodernističkoj paradigmi. I Edvard Bond iskazuje veliko poverenje u političku moć drame u radu s mladima:

“Jednom kada (pomoću drame) mladi steknu takvu svest, nikada je neće izgubiti. Ako im nije data svest dok su mladi, nikada je neće pronaći i nikada neće moći da imaju stvarnu kontrolu nad sopstvenim životima. Umesto toga, živeće primajući i izdajući naređenja” (Bond, 2013: 44)

Treba, dakle, imati smelosti da se posvetimo pitanjima pozicija moći i potencijala za promenu, u narednom odeljku koji će razmatrati pitanja disciplinarnе prirode dramske pedagogije.

4. DISCIPLINARNI STATUS DRAMSKE PEDAGOGIJE

4.1. Pitanje autonomije kros-disciplinarne naučne oblasti

Dok je pitanje autonomije monodisciplinarne naučne oblasti rešeno utvrđivanjem razvoja njenih elemenata, kod kros-disciplina se potpuna naučna autonomija ne podrazumeva. Kros-disciplina može biti konstituisana, a opet pripadati jednoj od svojih disciplina-sastavnica, kao što je to slučaj sa mnogim umetničkim pedagogijama (npr. muzičkom ili baletskom) čiji su svi elementi (predmet, metodi, jezik...) čvrsto vezani za njen matični medij. To je još izrazitije u metodikama u tim oblastima, koje su jasno u službi svojih matičnih umetničkih oblasti (Filipović, 2011).

U kojoj meri će jedna kros-disciplina biti samostalna zavisi od stepena i vrste saradnje njenih disciplina-sastavnica. Ukoliko je saradnja slaba, posebna disciplina se neće formirati u polju njihovog preseka. Ukoliko je saradnja snažnija, ali je jedna disciplina više zastupljena, kros-disciplina će pripadati njenoj osnovnoj nauci ili umetničkom polju. Tek ukoliko postoji tako snažna, čvrsta i ravnopravna saradnja koja omogućuje da se dostigne nivo prožimanja disciplina, u prostoru preseka će se formirati 'nova vrednost' – posebno disciplinarno polje koje može postići naučnu autonomiju. Takve primere često nalazimo u prirodnim naukama (genetika, kibernetika, robotika, astrofizika, molekularna biologija, biomehanika, nanotehnologija...), kao i u društvenim naukama (studije međunarodnih odnosa, menadžment u kulturi itd). Primer autonomne kros-discipline koja uključuje prirodne i društvene nauke može biti oligofrenologija.

Naše *istraživačko pitanje* u ovom delu je: **Kakav je disciplinarni status dramske pedagogije?**

4.2. Hipoteza, pomoćne hipoteze, istraživački zadaci i postupci

Početna **hipoteza** je da je dramska pedagogija **kros-disciplinarna oblast** koja je **nadrasla pripadnost i službu obema disciplinama-sastavnicama i konstituisala se kao autonomna disciplina**, a ne tek ogranak drame ili pedagogije. Koristeći pokazatelje kros-disciplinarnosti prepoznate iz analize vidova saradnje, pokazaćemo da postoji razvojni put povezivanja disciplina – od skoro formalne saradnje u multidisciplinarnim, preko bliže u interdisciplinarnim, do čvrste i ravnopravne koja omogućuje nastanak novog kvaliteta *per se* u transdisciplinarnim oblicima.

Pomoćne hipoteze su:

- 1) Dramska pedagogija obuhvata oblike koji pripadaju svim vidovima kros-disciplinarnosti, a svi oblici su autonomni;

2) Razvijeni dramski pedagoški oblici su egzemplarno transdisciplinarni.

Tokom rada, istraživanje je obogatilo početnu hipotezu saznanjem da **socio-kulturni kontekst [jezikom filozofije društva: 'svet života' (Habermas, 1984), a jezikom teorije nauke: 'trans-nauka' (Weinberg, 1972)], igra ključnu ulogu u nastanku dramske pedagogije kao kros-discipline**. Stoga ćemo razmatranje otpočeti ekspliciranjem novih pojmova.

Pomoćne hipoteze su:

- 3) Socio-kulturni kontekst je 'svet života' koji, uz dramu i pedagogiju, čini sastavnicu svih, a neizostavno transdisciplinarnih oblika dramske pedagogije;
- 4) 'Svet života' u kros-disciplinarnom naučnom radu funkcioniše kao 'trans-nauka' i ima važnu i nedvosmislenu ulogu u transdisciplinarnom ciklusu;
- 5) Razvijene, transdisciplinarne oblike dramske pedagogije treba posmatrati u terminima post-postmodernističke i „postnormalne“ naučne paradigme koja počiva na usklađivanju pluralnih perspektiva.

Istraživački zadaci i postupci: Polazeći od navedenih hipoteza, utvrdićemo:

1. **kompoziciju kros-disciplinarnе saradnje** u dramskoj pedagogiji: prisustvo pedagogije kao nauke, drame kao ne-nauke i 'sveta života' (socio-kulturnog konteksta) kao trans-nauke;
 - objasnićemo pojmove 'sveta života' i 'trans-nauke' i dovesti ih u vezu sa kros-disciplinarnim naučnim pristupom;
2. **stepen i modus sinergije** drame, pedagogije i trans-nauke u svim kros-disciplinarnim vidovima: multidisciplinarnim, interdisciplinarnim i transdisciplinarnim;
 - korišćićemo se komparativnom analizom elemenata u teoriji nauke i dramske pedagogije;
3. **transdisciplinarne karakteristike razvijenih oblika dramske pedagogije;**
 - to ćemo saznati poređenjem elemenata „postnormalne“ nauke i dramske pedagogije;
4. **podelu uloga nauke, ne-nauke (umetnosti) i trans-nauke ('sveta života')** u epistemološkom ciklusu dramske pedagogije kao transdisciplinarne strukture;
 - ciklus ćemo raščlaniti i obrazložiti u skladu sa identifikovanim kategorijama transdisciplinarne nauke;
5. **paideičke odlike** dramske pedagogije.
 - dovešćemo u vezu koncepte dramskog pedagoškog delovanja i teorije kritičke akcije.

4.2.1. Dosadašnja saznanja

U utvrđivanju disciplinarnog statusa dramske pedagogije, dosadašnji rad istraživača i teoretičara nije doneo jasne zaključke. Mali broj autora je analizirao kros-disciplinarnu strukturu dramske pedagogije i ponudio objašnjenje interferencije disciplina. Zašto autori zaobilaze ovu temu, nije jasno. Deo odgovora možda daje sociologija nauke kada ukazuje na disciplinarnu segmentisanost tradicionalne nauke koja implicitno brani pripadnicima naučnog polja da prekoračuju „granice svojih kompetencija“ (Bourdieu, 1975: 20, 41; Apostel i Vanlandschoot, 1994).

Donald Kampbel (*Donald T. Campbell*) ovu pojavu naziva 'etnocentrizmom disciplina' i oštro je kritikuje kao „simptom tribalizma ili nacionalizma ili unutar-grupnog partijašenja u internim i eksternim odnosima univerzitetskih departmana, nacionalnih naučnih organizacija i akademskih disciplina“ (1969/2009: 328)¹⁰⁶. Objasnjenje može biti validno ukoliko uzmemo u obzir činjenicu da dramska pedagogija u većini akademskih sistema ima status pod-discipline drugih, već etabliranih, pa time i snažnije konstituisanih studijskih oblasti.

Zapažanje etnocentrizma disciplina značajno je pošto teme kojima ćemo se u sledećem odeljku baviti obeležava nastojanje da se prevaziđe podela među disciplinama i obnovi logičko i metodološko jedinstvo prirodnih i društvenih nauka (Pešić, 1990). Ta je tendencija u drugoj polovini 20. veka bila prisutna širom Evrope (videti: Piaget, 1972; Apostel i Vanlandschoot, 1994; Schwaninger *et al.* u Hirsch Hadorn *et al.* 2007), a posebno u učenju Frankfurtske filozofske škole čiji je Jürgen Habermas (*Jürgen Habermas*) najistaknutiji predstavnik. Sa teorijom sistema kao implicitnim okvirom, Habermasova filozofija društva biće temeljna za tumačenja koja ćemo izneti u ovom poglavlju (Habermas, 1981/1984).

I danas se kros-disciplinarnost često posmatra iz perspektive teorije sistema (videti npr. Manning i Ravi, 2012), a posebno oni oblici kros-disciplinarnosti gde je povezivanje čvrsto (interdisciplinarnost i transdisciplinarnost). Tendencija povezivanja nauka i prevazilaženja segmentisanosti nauke nalazi svoj jasan izraz u razvijenim oblicima dramske pedagogije koje, kako tvrdimo, nije ni moguće razumeti bez primene kros-disciplinarnog instrumentarijuma.

¹⁰⁶ Kampbel se zalaže za koncept 'multinauke' ili, čak, 'omninauke' u društvenim naukama, koji može da prevaziđe 'kompartmanizovanost' naučnih disciplina koje prouzrokuju nastanak „interdisciplinarnih praznina“ između specijalizacija. Među više mogućnosti – npr. „obuka stručnjaka u dve ili više discipline“ (*ibid.*), rešenje vidi u interdisciplinarno osetljivoj obuci studenata, te naučnoj saradnji kroz transfer *načela* pojedinih nauka unutar multi- ili omni- naučnog polja (*passim*). Ovaj koncept treba imati u vidu prilikom planiranja kurikuluma za obrazovanje dramskih pedagoga. Videti: Avraham, 2006.

4.3. Oblici kros-disciplinarnog povezivanja u nauci

Termin 'kros-disciplinarno' do sada smo koristili kao generički pojam da označimo „naučne pristupe koji kombinuju, integrišu ili nadilaze znanje, metode ili koncepte različitog disciplinarnog porekla” (Merkx i Besselaar, 2008: 5). Nauka poznaje i priznaje više takvih pristupa, pa je korisno da njihovo predstavljanje započnemo određenjem monodisciplinarnog ili, jednostavnije, disciplinarnog pristupa u istraživanju i drugim oblicima naučnog rada.

4.3.1. (Mono)disciplinarnost

Monodisciplinarni pristup možemo definisati kao istraživački rad koji se odvija unutar granica jedne, trenutno priznate akademske discipline (Cronin, *op.cit.*: 3). Pod 'disciplinom' podrazumevamo „primarne institucionalne i kognitivne jedinice u akademskom svetu, na kojima se zasniva interna diferencijacija nauke na specijalizovane kurikulume, profesije i istraživanja. Članovi jedne discipline su stručnjaci (specijalisti) koji grade naučnu zajednicu. Oni komuniciraju unutar svoje zajednice, dele osnovne pretpostavke i primere o značajnim problemima, standarde pouzdanih i validnih metoda, kao i rešenja problema koja se smatraju dobrim i uspešnim.“ (Hirsch Hadorn et al., *op.cit.*: 430).

Načini na koje se discipline mogu udruživati u istraživačkim zadacima, ali i trajnijim vidovima saradnje, su multidisciplinarnost, interdisciplinarnost i transdisciplinarnost. Pojmovi su navedeni ovim redosledom, jer svaki predstavlja snažniji sinergijski vid od prethodnog. Koji vid kros-disciplinarnosti će se uspostaviti zavisi od vrste problema u društvu ili u domenu praktičnih politika (*policy*), kojim se istraživanje bavi (RMNO, 2005 u Merkkx i Besselaar, *ibid*). Ono što im je zajedničko jeste da svi odgovaraju na probleme u 'svetu života'¹⁰⁷.

4.3.1.1. 'Svet života'

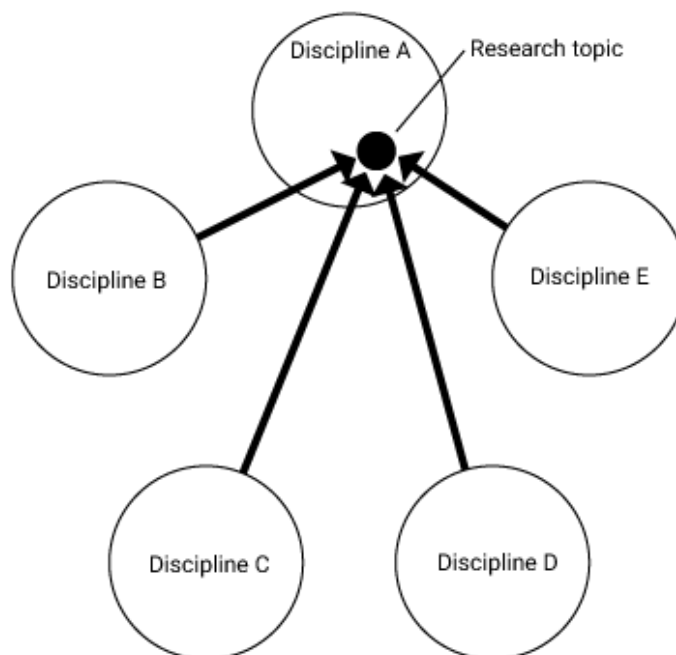
Ovaj diskurzivni pojam uveden je kako bi se načinila jasna razlika između naučne zajednice i drugih struktura u društvu: javnog, privatnog i civilnog sektora. Autori koji izučavaju kros-disciplinarnost – Gertruda Hirš Hadorn, Kristijan Pol i drugi (*Gertrude Hirsch Hadorn, Christian Pohl*), koriste ovaj pojam da označe „ljudski svet (društvo) kakav on jeste pre naučnog znanja“ (pre no što je naučno protumačen, prim. S.M.) (Hirsch Hadorn et al., *op.cit.*: 428-429).

¹⁰⁷ Termin 'svet života' je dobar prevod nemačkog pojma *Lebenswelt* (engl: *life world*), koji je jedan od ključnih pojmova u teorijama kros-disciplinarnosti. Prevod preuzimamo od Milana Uzelca (2012: 29 i *passim*).

Dakle, kada odgovaraju na potrebe u 'svetu života', naučne discipline mogu se udružiti u nekom od sledećih vidova:

4.3.2. Multidisciplinarnost

Ovu vrstu saradnje nalazimo u istraživanjima i drugim oblicima naučnog rada gde više disciplina radi simultano i zajedno na istoj temi ili problemu, ali svaka u okviru sopstvenih disciplinarnih granica. Svaka disciplina koristi sopstvenu naučnu perspektivu i ima sopstvene disciplinarne ciljeve. Tokom procesa rada, različite discipline doprinose rešenju problema tako što razmenjuju znanje i upoređuju rezultate. Njihov odnos mogao bi se pre opisati kao jukstapozicija, nego kombinovanje ili integrisanje znanja, informacija i metoda. Pojedini autori smatraju da je u multidisciplinarnoj strukturi jedna disciplina uvek vodeća; tako Kemal Ilter (*Kemal H. Ilter: 2015*) predlaže sledeći grafički prikaz:



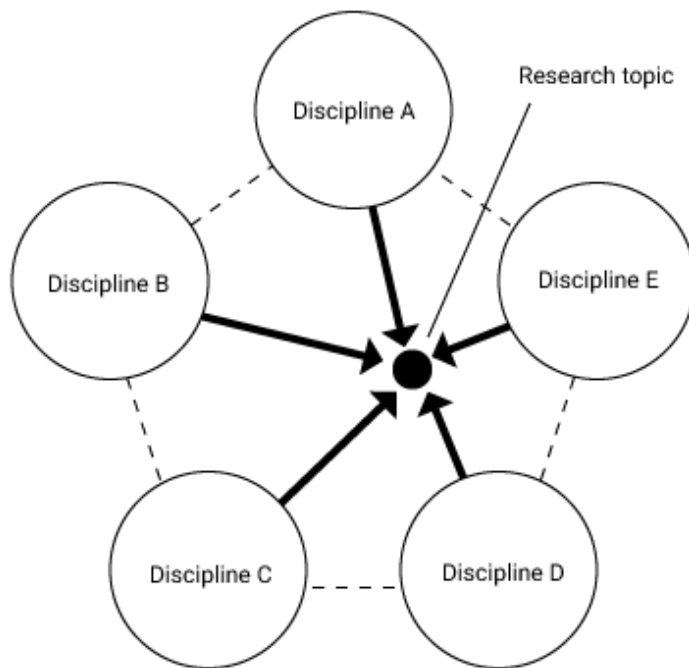
Slika 0-1: Multidisciplinarnost

Multidisciplinarnim pristupom dobija se *proširenje* znanja. Sinteza doprinosa različitih disciplina događa se *ex post*, kada se pojedinačni rezultati integrišu u rešenje problema.

S obzirom da ova vrsta naučnog rada ne odstupa od „normalnog“ disciplinarnog pristupa, kroz nju ne nastaje novo polje, pa se ni u literaturi ne pronalaze novi termini, npr. 'multidisciplina'.

4.3.3. Interdisciplinarnost

Interdisciplinarnan je vid udruživanja više raznorodnih akademskih disciplina u cilju rešenja istraživačkog problema koji prevazilazi znanja pojedinih disciplina. Ona podrazumeva prelazak disciplinarnih granica kako bi se stvorilo novo znanje ili teorija kros-disciplinarnog karaktera. Od multidisciplinarnog pristupa razlikuje se po tome što discipline menjaju svoje istraživačke perspektive u skladu sa perspektivama drugih disciplina: tipičan postupak za interdisciplinarno istraživanje je transfer metoda iz jedne u drugu disciplinu. Proces rada teče kroz kontinuiranu razmenu problemskih određenja, metodologija i tumačenja rezultata. Interdisciplinarnost podrazumeva *volju* istraživača da promene svoju disciplinarnu perspektivu kako bi ostvarili zajednički cilj: koherentno znanje, holistički uvid i zajedničko razumevanje kompleksnih pitanja. Interdisciplinarnom saradnjom postiže se *sinteza* znanja i koncepata. Ilter predlaže sledeći grafički prikaz interdisciplinarnost saradnje:



Slika 0-2: Interdisciplinarnost

Hirš Hedorn i kolege navode da motiv za interdisciplinarno udruživanje može biti potraga za novim naučnim razumevanjem, ali da je često vezano i uz zahteve **'društva znanja'** (*knowledge*

society) za rešenjima konkretnih problema u 'svetu života', što implicira transformaciju uloge nauke u smislu njenog snažnijeg i direktnijeg uključivanja u 'svet života'.

Definicija interdisciplinarnosti kakvu je dala Nacionalna akademija nauka SAD indikuje pragmatičnu bliskost takvom shvatanju¹⁰⁸:

„Interdisciplinarnost je istraživački pristup koji integriše informacije, podatke, tehnike, oruđa, perspektive, koncepte i/ili teorije iz dve ili više disciplina ili korpusa specijalizovanog znanja, s ciljem da unapredi fundamentalno razumevanje ili reši probleme čija rešenja leže izvan opsega pojedinačne discipline ili oblasti istraživačke prakse“ (US National Academy of Sciences, 2004:2).

Interdisciplinarnost, naravno, nije monomorfna, već njeni pojavnici zavise od brojnih faktora, a najznačajnijim delom od prirode njenih disciplina-sastavnica. Profesorka Džuli Tompson Klajn (*Julie Thompson Klein*: 1990) pravi razliku između „uske interdisciplinarnosti“ koja podrazumeva saradnju srodnih disciplina, tj. onih čije su metode i paradigme kompatibilne (npr. istorija i književnost; dodali bismo primer: drama i književnost) i „široke interdisciplinarnosti“ gde saradnju ostvaruju discipline koje nisu prirodno kompatibilne (npr. prirodne i humanističke nauke; ali i drama i matematika, biologija, hemija...) ¹⁰⁹.

Takođe, autorka naglašava razliku između povezivanja 'gotovih' disciplina, gde ne dolazi do promene njihove strukture, i drugog oblika povezivanja gde dolazi do restrukturiranja disciplina na takav način da se delovi disciplina odvajaju i stvaraju novu koherentnu celinu (podvukla S.M.) (Klein, 2007: 37-38; Apostel i Vanlandschoot, 1994: 10-11).

Naglasak na mogućnosti emancipacije pojedinih delova disciplina u svrhu stvaranja novog istraživačkog polja odgovara na implicitno pitanje da li su kros-disciplinarnе prakse privremene, odnosno da li nastaju iz potrebe da se odgovori na određeni istraživački zadatak, ili mogu imati trajniji karakter, vezan za područje istraživanja, pa i ravan teorije (videti: Hirsch Hadorn *et al.*, *op.cit.*: 29). Ukoliko dođe do odvajanja na ravni područja i teorije, nastaje nova disciplina.

¹⁰⁸ Naučnik i urednik zbornika sa prve svetske konferencije o interdisciplinarnosti, profesor Leo Apostel naglašava da je od početka postojala razlika u pristupu interdisciplinarnosti i „snažna borba“ između naučnika sa kontinenta (Evrope) i iz SAD: „Kontinentalna strana (još uvek živo pamteći 1968.) želela je interdisciplinarno istraživanje koje nosi snažan socijalni, ideološki i lični značaj. Američka-anglosaksonska strana naginjala je većoj pragmatičnosti.“ (Apostel i Vanlandschoot, 1994: 10).

¹⁰⁹ Reč je o (in)kompatibilnosti metoda naučnih disciplina, npr. humanističkih i prirodnih: kvalitativno i kvantitativno istraživanje; analitički i interpretativni metodi itd. (Tress *et al.*, u Cronin, 2008: 6).

Opisan proces emancipacije disciplinarnih oblasti koje su kroz istraživanje došle u kontakt bio je put nastanka mnogih današnjih autonomnih disciplina poput robotike, nanotehnologije, biohemije i dr., a u teoriji je moguće da je i dramska pedagogija nastala na sličan način.

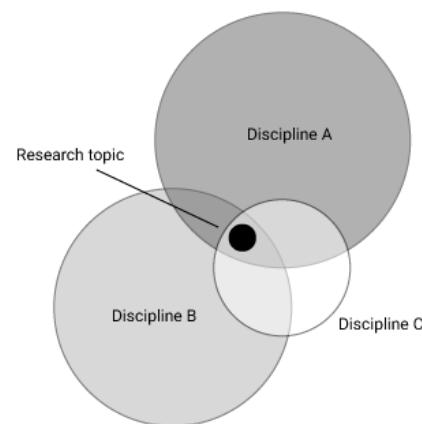
Uz interdisciplinarnost, javljaju se novi termini - neologizmi: 'interdisciplina' – kojim se označava oblast interdisciplinarnog rada i znanja, te 'sinepistemika' (*synepistemics*) – koji označava procese saznanja¹¹⁰ koji se odvijaju u sinergiji disciplinarnih znanja (Jantsch, 1972, u Hirsch Hadorn *et al.*, *ibid*). Bilo da je interdisciplinarni ili transdisciplinarni, zajednički rad u kom novo znanje i teorija nastaju integracijom više disciplinarnih znanja može se nazvati 'integrativnim studijama' (Tress *et al.*, 2006. u Cronin, op.cit.: 5).

4.3.4. Krosdisciplinarnost kao samostalna kategorija

Tokom razvoja transdisciplinarnosti kao sledećeg stadijuma naučne saradnje, Jozef Kokelmans (*Joseph Kockelmans*: 1972) uvodi termin 'krosdisciplinarnost' kojim označava naučni rad koji se bavi rešavanjem konkretnog problema, nasuprot transdisciplinarnosti koja bi radila na razvoju opšteg naučnog okvira na osnovu kog bi se prilazilo svim takvim i sličnim problemima.

Kemal Ilter predlaže grafički prikaz krosdisciplinarnosti gde se predmet istraživanja nalazi u preseku dve ili više disciplina. Smatramo da ovaj prikaz pre odgovara obliku čvršće interdisciplinarnosti koji predlaže profesorka Tomson, gde nastaje novo polje, dok gornji model može odgovarati labavijoj saradnji disciplina, gde one ne menjaju svoju strukturu.

U svakom slučaju, nauka za sada ne koristi redovno kategoriju krosdisciplinarnosti kao posebnog sinergijskog vida, već je transdisciplinarnost uzela na sebe bavljenje i konkretnim problemima i integrisanim pristupom njihovom rešavanju.



Slika 0-3: Krosdisciplinarnost kao samostalni vid

¹¹⁰ Iako se u savremenoj literaturi termini 'epistemski' i 'epistemološki' sve češće koriste kao sinonimi, mi se ovde držimo logike njihove izvorne semantike i pravimo razliku između 'epistemike' i 'epistemskog' kao termina koji se odnose na znanje ili saznavanje, te 'epistemologije' i 'epistemološkog' koji se tiču teorije znanja ili saznavanja.

4.3.5. Transdisciplinarnost

Transdisciplinarnost je oblik najčvršće saradnje disciplina, gde one transcendiraju disciplinarne granice i odrednice svoje akademske kulture kako bi osvojile znanje koje počiva izvan/iznad disciplina. Transdisciplinarnost se razvila iz interdisciplinarnosti, prateći tendenciju da se, kroz tesnu saradnju, objedine sva naučna znanja. Žan Pjaže (*Jean Piaget*), govoreći na prvoj svetskoj konferenciji posvećenoj interdisciplinarnosti, ukazuje da postoje kauzalne strukture koje imaju sistemsku vrednost širom svih naučnih polja, te promoviše saznavnu teoriju sistema, koja ključni značaj ne stavlja na činjenice, već na relacije (1972: *passim*).¹¹¹ Istraživači transdisciplinarnosti uzimaju teoriju sistema kao jedan od osnovnih referentnih teorijskih okvira. Ova teorija zastupa apstraktno konceptualno jedinstvo naučnog znanja, nasuprot fragmentaciji nauka u sve specijalizovanije discipline i tematska polja (Hirsch Hadorn *et al.*, *op.cit.*: 23-24).

Transdisciplinarnost predstavlja značajan korak napred u povezivanju disciplina, a još značajniji u povezivanju nauke i društva. Transdisciplinarnost je takav oblik naučnog rada gde nauka ne samo što izlazi iz laboratorije u društveni kontekst, već i *interveniše* u kontekstu koji proučava.

Filozof Leo Apostel (u intervjuu koji je dao 1994. godine) naglašava da su važni motivi za afirmaciju interkulturalnosti 70-ih godina bili kulturne, etičke i ideološke prirode. Dvadeset godina kasnije, kroz transdisciplinarnost se oživljavaju ovi motivi i vodi „kulturna borba“ unutar naučnih zajednica za stvaranje nove kulture i filozofije. Cilj transdisciplinarnog pristupa je, prema Apostelu i njegovim sledbenicima, promovisanje samosvesti naučnih zajednica kako bi se uključile u tu borbu, uprkos tome što je ona u suprotnosti sa njihovom prirodnom evolucijom. Strategija za kulturnu i filozofsku promenu u postmodernom svetu, koju transdisciplinarni model promoviše, je stvaranje novih zajednica (Apostel i Vanlandschoot, *op.cit.*: 11).

Vizija poznatog filozofa pomaže nam da prepoznamo ključne razlike između trans- i interdisciplinarnosti. Najpre, u transdisciplinarnim naučnim poduhvatima, osim akademskih istraživača iz različitih i nepovezanih disciplina, učestvuju i ne-akademski akteri/stejkholderi. Svrha saradnje naučnika i ne-naučnika/stejkholdera je da se povežu proizvodnja naučnog znanja

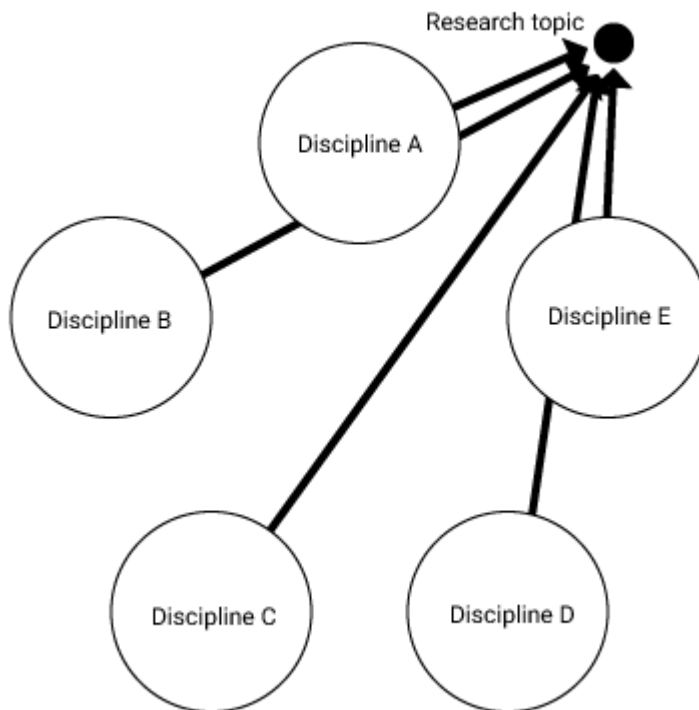
¹¹¹ Pjaže definiše „pravu“ interdisciplinarnost kao „psiho-genetske studije raznorodnih (*divergent*) načina mišljenja koji su prisutni u različitim naukama“. On kritikuje pozitivističko ili scientističko odvajanje nauka od holističkog sistema mišljenja i saznanja (OECD: 1972). Po ovim stanovištima, metodologija prirodnih nauka treba da predstavlja uzor i za filozofiju, humanističke i društvene nauke; sve ove nauke treba da izostave iz svog fonda saznanja vrednosne sudove, odnosno sve ono što ne može neposredno da se proveriti. Brojni teoretičari, među njima Pjaže i Frankfurtska filozofska škola, suprotstavlja se ovakvom stanovištu, promovišući jedinstvo nauke.

i zahtevi društva za znanjem koje može doprineti rešenju problema u 'svetu života' (Cronin, *op.cit.*: 2). U transdisciplinarnom radu, nauka na te zahteve ne odgovara iz laboratorije, već kroz istraživanja u kontekstu problema, tj. 'svetu života'; ne isporučuje gotove rezultate i rešenja, već društvu stavlja na raspolaganje svoje istraživačke metode i procedure, te se uključuje u zajednicu kako bi skupa sa stakeholderima došla do održivih rešenja (Krohn i van den Daele, 1998: 191).

Kronin i Klajn definišu transdisciplinarnost kao **kombinaciju interdisciplinarnosti i participacije**, a slično razmišljaju i brojni drugi autori. U literaturi se najčešće citira određenje Flintermana i kolega, kojim se ovakva saradnička struktura opisuje na sledeći način:

„Transdisciplinarnost je specifičan oblik interdisciplinarnosti gde se transcendiraju granice između i iznad disciplina i integriše znanje i perspektive iz različitih naučnih disciplina, kao i ne-naučnih izvora“ (Flinterman *et al.*, 2001. u Merx i Besselaar, *ibid*).

Ilter vidi transdisciplinarnost grafički prikazanu na sledeći način:



Slika 0-4: Transdisciplinarnost prema Kemal Ilteru

Koristeći kao polazište konstruktivističku perspektivu proizvodnje naučnog znanja (Elzinga u Hirsch Hadorn *et al.*, *op.cit.*: 350), transdisciplinarni pristup omogućuje 1) konstrukciju novog znanja, 2) transformaciju postojećeg i 3) *integraciju* svih – naučnih i ne-naučnih – znanja (Pohl *et al.*, *op.cit.*: 411-424) u rešenja koja imaju karakter 'opšteg dobra' i potencijal za 'održivi razvoj'.

Kao što vidimo, koncept transdisciplinarnosti je vrlo složen i zahteva dalje tumačenje; u cilju razumljivog izlaganja, to tumačenje i objašnjenje na koji način se razumevaju pojmovi npr. 'opšteg dobra', 'održivog razvoja' itd. ostavićemo za kasnije.

4.4. Kros-disciplinarna priroda dramske pedagogije

Na osnovu obrazloženih modaliteta kros-disciplinarnog povezivanja naučnih disciplina, možemo zaključiti da svaka kros-disciplinarna oblast, pa time i dramska pedagogija, mora da zadovolji sledeće naučne pokazatelje:

- Dve ili više disciplina saraduju
- One saraduju kako bi odgovorile na potrebe u 'svetu života'
- Saradnja ima za cilj proizvodnju znanja, na neki od sledećih načina:
 - proširenje naučnog znanja (multidisciplinarnost),
 - sintezu naučnog znanja (interdisciplinarnost) ili
 - integraciju naučnog i ne-naučnog znanja i stvaranje novog kvaliteta u nauci i 'svetu života' (transdisciplinarnost).

Kada su u pitanju viši oblici saradnje, filozofija dodaje još jednu stavku navedenim naučnim pokazateljima:

- Saradnja omogućava konstruisanje svetonazora, „bez obzira koliko nepotpunih“ (Apostel i Vanlandschoot, 1994: 9)

Filozofsko viđenje je važno podvući, kako se o kros-disciplinarnosti ne bi razmišljalo samo kao o rešavanju problema koja se tiču održivog razvoja u oblasti ekologije, upravljanja resursima itd., ili o čisto naučnoj potrazi za novim znanjem (Hirsch Hadorn *et al.*, *op.cit.*: 428-429),.

Filozofska strana ukazuje na potrebu da se kroz kros-disciplinarnost unapredi socijalna, ideološka i lična dimenzija naučne saradnje, da se naučnici oslobode stega svojih disciplina i izađu iz profesionalnog okruženja, odnosno da se stvori „nova kultura“.

Apostel naglašava da je on kao filozof bio jako zainteresovan za interdisciplinarnost, jer je u njoj video priliku da se obnove kultura i etika jedinstvene nauke, a kroz njih, humanistička ideologija (Apostel i Vanlandschoot, *op.cit.*: 11). Apostel insistira da kros-disciplinarnost nosi potencijal za konstruisanje novih, integrativnih svetonazora.

Razmatranje ovih pretpostavki treba da nam da odgovore na **istraživačka pitanja**:

1. Koja je kompozicija kros-disciplinarne saradnje prisutna u dramskoj pedagogiji?
2. Na koje potrebe u 'svetu života' odgovara kros-disciplina dramske pedagogije?
3. Koji su oblici kros-disciplinarne saradnje zastupljeni u dramskoj pedagogiji?
4. Koje je mesto dramske pedagogije u sistemu obrazovanja i drugim društvenim sistemima?

4.4.1. Kompozicija kros-disciplinarne saradnje u dramskoj pedagogiji

Kako samo ime naše kros-discipline kaže, matične discipline su joj drama i pedagogija. Njihov odnos nije jednostavan, jer je jedna od njih nauka, a druga umetnost tj. ne-nauka (iako podržana teorijom drame, studijama pozorišta i teatrološkom naukom). Ovakav neobičan spoj umnogome otežava eksplikaciju kros-discipline, ali i inspiriše na postavljanje brojnih pitanja. Pokušaćemo da nešto kasnije damo odgovor zašto u dramskoj pedagogiji dolazi do spoja nauke i umetnosti.

Međutim, u ovoj kros-disciplini postoji nešto još neobičnije. Kada se sagledaju različiti oblici saradnje disciplina, pokazuje se da u njoj, i to na svim sinergijskim nivoima, aktivno učestvuje i treći faktor, a to je 'svet života'.

4.4.1.1. 'Svet života' u kros-disciplinarnoj saradnji

Za 'svet života' znamo da pokreće kros-disciplinarnu saradnju, tako što na nauku projektuje potrebe, posredstvom društva znanja (Hirsch Hadorn *et al.*, *op.cit.*: 428-429). Prema tvorcu pojma 'sveta života', filozofu Edmundu Huserlu (*Husserl*), nauka vidi 'svet života' kao svoj

antipod – svet izvan naučnog znanja (Husserl, 1936. u Hirsch Hadorn *et al.*, *ibid*), što implicira da ne postoji osnov za njihovo približavanje (zato je i uvedeno 'društvo znanja' kao posrednik).

Pa ipak, postoji mogućnost da laički 'svet života' bez posrednika uputi zahtev nauci da pomogne u rešavanju njegovih potreba. Štaviše, postoji mogućnost i da se uključi u posao nauke, pa i ostvari odlučujući uticaj na uspostavljanje i diferenciranje oblika kros-disciplinarnе saradnje. To se događa kada 'svet života' poprimi vid „trans-nauke“ (Weinberg, 1972: 209).

Objasnićemo podrobnije koncepte 'sveta života' i 'trans-nauke' kao vida njegovog delovanja.

4.4.1.2. Domen 'sveta života'

Filozof Edmund Huserl skovao je pojam s ciljem kritike pozitivističke (empirijsko-analitičke) nauke (1917., 1936), a sociolog Alfred Šuc (*Alfred Schütz*) uveo ga je u sociologiju kroz koncept svakodnevnog života kao sistema značenja (1932). U interpretativnoj sociologiji, 'svet života' označava strukturna svojstva socijalne realnosti *na način na koji ih agent shvata* (Schütz. u Harrington, 2006: 341); subjektivne perspektive imaju ključni značaj u 'svetu života'.

Poslednjih decenija 20. veka, Jirgen Habermas se vraća ovom pojmu kao centralnom u svojoj filozofiji društva. Kod Habermasa, 'svet života' dobija još distinktniji smisao: to je aksiološka ravan društva, prostor duboko ukorenjenih zajedničkih vrednosti koje čine identitet društvene grupe. 'Svet života' se razlikuje od sistema i njegovih institucija, uključujući nauku; sistem i nauka ne pripadaju tom spontanom i dinamičnom svetu svakodnevice, informalne društvene participacije, interakcije, komunikacije i prirodnog socijalnog antagonizma.

4.4.1.3. Mandat 'sveta života'

Kao vrednosna ravan (kako je ukazao i Alvin Vejnberg /*Weinberg*, 1972), 'svet života' komunicira *moralno* i *estetski* i svojim subjektivnim perspektivama daje **značenje i smisao** objektivnom naučnom radu. U moderno doba, međutim, društveni sistem je, kroz institucije, uzurpirao tu ulogu od javnosti/građana/aktera u 'svetu života': sistem sudi umesto građana o tome da li je neko naučno (ali i svako drugo) rešenje dobro za društvo (*moralni sud*) i kakvu vrednost ima (*estetski sud*). Građani svoje pravo na moralni i estetski sud, smatra Habermas, moraju povratiti kroz inkluzivan, neprisilan, demokratski **dijalog** u javnoj sferi i snažno se zalaže za dijalog koji naziva '**komunikacijska akcija**' (Habermas, 1984. u Harrington, *ibid*).

Habermas institira na participativnom obliku demokratije – „neprisilnoj sili boljeg argumenta“ (*ibid*). Demokratija ima veliku ulogu i kod Vajnberga koji ističe da je javna sfera poligon demokratije (*op.cit.*: 209). Džek Mezirov (*Jack Mezirow*) takođe afirmiše dijalog, smatra ga preduslovom lične i društvene promene kroz obrazovanje i naziva ga „diskurs“ (2000: *passim*).

Dijalog/diskurs/komunikacijska akcija stupa u funkciju u situacijama kada 'svet života' brani svoj mandat. 'Svet života' tada poprima odlike **trans-nauke** i zahteva da se uključi u naučni rad.

4.4.1.4. Trans-nauka

Nastao kao proizvod ograničenja empirijsko-analitičke nauke, ovaj diskurzivni konstrukt označava rad u kom učestvuju i naučnici i ne-naučnici kada odgovaraju na pitanja koja prevazilaze /transcendiraju domen „normalne“ nauke. Takva su tipično pitanja koja se tiču posledica naučnog rada po 'svet života' (npr. primene bioinžinjerina, izgradnje nuklearnog reaktora), ili socijalne sfere (npr. procena verovatnoće ponašanja pojedinaca i grupa, demografska kretanja, religijski uticaji). Ta pitanja proizilaze iz naučnog rada, zasnivaju se na naučnim činjenicama i mogu biti postavljena jezikom nauke, ali na njih nauka ne može dati naučni odgovor.

Mogu se prepoznati tri razloga za nemoć nauke: 1) standardni naučni metodi provere i osiguranja kvaliteta nisu primenjivi (autor daje primer metode testiranja prototipa, koja u velikim projektima poput izgradnje mosta nije moguća); 2) varijabile su visoke (tipično za društvene nauke); 3) u samoj postavci problema **dominira aksiološka dimenzija** (pita se *zašto* i *kako*, a ne *šta*).

Situacije nemoći nauke karakterišu pojave: naučno znanje je praćeno naučnim *ne-znanjem*¹¹² i stoga ima manju važnost od trans-naučne *procene*; istinitost činjenica ima manji značaj nego njihova *vrednost*; umesto naučnog mišljenja koristi se moralni (*zašto*) i estetski (*kako*) sud.

Tada se trans-nauka pojavljuje u sferama preseka nauke, politike i javnog života, kao prostor u kom se javnost aktivno uključuje i iskazuje svoje stav. Način uključivanja javnosti, njen specifičan **trans-naučni metod** je **dijalog/diskurs koji ima svojstva komunikacijske akcije**; cilj je, pak, da se postigne rešenje koje je prihvatljivo za sve koji su uključeni u trans-naučni rad. Kao društveni oblik rešenja, mnogi autori favorizuju konsenzus.

¹¹² 'Naučno ne-znanje' je kategorija u kros-disciplinarnoj teoriji, koja označava oblast u kojoj nema naučnih znanja. Termin se odnosi na 'ono što ne znamo', kao pandan 'onome što znamo'. Oblik reči se zasniva na značenjskoj simetriji među pojmovima *Knowledge* i *Non-knowledge* u engleskom, odnosno *Wissen* i *Nichtwissen* u nemačkom jeziku. Kako bismo u srpskom jeziku napravili razliku u odnosu na značenje reči 'neznanje' (ignorancija), koristimo pravopisni oblik složenice odvojene crticom: 'ne-znanje'.

U prva dva slučaja (dostupna metodologija nije adekvatna, varijabile su previsoke), u polju trans-nauke se koriste redovni mehanizmi društvenog funkcionisanja – uglavnom politički instrumenti: referendum, debate i javna slušanja u kojima učestvuju naučnici, donosioci odluka / kreatori javnih praktičnih politika i građani. Od naučnika se očekuje mišljenje, od političara eksplikacija i argumentovanje odluka, a od građana trans-naučno ponašanje (informisanost, odgovornost) (Weinberg, 1972: 213-214). Trans-naučno polje tada ima odlike i naučne i političke zajednice i, organizovano ili spontano, deluje kao korektiv politike (Funtowicz i Ravetz, 1992: 973).

Nas interesuje treći navedeni slučaj, gde je „normalna“ nauka dezavuisana aksiološkom prirodom problema. U postmodernom društvu, redovno se događa da se nauka nađe usred situacije kontroverzi, između interesa javnosti i interesa različitih činilaca sistema (npr. biznis). Trans-nauka tada reprezentuje javnost/građane u očuvanju njihovog habitata – 'sveta života'. U tom procesu mogu učestvovati i naučnici u svojstvu građana (Weinberg, *ibid*).

4.4.1.5. Trans-nauka i „postnormalna“ nauka

Prisustvo trans-nauke kao 'trećeg elementa' omogućeno je transformacijom nauke iz „normalne“ u „postnormalnu“. U pitanju je radikalna filozofski i metodološki zaokret u odnosu na tradicionalnu nauku, koji prati postmoderni razvoj društva, a koji autori koncepta „postnormalne“ nauke Funtovic i Ravec (*Silvio Funtowicz, Jerome Ravetz*) karakterišu kao sistematski, sintetički i humanistički pristup nauci, razmišljajući na način vrlo sličan onom koji srećemo kod Lea Apostela.

Zaokret se sadrži u tome što se težište premešta sa naučnog problema na potrebu u 'svetu života', sa objektivne i nepristrasne naučne paradigme na pluralitet perspektiva, sa formalizovane dedukcije na interaktivan dijalog, sa proizvodnje rezultata u neutralnosti laboratorije na nauku kao proces koji se odvija u kontekstu 'sveta života' (1994: 1881).

4.4.2. Potreba u 'svetu života'

Trans-nauka je, dakle, način na koji javnost, kroz dijalog, zastupa 'svet života' i uzima ravnopravan glas u naučnom radu; prema teoretičarima društva koje ovde navodimo, naime, javnost i nauka nisu u opoziciji, već su to javnost i politika, tj. 'svet života' i sistem.

4.4.2.1. Potrebe, problemi i imperativi: 'svet života', nauka i sistem

Komplementarnost nauke i 'sveta života' očitava se u samom konceptu potrebe tj. problema. Naime, ova dva pojma su sinonimi: ono što 'svet života' vidi kao *potrebu*, nauka vidi kao *problem*: preciznije, nauka pretvara potrebu u 'svetu života' u svoj istraživački cilj. Ključna razlika između njih je u tome što potrebe, za razliku od naučnih problema, obavezno uključuju etiku i estetiku.

Etička i estetska ravan je ona na kojoj se očitava opozicija 'sveta života' i sistema tj. politike. Sistem ugrožava 'svet života' svojim instrumentalnim i racionalnim *imperativima* (novcem i administracijom i legislativom itd.), tako što mu ograničava delovanje osnovnih mehanizama kulturne reprodukcije, socijalne integracije i socijalizacije; Habermas tu pojavu naziva „kolonizacijom sveta života od strane sistema“ (Habermas u Frank, 2000. i Cook, 2004: 67). Udaljavanje sistema od 'sveta života' dovodi do velikih razlika u etičkim i estetskim perspektivama te dve društvene ravni: kolizije potreba i „imperativa“ (Habermas, *ibid*), dispariteta „društvenih prioriteta“ (Weinberg, *op.cit.*: 214) ili situacija „društvene kontroverze“ gde su javni interes i javne praktične politike u nesaglasju (Krohn i van den Daele, 1998: 7).

Potrebe na koje 'svet života' reaguje kroz trans-nauku, dakle, direktno se tiču **vrednosti**. Stručnjaci koji dobro poznaju našu domaću situaciju i bave se upravo javnim politikama u oblastima obrazovanja i kulture, potvrđuju ove navode kada ukazuju na tri ključne komponente koje stvaraju potrebu za kros-disciplinarnom saradnjom obrazovanja i kulture u cilju preobražaja društva: to su kriza sistema vrednosti; nedelotvornost javnih politika; i ugrožena funkcija resora obrazovanja i kulture za razvoj društva (Đukić, 2015: 121).

4.4.2.2. Integracija i integritet

Preduslov, ali i horizont društvenog razvoja je, prema Habermasu, *integracija* društva. Zdravu, razvojno sposobnu integraciju ne može da sprovede sistem, već ona mora biti zasnovana na društvenoj solidarnosti (Habermas, 1984b u Cook, *op.cit.*: 65). I u savremenom svetu, integracija se shvata, u duhu Habermasovog koncepta društvene solidarnosti, kao prerogativ 'sveta života': „dinamički proces s velikim brojem učesnika koji se angažuju da bi se svim pripadnicima raznolikog društva omogućilo delotvorno učešće u ekonomskom, političkom, društvenom i kulturnom životu i kako bi jačao zajednički osećaj pripadnosti kako na nacionalnom, tako i na lokalnom nivou“ (OSCE, 2012: 3-4).

Integritet (vrednosti) čini okosnicu procesa integracije kojoj društvo spontano teži. Habermas ističe da je integracija, pored kulturne reprodukcije i socijalizacije, instrument samoodržanja i **samoobnove** društva (Habermas, 1984b u Cook, *op.cit.*: 22-23). Oblici mobilizacije društva, kakav je i pojava trans-nauke, odgovor su na potrebu društva za odbranom svog integriteta, a pre svega očuvanjem svoje sposobnosti integracije.

4.4.2.3. Kros-disciplinarno uključivanje trans-nauke

U 'podeli mandata' u društvu – između nauke, politike/sistema i 'sveta života' – 'svet života' se stara o funkcijama *izvan* i *iznad* (*trans*) naučnih disciplina i sistemskih mehanizama. To su funkcije koje omogućavaju društvu u celini da se odbrani i od naučnih i od sistemskih pogrešaka. U mandatu 'sveta života' su samo dve funkcije: **vrednosna tj. kulturna (*integritet*) i građanska tj. politička (*integrisanje*)**.¹¹³

Trans-nauka se, putem aktivnog dijaloga u javnoj sferi, može pridružiti nauci u rešavanju bilo koje potrebe u 'svetu života' – od energetike, preko urbanističkih pitanja, do reformi javnih politika. Ali postoje samo dve situacije kada će se **kros-disciplinarno** uključiti – **pozajmiti nauci aktivan dijalog kao svoj trans-naučni metod, da ga koristi kao sopstveni operativni metod:** kada se potreba tiče očuvanja integriteta i sposobnosti integrisanja društva.

Za razumevanje aktivnog dijaloga kao metoda trans-nauke, najkorisnije je da se podsetimo Habermasovog pojma 'komunikacijske akcije'. To je akcija koja se temelji na procesu dijaloga, gde „dve ili više osoba u interakciji koordiniraju svoje akcije zasnovane na usaglašenom tumačenju situacije“ (Habermas, 1984b: 86). Saglasnost se postiže u demokratskoj raspravi, kroz proces zajedničkog promišljanja i argumentovanja, tematizovanja vrednosnih tvrdnji i učenja jednih od drugih (*ibid.*: 18). Komunikacijska akcija je uslov za jačanje integriteta i integraciju društva kroz širenje inkluzivne javne sfere i veću demokratizaciju. Koncept komunikacijske akcije izvršio je veliki uticaj na društvene nauke. Uskoro ćemo ga sresti u kritičkoj paradigmi pod nazivom 'kritička refleksija', a u transkulturalnoj paradigmi kao 'aktivnu samorefleksiju'.

¹¹³ Da ne bi bilo zabune, treba objasniti da se svaka potreba u svetu života, npr. kada je u pitanju izgradnja fabrike, odnosi na svet života; ali on se uključuje kao korektiv samo u ravni vrednosti – da li je odluka ispravna (moralni sud) i šta znači za zajednicu (estetski sud).

4.4.2.4. Trans-naučni metod i *paideia*

Trans-naučno disciplinarno angažovanje može se naći u više oblasti naučnog rada: sociološka akciona istraživanja su dobar primer za to (Hirsch Hadorn *et al.*, *op.cit.*: 26). U narednom odeljku videćemo kako se u oblasti dramske pedagogije dijalog kao komunikacijska akcija koristi paideički – za društveno vaspitanje u oblastima kulture i građanstva (politike) i kako nauka/umetnost i trans-nauka saraduju da odgovore na ovu potrebu.

Podela javne sfere na kulturu i politiku, moramo podsetiti, legat je savremenog doba, kao posledica segmentacije nauke. U drevnom humanističkom konceptu, kultura i politika čine jedinstvenu oblast ***paideia* kao vaspitanja za kulturu i građanstvo**. U savremenim vidovima dramske pedagogije, prepoznaćemo upravo odgovor na potrebu društva za očuvanjem kulture i građanstva, odnosno negovanjem sposobnosti pripadnika društva da ih obnavljaju i unapređuju.

Time se približavamo cilju o kom je govorio Leo Apostel – građenju svetozora.

4.4.3. Oblici kros-disciplinarne saradnje u dramskoj pedagogiji

Utvrđili smo da u dramskoj pedagogiji ne učestvuju dva, već tri konstitutivna elementa: pedagogija kao nauka (znanje), drama kao ne-nauka (umetnost) i 'svet života' kao trans-nauka (dijalog). Njihov se odnos menja u različitim kros-disciplinarnim oblicima koje široka oblast dramske pedagogije obuhvata, ali su u svima svi prisutni.

Pregledaćemo sada koji su sve oblici kros-disciplinarne saradnje zastupljeni i navešćemo primere praksi koje im odgovaraju. Potom ćemo se zadržati na najizrazitijem i najsloženijem obliku, a to je transdisciplinarna saradnja. Bliže ćemo upoznati ovu strukturu i videćemo kako ona uobličuje dramske pedagoške prakse u tri opšte situacije: kreativna drama u obrazovanju i vaspitanju; Primenjeno pozorište u društvenom kontekstu, te divajzirano pozorište u teatru. Ispravno je shvatiti da hipoteza obuhvata i pretpostavku da divajzirane prakse u dramskoj umetnosti u osnovi čine oblik dramskog pedagoškog rada.

Detaljnije ćemo analizirati kreativnu dramu, kao najzastupljeniju u obrazovanju i vaspitanju. Pokazaćemo kako kros-disciplinarni pristup analize dramske pedagogije instrumentarijumom teorije nauke omogućuje da se razume njen specifičan metodološki proces.

4.4.3.1. Kros-disciplinarna saradnja i potrebe u 'svetu života'

U spektru praksi koje obuhvata dramska pedagogija možemo naći sve vidove kros-disciplinarnog povezivanja. Vid povezivanja/saradnje zavisiće od potrebe za njom u 'svetu života':

1. Ako potreba leži pretežno u polju jedne discipline, s malom relevantnošću prema 'svetu života', nastaće multidisciplinarno povezivanje (labavije ili čvršće).
2. Ako potreba leži u polju jedne discipline, ali sadrži dimenziju koja se osetno tiče 'sveta života', nastaće labavije interdisciplinarno povezivanje.
3. Ako se potreba tiče obe discipline i 'sveta života', nastaće čvrsto interdisciplinarno povezivanje.
4. Ako dominira potreba 'u svetu života' i obe discipline su u funkciji njenog rešavanja, razviće se transdisciplina.

Moramo dati tri važne napomene:

- Svaka potreba u kros-disciplinarnosti odnosi se na 'svet života', ali se njega svaka potreba ne tiče podjednako. Urgentnost potrebe proporcionalna je njenoj vrednosnoj (aksiološkoj) težini.
- Svaki od kros-disciplinarnih oblika, bez obzira na stepen povezivanja, osamostaljuje se – razvija sopstveni predmet, metode, norme i strukture, jezik, istoriju itd. Npr. strategije razvoja pozorišne publike čine posebnu oblast koja se intenzivno razvija; Drama u obrazovanju već dugo je samostalna interdisciplina koja je naučno visoko obrađena; itd.
- Kros-disciplinarni oblici u dramskoj pedagogiji korespondiraju sa pojavom kros-disciplinarnih pristupa i praksi u drugim naukama i naučnim domenima. U svetu, prakse su korespondentne *hronološki* – odvijaju se istovremeno u domenu dramske pedagogije i drugih naučnih disciplina. Kod nas, zbog učestalih prekida razvoja usled istorijskih okolnosti, korisnije je posmatrati korespondentnost određenih dramsko-pedagoških oblika sa oblicima i fazama razvoja društva; tako možemo razumeti situaciju da, shodno retradicionalizaciji društva kod nas, u školama i drugim institucijama najčešće zatičemo zastarele oblike rada, a da se prakse koje su u svetu odavno etablirane, kod nas smatraju pionirskim¹¹⁴.

¹¹⁴ Npr., srpska obrazovna praksa sa najmanje 20 godina zakašnjenja prepoznaje značaj korelacije gradiva. Uzimamo ovaj primer jer je korelacija gradiva integrativno načelo za čije postizanje dramski pristup može imati veliki značaj.

4.4.3.2. Dramska pedagogija kao multidisciplinarna oblast

Kemal Ilter ukazuje kako u situacijama multidisciplinarne saradnje najčešće jedna disciplina preovlađuje – u tom smislu što „potreba u svetu života“ potpada pod njen domen, a druge nauke priskaču u pomoć i asistiraju u pronalaženju rešenja. Za ovaj pristup karakteristično je da se discipline ne mešaju, već zadržavaju svoju predmetnu i metodološku samostalnost. Znanje iz jedne discipline prenosi se u kontekst druge discipline, bez značajnih prilagođenja. Saradnja se ostvaruje na nivou rezultata.

Labavije multidisciplinarno povezivanje: Multidisciplinarni pristup zastupljen je npr. kroz vođenje učenika u pozorište da gledaju predstavu na redovnom repertoaru, koja se bazira na književnom predlošku koji je deo lektire. Aktivnog dijaloga uopšte nema.

Ovakvo multidisciplinarno povezivanje najčešće ne postiže ni pedagošku svrhu ni umetnički doživljaj, jer je nepripremljeno. Posledice nepripremljene posete pozorištu nedavno smo imali priliku da vidimo, kada je izbio skandal oko ponašanja srednjoškolske publike na predstavi „Antigona“ u Srpskom narodnom pozorištu u Novom Sadu. Naime, koliko god labava bila veza između pozorišta i škole, ona zahteva pedagošku pripremu: nastavnici bi morali da kroz redovnu nastavu upoznaju učenike sa problemskom temom dela, da ih pripreme za razumevanje i doživljaj drame i predstave, a za to je potrebno da se i sami pripreme, odnosno da aktivno prate moderne tendencije u tumačenju dramskih dela, njihovoj inscenaciji i društvenom dijalogu koji iniciraju.

Takođe je neophodno da pozorište kao institucija kulture prati obrazovne potrebe, tj. da bude naslonjeno na nastavne planove i programe i da bude u njihovoj funkciji (Đukić, 2015a: 41). O saradnji kulture i obrazovanja ima sve više reči (*ibid.*; BAZAART, 2015). Brojna pozorišta u svetu pripremaju tzv. „pakete za nastavnike“ koji omogućuju upoznavanje nastavnika i učenika s dramskim delom, ili delegiraju dramske i pozorišne umetnike i teoretičare koji u školi vode razgovor s učenicima o dramama, predstavama, dramskoj i pozorišnoj umetnosti itd.

Čvršće multidisciplinarno povezivanje: Postoje i primeri čvršće saradnje i u školi i u pozorištu, a odgovarale bi mu, na primer, sledeće situacije:

- a) Potreba 'u svetu života' je afirmacija škole u društvu, npr. kroz proslavu dana Svetog Save, Dana škole ili završetka školske godine. U školi se razvija pozorišna predstava sa učenicima, postupkom koji suštinski ne odstupa od standardnog produkcionog procesa u pozorištu. Proces nije vođen s fokusom na učenje i/ili razvoj kompetencija učenika, već s ciljem da se škola predstavi kroz društveno poželjan rezultat. I svaka druga situacija u kojoj je dramski/pozorišni rad odvojen od vaspitno-obrazovnog procesa odgovarala bi ovoj kategoriji, npr. priprema za takmičenja školskih pozorišta i sl. *Ex post* se konstatuje dobit za učenike kroz razvoj različitih kompetencija. Aktivnog dijaloga nema.
- b) Potreba 'u svetu života' je razvoj pozorišne publike. Pozorište razvija obrazovni program kroz koji se učenici (deca i mladi) upoznaju s dramskom i pozorišnom tradicijom, ustrojstvom, produkcionom tehnologijom itd. Fokus programa je na interesu pozorišta da osigura sopstvenu egzistenciju. *Ex post* se može govoriti i o dobiti za pozorište kroz razmatranje mogućnosti proširenja repertoara prema školskoj deci i omladini kao ciljnoj grupi, ili za učenike, u smislu povećanja znanja o pozorištu, razvoja veština recepcije i formiranja kulturnih navika. Ako ima dijaloga, on je u funkciji disciplinarne potrebe.

Ovoj kategoriji odgovarao bi npr. i odabir predstava sa redovnog repertoara pozorišta koje su pogodne za plasiranje školskoj publici i drugi oblici 'saradnje' pozorišta i škole.

U ovim oblicima saradnje:

- *sadržaj* pripada matičnoj disciplini [a] gradivo o Svetom Savi; b) pozorišna tradicija, ustrojstvo itd];
- *metod* se bez prilagođenja preuzima iz druge discipline [a] pisanje i režiranje školske predstave; b) predavanje ili radionice o pozorištu];
- *cilj* leži u polju, ali izvan naučnih domena matične discipline [a] društvena potvrda, ne unapređenje nastave; b) povećanje publike, ne unapređenje umetničkog rada];
- *rezultat* potencijalno može povećati znanje u matičnoj disciplini, ukoliko sa periferije njenog interesa dopre bliže centru [a] škola *može* razviti dramski/pozorišni pedagoški rad; b) pozorište se *može* produkciono orijentisati prema dečjoj i omladinskoj publici].

U svetu su se ovakvi oblici 'saradnje na daljinu' vrlo rano razvili, npr. u Srednjem veku je drama korišćena za religijsko obrazovanje učenika, ali i stanovništva koje je većinom bilo nepismeno.

Školsko pozorište stiče važnu društvenu funkciju kroz afirmaciju nacionalnih vrednosti u Romantizmu; takve prakse nalazimo istovremeno u Evropi i kod nas (Karlovačka gimnazija).

Iako je njihova funkcija prvenstveno reprezentativna, mudra škola bi izradu školskih predstava mogla pedagoški da aktivira, kao priliku za aktivno učenje gradiva (ukoliko ono čini sadržaj predstave), istraživanje tema ili povezivanje sa zajednicom (muzeji, arhivi, ambijenti) i situaciono iskustveno učenje. Npr. svaka smederevska škola bi mogla da iskoristi takve prilike, s obzirom na dostupnost istorijske građe i kulturnog nasleđa u malom gradu i zajednici.

4.4.3.3. Dramska pedagogija kao interdisciplinarna oblast

Interdisciplinarna saradnja takođe može imati više vidova, zavisno od toga koliko tesno discipline saraduju, odnosno koliko elemenata druge discipline, i u kojoj meri, uključuju. I u ovom obliku saradnje moguće je da potreba leži u području jedne discipline, a rešava se pozajmljivanjem metodologije od druge discipline. Međutim, u interdisciplinarnosti neminovno mora doći do *prilagođenja metoda*, kako bi se postigla efikasnost u rešavanju problema i zadovoljila potreba 'u svetu života'.

Labavije interdisciplinarno povezivanje: Ovakvo povezivanje možemo naći i u školi i u pozorištu, kroz brojne pojavne oblike gde škola primenjuje dramu, ali ostaje škola, a pozorište primenjuje pedagogiju, ali ostaje pozorište. Kao primere, navešćemo sledeće situacije:

- c) Potreba 'u svetu života' je da sticanje primenjivog znanja (npr. stranih jezika). U okviru nastave, u učionici, nastavnik razvija metodski pristup zasnovan na igranju uloga. Ne koriste se standardni postupci pozorišne inscenacije, štaviše, dramski postupci se sasvim slobodno prilagođavaju potrebama učenja, a često se inveniraju namenski postupci. Očekuje se i zadata i (slobodnija) vođena participacija učenika (rad na zadatom tekstu ili dramskim situacijama, te improvizacije), ali obavezno u okvirima školskog gradiva i ograničena na delove časa koji zadržava svoju strukturu i ne postaje dramska radionica. Rezultati se postižu tokom samog procesa primene dramskih metoda i tehnika: fokus je na procesu učenja, očekuje se pedagoška promena kod učenika. Ne teži se inscenaciji (iako iz ovakve vrste rada može proisteći pozorišni rezultat). Aktivan dijalog se može pojaviti, s ciljem da podrži disciplinarne potrebe.

Ovaj pristup, poznat kao Drama u obrazovanju, može se koristiti u bilo kom predmetu u okviru kurikuluma.

- d) Potreba 'u svetu života' je delovanje na podizanju svesti pripadnika zajednica i društva, koje se ostvaruje kroz pozorišni čin (predstavu) tj. pozorišni aktivizam. U tu svrhu, pozorište razvija nove, namenske dramske i pozorišne oblike, često tragajući za onima koji korespondiraju sa potrebama, znanjem i senzibilitetom određene publike. Uključuju se postupci kojima se delimično ili potpuno odbacuje scenska iluzija i izlazi iz opsega psihološkog realizma: direktno obraćanje publici, interakcija sa publikom, uključivanje dokumentarne građe, nelinearna naracija, izvođenje u javnim prostorima, mešanje medija itd. Predstave se izvode u pozorištu ili u drugim prostorima bliskim publici kojoj se predstava obraća. Često je prisutna vođena participacija publike. Efekat se takođe ostvaruje tokom procesa, kao rezultat estetskog iskustva. Fokus je na učenju u širem smislu, koje se može ostvariti na neki od brojnih načina – saznavanjem novih činjenica, novim sagledavanjem veza među njima, afirmacijom aktivnih stavova. Očekuje se promena stavova, tj. pedagoška promena kod publike. Aktivan dijalog se podstiče, ali je striktno omeđen disciplinarnim konvencijama i potrebama.

Mnogi avangardni pozorišni koncepti nastali su na postulatima pozorišnog aktivizma: Artoovo „Pozorište surovosti“, pozorišna avangarda 60-ih godina 20. veka, a posebno treba naglasiti Brehtove poučne drame (*Lehrstücke*) i epski teatar u celini (Kellner u Weber i Heinen, 2010: 35). Izrazit primer u skorije vreme kod nas je rad Bojana Đorđeva i grupe TkH (*Diskretni šart marksizma*, Bitef, 2015).

U ovim oblicima saradnje:

- *sadržaj* pripada jednoj ili drugoj disciplini [c] gradivo stranog jezika; d) poetizovane ideje i poruke];
- *metod* se preuzima iz druge discipline i značajno se prilagođava potrebama matične discipline [c] dramske tehnike u nastavi; d) didaktičke tehnike u pozorištu];
- *cilj* leži u domenu matične discipline [c] poboljšanje nastave, d) uživljenost publike u sadržaj];
- u smislu *rezultata*, saradnja povećava znanje matične discipline, koje se ugrađuje u njen disciplinarni fond [c] aktivna nastava/didaktika; d) novi oblici pozorišne komunikacije].

Dramska pedagogija praktično počiva na ovakvom razumevanju odnosa drame i obrazovanja. Brojne prakse koje su nikle krajem 19. i početkom 20. veka, u vreme konsolidovanja ideje društvene participacije, a u situaciji niske obrazovanosti onih društvenih slojeva čije se uključivanje u društvene pokrete očekivalo, prate navedenu logiku. Rani oblici primene drame u u javnim školama (Marie Harvey, Harriet Finlay-Johnson, John Merrill, William Wirt i dr.), ali i pozorišni oblici poput sovjetske dramske propagande, pa donekle i pozorišne avangarde, izrazi su labave povezanosti drame i obrazovanja. Primere možemo pratiti kroz čitav 20. vek.

Čvršće interdisciplinarno povezivanje: Postoje i oblici gde se elementi dve discipline snažnije integrišu, te se interdisciplinarna oblast osamostaljuje, tako da više nije potrebno, a ni moguće tražiti paralelne primere iz domena matičnih disciplina. Takvi su oblici npr. Forum teatar koji pripremaju i izvode pozorišni profesionalci, kao i drugi modeli *Pozorišta potlačenih* Augusta Boala, koji pozivaju publiku da se aktivno uključi: simultana dramaturgija, legislativni teatar, novinsko pozorište, nevidljivo pozorište (Dragičević Šešić, 1992: 121); Pozorište za podizanje svesti i Pozorište za razvoj (videti Prilog 1) i drugi.

Oblik interdisciplinarne saradnje karakterističan za pozorište i formalni obrazovni kontekst je Pozorište u obrazovanju, pa ga ovde možemo razmotriti kao primer. Napominjemo da autori i nosioci ovog oblika mogu biti i pozorišni profesionalci i sami učenici (školska dramska grupa).

- e) Potreba u 'svetu života' je socijalizacija dece i mladih, kroz obradu socio-kulturnih pojmova i koncepata (diskriminacija, nasilje, opresija, ravnopravnost među polovima itd). Pozorište razvija namenske oblike na osnovu školskog plana i programa; u idealnim uslovima, tim za osmišljavanje sadržaja ima interdisciplinarni sastav, odnosno, čine ga i nastavnici (pedagozi, psiholozi...) i umetnici (pozorišni stvaraoci). Ovi interdisciplinarni oblici zadržavaju performativni karakter, ali se (na različite načine) udaljuju od standardnih pozorišnih principa nemešanja nivoa scenske i životne realnosti: participacija publike se podrazumeva i njeno vođenje je pažljivo planirano. U ovom obliku rada, pozorište često dolazi u školu i prilagođava performativni program uslovima izvođenja u školi. Efekat se ostvaruje kroz i) estetski doživljaj; ii) participaciju tokom predstave; i iii) neperformativne oblike rada – radionice koje se održavaju pre ili posle predstave i gde se kroz dramski rad ili refleksiju razrađuju teme i motivi pozorišnog sadržaja. Fokus je na učenju u okviru kurikularnih ciljeva. Aktivan dijalog je poželjan i podstiče se.

U ovim oblicima saradnje, svi elementi se usložnjavaju:

- *sadržaj* pripada obema disciplinama: teme su uzete iz jedne discipline (npr. pojmovi iz gradiva), a onda su poetizovane i time postale sadržaj druge discipline (poetski siže); sadržaj ne može biti sasvim fiksiran, već se menja kroz participaciju publike, čime postaje sadržaj interdiscipline (otvoren tematski scenario);
- *metod* potiče iz jedne discipline (odigravanje i predstavljanje), ali je odlučujuće izmenjen integrisanjem metoda druge discipline (didaktika, elementi aktivne nastave), te je tako stvoren nov metod karakterističan za interdisciplinu (možemo ga nazvati npr. vođenim poetskim procesom za učenje kroz iskustvo);
- *cilj* leži i u oblasti jedne discipline (usvajanje pojmova iz gradiva) i druge discipline (estetsko iskustvo), ali i u domenu interdiscipline, jer ona sada, kao samostalna oblast, ima sopstvene standarde i očekivanja (uključivanje učenika/publike u stvaranje estetskog iskustva; građenje znanja kroz građenje značenja);
- *rezultat* korenito menja obe discipline, jer ih pomera prema onome što im je zajedničko – a to je društvena utemeljenost i razvoj društva; znanje koje discipline dobijaju kroz čvrstu interdisciplinarnu saradnju utiče na filozofiju obrazovanja i filozofiju drame i pozorišta: koncept škole se humanizuje, jer se udaljava od koncepta koji reflektuje podelu rada u društvu (mislimo na koncept koji ulogu škole vidi kao pripremu mladih generacija za stupanje u svet rada, Stope, van der, 2007: 311), a koncept pozorišta se popularizuje.

U ovim oblicima možemo prepoznati **odlike pune interdisciplinarnosti**: volju i spremnost obe discipline za nekonvencionalne opite; punu saradnju disciplina i razmenu znanja u svim fazama rada; invenciju novih sadržaja, metoda i tehnika.

Vidimo i **elemente transdisciplinarnosti**: pre svega, društvenu relevantnost ciljeva; delimični izlazak iz naučne sredine (u našem slučaju: učionice i pozorišne sale); participaciju korisnika; poseban prostor otvoren za aktivan dijalog i protokole za njegovo podsticanje i obradu.

Pojava Pozorišta u obrazovanju, ali i Forum teatra i različitih drugih oblika koji predviđaju participaciju publike može se situirati u period društvenih previranja u drugoj polovini 20. veka, kada je pre svega pozorište povratilo svest o svojoj društvenoj svrsi. Istovremeno pratimo pojavu pozorišne antropologije, uvođenje rituala kao pojma i postupka u pozorišne prakse, izlazak pozorišta u javne prostore, i, uopšte, drastično smanjenje distance između glumca i gledaoca.

4.4.3.4. Dramska pedagogija kao transdisciplinarna oblast

Transdisciplinarna saradnja nije samo viši oblik interdisciplinarnosti i najčvršća saradnja disciplina, već zasebna paradigma koja poseduje više specifičnih odlika koje ne nalazimo u ranijim oblicima kros-disciplinarnosti. Ima nekoliko uslova koji moraju biti zadovoljeni kako bi se razvila transdisciplinarnost. Svaka transdisciplinarna praksa, pa i relevantni oblici drame i pozorišta, mora odgovoriti na te uslove. Za sada ćemo te uslove samo nabrojati:

- razlog za saradnju je *kompleksan problem* 'u svetu života': različiti *stejkholderi*¹¹⁵ ga različito vide;
- problem ili potreba ima *veliki vrednosni značaj* za zainteresovane strane;
- *stejkholderi učestvuju* u radu;
- *nema odnosa hijerarhije* između stručnjaka i *stejkholdera* (naučnika i ne-naučnika);
- rad se sprovodi 'u svetu života', odnosno u kontekstu u kom postoji problem/potreba;
- *nema unapred postavljene hipoteze*: rešenje se traži na osnovu *vizija (svetonazora)* *stejkholdera* tj. pripadnika konteksta;
- rad se odvija kroz *istraživački kontinuum* odnosno *proces*, i ima specifičnu strukturu – spiralno nadovezivanje istraživačkih ciklusa;
- dizajn istraživanja mora predvideti *nepoznanice* i *iznenađenja*; *koncepti* zamenjuju definicije;
- *rezultati* se periodično *proveravaju* sa korisnicima, *koncept* se konstantno *koriguje*;
- *ciljevi* nisu čisto naučni, niti čisto pragmatični, već se tiču *opšteg dobra* i *održivog razvoja* zajednice ili društva: sam participativni proces predstavlja deo rezultata;
- nauka *interveniše* 'u svetu života'. (Hirsch Hadorn *et al.*, *op.cit.: passim*)

Nastanak transdisciplinarnosti je povezan sa razvojem savremene misli u više naučnih oblasti, kao i sa jačanjem koncepta participativne demokratije, kao posledicom društvenih kretanja koja su kulminirala 60-ih godina prošlog veka. Važnih razvojnih pravaca u društvenim i humanističkim naukama, koji su uticali na pojavu transdisciplinarnosti, dotaći ćemo se u ovom odeljku. Pod participativnom demokratijom smatra se proces kolektivnog odlučivanja o

¹¹⁵ Pod *stejkholderima* se podrazumevaju svi ne-naučni akteri: građani /javnost kao civilni sektor, biznis sektor i javni sektor.

predlozima javnih praktičnih politika. U realnosti, participacija građanstva ima oblik kombinacije elemenata direktne i reprezentativne demokratije (Koryakov i Sisk, 2003; Aragone i Sanchez, 2008). Participativna demokratija bila je ideal mnogih humanista (Dewey: *passim*), a i danas predstavlja vrednost kojoj teži Evropska unija (Best, Augustyn i Lambermont, 2011).

Transdisciplinarnost je definitivno demokratska praksa, čak bi se moglo reći da je ona naučni izraz participativne demokratije. U svetu je već široko rasprostranjena kao pristup problemima u oblasti ekologije, urbanizma, saobraćaja, javne uprave, regionalnog razvoja, legislative, zdravstva, obrazovanja itd., koji se često rešavaju zahvatima na nivou javnih praktičnih politika.

Sasvim je razumljivo npr. da će u demokratskom društvu pitanje koncepta obrazovanja u kulturno pluralnoj sredini, osim stručnjaka/specijalista iz više disciplina, uključiti i širok krug zainteresovanih strana; da će njihove perspektive morati da budu ugrađene u naučni plan; da neće biti tretirani kao inferiorni; da se odluke ne mogu donositi iza zatvorenih vrata; da se uobličene rešenja odvija kroz proces, u više faza, da se prati i koriguje; da je cilj opšte dobro i održivi razvoj zajednice i društva; da rezultat procesa donosi opipljive promene u 'svetu života'.

Iako se problemi/potrebe u 'svetu života' najčešće odnose na ravan zajednice, te se rešavaju putem izmene praksi, institucija i instituta¹¹⁶, ovaj pristup je moguće primeniti i na užim (i širim) planovima.

Na planu ustanove ili organizacije, nove tendencije u menadžmentu škole čine jasan primer za to. Cilj kome se teži upravo je *integrano obrazovanje* – oblik rada ustanove utemeljen u vrednostima zajednice (društva), motivisan njenim potrebama, oslonjen na njene resurse i potencijale, orijentisan ka njenoj dobrobiti i održivom razvoju. Instituti poput Saveta roditelja, Učeničkog parlamenta i druga tela koja je moguće formirati treba da obezbede učešće neposredne i šire zajednice u donošenju važnih odluka koje se tiču života i budućnosti škole¹¹⁷.

¹¹⁶ U okviru teorije sistema, pod institucijama se podrazumevaju „procedure, pravila, kriterijumi, tehnike i metode koje povezuju kodove komunikacije sa specifičnim načinima komunikacije i akcije. Takve institucije su, npr. izbori, kamate, ugovori, dokazi, kontra-argumentacija ili publikacije“. Institucije su autoreferentne i pripadaju različitim ravnima razmišljanja (nauka čini jednu takvu ravan, politika drugu itd.), zbog čega i postoje teškoće u komunikaciji među tim ravnima. Vezu među ravnima najlakše uspostavljaju pojedinci koji lako prestupaju iz jedne u drugu (Krohn i van den Daele, 1998: 195-196). Za ovaj pojam, Milan Uzelac predlaže termin 'socijalni institut' (2012: 7), kako bi napravio razliku između jedinstvenih institucija socio-kulturne realnosti (npr. škola) i njihovih pluralnih instituta tj. instrumenata (npr. diploma).

¹¹⁷ Više različitih primera videti u: UNICEF (2009); Manitoba Education, Training and Youth Staff School Programs Division (1997) i Stoep, van der & Louw, W. J. (2007).

Navedeni pristup ima odlučujući uticaj i na koncept nastave, koji se takođe kreće ka integraciji gradiva unutar predmeta, predmeta unutar kurikuluma i kurikuluma unutar konteksta.

Vaninstitucionalno, načela transdisciplinarnosti moguće je primeniti na bilo koju problemsku situaciju koja zahteva **participaciju** zainteresovanih strana, odnosno gde autoriteti (eksperti, nauka) ne mogu da isporuče gotovo rešenje, jer postoji rizik da ga stejkholderi ne bi prihvatili. Tada nauka kroz istraživački okvir obezbeđuje prostor zainteresovanim strama da aktivno razvijaju rešenja.

Na mikro planu, dramska pedagogija to čini, možemo slobodno reći, spontano, u zaštićenom prostoru fikcije, nastojeći u školi da dete podrži u procesima učenja, ali i razumeavanja šire slike i aktivnog uključivanja u društvo, a takođe deluje u drugim pedagoškim/andragoškim, socio-kulturnim i političkim situacijama.

Transdisciplinarni pristup pronalazimo u svim oblicima dramskog i pozorišnog rada gde su **učesnici u funkciji stvaralaca** (dakle, ne u funkciji izvođača, niti publike koja participira), odnosno gde je akcenat na *kreativnoj participaciji učesnika*.

Mnogi oblici Primenjene drame i Primenjenog pozorišta su transdisciplinarni:

- U školi: *kreativna drama* (kreativna dramatika, procesni rad);
- U društvenom kontekstu: *Pozorište u zajednici*, *Forum* koji pripremaju pripadnici neke grupacije (rodne, socijalne, ekonomske, urbane ili ruralne...), *Plejbek*, *LARP* i dr.;
- U pozorištu: *Divajzirano pozorište*.

Svi navedeni oblici koriste isti osnovni pristup – **kreativni participativni dramski proces** i imaju dva *razvojna procesa* u fokusu: *individuaciju* i *socijalizaciju*, koji se odvijaju simultano i neraskidivo su povezani (Sæbø, 2011: 26). Kreativnost širi opseg mogućnosti ličnih izbora (Škorc, 2014: 9) u konkretnom kulturnom kontekstu (Đukić, 2012), a participacija priprema učesnike za društveno delovanje (Jackson, 2011: 237-238), što možemo nazvati i političkim učešćem ili aktivnim građanstvom.

Da bismo mogli bolje da predstavimo i potom analiziramo oblike rada kojima se bavimo, potrebno je da bliže upoznamo transdisciplinarnost kao najmlađi i najfleksibilniji oblik kros-disciplinarnog povezivanja. U osnovnim crtama ćemo obrazložiti načela transdisciplinarnosti, a nakon toga ćemo izvesti zaključke u odnosu na našu oblast proučavanja.

4.4.3.4.1. Proširena definicija transdisciplinarnosti

Predmet: Transdisciplinarni pristup odgovara na probleme u 'svetu života' koji imaju veliki vrednosni značaj za aktere/stejkholdere. Za takve probleme karakteristično je da je percepcija od strane stejkholdera raznovrsna, da je dostupno znanje o problemima kontroverzno i da postoje brojne i značajne nepoznanice (*uncertainties*).¹¹⁸

Zadatak transdisciplinarnog pristupa je da:

- a) sagleda **složenost** problema (*complexity*): odnosi se na prisustvo i povezanost različitih dimenzija, pluralnih vrednosti i normi;
- b) uzme u obzir **raznolikost** (*diversity*) empirijskih i naučnih pogleda na problem (nosioci empirijskih gledišta su akteri iz 'sveta života' koji zauzimaju različite pozicije, npr. javni i privatni sektor; i naučna gledišta su raznolika, pošto su uključeni naučnici iz više disciplina);
- c) **poveže apstraktno i konkretno** (*case-specific*) znanje o problemu i mogućnostima rešenja (naučna i 'laička' znanja), i
- d) razvije znanje i prakse koji promovišu ono što se smatra '**opštim dobrom**' (*common good*) (Hirsch Hadorn *et al.*, *op.cit.*: 29, 431-432).

Filozofija: Vrednosni, tačnije etički okvir transdisciplinarnosti je '**opšte dobro**', a referiše na konkretan socio-kulturni kontekst: društvene sisteme, ustanove i sredinu od kojih zavisi dobrobit svih pripadnika društva. Kako bi se obezbedilo da predložena rešenja zadovolje kriterijum 'opšteg dobra', važno je da sve zainteresovane strane – javni, privatni i civilni sektor, koji najčešće imaju različita, pa i suprotstavljena gledišta – učestvuju u procesu uspostavljanja konsenzusa.

Metod: Uključenost stejkholdera zahteva primenu **participativnog akcionog istraživanja**. Ovaj se metod ne odnosi na istraživanje o pripadnicima konteksta tj. stejkholderima, već na njihovo aktivno i ravnopravno učešće u njemu. Cilj uključivanja aktera iz 'sveta života' tj. stejkholdera u istraživački proces jeste da se, uz pomoć konkretnog „lokalnog znanja“, dobije celovit uvid u problem i pronade održivo rešenje koje odgovaraju kriterijumu 'opšteg dobra' (Hirsch Hadorn *et al.*, *op.cit.*: 429).

¹¹⁸ U operativnom smislu, nepoznanice se odnose na poreklo, strukturu i razvoj problema koji se proučava i obrađuje; kada se tiču znanja, odnose se na prenošenje apstraktnog, teorijskog znanja na konkretan problemski kontekst, ili na nedostatak znanja, ili na rizike prilikom projekcije potrebnog znanja.

Cilj transdisciplinarnog rada je, uz unapređenje naučnog znanja, *unapređenje konteksta*, tj. postizanje **održivog razvoja**. Koncept održivog razvoja, iako potiče iz ekologije, univerzalno se primenjuje na brojnim društvenim ravnima. Svetska komisija Ujedinjenih nacija za životnu sredinu i razvoj definisala je održivi razvoj kao:

„ (...) globalni socio-politički model za promenu praksi i socijalnih instituta¹¹⁹ u cilju postizanja ravnopravnijih mogućnosti unutar i između generacija, istovremeno uzimajući u obzir ograničenja kojima razvijenost tehnologije i društvene organizacije uslovljava sposobnost sredine da odgovori na aktuelne i buduće potrebe“ (WCED, 1992).

Rezultati: Poželjni rezultat koji uključivanje svih stejkholdera u participativni proces donošenja odluka treba da omogući je da se opšte dobro uspostavi kao **osnovno načelo javne legislative**.

Efekti: Zbog uključenosti u kontekst, transdisciplinarni pristup deluje **integrativno i akciono**. Transdisciplinarnost je *integrativna* u tom smislu što integriše naučne perspektive, naučnu teoriju i praksu, ali i samu nauku u procese donošenja odluka u 'svetu života' (Pohl *et al.* u Hirsch Hadorn *et al.*, *op.cit.*: 411-424; Lawrence i Després, 2004: 399 u Merckx i Besselaar, *ibid*); u tom smislu je i *akciona*: nauka se udružuje sa stejkholderima, i, što je u neskladu sa tradicionalnom naučnom etikom koja nalaže nepristrasnost i distanciranost, s predumišljajem čini *intervenciju* u kontekstu koji proučava.

4.4.3.4.2. Transdisciplinarna definicija dramske pedagogije

Ovi početni elementi definicije transdisciplinarnosti se u okviru dramskog pedagoškog rada čitaju na sledeći način:

Predmet: Kreativni dramski proces kao pedagoški metod vodimo na teme koje za učesnike imaju veliki vrednosni značaj.¹²⁰ Jedno od osnovnih načela kreativnog pristupa je da se radi na osnovu ličnih materijala koje učesnici ulažu prema kriterijumu doživljaja vrednosnog značaja. Problem u 'svetu života' kojim se kreativni proces bavi, tako, doslovno to i jeste: neki vanredno značajan problem (*nepoznanica*) u životu učesnika, koji oni imaju potrebu da razumeju, artikulišu i razreše.

¹¹⁹ U originalu stoji "institucije" (*institutions*), ali smisao odgovara prevodu 'socijalni instituti' (Uzelac, 2012: 7).

¹²⁰ To važi za sva tri oblika transdisciplinarnog dramskog/pozorišnog rada: kreativnu dramu u školi, primenjeno pozorište u društvenom kontekstu i divajzirano pozorište u teatru. S obzirom da su načela rada jednaka, govorićemo o kreativnom procesu uopšte, a zaključeci se, takođe u načelu, mogu odnositi na sva tri oblika rada.

Za takve materijale i teme važe sve odlike koje teorija nauke prepoznaje: suštinski su značajni za identitet učesnika (učesnici ih tako doživljavaju); kompleksni su i izazivaju različite odgovore: postoje različita empirijska tumačenja (npr. različiti vrednosni sudovi vršnjačke grupe, roditelja, škole itd.); prevazilaze znanje i iskustvo učesnika i oni ne mogu da ih sagledaju u celosti, itd.

Zadatak dramskog pedagoškog procesa je, u skladu s teorijom nauke, da:

- a) ispita različite dimenzije, vrednosne aspekte i norme na koje tematski materijal upućuje (*složenost*) i pomogne učesnicima da artikulišu problem;
- b) sazna koja viđenja problema postoje, koje pozicije učesnici zauzimaju (*raznolikost*) i omogući im da sagledaju problem u njegovoj mnogostrukosti;
- c) omogući da se lična značenja generalizuju kroz postupak poetizacije, usmeri njihovu obradu kroz rad grupe (*povezivanje konkretnog i apstraktnog znanja*), potpomogne sticanje iskustva, te obezbedi pedagoško 'ogledalo' za iskustva učesnika putem moderirane diskusije;
- d) stvori uslove za nesmetano repozicioniranje učesnika u odnosu na problem i podrži ih, kako bi se rezultati procesa integrisali i doveli do prihvatljivog rešenja problema, kako za učesnike kao pojedince, tako i za grupu (*načelo opšteg dobra*).

Ono što je veoma važno, a što ćemo zasada izneti kao aksiom, jeste da je krajnji zadatak dramske pedagogije da osposobi učesnike da nadalje samostalno vode proces sopstvenog razvoja.

Opšte dobro jednostavno podrazumeva da se ne dopusti nametanje jedne volje, jednog tumačenja, autoriteta i sl., već da se kroz interakciju – dramsku igru, razmenu ideja, dijalog – dođe do rešenja prihvatljivog za sve učesnike u procesu. Često isticana demokratičnost dramskog kreativnog procesa ima suštinski pedagoški značaj: on se sadrži, naravno, u usvajanju načela i normi ravnopravnosti i aktivnog učešća u socijalnoj komunikaciji i radu, ali povrh toga, dramska participacija omogućuje učesnicima da nauče da takav, stvaralački dijalog vode na unutrašnjem planu, kada interiorizuju navedena načela i norme.

Ovde odmah treba vezati i **cilj** dramskog pedagoškog rada. U skladu sa teorijim transdisciplinarne nauke, cilj je razvoj konteksta i postizanje održivog razvoja. U dramskom radu, kada radimo participativno, mi iniciramo *proces pregovaranja o pozicijama aktera u kontekstu*.

Ovaj proces se takođe vodi istovremeno (ili skoro istovremeno) na dva plana: socijalnom (unutar grupe) i ličnom (unutar ličnosti učesnika). Prvi otvara mogućnost korekcije pozicije pojedinca u nesporednom, a sledstveno i širem socijalnom kontekstu, a drugi se odnosi na izmenu stanovišta tj. pozicije u odnosu na problem. Oba plana su važna i međusobno se podržavaju, ali je drugi ipak značajniji, jer su posledice postignute promene na unutrašnjem planu dugotrajnije i dalekosežnije. Uspostavljanje novih pravila u komunikaciji i ophođenju, koja nastaju kao posledica učešća u dramskom pedagoškom procesu, možemo shvatiti kao **rezultate** ovog rada.

U tom smislu treba shvatiti i **efekte** dramskog pedagoškog rada: ono što dramski pedagoški proces može i treba da postigne je *integrisanje* korigovanih perspektiva na socijalnom i ličnom planu i njihovo pretvaranje u pristupačne lične kompetencije koje se kasnije, prema potrebi, mogu *aktivirati*. To je složen proces interiorizacije i transformacije i vratićemo mu se malo kasnije. Značajno je podvući da dramski pedagoški rad ima jasnu *nameru* da proizvede promenu, i to na takav način što učesnike priprema da deluju kao agenti te promene (Tiller, 2015a: 20).

Sada se možemo vratiti na pitanje **metoda**, kao ključne osobenosti dramskog pedagoškog rada.

4.4.3.4.3. Participativno kritičko akciono istraživanje

Ključne odlike dramske pedagoške metodologije u njenim najrazvijenijim oblicima, koje ona deli sa transdisciplinarnom metodologijom, jesu **rad u socio-kulturom kontekstu, participacija, intencioznost i angažovanost u postizanju lične i društvene promene.**

U nauci, ovakav pristup je već etabliran kao **participativno kritičko akciono istraživanje** (Hirsch Hadorn *et al.*, *op.cit.*: 26). Teorija definiše ovaj pristup kao „disciplinovan proces istraživanja koji se vodi *od strane* i *za* one koji akciju preduzimaju. Prvenstven razlog za pokretanje akcionog istraživanja je da se pomogne 'akterima' da unaprede svoje akcije“ (Sagor, 2000).

Tvorac metoda akcionog istraživanja je američki socijalni psiholog Kurt Levin (*Kurt Zadek Lewin*, 1946). Među brojnim pretečama ovog metoda su i Džon Džui, Marija Montesori i Jakob L. Moreno. Akciono istraživanje se primenjuje u mnogim naukama, npr. sociologiji, psihologiji, antropologiji, pedagogiji i andragogiji.

U **pedagogiji**, akciono istraživanje je „metod kritičke pedagoške nauke čiji je predmet pedagoška praksa u konkretnom kontekstu i konkretnoj društveno-istorijskoj situaciji“ (Pešić, 1990). Kao najvažnije odlike akcionog istraživanja, autorka navodi:

1. Akciono istraživanje je *istovremeno i akcija i istraživanje*,
2. Akciono istraživanje ima *socijalni – participatorski karakter*,
3. Akciono istraživanje ima *demokratski karakter*.

Predmet akcionog istraživanja koji je usko vezan uz učesnike i kontekst ('svet života'), postulira da se proces učenja tj. konstrukcije saznanja i proces menjanja prakse poklapaju. Akciono istraživanje istovremeno predstavlja način saznavanja prakse koja se proučava i napor da se praksa promeni. Stoga je akciono istraživanje oblik angažovanog istraživanja.

Pristup kroz participaciju podrazumeva da učesnici obrazovno-vaspitne situacije nisu 'predmet' istraživanja, niti je istraživač objektivn i neutralan; već istraživači i učesnici proučavane prakse rade zajedno: istraživač postaje učesnik, a učesnici/praktičari istraživači sopstvene prakse.

Cilj akcionog istraživanja je demokratizacija obrazovnog sistema i emancipacija svih učesnika, a postiže se primenom demokratskog principa kroz ravnopravno učešće svih učesnika u svim fazama. Demokratski princip oličen je u *kritičkoj refleksiji*: demokratskoj raspravi (komunikacijskoj akciji) unutar grupa učesnika, kao kooperativnom traganju za istinom, zasnovanom na snazi argumenata (Habermas).

Akciono istraživanje oslonjeno je na kritičku naučnu paradigmu koja je nastala upravo u okviru Frankfurtskog filozofskog kruga iz kog je potekao i Habermas, kao kritika pozitivizma i zalaganje za logičko i metodološko jedinstvo prirodnih i društvenih nauka. Postulati kritičke paradigme su da *nijedan oblik saznanja nije vrednosno neutralan* i da je *saznanje aktivna konstrukcija i rekonstrukcija teorije i prakse* (Pešić, *ibid*). Transdisciplinarni naučni pristup je fundamentalno oslonjen na ove pretpostavke, a dramska pedagogija ih *verbatim* primenjuje.

4.4.3.4.3.1. Kritičko akciono istraživanje nakon modernizma

Metodološka struktura transdisciplinarnog istraživanja u stopu prati strukturu akcionog istraživanja, te među njima nema ni suštinske ni formalne razlike (Hirsch Hadorn *et al.*, *ibid*). Zašto bismo se onda u analizi metodologije dramske pedagogije uopšte obraćali transdisciplinarnosti, ako nam poznavanje akcionog istraživanja daje odgovore na sva pitanja? Zbog dve bitne razlike:

1. Akciono istraživanje ne mora biti kros-disciplinarno, a mi tragamo za novom disciplinom koja nastaje ravnopravnim učešćem najmanje dve discipline, te nam uvid u akcioni metod sam po sebi, iako umnogome rasvetljava istraživačka pitanja, ne može dati sve odgovore.
2. Postoji važna *paradigmatska* razlika između kritičkog akcionog istraživanja i transdisciplinarnosti: kritičko akciono istraživanje pripada epohi modernizma i veri u važnost i moć emancipatorske funkcije obrazovanja (Lewin, 1951), a transdisciplinarni pristup je inherentan svetu koji je postmodernizam zauvek izmenio. Pošto je postmoderna paradigma problematizovala, kritikovala i dekonstruisala modernističke koncepte (Liotar, Fuko, Derida), dovela je do toga da obrazovanje stekne daleko pragmatičnija obeležja koja, kako smo već naveli, savremeni autori kritikuju kao nehumanistička (Nussbaum, 2012).

Teoretičari obrazovanja ukazuju:

„Obrazovna teorija i praksa zasnovane su na modernističkom diskursu čije samorazumevanje tvore pretpostavke koje su mu implicitne. Postmodernistički naglasak na upisanom subjektu, decentriranom subjektu koji se konstruiše jezikom, diskursima, željama i podsvesnim, reklo bi se da protivreči samoj svrsi obrazovanja, utemeljenoj u samomotivišućem, samovodećem, racionalnom subjektu modernizma, sposobnom za individualnu agensnost“ (Jennings i Graham, 1996: 267).

Ova pitanja ćemo razmotriti obrnutim redosledom:

1. Pre svega treba jasno reći: kritičko participativno akciono istraživanje, i to njegov pedagoški oblik primene (Pešić, *ibid*), osnovni je metod koji se koristi u razvijenim oblicima dramske pedagogije. Sve emancipatorske prakse – kreativna drama u obrazovanju, primenjeno pozorište, pa i divajzirano pozorište – postižu emancipaciju zahvaljujući akcionom metodu. Dokazivanje nije potrebno, jer „samorazumevanje [modernističke, emancipatorske paradigme] tvori pretpostavke koje su mu implicitne“. Šta se, međutim, događa kada se paradigma promeni?
2. Pitanje disciplinarnosti ima formalniji karakter. U sociološkom akcionom istraživanju, na primer, predmet istraživanja i promene jasno leži u disciplinarnoj oblasti sociologije: istražujemo i menjamo npr. grupnu dinamiku. U dramskom pedagoškom akcionom istraživanju (koje je transdisciplinarno), predmet istraživanja leži *izvan* i *iznad* i drame i pedagogije (barem prema njihovim aktuelnim disciplinarnim definicijama). Koju praksu onda istražuje i menja akcioni metod? Koji/čiji se disciplinarni okvir koristi i kada? Zašto se uopšte javlja kros-disciplinarnost?

U najkraćem ćemo ispitati kakve promene donosi promena modernističke u postmodernističku, te u post-postmodernističku paradigmu, a paralelno s tim, i koji razlog postoji za uvođenje kros-disciplinarnosti u tako izmenjenoj paradigmi.

4.4.3.4.3.2. Postmodernizam: multikulturalnost i interkulturalnost

Postmoderni svet ne samo što je protivrečan modernom, već je i sam sačinjen od protivrečnosti: s jedne strane, on misli i funkcioniše globalno, sa globalnim kapitalom koji je dominantniji nego ikada i sredstvima komunikacije koja transcendiraju kulture i jezike, a s druge se temelji na diverzitetu kulturnih konteksta, informalne komunikacije, epistemoloških izvora i diskursa.

Habermasov koncept društva kao racionalne grupe ljudi koja kroz demokratski dijalog i komunikaciju može da postigne konsenzus, trpi izmene. U postmodernom svetu, socijetet postaje izrazito heterogen. Društvo gubi značaj, a fokus se premešta na zajednicu: socijalni totalitet biva zamenjen komunitarnim partikularitetom. Identitet društvenih grupa više nije aprioran (nasleđen) i stabilan, već se konstantno konstruiše i rekonstruiše kroz proces samospoznaje i kritičkog redefinisanja. Jedinstvene, kolektivne i svezremene istine (grand-narative, ideologije) zamenjuje pluralitet gledišta i tumačenja privremenih i kontekstualizovanih tvrdnji.

Ako se setimo da je Apostel izgradnju zajednica video kao strategiju za kulturnu i filozofsku promenu u postmodernom svetu, razumećemo bolje etički i estetički značaj postmoderne zajednice. U nedostatku grand-narativa koji bi dali smisao i pravac društvenim akcijama (Lyotard, 1984: *passim*) zajednica preuzima tu ulogu i stvara male narative koji proizvode vrednosti koje čine identitet osobe, njenu etiku i kulturu. Reč je o zajednicama koje nisu samo geografske, nacionalne i realne, već i profesionalne, rodne, generacijske... i virtualne, a svaka ima specifičnu etiku, estetiku, kulturu (Sassen, 2002: 277).

Brojne kulturne zajednice tvore situaciju karakterističnu za postmoderno društvo, a to je naglašen kulturni (vrednosni) diverzitet. I kao fragmentacija i kao tendencija ka trans-nacionalizmu, takvo stanje može blokirati funkcionisanje društvenog sistema (Dobrijević i Krstić, 2013: 90). U nastojanju da se društvo kao entitet konsoliduje, afirmisana je **multikulturalnost** – „impuls da se ujedine različite kulture, uvažavajući njihovu mnogostrukost“ (Epstein, 1995. u Vladiv-Glover, 2014) i mnogo kritikovana tolerancija kao strategija (*ibid*).

Pošto se uvidelo da je multikulturalnost statična i ne vodi ka društvenoj integraciji (Jovanov, 2013: 111), zamenila ju je **interkulturalnost** kao aktivniji koncept: nastojanje da se kroz aktivan dijalog kao strategiju, prihvati i nauči kultura 'drugih' i 'drugačijih' (Savet Evrope, 2008). Uprkos uspešnoj primeni, s daljim razvojem društva i ovaj je pristup dobio umesnu kritiku:

„Teoretičari 'interkulturalne' komunikacije (...) stvaraju isti problem koji nastoje da reše: oni posmatraju 'kulture' kao odvojene entitete i ljude kao 'pripadnike' tih odvojenih entiteta“ (Schulze-Engler, 2009: xii u Dagnino, 2011: 8)

Oba navedena pristupa zapravo odražavaju tradicionalno „monolitno“ viđenje kulture kao pojave koju odlikuju „unutrašnja homogenizacija i spoljna separacija“ (Herder u Dagnino, *op.cit.*: 4). Štaviše, onaj ko posmatra centrirano sebe u „monolitnu“ kulturu: sam proces saznavanja sveta zasniva se na prepoznavanju 'drugosti': „sebstvo se konstituiše kroz istraživanje ne-sebstva“; „sebstvo se formira kroz iskušenja drugosti“ (Berman, 1984: 68, 75 i Ireland, 2004: 63 u Dobrijević i Krstić, *op.cit.*: 91).

Savremeni autori smatraju da takvo viđenje ne odgovara faktičkom stanju, gde „sve više ljudi oseća da se nalaze izvan etničkih, rasnih, seksualnih, ideoloških i drugih ograničenja koje postavlja kultura u kojoj su rođeni“ (Epstein, 2004, u Dagnino, *op.cit.*: 6) i ne pomaže da se zaista postigne pluralitet. Oni ukazuju na značaj 'perspektive' u tim procesima: umesto pogleda 'iz centra', koji čini da svet posmatramo binarno i prema sopstvenim vrednosnim merilima, potrebno je da izmestimo perspektivu, i to podjednako u odnosu na objekat posmatranja i u odnosu na sebe kao subjekat (Vladiv-Glover, 2014). Reč je o „perspektivi u kojoj sve kulture deluju decentrirano u odnosu na sve ostale kulture, uključujući i našu sopstvenu“ (Berry i Epstein 1999. u Dagnino, *op.cit.*: 1-2).

4.4.3.4.3.3. Post-postmodernizam: transkulturalnost

Mihail Epstajn (*Mikhail Epstein*) smatra da se, s dolaskom novog milenijuma, završila celokupna 'post' era i da nastupa novo doba koje predlaže da se obeleži prefiksom „trans,, (1999: 467). Brojni autori¹²¹ se zalažu za 'transkulturalnost' kao svetonazor koji transcendirira saznavanje sveta na osnovu binarnih opozicija kao što su 'mi-drugi', 'centar-margina', 'nacionalno-lokalno', pa i 'otpor-moć' (Welsch, 1999. u Dagnino, *op.cit.*: 1).

¹²¹ Osim autora koji su ovde navedeni, transkulturalnošću su se bavili i bave se Fernando Ortíz, Mary Louise Pratt, Octavio Paz, Anne Holden Rønning i dr.

Transkultura je za Epstajna „polje interakcije među postojećim i mogućim kulturama“, „multidimenzionalan“ i „kontinuiran prostor u kom neostvareni, mogući elementi nemaju ništa manje značenje od 'stvarnih'“ (*ibid.*:6), koji ljudima omogućuje da osvoje slobodu od kulturnih prisila i ograničenja i ostvare nezavisnost od bilo kog predodređenog kulturnog miljea.

Transkulturalnost nastaje iz postmodernog sveta: proliferacija pluralnih identiteta, građanstva, afilijacija i nacionalnosti koja karakteriše živote sve većeg broja ljudi (Bosniak, 2001 u Dagnino, *op.cit.*: 5) poziva da se uspostavi *pravo* subjekta na lični kulturni izbor i opredeljenje, te njegovu *agensnost* u tome čini neophodnom (Welsch, 1999, *ibid.*). Šulc-Engler (*Frank Schulze-Engler*) tvrdi da subjekti i akteri više nisu, kao u postmodernizmu, kulture, već ljudi, te da pitanje više nije kako kulture uobličuju društvene grupe i njihove svetonazore, već šta grupe, a pre svega pojedinci, *čine* s kulturom u sve snažnije globalizovanom svetu (2007, *ibid.*).

„Transkultura čini da se fokus kulturnog identiteta pomera sa kolektivne na individualnu svest, gde se na ljudska bića gleda kao na pojedince sposobne da u mnoštvu različitih kulturnih ponuda dinamično biraju ono što njima najbolje odgovara u odnosu na kontekste i okolnosti“ (Epstein, 2004. u Dagnino, 2011: 6).

4.4.3.4.3.4. Kritičko obrazovanje u post-postmodernom svetu

Transkulturalna *agensnost*, koja je sa modernističkog subjekta u društvu prešla u postmodernizmu na kulture u zajednicama, u post-postmodernizmu se vraća na pojedinca koji kulture i zajednice vidi kao mogućnosti u građenju identiteta – lokalno, nacionalno, internacionalno i transnacionalno (*ibid.*: 9). *Agensnost* se vrlo precizno odnosi na socijalni i lični aspekt – aktivnosti ljudi koji se transkulturalno povezuju i aktivnosti pojedinca kojima on poseže za kulturnim materijalom i transcendiraju kulturne sfere i položaje. Utemeljena je u *pravu* svakog čoveka na lične kulturne izbore, opredeljenja, pluralne pripadnosti i višestruke, višeslojne identitete.

Sticanje sposobnosti za slobodno kretanje subjekta od jednog do drugog kulturnog stanovišta autori nazivaju *transkulturalizacijom*. Ona počinje varijetom kritičke refleksije akcionog metoda – *aktivnom samorefleksijom* (Couldry, 2000., *ibid.*) u „procesu samodistanciranja, samoostranjivanja i samokritike sopstvenog kulturnog identiteta i pretpostavki“ (Berry i Epstein, 1999., *ibid.*).

Kritičko obrazovanje u savremenom dobu, prema tome, treba da vodi ka osposobljavanju subjekta da aktivno reflektuje o sebi u totalitetu sveta. Donald Kučoleta (*Donald Cuccioletta*)

navodi krasnu misao koja sublimiše smisao transkulturalne reflektivnosti kao sposobnosti da „vidimo sebe u drugome“ (2002: 9).

Dodali bismo da emancipaciju nikako ne bi trebalo precrtati iz agende novog kritičkog obrazovanja, posebno u kulturnim, pa i naučnim i drugim sistemima koji su snažno etnocentrični. Potreba za emancipacijom ne prestaje, ali prestaje da bude krajnji cilj; emancipacija je sada stepenik koji vodi ka sposobnosti pojedinca da kroz transkulturnu poziciju postigne punu **individuaciju** (izgradnju autentičnog transkulturnog identiteta), kao i **socijalizaciju** (život u socijetetu koji čine emancipovane i transkulturno formirane osobe).¹²²

4.4.3.4.3.5. Kros-kulturalnost i kros-disciplinarnost

Postavlja se pitanje: kakva vrsta znanja može da ostvari ideal aktivne samorefleksije i dovede do transkulturalizacije? Najjednostavnije rečeno, to je „trans“ znanje: transkulturno i transdisciplinarno. Ono mora biti utemeljeno u disciplinarnom znanju, kao što i transkulturalnost mora biti ukorenjena u lokalnoj ili specifičnoj kulturi/kulturama (Dagnino, *op.cit.*: 10-12).

Prema Epstejnu, znanje je uvek prvo načelo transkulturalnosti. Da bi se transcendiralo, mora se posedovati i disciplinarno i univerzalno znanje. Slobodanka Vladiv-Glover, saradnica Mihaila Epstejna, poreklo „trans“ znanja nalazi u tri koncepta: 1) transkulturalnosti samog Epstejna, 2) „znanja kao *mišljenja* (stava)“ Čarlsa Pirsca (*Charles S. Peirce*), te 3) „znanja kao *perspektive*“ i značaju kritike u projektu geneologije Mišela Fukoa (*Michel Foucault*) (*op.cit.*). Ova trijada – transkulturalnost, subjektivnost znanja i kritička perspektiva – omogućuju uspostavljanje kros- i transdisciplinarnosti: dijalog *preko* disciplina i „nastanak različitog i novog znanja iz borbe među različitim oblastima unutar kulture“ (Foucault, 1980: 162 u Vladiv-Glover, *op.cit.*).

Prethodnica transdisciplinarnosti, potvrđuje autorka, svakako je interdisciplinarnost (*ibid*), a pre nje, možemo dodati, multi-disciplinarnost. U širokim potezima, kros-disciplinarnost možemo vezati uz pojavu filozofskog pragmatizma (koji je sledio i Džon Džui) i potom socijalnog konstruktivizma, evoluciju pojma kulture, kao i razvoj kritičkih škola i studija kulture u 20. veku.

Oslanjajući se na zaključke Slobodanke Vladiv-Glover, transdisciplinarno znanje možemo tumačiti kao kombinaciju ili spoj (*fusion*) dve vrste znanja: disciplinarnog i transkulturalnog.

¹²² Moguće je da termini 'individuacija' i 'socijalizacija', s obzirom da potiču iz drugačije paradigme, nisu sasvim adekvatni procesima koje treba da opišu, te da će vremenom biti uvedeni novi i adekvatniji; njihovo značenje, međutim, u osnovi odgovara potrebi koju ovde imamo.

Ono čini „viši stepen meta- ili samorefleksivnosti“ – analitički pogled koji transcendirira partikularne ravni (političke, ideološke, religijske, nacionalne i kulturne) (*ibid.*).

Autorka zaključuje da je gledište (*point of view*) najvažnije svojstvo modernih nauka (*ibid.*) i dodaje da je gledište uvek etičko i lično. Iz toga sledi da je bitan zadatak savremenog obrazovanja da, osim znanja, **razvija etička i subjektivna gledišta (*perspektive, svetonazore*)**. Velika pedagoška korist je u pluralitetu gledišta, od kojih svako omogućuje poseban kulturni uvid.

4.4.3.4.3.6. Samoobrazovanje i samokulturacija

Da bi sprovelo ovaj nov zadatak, obrazovanje mora redefinisati svoju filozofiju i metode, uključujući i kritičku akciju. Naime, u odbačene grand-narative u postmodernizmu spada i emancipacija subjekta na kojoj se kritički akcioni pristup zasniva. Modernistički opozit 'emancipacija-opresija' zamenjen je postmodernističkim opozitom 'otpor-moć' (Usher i Edwards 1994. u Jennings i Graham, *op.cit.*: 275), a u post-postmodernizmu se opoziti sasvim prevazilaze ličnim izborima pojedinca čije gledište je izmešteno u transkulturni prostor.

Kada su ciljevi tj. interesi i vrednosti obrazovanja i pedagoške nauke u pitanju (Pešić, *op.cit.*), što zapravo otkriva socijalnu dimenziju njihovog delovanja, promene su takođe veoma osetne. U modernizmu je kritičko obrazovanje *emancipovalo* subjekte od opresivnog sistema (*ibid.*); u postmodernizmu ih *osnažuje* da se bore za pozicije moći u svetu (Peters i Marshall, 1991. u Jennings i Graham, *op.cit.*: 276); u post-postmodernizmu, oponenta nema, osim ukoliko se snage koje nastoje da pojedinca privežu za apriorni identitet: npr. nacionalni, ne prepoznaju kao antagonističke (Welsch, 1999. u Dagnino, *op.cit.*: 7). U skladu sa razvojem multi-, inter- i transkulturalnosti, cilj i interes nauke, pa time i kritičkog obrazovanja, bio bi da *senzibilize* subjekte za različite kulturne i disciplinane perspektive i da im omogući da **samostalno vode proces samoobrazovanja** – sticanja disciplinarnih i univerzalnih znanja i distanciranog, kritičkog pogleda koji omogućuje njihovo povezivanje, kao i proces **samokulturacije** – kulturne samotvorbe korišćenjem elemenata kultura u stvaranju sopstvenog kulturnog identiteta (Dagnino, *op.cit.*: 8).

Afirmišući koncept **samoobrazovanja**, post-postmodernizam preuzima i dalje razvija post-modernističku zamisao koja obrazovanju odriče prerogative vođstva u razvoju i formiranju osobe. U tome treba razlikovati ideju samoobrazovanja *u okviru* institucije i autodidaktizma *izvan* institucije. Postmodernisti ne odbacuju institucionalni oblik obrazovanja, već tzv. mimetičku (učenje putem oponašanja) i ciljanu (učenje kao modelovanje) obrazovnu paradigmu, a zalažu se

za oblik institucionalnog obrazovanja koje će omogućiti slobodan, samovođen razvoj osobe. Učenje se, kao i kod Ničea koji je preteča te ideje, vidi kao proces otvorenog ishoda, kao rast i razvoj, ničim unapred omeđen i vremenski neograničen (Dobrijević i Krstić, *op.cit.*: 84, 86).

4.4.3.4.3.7. Paideička funkcija transkulturalnog obrazovanja

Koncept transkulturalnosti proizišao je iz objektivnih svetskih kretanja: uspostavljanja globalnih komunikacija, transnacionalnih kultura (npr. urbane ili omladinske), stvaranja globalne naučne zajednice (što smo i mi zapazili u slučaju dramske pedagogije), globalne proizvodnje i tržišta, a sada i masovnih migracija koje će dodatno destabilizovati lokalne kulture. Svakako ne bi valjalo da se transkulturalnost shvati kao neka vrsta zavere protiv nacionalnog ili drugog generičkog kulturnog identiteta. Kao realan, transkulturni koncept se već spontano ostvaruje; ovde je reč o njegovoj artikulaciji kroz institucionalno delovanje.

Institucionalno obrazovanje treba da omogućí da transkulturalizacija postane voljna i kreativna, namesto slučajna i haotična. Ono to mora činiti i širenjem opsega znanja i omogućavanjem građenja stavova/gledišta/svetonazora koji nas čine kulturno senzitivnim i solidarnim građanima. U smislu paideičkih ciljeva kulture i građanstva, transkulturalnost može biti sagledana kao:

„(...) koncept kreativne tvorbe kulture, instrument za formiranje kulturnog identiteta, način da se doživi sopstveni kulturni identitet i analitički/kritički alat koji može da izrazi (...) osećaj globalnog građanstva“ (Dagnino, *op.cit.*: 13).

Kao i na kulturu, transkulturalnost na građanstvo gleda u „trans“ referencama – kao na nad-nacionalno, globalno građanstvo, s tim što, kao i u naučnom i kulturnom smislu, univerzalno ne poništava globalno, već se temelji u lokalnom da bi dostiglo univerzalno (Appiah, 2006: xxi u Dagnino, *ibid*). Ipak, novo građanstvo transcendirá singularitet nacionalne države i kulture:

„Transkulturalnost smešta koncept kulture u centar redefinisanja nacionalne države, pa čak i njenog nestanka. Ovaj proces prepoznavanja sebe u drugome neizbežno vodi prema kosmopolitskom građanstvu. Takvo građanstvo, nezavisno od političkih struktura i institucija, razvija razumevanje svakog pojedinca da je kultura višestruka i prožimajuća i da su iskustvo i egzistencija svakog pojedinca omogućeni kontaktom sa Drugim koji je u stvarnosti sličan subjektu“ (Cuccioletta, *op.cit.*: 8-9).

Agensnost u ostvarenju transkulturnog statusa (Dagnino, *op.cit.*: 5) nalaže da se i transnacionalno građanstvo izrazi u javnoj sferi, na demokratski način i bez političkog uplitanja. Ono emanira 'odozdo' (*grass-root*) i njegovo značenje ne nameće sistem (Cuccioletta, *op.cit.*: 8-9).

4.4.3.4.3.8. Transkultura i transdisciplinarnost: elementi nauke

Možemo izvesti zaključak o tome šta promena paradigme znači za transdisciplinarnu nauku. Naglašavamo da ovde posmatramo udaljen horizont, tj. iznosimo hipotetičku situaciju, jer je proces globalne transkulturacije u toku, s različitim stepenom ostvarenosti u različitim sredinama. Pojedini socijeteti (zajednice i društva) su u većoj meri transkulturni; drugi su još uvek u post-modernom dobu; treći su na prelazu modernog u post-moderno, iako sadrže vidljive elemente transkulturnog socijeteta, itd. (rekli bismo da je kod nas zastupljena treća situacija, makar samo po indikatoru disperzije moći sa sistema na ekonomske pozicije). Tako se i određenja elemenata transdisciplinarnе nauke moraju uzeti fleksibilno, a isto važi i za njihove strategije.

- **'Svet života'** kao osnovna kategorija, u dobu transkulture zadržava svoj značaj i u osnovi ne menja značenje: to je i dalje ravan sveta distinktna od i dalje postojećih institucija sistema i nauke. Razlike su ipak brojne: sistem razvija transnacionalne valence; nauka je sve ređe monodisciplinarna; najzad, sam 'svet života' sačinjavaju transkulturni subjekti.
- **Potreba u 'svetu života'** se, kako smo već zaključili, odnosi na socijalni *integritet* i *integraciju*. Integritet kao kulturna jedinstvenost (posebnost) odnosi se na zaštitu *prava* svakog pojedinca na kulturno formiranje i povezivanje; zahvaljujući tome, vrednosni habitus zajednice se menja: pluralizuje se, usložnjava i neprestano redefiniše; štaviše, sam proces redefinisavanja se može shvatiti kao vrhunaska vrednost. Integracija se oslanja na *agensnost* u socijalnoj ravni, putem povezivanja kulturnih subjekata – pojedinaca i zajednica; rezultat integracije nije homogeni socijalni totalitet, već dinamična ravan heterogenih partikulariteta.
- **Trans-nauka** u vidu aktivnog dijaloga, kao način odbrane/razvoja/afirmacije 'sveta života', poprima još jasnije odlike participativnog demokratskog dijaloga koji se vodi na lokalnoj, nacionalnoj, inter- i transnacionalnoj ravni (Sassen, *op.cit.*). Vidovi dijaloga se usložnjavaju: osim nacionalnih i transnacionalnih institucija, sve veći značaj dobijaju vaninstitucionalni kanali komunikacije i delovanja (npr. *Wikileaks*). Građani postaju svestni da je lokalna dimenzija deo globalne slike i da je lokalna demokratija činilac globalne (videti: Miller, 2002). Habermasova „komunikacijska akcija“ nije prevaziđena, štaviše, proširila je opseg.

Kako ova promišljanja ne bi delovala sholastički, potrebno je da naglasimo kako društvene pretpostavke našeg, u odnosu na Habermasovo doba, nisu povoljnije, naprotiv: hladni i krvavi (trans-nacionalni) ratovi, siromaštvo i društvena nejednakost naš svet čine duboko ranjivim. Humanističko vrednovanje i aktivna participacija građana kao paideički ideali; transnacionalna odgovornost i transkulturna empatija; autoritet države i naučno znanje u službi građana; integritet i integracija, daleko su od apstraktnih diskurzivnih pojmova; oni su nužnost za opstanak sveta.

Možemo zaključiti kako nam je analiza pokazala da transdisciplinarnost ne može prosto nastaviti kritičku naučnu/pedagošku paradigmu i preuzeti njene metode, jer je svet zaista izmenjen „postmodernitetom“ (Epstein, 1995). Dramska pedagogija nije u tome izuzetak. Ono što transdisciplinarna nauka može da učini jeste da preuzme postulate kritičke akcije i operacionalizuje ih, kako bi ih učinila široko primenjivim za unapređenje društvenih praksi. Na koji način transdisciplinarnost prevodi kritičku akciju u savremene uslove, najbolje se vidi kada se istraživačko-akcioni proces sagleda kroz procese saznavanja.

4.4.3.4.3.9. Načela transdisciplinarne epistemologije

U narednom odeljku ćemo navesti načela transdisciplinarne epistemologije, a nakon toga ih primeniti u analizi dramskog pedagoškog procesa. U predstavljanju načela pratićemo način na koji *sama nauka sebe vidi*; prema prvom načelu transdisciplinarnosti o značaju subjektivnog gledišta i vrednosnim imperativima, ovo je obavezan pristup. Uočićemo da teorija nauke i teorija društva ne govore sasvim istim jezikom; tamo gde je to potrebno, pomoći ćemo oko 'prevoda'. U predstavljanju dramskog pedagoškog procesa, pribeći ćemo sintezi jezika.

4.4.3.4.3.10. Struktura transdisciplinarnog saznavnog procesa: ciklus

Kao i u akcionom istraživanju (Pešić, *op.cit.*), saznavanje u transdisciplinarnosti je dinamičan participativan proces konstrukcije znanja (Elzinga u Hirsch Hadorn *et al.*, *op.cit.*: 350) koji omogućuje 1) konstrukciju novog znanja, 2) transformaciju postojećeg i 3) *integraciju* svih – naučnih i ne-naučnih – znanja u rešenja u cilju 'opšteg dobra' (Pohl *et al.*, *ibid.*: 411-424).

Ovi procesi su i **sukcesivni** i **simultani**.

Kao **sukcesivne**, možemo ih posmatrati kao faze:

1) formulisanje tzv. *sistemskog znanja*, tj. znanja o problemu koji se proučava;

- 2) izgradnja tzv. *transformativnog znanja*: prilagođavanju postojećih znanja, npr. tehnologijâ, konkretnoj situaciji problema/potrebe;
- 3) artikulacija tzv. *ciljanog znanja*, tj. usvajanju rešenja prihvatljivih za sve stejkholdere, kroz aktivan dijalog do konsenzusa (Pohl i Hirsch Hadorn, 2007: 19, 30-32).

Kao i u akcionom istraživanju, faze čine **ciklus**. Ciklusi su, međutim, takođe faze procesa. Niz ovakvih ciklusa, jedan nakon drugog, čine proces transdisciplinarnog naučnog rada, i to tako što se rezultati jednog ciklusa koriste kao početna pozicija za pokretanje narednog.

U najkraćem, proces naučnog rada, sastavljen od ciklusa, ima ovakav tok:

Naučni rad uvek inicira potreba u 'svetu života'. Transdisciplinarna nauka (više udruženih nauka) radi na procesu rešavanja problema, uz učešće predstavnika konteksta. Pošto formuliše određena saznanja, nauka ih čini raspoloživim 'svetu života' u kom ih svi stejkholderi razmatraju kroz trans-naučni dijalog. Nauka ugrađuje trans-naučne zaključke u naredni krug svog rada, kao nov istraživački cilj. Naučni rad traje dok se ne uspostavi konsenzus oko konačnog rešenja.

U svakoj od faza, takođe, sva tri procesa se odvijaju **istovremeno**: npr. integracija ne-naučnih u naučna znanja preduslov je za konstrukciju i sistemskog i transformativnog znanja; novo znanje nastaje i kroz transformaciju postojećeg i kroz formulisanje ciljanog znanja, itd.

Početna/sistemska znanja: Da bi se formulisala potreba, naučni problem i istraživački cilj, potrebno je da se, osim naučnika, uključe i ne-naučni učesnici koji donose 'lokalno znanje'. U procesu saznavanja, oni učestvuju u svojstvu trans-nauke. Između nauke i trans-nauke nema hijerarhije znanja, već se svaki doprinos podjednako ceni. Ne-naučni učesnici se ne smatraju laicima, ali ni trans-naučnicima, već „proširenom vršnjačkom zajednicom“ (Funtowicz i Ravetz u Hirsch Hadorn *et al.*, *op.cit.*: 365). Kako bi njihova uključenost u naučni proces dala doprinos, mora odgovarati visokim pozicijama na lestvici građanske participacije (gde, inače, tradicionalno obrazovanje kao model komunikacije zauzima najnižu poziciju; videti: Arnstein, 1969/1996).

Vrsta znanja kojima transdisciplinarna nauka operiše je i naučna i trans-naučna: etnografska, iskustvena i ispunjena *vrednostima* svih učesnika uključenih u proces (Funtowicz i Ravetz u Hirsch Hadorn *et al.*, *op.cit.*: 365). Transdisciplinarna nauka radi sa subjektivnim mišljenjima, stavovima, uverenjima, pretpostavkama i brojnim pitanjima koja impliciraju ljudske motive, različite okvire znanja i načine razmišljanja, pluralne interese i moralna stanovišta.

Transformacija znanja: Odlika transdisciplinarnog pristupa je da **svi učesnici u procesu uče**, i to ne samo o pojavi koju proučavaju, već i jedni o drugima (Funtowicz i Ravetz, 1993; Gibbons *et al.*, 1994; Nowotny, 1999. u Hirsch Hadorn *et al.*, *op.cit.*: 29). Transdisciplinarni proces je ne samo dvosmeran, već višesmeran, jer svi uče od svih (Funtowicz i Ravetz; Klein, *ibid.*: 363, 407). Transdisciplinarni proces stoga nosi važne odlike *inter-* ili *transkulturalnog susreta* – susreta sa 'drugim' i 'drugačijim', iz kog svi izlaze izmenjeni.¹²³ Otvorenost, etnorelativizam¹²⁴ i interkulturalna kompetentnost, pa i određene političke i pedagoške kompetencije naučnika-istraživača čine uslov za uspešan transdisciplinarni rad (Petts *et al.*, 2008: 598).

Naučnici su svesni da je značaj uvažavanja raznolikosti za uspeh transdisciplinarnog rada odlučujući i upozoravaju:

„Zanemarivanje različitosti (diverziteta) ciljeva, vrednosti, očekivanja i konstelacija moći kako u društvu, tako i u nauci, dovodi do opasnosti od simboličke participacije, a time do *utvrđivanja već postojećih [društvenih] uloga i pozicija i niskog potencijala za inovacije* (naglasila S.M.) u transdisciplinarnosti.“ (Hirsch Hadorn *et al.*, *op.cit.*: 437)

Stvaranje novog znanja, dakle, uslovljeno je mogućnošću *repozicioniranja stejkholdera*. Promena društvenih pozicija znači da se *kontekst razvija*, što i jeste cilj transdisciplinarnog rada. Do promena pozicija, pak, doći će isključivo ukoliko se ostvari snažna komunikacija između svih stejkholdera, gde i nauka zauzima poziciju jednog od njih (nas), namesto da zadrži svoju tradicionalnu ulogu nezainteresovanog posmatrača procesa i pojava ili, u manje rigidnom scenariju, poziciju medijatora. Kroz transdisciplinarni rad, nauka se i sama neizbežno menja.

4.4.3.4.3.11. Akciona i integrativna uloga nauke

Dok je od industrijske revolucije do danas, nauka bila strateški resurs koji odlučujuće utiče na kvalitet ljudskog života (Hirsch Hadorn *et al.*, *op.cit.*: 21); kao sastavni deo konteksta, ona dobija društvenu ulogu „**agenta promene**“ (Krohn i van den Daele, 1998: 191).

¹²³ Stepen kulturnog prožimanja zavisi od sredine i konkretne situacije. Minimum prožimanja je interkulturalnost.

¹²⁴ Termin 'etnorelativizam' i njegov pandan 'etnocentrizam' ne odnose se samo na etničku pripadnost osobe, već na kritički ili nekritički odnos prema sopstvenom identitetu u širem smislu (videti: Bennett, 2004). Adorno (*Theodor Adorno*) i kolege tumače etnocentrizam kao „provincijalizam ili kulturnu uskogrudost, tendenciju pojedinca da bude (...) rigidan u prihvatanju kulturno 'sličnih' i odbacivanju 'različitih' (1950: 102). U savremenim društvenim naukama (psihologija, sociologija i dr.) pojam je rasprostranjen kao označitelj za „koncept predrasuda prisutan unutar grupa, kao 'laboratorijska analogija etnocentrizma u životu'“ (Tajfel i Turner, 1986: 13 u Bizurnic, 2014: 3). U tom smislu, Donald Kampbel još 1969. govori o „etnocentrizmu naučnih disciplina“ (Cronin, *op.cit.*, 10).

Naime, dok je ranije nauka ustupala društvu istraživačke rezultate na korišćenje, savremeno društvo zahteva njeno *učesće kroz istraživanje* kao deo inovativnih strategija u društvu.

„Modernizacija ekonomije, ekologije, društva ili politike, asimiluje načine naučnog delovanja: eksperimentisanje, modelovanje, hipotetičko predviđanje i ekspliciranje. (...) Ono što se mora uključiti u projekte inoviranja jesu *operativni načini istraživanja* (naglasila S.M.), ne samo rezultati. Nauka nije samo resurs, već i agent promene“ (*ibid*).

Videli smo da transdisciplinarni rad teče kroz **cikluse** koji počinju upoznavanjem potrebe i formulisanjem naučnog problema, preko građenja znanja do usvajanja rešenja. Kroz sve faze, prisutna je visoka **participacija** stejkholdera. Rad sa etičkim stavovima i estetskim sudovima omogućava da svih učesnici u procesu **uče i menjaju se** – i stejkholderi, i naučnici. Rezultat je **razvoj konteksta**: razvoj se specifično događa kroz **promenu pozicija stejkholdera**. U tom procesu, nauka takođe menja svoju tradicionalno nepristrasnu poziciju i postaje **agent promene** u društvu.

4.4.3.4.4. Načela epistemologije u dramskoj pedagogiji

Utvrđena epistemološka načela u transdisciplinarnom radu primenićemo sada na strukturu sazajnog procesa u dramskom pedagoškom radu. To znači da ćemo dramski pedagoški proces analizirati uz pomoć kategorija transdisciplinarne nauke. Ovaj pristup odabrali smo zbog velike jasnosti koju omogućuje. Pitanje na koje tražimo odgovor, a koji ovakva, komparativna strukturalna analiza može da pruži, jeste **odnos pedagogije, drame i 'sveta života'** (u njegovom van-naučnom i trans-naučnom vidu) u razvijenim, transdisciplinarnim oblicima dramske pedagogije, gde dolazi do tako snažnog prožimanja disciplina, da način prožimanja nije jasan.

Odnos sastavnica je jedno od pitanja na koje nauka do sada nije dala jasan odgovor; naše je mišljenje da je razlog tome nedovoljan fokus istraživanja na ulogu pedagogije, ali i slobodan, ne-naučni pristup koji uopšte karakteriše dramsku pedagošku teoriju. Analiza strukture koja sledi može, kao teorijski opit, dati doprinos budućim temeljnijim istraživanjima.

Naše polazište je potvrđeno naučno saznanje da u radu nauke postoji druga, trans-naučna strana problema – ona koja se tiče njihovog etičkog i estetskog tumačenja. Moralna i estetska pitanja u mandatu su 'sveta života' koji ih rešava kroz participativan demokratski dijalog do postizanja „racionalnog konsenzusa“ (Habermas, *ibid*). Konsenzus je potreban kako bi omogućio održivost rešenja, ali i legitimisao dalji rad nauke, kao i rad institucija zaduženih za njihovo sprovođenje.

Ako ovu misao o participativnom legitimisanju funkcionisanja društva (Habermas, *ibid*) prenesemo na epistemološku ravan i sagledamo je kao sazajni proces, razumećemo vezu u kojoj nauka, umetnost i trans-nauka stoje unutar dramske pedagogije kao kros-discipline.

4.4.3.4.4.1. Struktura dramskog pedagoškog sazajnog procesa: ciklus

Videli smo da svaki transdisciplinarni sazajni proces ima oblik ciklusa u koji su uključeni nauka i stejholderi. Nauka – u našem slučaju pedagogija – odaziva se istraživačkim ili drugim oblikom pedagoškog rada na potrebu u 'svetu života'. Razmotrićemo slučaj kada potreba nastaje pošto **system ugrozi 'svet života' „svojim instrumentalnim i racionalnim imperativima“** (neadekvatnim institucionalnim praksama) i u opasnost dovede delovanje „osnovnih mehanizama kulturne reprodukcije, socijalne integracije i socijalizacije“. Reč je o situaciji koju Habermas naziva „kolonizacija sveta života od strane sistema“ (1981/1984).

S obzirom na neadekvatnu (preracionalnu, formalizovanu, otuđenu) institucionalnu postavku, osnovna nauka ne može u punoj meri da deluje, pa rešenje traži u saradnji s drugim naukama.¹²⁵

'Anomalija' koja se događa u dramskoj pedagogiji jeste da se, umesto druge nauke, uključuje umetnost – drama. Do toga dolazi stoga što je naš slučaj takav da a) sadrži snažnu aksiološku dimenziju i b) tiče se kulture i građanstva. Umetnička disciplina deluje na ravni koju pedagoška nauka u datom institucionalnom kontekstu ne može da pokrije. Nijedna, međutim, ne radi samostalno, već do maksimuma spajaju (*fusion*) sopstvene sa elementima saradničke discipline: usvajajući – u vrlo transkulturalnom duhu promene perspektive – od pedagogije njen naučni predmet, metode, filozofiju, norme itd., drama *postaje* razvojna, a pedagogija, usvajajući od drame poetski predmet, metode, filozofiju, norme itd., *postaje* kreativna disciplina.

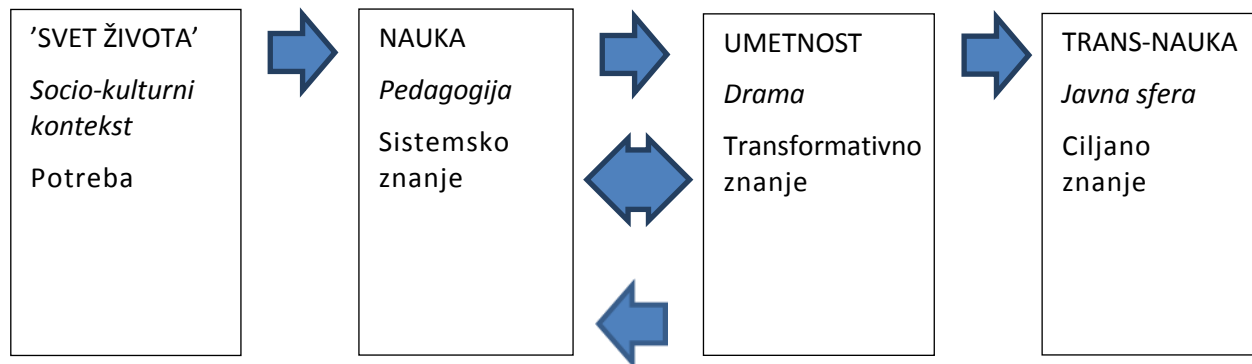
'Svet života' ima trostruku ulogu: on je *sadržaj* dramskog pedagoškog rada, njegov *kontekst* i *ishodište* u koje se vraćaju rezultati rada. U svim navedenim svojstvima, prisutan je na dve ravni: realnoj i fikcionoj (imaginativnoj). Procesuiran – dekonstruisan i rekonstruisan – od strane 'dramagogije' (Rasmussen, 2008: 316), 'svet života' dobija formalniju strukturu: od spontanog socio-kulturnog konteksta postaje artikulisana javna sfera i počinje da deluje kao trans-nauka.

¹²⁵ Naglašavamo da razmatramo slučaj u kom institucionalna neadekvatnost igra odlučujuću ulogu, u skladu sa uzrocima nastanka potrebe koje navodi teorija društva. Nipošto ne impliciramo kako pedagogija kao nauka nema kompetencije da se bavi pitanjem disfunkcionalnog ponašanja mladih. Cilj – pojašnjenje kategorija i njihovih uloga u dramskom pedagoškom ciklusu, može imati kao nusefekat određeno pojednostavljenje realnih situacija i na to treba računati.

Uključuje se disciplinarno u dramski pedagoški proces u vidu dijaloga koji omogućuje aktivnu samorefleksiju, kreativnu refleksiju i 'komunikacijsku akciju'.

Namah i dugotrajnije, dramski pedagoški proces koriguje i unapređuje disciplinarne, institucionalne i socijalne prakse.

Grafički, proces konstrukcije znanja u dramskoj pedagogiji može se prikazati na sledeći način:



4.4.3.4.4.1.1. Učešće 'sveta života': potreba i ciljano znanje – vizija

'Svet života' inicira saznanj proces, kada zatraži pomoć nauke u rešavanju svoje potrebe.¹²⁶

Primer¹²⁷: U 'svetu života' eskalira diskriminacija osetljivih grupa.

Ono što u ovoj (pred)fazi 'svet života' obezbeđuje, mada možda tek intuitivno i u konturama, jeste neartikulirano *ciljano znanje*: vizija stanja koje želi da se postigne nakon intervencije. Znanje-vizija je subjektivno, etnografsko i ne-naučno (Hirsch Hadorn *et al.*, *op.cit.*: 19, 30-32) i ono otpočinje ciklus stvaranja znanja, kroz kros-fertilizaciju sa naučnim znanjem.

4.4.3.4.4.1.2. Učešće nauke: *sistemsko znanje*

Kada je pitanje koje upućuje 'svet života' takvo da u njemu dominira aksiološka dimenzija, empirijsko-analitička nauka i njene institucije ne mogu da ponude rešenje, jer ne raspolazu činjenicama. U prostoru bez činjenica, stvara se polje naučnih nepoznanica (*uncertainties*).

¹²⁶ Podsećamo da se potreba tiče integriteta ili integracije društva.

¹²⁷ Ovde će biti dati izraziti primeri razvijenih praksi, u kojima je jasno vidljivo koje su uloge određenih faktora.

Primer: Javnost očekuje od škole kao institucije sistema, da u domenu vaspitanja i obrazovanja preduzme mere prevencije i transformacije (potreba u 'svetu života') disfunkcionalnog ponašanja mladih (naučni problem). Škola, čija se struktura zasniva na naučnoj disciplinarnoj podeli predmeta i tradicionalnoj didaktici, nemoćna je, jer sadržaj učenja nisu činjenice, već vrednosni stavovi: problem se generiše u domenu kulturnih i građanskih paksi, a ne nauke.

Početno naučno ne-znanje je pozitivan faktor, jer otvara prostor za nastanak kros-discipline. Nauka se, međutim, ne povlači; ona učestvuje u formulisanju potrebe u naučni problem i obezbeđuje raspoloživo *sistemska znanje*. To je znanje o postojećem stanju – o poreklu, nastanku i razvoju problema u 'svetu života', kao i o empirijskim procesima i interakcijama aktera, uključujući i njihova viđenja problema (Hirsch Hadorn *et al.*, *ibid*).

U našem primeru, bili bi to rezultati istraživanja stavova mladih, stavova nastavnika, škole i prosvetnog sistema, stavova sredine, kompetencija škole i nastavnika za transformativne programe i sl.; definicije diskriminacije, analiza uticaja faktora na rast i opadanje diskriminacije, naučna iskustva, saznanja, primeri primene; informacije o pojavama problema itd.

Ono što nauka u datom primeru nema je 'transformativno znanje': znanje o tome kako da se sprovede tranzicija od postojećeg do željenog/ciljanog stanja.

4.4.3.4.4.1.3. Učešće umetnosti: *transformativno znanje*

U prostoru nepoznanica prestaje postupak naučne proizvodnje znanja, a počinje postupak *građenja značenja*.

Značenja su subjektivna tumačenja činjenica, čija osnova je vrednosni sud. Ona su zasnovana u prethodnom iskustvu subjekta i nastaju prevođenjem doživljenog u misli i osećanja (Krauss, 2005: 762). Građenje značenja je osmišljavanje sveta – pridavanje smisla iskustvima (Mezuro, 2000: 3). Kako se nauka po definiciji ne bavi građenjem značenja, ali se zato umetnost upravo time bavi (Rasmussen, 2010), **u slučajevima kada se problemi/potrebe u 'svetu života' tiču značenjskog okvira tj. okvira smisla (stavovi i vrednosti), u kros-disciplinu se uključuje umetnička disciplina.**

Strategije za uključivanje umetničke discipline mogu biti višestruke:

Primer: Škola-institucija uvodi predmet Građansko vaspitanje, čiji se silabus zasniva na nauci, ali se nastavna metodologija odvija na interaktivnim načelima (radionice) i uključuje kreativne postupke poput dramskih/pozorišnih, likovnih, literarnih... Kroz kreativni pedagoški proces odvija se preispitivanje i transformacija stavova i vrednosti. Škola, kao institucija, ciljeve vidi kao obrazovanje/vaspitanje za društvenu funkcionalnost (socijalizaciju).

Primer: Organizacije civilnog društva (mnogo ređe institucije) koje se bave neformalnim obrazovanjem mladih ili rade sa osetljivim i drugim društvenim grupama, pokreću programe zasnovane na interaktivnim i procesnim načelima, u medijima kreativnih umetnosti, a s ciljem preispitivanja i transformacije stavova i vrednosti svojih ciljnih grupa. U domenu dramske pedagogije, to su često programi Primenjene drame i pozorišta u radu s mladima, osetljivim grupama, pripadnicima šire društvene sredine itd. Programi su zasnovani na naučnim – pedagoškim, andragoškim, psihološkim, sociološkim i drugim istraživanjima i saznanjima i dramskim pedagoškim metodologijama i metodama (npr. Pozorište potlačenih). Organizacije neformalnog obrazovanja ciljeve vide kao osnaživanje za aktivno građanstvo, integraciju zajednice/društva i dr.

Primer: Pozorišne kompanije (mnogo ređe institucije) reaguju na pojave socijalnog disbalansa razvojem namenskih sadržaja kojima daju umetnički komentar na društveni problem. Kreativni proces – *divajzing* – zasniva se na istraživanjima segmenata stvarnosti: naučnim, dokumentarnim (praktičnog funkcionisanja sistema), etnografskim ('sveta života'). Rad može imati više oblika.

Pozorište ciljeve vidi kao uticaj na promenu svesti (stavova i vrednosti) publike kroz angažovanu umetnost; tokom procesa, pak, dolazi i do promene svesti samih umetnika.

Kreativni rad obezbeđuje **transformativno znanje** koje omogućava da se ostvari željena promena. Transformativno znanje je u suštini tehnološko znanje – kako delovati da bi se postigao cilj (Hirsch Hadorn *et al.*, *ibid*). U praksi, potrebno je izmeniti/prilagoditi postojeće načine rada (npr. tradicionalnu nastavu, sadržaje zasnovane na činjenicama) i uvesti nove, poželjne (radionički pristup, dramski proces).

U našem slučaju, transformativno znanje odnosi se na postupak (re)kreiranja značenja. To je proces u kom kreativni (umetnički, dramski) medij **stvara uslove** da učesnici dekonstruišu i rekonstruišu aktuelna značenja koja pridaju pojmovima i pojavama koje se ispituju, a na kojima temelje svoje moralne stavove i estetske vrednosti.

To se ostvaruje omogućavanjem izmeštanja perspektive, što je *par excellence* transkulturalni, transdisciplinarni, ali i inherentno dramski metod: značajna veština u dramskoj umetnosti upravo je postavljanje perspektive. Metod kreativne dramske razrade je da se objekat koji se ispituje sagleda iz što većeg broja perspektiva, odnosno da mu se prida što veći broj značenja. Kreativni proces to omogućava time što aktuelna i iskustvena (subjektivna) značenja prevodi u *poetska* (univerzalna) značenja i time ih otvara za različita tumačenja (Milosavljević, 2012).

Kroz epistemološki, Bjorn Rasmusen (*Bjørn Rasmussen*) ističe pedagoški značaj umnožavanja perspektiva:

„(...) učenje nastaje kroz viđenje različitih realnosti, ili razumevanje sopstvenih života kada su stavljeni u estetski okvir. Štaviše, takođe učimo da učimo kako se konstruišu i dekonstruišu značenja putem medija koji ne samo što prikazuje, već i razvija naše živote: 'Pozorište postaje ritual koji traži značenje, a završava tako što stvara svoje sopstveno značenje' /Exe Christoffersen, 1998: 53/' (2008: 315).

Posebno kada je problemska tema dramskog pedagoškog rada usko vezana uz kontekst (a ne uz kurikulum) i ima za cilj njegov razvoj, senzibilisanje učesnika za različita gledišta (perspektive) dobija na značaju. Rasmusen navodi još jednu potrebu u 'svetu života' na koju dramska pedagogija odgovara, nezavisno od konkretnih problemskih tema kojima se procesi bave, a to je indiferentnost mladih generacija prema socio-kulturnom kontekstu u kom odrastaju. Autor se poziva na filozofski stav po kom „naš osećaj za realnost zavisi od sposobnosti da doživimo različite realnosti“ (Lasch, 1979: 160 u Rasmussen, *op.cit.*: 318) i zaključuje da odlučujuću ulogu u tome ima upravo uspostavljanje drugačije *estetske* perspektive. On time upućuje da se i moralni i socijalni stavovi neguju kroz diferenciranje estetskog doživljaja.

Važno je da podvučemo značaj *estetskog iskustva* koje kreativni proces stvara kao svoj rezultat: to je posebna vrsta doživljaja sveta koja se temelji na aktivnom kreiranju značenja. Pokazaćemo kasnije na koji način estetsko iskustvo učestvuje u procesima učenja.

Proces (re)kreiranja značenja zajednički je za sve primjenjene kreativne medije, a posebno je intenzivan kada se radi u mediju dramske kreativnosti, zbog sinkretičke prirode dramskog izraza.

Po pravilu, transformativno znanje takođe bi trebalo da bude naučno znanje, u tom smislu da može biti operacionalizovano i primenjeno za zadovoljenje potrebe 'sveta života'. Umetnost ne operiše naučnim znanjem, bar ne prema uzusima tradicionalne, „normalne“, pozitivističke nauke. Ipak, kroz **participativno kritičko akciono istraživanje** koje *in vivo* prati i komentariše tok i rezultate istraživanja i intervencije u kontekstu, umetnost stiče naučne prerogative i naučni mandat. U okviru „postnormalne“ nauke, pak, i umetnički proces se kvalifikuje kao istraživanje.

4.4.3.4.4.1.4. Učešće trans-nauke: ciljano znanje - kreacija

Do sada, u procesu konstrukcije znanja učestvovala su nauka i umetnost. Zadatak nauke bio je da obezbedi *sistemska znanje* i povuče granicu gde prestaje njeno znanje, a počinje njeno ne-znanje. Zadatak umetnosti bio je da kompenzuje naučno ne-znanje i obezbedi *transformativno znanje* koje je istovremeno i ne-naučno i naučno. Trans-nauka ima zadatak da integriše ne-naučno i naučno znanje u *ciljano znanje*.

Ciljano znanje je artikulisana slika o stanju nakon promene. Ona takođe definiše poželjne akcije i interakcije svih učesnika u kontekstu, uključujući i njihova promenjena viđenja problema. Svrha ovog znanja je da integriše pluralne perspektive – stavove i vrednosti svih stejkholdera.

Trans-nauka to sprovodi kroz *dijalog* u javnoj sferi između 'sveta života', sistema/institucija/politike i nauke. Cilj je postizanje *konsenzusa* o promeni, a time i održivih rešenja i razvoja.

I u našem slučaju, pokretanjem izmene perspektiva učesnika i sticanjem estetskog iskustva, nije dovršen posao transformacije. Nove perspektive treba da se integrišu i lično i socijalno, kako bi postale pristupačne kompetencije. To se i u dramskoj pedagogiji ostvaruje kroz dijalog.

Na primeru kreativnog pozorišnog rada videli smo da, čak i kada postoji namera da se deluje na promenu *izvan* neposrednog konteksta, dijalog kao metod dovodi do transformacije svih aktera koji učestvuju u njemu. Svi učesnici u dijalogu u situaciji su da saznaju i uvažavaju perspektive svih drugih: svi stavovi se integrišu. Važno je naglasiti da nisu stavovi ti koji dovode do transformacije, već sam dijalog.

Na dramskoj radionici, sâm kreativni proces, čiji je dijalog (dogovor) vitalan deo, trans-naučni je postupak koji se vodi u kontrolisanim uslovima, kao **igra čija tema je 'svet života'**.

Postoje brojni vidovi te igre:

Primer: Voditelj procesa – (dramski) pedagog, uzima na sebe uloge ostalih učesnika u dijalogu: nauke i institucija/politike/sistema, te upoznaje učesnike sa naučnim činjenicama (možemo reći: gradivom) i objektivnim, nad-ličnim argumentima i stavovima (koje bi mogle izneti institucije sistema), bilo tako što i sam 'ulazi u ulogu' (nastavnik u ulozi), ili kroz podsticaje koje daje i refleksije koje vodi.

Ovo je model koji je razvila Doroti Hetkat i koji je dugo bio zastupljen u školama u mnogim zemljama; navodimo ga prvog, jer je osvedočen deo školskog iskustva.

I brojni drugi oblici igre 'sveta života' se mogu razviti: preuzimanje uloga sva tri aktera od strane učesnika (za šta je neophodna duža priprema, kako bi se izbegla perpetuacija stereotipa); oblici koji vode ka raznim modelima Pozorišta potlačenih; improvizacije koje potom dramaturg ili reditelj (ili drugi umetnici) mogu sublimisati, te razviti u strukture koje se mogu vratiti u proces kao nov podsticaj, ili do kraja umetnički uobličiti, itd.

Specifikum naše igre – a po tome ona i jeste igra i razlikuje se od života – sadrži se u tome što se dijalog između stejkholdera ne vodi u realnosti, već na ravni fikcije, gde ne učestvuju stvarni predstavnici stejkholderskih grupa, već se poetski objektivizuju njihovi stavovi koji su interiorizovani u vrednosnom habitusu igrača kao pripadnika zajednice i društva.

Na taj način – kroz proces interiorizacije drugačijih gledišta – dramska pedagogija uspeva da dopre do unutrašnje strukture učesnika, da dosegne sferu stavova i vrednosti i ostvari trajnu (održivu) intervencija u njoj: transformaciju etičkog i estetičkog rasuđivanja učesnika.

Epistemološki, u pitanju je transkulturalni uvid *u* i slobodno kretanje *između* više stanovišta, značenja i kreativnih projekcija: rasuđivanje o *značenjima* odvija se na ravni estetskog mišljenja. Stanovišta se moraju usvojiti-integrirati kako bi se mogao izvršiti izbor i doneti odluka: rasuđivanje o *izborima* odvija se na ravni morala.

Dinamika promene se ostvaruje tako što se stavovi i vrednosti eksteriorizuju na poetskoj ravni fikcije, preispituju i menjaju, pa ponovo interiorizuju, ovog puta kao integrisan kompleks različitih perspektiva. Na ravni fikcije se i usklađuju perspektive i stvara konsenzus kroz dijalog.

U dramskom pedagoškom ciklusu, prema tome, dijalog se ne događa *nakon* intervencije, već *tokom* nje i kao *deo* nje. Dijalog postaje **metod** intervencije: trans-nauka disciplinarno učestvuje u procesu učenja, kreacije i integracije. Step en kros(trans)disciplinarne saradnje je maksimalan, jer nauka (saznavanje), umetnost (kreacija) i trans-nauka (dijalog) deluju zajedno. Autonomija kros-disciplinarne oblasti ostvarena je u najvišem stepenu.

4.4.3.4.4.1.5. Dramski pedagoški proces kao *paideia*

Svi ovakvi pristupi čine pedagoške situacije u kojima učesnici razvijaju dve osnovne vrste kompetencija: 1) moralno i estetsko mišljenje i 2) kompetencije za participaciju u javnom životu. Pošto je naše društvo demokratski opredeljeno, možemo govoriti o kompetencijama za demokratsku participaciju.¹²⁸

Uvođenje u etiku i estetiku, tj. kulturu društva definiše se kao **inkulturacija**. Priprema za učešće u društvenom životu, pak, definiše se kao **socijalizacija**. Dramski pedagoški rad, dakle, priprema učesnike za kulturnu i demokratsku participaciju.

Dramski pedagoški rad, međutim, deluje 'preko' (*trans*) koncepta uvođenja u etablirane kulturne i društvene norme: kao kreativni medij, on osnažuje učesnike da *stvaraju* etičke i estetičke koncepte i društvene odnose. Po tim odlikama koje su, nadamo se, jasno dokazane, dramski pedagoški rad se ukazuje kao transkulturna, dakle savremena praksa, i to specifično **paideia** – osnaživanje građana za aktivnu kulturu i aktivno društvo.

Dramska pedagoška strategija, međutim, time ne iscrpljuje svoju moć. Krajnji ishod paideičkog procesa je da učenici, članovi zajednice, umetnici i publika, dakle pripadnici 'sveta života', postanu sposobni da se nadalje autopoetično razvijaju (da samostalno vode proces sopstvenog razvoja). Time dramska pedagogija ostvaruje još jednu transkulturalnu i paideičku funkciju – priprema učesnike za celoživotno samoobrazovanje i samokulturaciju.

¹²⁸ Podsećamo da pojedini autori tvrde da je ovakvo (paideičko) delovanje moguće usmeriti i u drugim pravcima, zavisno od kategorija koje čine aksiološki habitat 'sveta života', odnosno zavisno od prirode društvenog uređenja u kom se sprovodi udružena umetničko-naučno-trans-naučna intervencija (npr. monarhija); moguće je da je to tačno, sve dotle dokle postoje preduslovi za dinamičan javni život kao okvir za „komunikacijsku akciju“.

4.4.3.4.4.2. Akciona i integrativna uloga dramske pedagogije

Dramski pedagoški rad možemo posmatrati kao visoko autonomnu kros-disciplinu, ali i trans-naučnu strategiju kojom 'svet života' utiče na sistem. Strategija se sastoji u tome da se promenom svetonazora izmeni sistem. Trans-naučni prerogativi se pre svega odnose na sam proces rada kao **kreativne kritičke akcije** kojom se menjaju svetonazori. Promenom svetonazora, omogućuje se i konsolidacija kulturnog integriteta i integracija zajednica i društva. 'Svet života' na taj način sam sebe (re)kreira.

Kroz dramski pedagoški rad, ispunjen je uslov kros-disciplinarnosti koji je postavio Leo Apostel – da se pluralne disciplinarnе perspektive omoguće konstruisanje novih kulturnih svetonazora, „bez obzira koliko nepotpunih“ (subjektivnih).

Pored Apostela i Epstejna, Habermas bi takođe bio zadovoljan delovanjem dramske, pa i šire – kreativne pedagogije. Uvođenje potreba iz 'sveta života' u institucije (npr. Građansko obrazovanje u školama) čin je reaproprijacije institucije, pa time i sistema od strane građana. Uvođenje Drame u škole takođe bi bilo čin reaproprijacije i dekolonizacije 'sveta života'.

III. DRAMSKA PEDAGOGIJA U INTEGRISANOM OBRAZOVANJU

„Društveni sistem u celini (a unutar njega kulturni i obrazovni sistem posebno) je pred izborom: ili će menjati svoje strukturne osobenosti i stvarati uslove za razvoj strateškog partnerstva kulture i obrazovanja, ili će škole i ustanove kulture u postojećem socijalnom okruženju nezaposlenosti i siromaštva i dalje biti nemoćne da aktiviraju svoje potencijale i doprinesu preobražaju društva u celini i kretanju ka društvu znanja kojem u narednih deset godina teže i Evropa i Srbija“

Đukić, 2015b: 121

5. DRAMSKA PEDAGOGIJA I ŠKOLA

U prethodnom odeljku, u osnovnim crtama smo ispitali ontološka i epistemološka svojstva (strukturu i načine saznavanja) dramske pedagogije i dotakli se načina primene. U tom delu smo:

- Utvrdili da dramska pedagogija ima kros-disciplinarnu prirodu i da se u njoj javljaju svi oblici kros-disciplinarnosti,
- Otkrili elemente kros-discipline: dve matične discipline i 'svet života'/trans-nauku,
- Pokazali njihove funkcije i obrazložili razloge njihove saradnje, dotakavši se epistemologije dramske pedagogije,
- Objasnili da se u najrazvijenijim oblicima drama i pedagogija toliko približavaju da se briše granica između njih: drama postaje pedagogija.

U razmatranju tih pitanja, naš fokus bio je širok i posmatrali smo celinu polja dramske pedagogije. Potrebno je sada da ispitamo **kakav je odnos dramske pedagogije i škole tj. formalnog obrazovanja**. Preciznije, želimo da saznamo kako škola vidi dramsku pedagogiju, a kako dramska pedagogija vidi mogućnost da podrži školu u njenom razvoju.

Ovo se pitanje takođe tiče disciplinarnosti. Kada posmatramo odnos škole i dramske pedagogije, prepoznamo dva distinktna sistema: aktuelnu školu kao još uvek disciplinarno/predmetno postavljen koncept i dramsku pedagogiju kao kros-disciplinarnan koncept učenja. Istorijski trenutak u kom živimo obeležen je naporom škole da sa disciplinarnog pređe na integrisan pristup.

5.1. Društvo u promeni

Razlog za transformaciju škole ka integrisanom, kros-disciplinarnom konceptu je potreba u 'svetu života': obrazovanje mora pripremati mlade generacije za uključivanje u veoma dinamičan svet koji se razvija nepredviđeno velikom brzinom u nepredvidljivim pravcima.

Među osnovnim odlikama takvog sveta su preobilje informacija i otvoreni komunikacijski kanali, koji ljudsko društvo transformišu iz industrijskog, ka društvu znanja. Rastuća dominacija delatnosti poput istraživanja i razvoja nad proizvodnim, jedan je od centralnih indikatora postindustrijskog društva znanja (Bell 1973: 13 u Bittlingmayer, 2000: 3).

„Suština promene jeste da se cela socijetalna reprodukcija društva u informatičkom društvu zasniva na proizvodnji, čuvanju, obradi i diseminaciji informacija. Dosadašnja civilizacija je počivala na proizvodnom radu, koji se emanirao u proizvodnji dobara (...). Informativno društvo se zasniva na proizvodnji informacija i znanja“ (Štambuk, 2007: 286-287).

Dok su društva pre pojave računara bila društva oskudice informacija, s razvojem računara i njihovog globalnog umrežavanja stvoren je tehnološki i društveni referentni okvir kog karakteriše višak informacija. Zbog toga je informatičko društvo društvo obilja informacija (*ibid.*: 288-290).

U takvom epistemološkom miljeu, škola više nije osnovni izvor informacija, niti je pružanje znanja njena osnovna funkcija. Ona pre svega mladima treba da omogući *razumevanje* znanja i **sposobnost komparativnog mišljenja** – sagledavanja problema iz većeg broja perspektiva, kako bi ih osposobila za problemsko, pluridisciplinarno razmišljanje i integraciju znanja.

Ishod savremenog obrazovanja takođe nisu pre svega stečene kvalifikacije (jer profesije budućnosti ne možemo ni da zamislimo: Tiller, *ibid.*), već *kompetencije*. Među generičkim kompetencijama koje obrazovanje treba da razvije, ističe se **kompetencija umeća učenja** (*learning how to learn*). Istraživači to već dugo podvlače, navodeći da:

“Američki diplomac npr. mora očekivati da će jedanaest puta promeniti radno mesto u toku 40 godina rada i istovremeno *izmeniti i obnoviti osnovu svog znanja najmanje tri puta* (upor. Sennet 1998: 25; istakla S.M.). Sposobnost doživotnog učenja, učenja kako učiti, postaće glavni zahtev za trajno učestvovanje i integraciju u društvo znanja” (Bittlingmayer, *op.cit.*: 6)

Horizont ka kom društvo znaja u celini teži jeste *održivi razvoj*. Uloga obrazovanja u njemu korenito je izmenjena u odnosu na celokupnu prethodnu istoriju: škola više ne priprema za ulazak u život; ona *je* život (Djui, 1897.) i aktivno doprinosi razvoju socio-kulturnog konteksta.¹²⁹ Kao i drugi sistemi, škola mora postati mnogo čvršće povezana sa zajednicom i

¹²⁹ Autori SROS ističu da je u pisanju aktuelne Strategije krovno pitanje bilo: šta je uloga obrazovanja u razvoju društva i kako da se realizuje ta uloga, što je velika novina (Ivić i Pešikan, 2015: 33).

društvom i pružiti svoj doprinos održivom razvoju. Zadatak škole je da razvije **humanističke vrednosti** koje su u osnovi društva znanja i čine preduslov savremeno shvaćenog održivog razvoja.

„Radno društvo ima tendenciju da postane učeće društvo. U osnovi učećeg društva trebalo bi da bude bolji svet. Ranson upotrebljava termin *društvo koje uči* pod kojim podrazumeva ‘novi moralni i politički poredak koji koristi učenje kao glavno sredstvo za ostvarenje istorijske tranzicije’” (Arsenijević, 2009).

Među humanističkim vrednostima ističe se solidarnost. „Već u ranim sedamdesetim Daniel Bell je tvrdio da će interakcija čovek–mašina, karakteristična za industrijska društva, u društvu znanja biti u sve većoj meri zamenjena interakcijom čovek–čovek” (Bittlingmayer, *ibid*). Štambuk obrazlaže tu tezu:

„Industrijsko društvo je bilo centralistički ili hijerarhijski organizovano. Informatičko društvo je mrežno povezano. Mrežna integracija je horizontalna. U mreži, glavni oblik asocijacije je saradnja, a ne sukob. Saradnja, stvaranje komunitarnog načina mišljenja i povezivanja (u EU govore o *acqui communotaire*), je jeftinije, produktivnije i mnogo humanije“ (*op.cit.*: 289-290).

5.2. Škola u promeni

U društvu koje se menja, školski sistem svakako ne može ostati nepromenjen. Njegov razvoj ne teče linearno: isprva se izmenio u skladu sa zahtevima prvog talasa globalizacije, gde je svet viđen kao veliko tržište za koje škola treba da proizvede radnu snagu. Mnogi humanistički orijentisani autori kritikuju „epidemiju“ pozitivistički osmišljenih instrumenata u obrazovanju koja je poslednjih decenija zahvatila obrazovne sisteme mnogih zemalja (preterano razrađene kurikulume; numeričko ocenjivanje ili bodovanje svih predmeta, bez obzira da li njihova priroda to dopušta; „maniju“ testiranja itd.: De Lissovoy, 2015; Ivić i Pešikan, 2015). Oni ukazuju da su takvi instrumenti u službi funkcionalističkog obrazovanja, ali i skrivenog kolonijalizma Zapada (*testing and Westing*) i pozivaju upravo na restituciju holističkog, humanističkog obrazovanja koje formira slobodne, misleće i odgovorne ličnosti (Dragičević Šešić, 2015.: *passim*).

Uprkos paradoksu koji okružuje koncept održivog razvoja (paradoks se sastoji u tome što je savremena artikulacija ovog koncepta nastala kao reakcija i korektiv arogantnog i neodgovornog ponašanja čoveka prema planetarnim resursima, ali i prema drugim ljudima i čitavim narodima

koje su moćna društva i ekonomije dovele u odnos opresije, eksploatacije i kolonizacije), vizija održivog razvoja je platforma koja može ujediniti narode i države oko zajedničkog humanog cilja i stimulisati novu filozofsku reformu škole.

Ostvarenje humanog cilja traži drugačiji obrazovni pristup od tradicionalnog, akademskog/predmetnog, samim tim što zahteva da se intenzivira vaspitna uloga škole. Škola mora da ostvari snažnije **moralno** vaspitanje/obrazovanje (naučna i društvena etika), **kulturno** vaspitanje/obrazovanje (estetska i kulturna osetljivost i interkulturalno učenje kao obrazovna transversala) i **građansko** vaspitanje/obrazovanje (razvoj građanske svesti i aktivizma).

5.2.1. Integrisano obrazovanje

Integrisano obrazovanje je pedagoška paradigma koja istovremeno odgovara na potrebe modernog čoveka i društva i restituiše humanistički holistički obrazovni ideal, omogućujući preobražaj društva ka savremenim oblicima uređenja i delovanja. Posmatrano teorijski, ovaj termin može imati više bitnih značenja, ali nisu sva aktivirana u našoj sredini.

U ovom radu, pod **integrisanim obrazovanjem** podrazumevamo program razvoja povezanih znanja, veština i vrednosti koji se ostvaruje kroz integrativni pristup nastavi, dizajnu kurikuluma, menadžmentu škole i izradi strategija i javnih praktičnih politika, koji omogućava integrisano učenje, a ima za cilj da mladom čoveku omogući uključivanje u kulturu zajednice i društva, građanski život i savremeni svet rada, kao i pristup celoživotnom obrazovanju.

Osnov integrisanog koncepta čini holistička pedagogija, te integrativna didaktika koja linearne modele nastave zamenjuje aktivnim (Buljubašić-Kuzmanović, 2014: 95). Fokus počiva na trostrukom ishodu učenja: ‘znati’ (*knowing that*), ‘činiti’ (*knowing how*) i ‘biti’ (*knowing that one*). ‘Znati’ se odnosi na ishode učenja unutar discipline; ‘činiti’ na ishode koji povezuju discipline; a ‘biti’ na ishode koji nadilaze discipline. Jasna je paralela sa disciplinarnim, kros-disciplinarnim (multi-, inter-), te transdisciplinarnim ili integrativnim radom (*ibid*; Frick, 2015: 6).

5.2.2. Integrisani kurikulum

Koncept integrisanja relevantan je za školu u tri vida, kao:

1. Horizontalno integrisani kurikulum,
2. Vertikalno integrisani kurikulumi,
3. Škola integrisana u zajednicu/društvo i kulturu.

5.2.2.1. Horizontalno integrisani kurikulum

Horizontalno povezivanje kurikuluma podrazumeva objedinjavanje gradiva u nastavnom postupku: unutar jednog predmeta (intradisciplinarno) ili dva ili više predmeta (multi-, inter- ili trans-disciplinarno). Kod *intradisciplinarnog* povezivanja, cilj je da učenici sagledaju celinu jedne discipline. Kod *kros-disciplinarnog* povezivanja, cilj je da se prevaziđe disciplinarna segmentisanost i linearno učenje; stoga se traži prostor preseka predmeta/disciplina u okviru kog se „ostvaruju smislene veze između sličnih aspekata kurikuluma, s ciljem da se sagledaju šire oblasti učenja“ (Shoemaker, 1989: 5). Povezane discipline se integrišu u novu celinu koja je, kako smatraju Geštaltisti, veća i značajnija od prostog zbira sastavnih elemenata (predmeta, disciplina).¹³⁰ Horizontalno povezivanje kod učenika razvija pluri-perspektivno mišljenje.

Integrisanje se ostvaruje na nivou nastave (integrativna nastava), putem integrativne didaktike.

Primer: Jedan učitelj iz Srbije ispričao je anegdotu kako je učenik, kada su ga pitali zna li nešto o Petru Petroviću Njegošu, samopouzdanio pitao: „Je li iz istorije ili iz srpskog jezika?“ (Kuveljić u Milosavljević, 2015b: 80). Vremenski i sadržajno usklađivanje nastave navedenih predmeta omogućilo bi da se prevaziđe pojava „predmetnih feuda“ (*ibid.*) i da učenici iz škole ponesu povezano i smisljeno znanje.

5.2.2.2. Vertikalno integrisani kurikulumi

Vertikalno povezivanje kurikuluma ima za cilj celoživotno učenje. Podrazumeva takvo obrazovno programiranje koje školu vidi kao konstitutivni deo kontinuiranog procesa učenja koje se odvija u svim starosnim dobima: počinje u predškolskom uzrastu i obuhvata spektar formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja, od obaveznog opšteg obrazovanja do stručnog usavršavanja; takođe uključuje aktivno učestvovanje u građanskom društvu. Celoživotno učenje zahteva kompetentnost za vođenje tog procesa, koja kulminira u samo-usmerenom obrazovanju, gde pojedinac sam donosi odluke o tome šta će i kako da uči. Smatra se da celoživotno učenje predstavlja krajnji ishod informatičke pismenosti (Polić *et al.*, 2012: 2).

Suština značenja vertikalnog povezivanja obrazovnih programa sadržana je već u horizontalnom povezivanju koje ima dva važna cilja: da omogući **aktiviranje prethodnih znanja i iskustava** učenika i povezivanje s novim; i da **poveća korisnost učenja u školi za 'svet života'**. U ciklusu

¹³⁰ Za detaljno obrazloženje razloga i protokola integracije kurikuluma videti: Komoski, 1990.

celoživotnog učenja, potrebno je uspostaviti trajni kontinuum, gde se nova znanja uvek oslanjaju na prethodna, a postojeća, već stečena, iluminiraju nova. Na taj način, učenje dobija smisao.

Kompetencije za celoživotno učenje nastaju „kao međupredmetni rezultat koji će omogućiti i podupirati stručnu izgradnju pojedinca u perspektivi cjeloživotnog učenja” (Zgaga, 2005: 9 u Buljubašić-Kuzmanović, *op.cit.*: 101). Faktori u integrisanom učenju koji korespondiraju sa realnim situacijama primene znanja u 'svetu života', jesu kombinacija predmetnih znanja, projektni zadatak, korišćenje različitih izvora znanja, povezivanje različitih koncepata, tematska organizacija, fleksibilan raspored i fleksibilne socijalne grupacije.

Vertikalno integrisanje ostvaruje se na nivou planiranja obrazovnih programa, putem sastavljanja (komponovanja, dizajniranja) kurikuluma.

Primer: Vartkes Baronijan, profesor Primenjene muzike na FDU je pre tridesetak godina šokirao studente horizontalnim povezivanjem znanja iz istorije, filozofije, umetnosti i drugih disciplinarnih oblasti, sasvim neuobičajenim u to vreme, vodeći ih kroz sadržaj svog predmeta. Oslanjanjem na već postojeća znanja studenata, koja je sagledavao kao celinu, profesor je pokazao kako je neophodno da konkretna znanja, čija primena se očekuje u praksi, budu utemeljena u širim teorijskim konceptima i inspirisao studente da nastave da stiču saznanja tokom čitavog svog radnog veka.

5.2.2.3. Škola integrisana u zajednicu/društvo i kulturu

Kontekstualno integrisanje ima za cilj održiv razvoj zajednice i društva. Podrazumeva uključivanje škole u njen matični socio-kulturni kontekst kroz celinu kurikuluma i stil nastave. Uslov za ovu vrstu integrisanja pre svega je decentralizovanje obrazovnog sistema, kako bi (svaka) škola mogla da obavezni nacionalni plan i program prilagodi lokalnim potrebama i resursima u skladu sa socio-kulturnim pretpostavkama. U praksi se neretko opaža odbijanje obrazovnog sistema da uđe u interakciju sa širom sredinom: time se obrazovni proces dekontekstualizuje i gubi „ekološku vitalnost“ – sposobnost da bude validan u drugim, životnim kontekstima (Brunswick, 1943. u Kolb, 1984: 26). Kontekstualno integrisanje u najvećoj meri doprinosi relevantnosti obrazovanja sagledanog kao konstitutivni deo 'sveta života'.

Kontekstualno povezivanje se mora odnositi na sve sadržaje obrazovanja, a do posebnog izražaja u ovom integracijskom segmentu dolazi kultura – kao kultura sredine i kao obrazovni program (sada: umetnička grupa predmeta, mada kulturna funkcija umnogome prevazilazi umetnost).

Obrazovni stručnjaci ukazuju na ulogu koju škola ima u lokalnoj sredini prema kojoj zrači i naglašavaju da ona mora da proširi svoju sadašnju ulogu i razvije se u vaspitno-obrazovno-kulturnu ustanovu koja „snažno utiče na oblikovanje ličnosti učenika i njihov sistem vrednosti“, tako što „čitav život u školi treba da izgrađuje jednu specifičnu klimu koja promovise kulturne i umetničke vrednosti“ (Ivić i Pešikan, 2015: 34). U tom razvoju, veoma važnu ulogu igra izgradnja **kulture škole**; ova kategorija je kod nas u začetku.

Već je istaknuta važnost subjektivnih značenja koja obrazovni sadržaji imaju za učesnike u obrazovanju. En Bamford (*Ann Bamford*) u studiji „WOW faktor“ (2006), navodi relevantnost obrazovnog programa kao jedan od ključnih parametara uticajnosti obrazovanja, i to trojako: u odnosu na društvo (naciju), u odnosu na lokalnu zajednicu i u odnosu na svakog pojedinca.

To praktično znači da u školskom planu i programu treba da se nađu učenicima bliski sadržaji koji ih inspirišu na aktivno učenje i usvajanje znanja, veština i vrednosti. Socio-kulturni kontekst treba da odredi situacije koje najuspešnije podstiču učenje. Integrisano obrazovanje zahteva da se izađe iz učionice, ali i iz drugih namenskih prostora, kakvi su u kulturi npr. galerije, koncertne dvorane, pozorišne sale... i da se učenje odvija u interakciji i razmeni sa činiocima zajednice i društva – pojedincima, delatnostima, ustanovama, simbolima... (Milosavljević, 2015: 61).

Kontekstualno integrisanje zahteva najviše preduslova da bi se ostvarilo. Potrebno je istovremeno razviti i uskladiti mere na više nivoa: instrumente javne praktične politike u društvu i zajednici i njihovu primenu (obrazovne, kulturne i druge politike, nacionalnu strategiju održivog razvoja, strategije razvoja lokalnih zajednica i dr.); programiranje kurikuluma; upravljanje školom (menadžment škole) koje podstiče razvoj kulture škole; integrativnu nastavu.

Primer: Profesori Ivić i Pešikan naveli su kako je 2015. godine Valjevska gimnazija realizovala pozorišnu predstavu „Suđenje Nušiću“ – dramski kolaž o Nušiću i njegovom stvaralaštvu. U predstavi su učestvovali direktor škole, nastavnici i učenici; izvedila se za javnost, a prihod je išao za decu ometenu u razvoju. Ova predstava daje primer kako škola može imati važnu kulturnu ulogu u lokalnoj sredini. Valjevo nema profesionalno pozorište, pa školsko pozorište ispunjava tu kulturnu misiju i ima šire,

humanitarno značenje u zajednici; rad na zajedničkom projektu doprinosi koheziji školske zajednice, unapređenju školskog etosa i izgradnji tonične kulture škole.

U našem obrazovnom sistemu, sva tri vida integracije nalaze osnov u legislativi: u Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Zakonu o osnovnom i Zakonu o srednjem obrazovanju i vaspitanju, Strategiji (SROS), kao i podzakonskim aktima: Pravilniku o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, Standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja i Standardima kompetencija direktora (Gejo i Živanović, 2014; Dasukidis, 2015). (videti Prilog 2).

U ovom trenutku, integrisano obrazovanje je horizont vizije, dok se u realnosti ostvaruju pojedini integrativni elementi, i to ne stalno i svuda, već povremeno i u pojedinim sredinama.¹³¹ Paradoksalno, sistemska rešenja koja bi omogućila punu integraciju obrazovnih procesa unutar sebe, sa drugim društvenim segmentima i sa 'svetom života', u ovom su trenutku naprednija od prakse: npr. Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji (SROS) na makro planu predviđa sva navedena ili implicirana rešenja, ali se ona ne sprovode usled drugih manjkavosti sistema (neusklađena strateška dokumentacija i zakonska regulativa u resorima/sektorima na nacionalnom nivou; dopuštanje da partikularni interesi odnesu prevagu nad nacionalnim na svim nivoima; nedostatak kompetencija, posebno na nižim nivoima itd).

Opređenost Srbije za pridruživanje EU ipak će morati da prevlada u usvajanju načela integrisanog obrazovanja, kroz procese pridruživanja i uključivanja Srbije u tokove Unije i sveta.

5.3. Hipoteza, pomoćne hipoteze, istraživački zadaci i postupci

Naša hipoteza je da **dramska pedagogija po svojim epistemološkim svojstvima i ishodima učenja koje postiže može igrati ključnu ulogu u izgradnji integrisanog obrazovanja.** Pokazaćemo da dramska pedagogija podržava sva tri integracijska vida: horizontalni, vertikalni i kontekstualni, i to u obrazovnom i vaspitnom segmentu. Pokazaćemo kojim specifičnim mehanizmima dramska pedagogija ostvaruje ovakav efekat i zašto je u tome jedinstvena. Hipotezu dokazujemo teorijski, kao i primerima ostvarenog povezivanja obrazovnih sadržaja, metoda i ciljeva, koje su omogućili razvijeni modeli dramskog pedagoškog rada u školi.

¹³¹ Korelacija gradiva podstiče se kroz prioritete ZUOV-a u programima stačnog stručnog usavršavanja nastavnika (konkurs za period 2016-18), koji se realizuju na celoj teritoriji Republike Srbije. Primeri saradnje nastavnika iz više predmeta mogu se naći u brojnim školama; nama je dobro poznat primer iz OŠ „Sonja Marinković“ u Zrenjaninu.

Pomoćne hipoteze su:

- 1) Najveći broj dramskih pedagoških oblika već je zastupljen u školi koja počiva na predmetnom kurikulumu i transmissionom konceptu. Prema epistemološkim svojstvima i ishodima učenja, drama može da podrži i druge pedagoške koncepte (koji se međusobno ne isključuju):
 - i. Dramsko obrazovanje vođeno kriterijumom *kvaliteta dovršenog umetničkog dela* korespondira sa pedagoškim konceptom *prenošenja znanja* kroz pristup transmisivne nastave i receptivnog učenja; u kulturno-transmissionom modelu kurikuluma, dramsko obrazovanje ima status estetskog obrazovanja;
 - ii. Dramsko obrazovanje vođeno kriterijumom *didaktičke participacije* korespondira sa pedagoškim konceptom *građenja znanja* kroz pristup aktivne nastave i aktivnog učenja; u procesno-razvojnem modelu kurikuluma, dramsko obrazovanje ima status kreativnog obrazovanja i vaspitanja;
 - iii. Dramsko obrazovanje vođeno kriterijumom *stvaralačke participacije* korespondira sa pedagoškim konceptom *građenja značenja* kroz pristup integrativne nastave i integrisanog učenja; u integrativnom modelu kurikuluma, dramsko obrazovanje ima status *paideie*: vaspitanja za aktivnu kulturu i građanstvo.
- 2) Učenje u mediju dramske kreativnosti podržava razvoj škole i socio-kulturnog konteksta.

Istraživački zadaci i postupci: U ovom poglavlju ćemo ispitati i obrazložiti:

1. **povezanost i razvoj pedagoških teorija i aktuelnih dramskih pedagoških oblika** u školi: ustanovićemo veze između pedagoške teorije i postojećih dramskih pedagoških oblika i klasifikovati oblike dramskog rada; posebnu pažnju posvetićemo participativnim i stvaralačkim oblicima i obrazložićemo kako teče učenje kroz dramsku participaciju;
 - sprovedaćemo teorijski ogled klasifikacije dramskih pedagoških oblika naspram elemenata kurikuluma, na osnovu pedagoške teorije: teorije kurikuluma, pedagoške i estetičke teorije Džona Djuija, konstruktivističke teorije, teorije aktivnog učenja autora Ivić, Pešikan i Antić i drugih teorija.
2. **perspektive integrisanja obrazovnog delovanja, primenom dramske pedagogije:** obrazložićemo značaj prodora socio-kulturnog konteksta (ravni 'sveta života') u proces učenja i pozitivne konsekvence po razvoj integrisanog obrazovanja
 - analizu i projekciju zaključaka sprovedaćemo primenom kategorijalnog aparata razvijenog u prethodnim koracima u istraživanju.

5.4. Kurikulum kao pravac obrazovne teorije i prakse

Integrisano obrazovanje se, kao što smo videli, ostvaruje usklađenim razvojem teorije, prakse i instrumenata obrazovne politike, a jedan od osnovnih među njima je kurikulum.

Kurikulum ili nastavni program¹³² je temelj celokupnog obrazovnog procesa. To je plan kojim se preciziraju sadržaji koji se u određenom vremenskom periodu i određenim redosledom prenose učenicima. Aktuelna definicija, prihvaćena od strane UNESKO-a, OECD i Saveta Evrope, upućuje da je kurikulum „koherentna artikulacija namera i ciljeva, sadržaja i metoda nastave i učenja u sticanju neophodnih znanja, te osnova za ocenjivanje i evaluaciju”. Savremena teorija kurikuluma širi značenje pojma na svo iskustvo koje dete stiče vođenim obrazovanjem. (*Encyclopedia of the Sciences of Learning*: 896-902)

5.4.1. Različiti oblici kurikuluma

Ima više mogućih pristupa u klasifikaciji kurikuluma.

Prema **usmerenju** tj. **videnju funkcije obrazovanja u društvu**, razlikuju se tri tipa kurikuluma: 1) akademski ili predmetni, 2) društveno orijentisan i 3) orijentisan ka samoaktuelizaciji učenika.

Svaki kurikulum sadrži obavezne **elemente**: *sadržaj*, *metode* i *ciljeve*, koje se reflektuju u nastavnoj praksi. Od toga da li se u planiranju programa učenja polazi od ciljeva ili sadržaja, zavisiće tip kurikuluma: akademski/predmetni zasnovan je na sadržaju (što je slučaj u našoj obrazovno-vaspitnoj praksi), a druga dva tipa zasnovani su na ciljevima učenja.

Na osnovu **teorijske orijentacije**, prepoznaju se dva osnovna modela kurikuluma:

1. **Kulturno-transmisioni** model koji omogućava transmisiju znanja, i
 2. **Procesno-razvojni** model koji omogućava razmenu i transformaciju znanja.
1. **Kulturno-transmisioni model** zasniva se na principu prenošenja unapred izgrađenih oblika znanja putem predočavanja činjenica, načela i pravila delovanja učenicima. Dete se vidi kao nezrelo, pa ga obrazovanjem treba naučiti veštinama i vrednostima kulture odraslih; samim tim, dete je pasivno i receptivno u obrazovno-vaspitnom procesu. Cilj obrazovno-vaspitnog procesa je trajno menjanje dečjeg ponašanja putem zadataka. Ciljevi i metode određuju se nezavisno od deteta, a uloga nastavnika je da kontroliše nastavu i okruženje.

¹³² Kurikulum i program su sinonimi latinskog i grčkog porekla reči.

Klasični model kurikuluma koji nastaje na osnovu navedene teorijske baze (Stenhouse, 1975.) odlikuju jasno definisani ciljevi i visoko razrađeni sadržaji. Kurikulum se programira bez konsultacija sa praktičarima: oni se smatraju operativecima koji sprovode program koji razrađuju stručnjaci. Odnos nastavnika i kurikuluma vidi se kao konstantan, a vaspitno-obrazovna praksa kao jasna, određena i nepromenljiva. Nastava se sprovodi dijahronijski: vreme se shvata kao linerni i jednodimenzionalni kontinuum, a znanje kao entitet koji je deljiv i može se hijerarhijski urediti.

2. **Procesno-razvojni model** vidi vaspitanje i obrazovanje kao proces kontinuiranog rasta i razvoja personalnih dispozicija deteta/učenika. Ovaj model daje prednost sadržajima i metodima podučavanja i učenja koji doprinose razvoju dečjih ličnih potencijala. Osetljiv je za individualna svojstva dece/učenika i prepoznaje da socio-kulturni kontekst vrši snažan uticaj na praksu. Namesto da prenosi fiksiran „korpus gradiva“, ovaj model je spreman da vrši selekciju sadržaja i obrazovnih strategija i da ciljeve preispituje i menja tokom samog procesa, očekujući i od nastavnika da 'u hodu' menja svoj odnos prema praksi.

Procesno-razvojni model kurikuluma treba da sprovode reflektivni praktičari, rukovodeći se principom akcionog istraživanja (Krnjaja 2014). Namesto da prosto primenjuje zacrtan nastavni program, praktičar razvija i usavršava program i sebe izvodeći nastavu u ciklusima (posmatranje; izvođenje; refleksija; generisanje novih akcionih hipoteza; itd). Nastavni rad ima karakter istraživanja.¹³³

¹³³ Darko Lukić (2016.) ističe da „najnoviji pristupi kazalištu za obrazovanje uključuju suvremeni koncept umjetnika koji teorijski promišlja vlastite prakse (*reflexive artist*) i primjenjuju ga na učitelja/trenera/facilitatora koji stalno teorijski preispituje vlastiti praktični rad (*reflexive teacher*), čime dolaze do koncepta umjetnika koji poučava svojom umjetnošću, i termina "promišljajući praktičar" (*reflective practitioner*). Taj naziv, koji je u arhitekturu uveo Donald Schön 1980-tih, postao je općeprihvaćen kao prikladan pojam koji dobro označava položaj učitelja-istraživača, metode kritičke pedagogije ili aktivističkog istraživanja. (vidi Taylor, 2003: 70). Razvijajući dalje već postojeći koncept "umjetnika učitelja" (*the teaching artist*) Kathryn Dawson (2014) na iskustvima navedenih suvremenih koncepata primjenjuje najsuvremenije metode kazališta za obrazovanje, dopunjavajući umjetničko/ učiteljsku praksu važnom komponentom teorije, čime dolazi do pojma "promišljajućeg umjetnika učitelja" (*the reflexive teaching artist*)". (...) U središtu metode je "promišljanje o praksi i sudjelovanje u akcijama temeljenim na promišljanju, osobno i s drugima." (Dawson i Kelin, 2014: xxii)

5.4.2. Integrisanje kurikuluma

Predmetni kurikulum u opštem obrazovanju, organizovan prema naučnoj podeli na discipline, više ne zadovoljava potrebe društva. U savremenom društvu, građanin mora biti sposoban da rešava složene lično-društvene probleme, za šta mu je neophodna integrativna obrada znanja. Disciplinarnosti se stoga zamenjuje drugim načinima organizacije tema predmeta u kurikulumu.

Teoretičari kurikuluma prepoznaju više takvih načina (Tanner i Tanner, 2007):

- **korelacija** – razvijanje veze između dva ili više predmeta (intrapredmetno, interpredmetno i kroz blok nastavu), uz zadržavanje karakteristika koje ih razlikuju;
- **laminacija** – povezivanje srodnih tema unutar široko orijentisanog opsega učenja; srodne teme se ne obrađuju kao međusobno povezane, već svaka za sebe, kao posebna znanja;
- **fuzija ili spajanje predmeta** – povezivanje više predmeta koje može ići do stapanja u novi predmet: npr. biologija je kao novi predmet nastala stapanjem botanike i zoologije;
- **široka orijentacija na predmetnu oblast** – nastojanje da se dostigne određeni stepen sinteze ili jedinstva grane znanja (društvene nauke, umetnost itd.) ili dve ili više grana znanja, kao npr. u ekologiji – sinteza znanja iz biologije, društvenih nauka i poljoprivrede.

Integrisani kurikulum u opštem obrazovanju oblik je procesno-razvojnog modela kurikuluma, ali se može razviti i na osnovu kulturno-transmissionog modela gde je kurikulum predmetni, ukoliko uvaži načelo centriranosti na dete/učenika i teži tome da mu, uklanjanjem granica između predmeta/disciplina, pruži sintezu znanja, kao i da poveže školsko učenje sa životom učenika. Bazira se na problemima, pa se takođe naziva i **problemskim kurikulumom**.

Može imati dva vida: **pripremljen** plan (sadržaji, strukture i aktivnosti su pripremljeni, a učenici mogu da predlažu promene) i **otvoren** plan (sadržaji, strukture i aktivnosti nisu pripremljeni, već se grade kroz saradnju nastavnika i učenika, na osnovu potreba ili interesovanja). Integrisani kurikulum bolje prati zahteve u 'svetu života', ali traži brojne preduslove za ostvarenje: pripremu nastavnika kroz inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje, mnogo više angažovanja nastavnika, drugačiji raspored školskog vremena, prilagođena didaktička sredstva i druge materijalne uslove: prostor, podršku školske administracije i logistike, finansije itd. (*ibid*).

5.4.3. Kros-disciplinarnost i integrisanje kurikuluma

U kros-disciplinarnim terminima, integracija kurikuluma vidi se na sledeći način:

- Intradisciplinarni – *vertikalno* povezivanje gradiva *unutar* jednog predmeta;
- multidisciplinarni – koordinisana nastava dva intradisciplinarna nastavna procesa;
- interdisciplinarni – tematsko ili *horizontalno* povezivanje gradiva iz dva ili više predmeta¹³⁴ i
- transdisciplinarni – *transverzalno* povezivanje tj. integracija znanja i metoda iz više predmeta u projektnom radu.

Shema koja objašnjava ove pristupe i načine njihove primene nalazi se u Prilogu 3.

Od svih navedenih načina za integrisanje kurikuluma, transdisciplinarni pristup u najvećoj meri podržava integrisano obrazovanje. U smislu sadržaja učenja, transdisciplinarni pristup primenjuje se kada se ispituju teme koje leže u prostoru *izvan* i *iznad* (*trans*) područja školskih predmeta. Problem/tema uzima se iz 'sveta života', a 'svet života' čini i svekoliki okvir za razvoj projekta: problemski, saznajni, etički...

Ekologija je uvek zahvalan primer za objašnjavanje kako model funkcioniše.

Primer: Grupa učenika radi na projektu recikliranja školskog otpada. Za taj zadatak, da bi osmislili i razradili optimalno rešenje, moraće da primene znanje iz prirodnih i društvenih, a često i umetničkih predmeta (npr. za dizajn produkta ili plakata), da kombinuju pristupe i metode svih uključenih predmeta, a da na proces i rezultate rada gledaju objedinjeno. U svim fazama projekta moraće da konsultuju mišljenje učenika, nastavnika i roditelja, te da sve njihove subjektivne perspektive uzmu u obzir i da rešenja temelje na njima; da se povežu sa školskom administracijom, nastavničkim i učeničkim telima; da sarađuju sa instancama u 'svetu života': lokalnom samoupravom, firmama koje se bave odnošenjem i preradom otpada itd.; da lobiraju za svoje rešenje i da regrutuju saradnike i podržavaoce među svim navedenim strukturama. Rad će teći u povezanim fazama (spiralno). Rezultat (uspešno) realizovanog projekta donosi poboljšanje u 'svetu života' i izaziva izmenu u institucionalnoj praksi (npr. unapređen pravilnik škole o postupanju s otpadom) i doprinosi održivom razvoju kako uže (školske), tako i šire zajednice.

¹³⁴ Više o interdisciplinarnosti u nastavi videti ZUOV, Kreativna škola: <http://www.kreativnaskola.rs/Default.aspx>

Iako integracija kurikuluma predstavlja poželjan oblik realizacije školskog plana i programa¹³⁵, ona se u našim školama razvija sporo. Sprovodi se najčešće na nivou korelacije nastavnog gradiva, što omogućuje različite oblike kros-disciplinarnog povezivanja, ali retko kad dostiže pun (transdisciplinarni) oblik, jer za projektnu nastavu tj. projektni model učenja još uvek nisu stvoreni uslovi.

Primer: Iako se npr. u programu izbornog predmeta Građansko vaspitanje za peti i šesti razred osnovne škole predviđa da se ciljevi i zadaci predmeta u potpunosti ostvare projektnom nastavom tokom cele školske godine, a Pravilnikom o ocenjivanju za osnovnu školu je predviđeno ocenjivanje aktivnosti učenika u okviru projektne nastave, u realnosti postoje brojne prepreke: planovi i programi najvećeg broja predmeta nisu tome prilagođeni; nastavnici nemaju kompetencije za tu vrstu rada; nije do kraja definisano kako ocenjivati, kako uključiti samovrednovanje učenika itd. (ZUOV: 3-4).

Projektni rad je za nas važan jer deluje integrativno na dva nivoa: individualnom i socijalnom. Na individualnom nivou integrišu se znanja, veštine, uže i šire kompetencija učenika; socijalna integracija odnosi se na tim koji realizuje projekat – kako učenički, tako i nastavnički, ali i na uključenost učenika, nastavnika i škole kao institucije u širu društvenu zajednicu.

U *didaktičko-pedagoškom smislu*, transdisciplinarni (projektni) pristup značajno unapređuje uobičajenu praksu nastave/učenja kao individualizovan pristup: osobine, potrebe, interesovanja i lični proces učenja svakog učenika su u prvom planu; iskustva učenja kroz projekte koriste učeniku putem razvoja agencnosti, mašte i kreativnosti, istraživačkih veština, analitičkih i sintetičkih sposobnosti, te autonomije; radeći na projektima, učenici spontanije usvajaju predmetna znanja i veštine; učenje gradiva je podređeno projektnom cilju (Manitoba, 1997).

U *socijalnom smislu*, transdisciplinarni (projektni) pristup je emancipatorska praksa, kako iz ugla učenika kao budućih odgovornih građana, tako i škole kao društvene institucije: kroz projekte, škola i učenici nastupaju kao aktivni pripadnici zajednice, suštinski uključeni u 'svet života'. Socijalni aspekt projektnog rada i njegova emancipatorska dimenzija potvrđuju pripadnost ovog pristupa procesno-razvojnog modelu vaspitno-obrazovne teorije i prakse, kao u suštini akcionom pristupu.

¹³⁵ Ne treba shvatiti da je projektna nastava jedini preporučljiv oblik podučavanja u savremenoj školi. Ona je poželjan oblik rada u određenim nastavnim oblastima i fazama učenja. Više o projektnoj nastavi videti na sajtu ZUOV, Kreativna škola: http://www.kreativnaskola.rs/Preuzimanje_Materijali/Projektna%20nastava.docx

5.4.4. Dramska pedagogija kao transdisciplinarni integrativni pristup

Ako nam izneti opisi zvuče poznato, treba da se podsetimo modelâ koje je, bazirajući ih na drami, invenirala Doroti Hetkat: 'Plašt stručnjaka' (*Mantle of Expert - MOE*), 'Šetajuća uloga' (*Rolling Role*) i 'Narudžbina' (*The Commission*). Sva tri modela su po svim parametrima transdisciplinarna, a međusobno se razlikuju po nivoima integracije kurikuluma (horizontalne, vertikalne i transverzalne) i nivoima dramske fikcije i tenzije koje pobuđuju (od igre do društveno kontekstualizovanog rada). Oni daju kristalno jasan primer kako dramski rad zasnovan na načelima participativnosti i kreativnosti čini okosnicu za didaktičko-pedagoške modele koji mogu delovati integrativno u okviru formalnog obrazovanja.

'Plašt stručnjaka' (*Mantle of Expert - MOE*) zasniva se na zamišljenoj situaciji koja ima karakter projekta. Jedna grupa učenika, u okviru školskog rasporeda časova, kros-kurikularno (kroz različite predmetne perspektive) obrađuje gradivo. Gradivo se takođe kontekstualizuje, dobija na konkretnosti i primenjivosti. MOE pristup je pogodan za mlađi uzrast kao način za integraciju kurikuluma; takođe razvija međusobnu saradnju učenika, međusobnu saradnju nastavnika i saradnju učenika i nastavnika.

'Šetajuća uloga' (*Rolling Role*) okuplja tim nastavnika oko iste teme koju mogu obrađivati sa različitim odeljenjima i u okviru različitih predmeta. Nastavnici „nose fiktioni kontekst“ sa časa na čas i razvijaju svest učenika o povezanosti predmeta. Pogodna je za rad sa starijom decom, kao složen projektni, ali i istraživački zadatak koji zahteva dubinsko ulaženje u predmetne oblasti. Važno je da se oblasti mogu i preplitati, ukoliko nastavnici saraduju na blizak način. Ovaj pristup takođe stvara veze sa roditeljima i zajednicom.

'Narudžbina' (*The Commission*) pruža učenicima poveznicu za svet života i rada, kroz posao koji se radi s namerom da rezultati zaista uđu u primenu. Zato ovaj pristup Doroti Hetkat iz projektnog, preimenuje u „društveno kontekstualizovan rad“. Učenici su od samog početka usmereni na okruženje za koje stvaraju naručeno rešenje. Grade se veze između učenika, nastavnika, škole, roditelja i zajednice. S obzirom na prirodu pristupa, prostor za njegovu realizaciju treba tražiti izvan i iznad kurikuluma, odnosno u predmetnom i obrazovnom transprostoru koji prevazilazi okvire gradiva i rasporeda časova i stvara most između škole i socio-kulturnog konteksta u kom se obrazovanje odigrava.

Integrirano učenje i razvoj koje drama omogućuje, nažalost, neće uvek naći svoje mesto u formalnom obrazovanju, čak ni kada postoje ovako jasni dokazi da drama podržava proklamovana razvojna opredeljenja škole, jer je pitanje Drame kao nastavne oblasti u školi još uvek otvoreno i nedefinisano, kako kod nas, tako i u svetu. Značajan faktor u tome igra nedostatak naučne argumentacije za pedagošku korisnost Drame kao dela kurikulumu. Dramske pedagoške prakse takođe nisu sistematizovane jer nije jasno koji doprinos daju obrazovanju.¹³⁶

To što drama nije legitimno prisutna u školi, ne sprečava nas, naravno, da u dramskom pedagoškom radu tražimo korist koju donosi napretku obrazovanja. Posebno su važni oni oblici koji se zasnivaju na stvaralačkoj participaciji učesnika, u kojima je izražen transdisciplinarni, pa time i holistički i integrativni pristup koji najviše doprinosi razvoju obrazovanja.

Ne bi se moglo tvrditi da svi oblici u kojima je dramska umetnost prisutna u obrazovanju doprinose jednako, a neki i uopšte, razvoju integrisanog obrazovanja. Dramska umetnost u obrazovanju omogućava, ali ne implicira automatski unapređenje integrisanog pristupa. Od čega zavisi delotvornost drame u integrisanju obrazovanja, potrebno je ispitati.

5.5. Dramska pedagogija u realizaciji kurikulumu

Naša hipoteza je da dramski pedagoški rad nalazi svoje mesto u realizaciji više kurikularnih modela: kulturno-transmisionog, procesno-razvojnog i integriranog procesno-razvojnog, te da omogućuje ostvarenje više kurikulumom zacrtanih funkcija obrazovanja u društvu: sticanje znanja i veština i socio-ekonomsku funkcionalnost društva; socijalizaciju i društveni razvoj i koheziju; te samoaktuelizaciju, emancipaciju i razvoj ličnih potencijala učenika. Kao ni druge kategorije, ni ove se međusobno ne isključuju, odnosno, ekstremi navedenih modela retko su prisutni u praksi, već su najčešće zastupljene razne kombinacije navedenih pristupa i modela.

Tako su u školama prisutni različiti oblici dramskog pedagoškog rada: od onih koji imaju najtradicionalniju prirodu i svrhu (npr. poseta učenika pozorištu), do inovativnih i visoko angažovanih (Forum teatar, kreativna drama, višemedijski, pa i digitalni performansi). Svaki od ovih oblika ima svoje mesto u obrazovnom procesu i odgovara na određenu društvenu potrebu.

¹³⁶ Isključenost drame iz kurikulumu onemogućuje da se prikupe podaci koji bi obezbedili naučnu argumentaciju, i to posebno kada je u pitanju kreativna drama: iako se ovaj dramski pedagoški pristup primenjuje u školi, on je ili deo metodike drugih predmeta (Drama u obrazovanju), ili, kao vannastavna aktivnost (npr. Forum teatar) stoji u neprepoznatoj graničnoj zoni između škole i socio-kulturnog konteksta, te ne utiče dovoljno snažno ni na jedno ni na drugo polje.

U ovom delu, nastojaćemo da postojeće oblike uredimo i time odgovorimo na potrebu za **sistematizacijom dramskih pedagoških oblika** u formalnom obrazovanju. Do sada, to nije učinjeno na zadovoljavajuć način, zbog spornih kriterijuma u sagledavanju i svrstavanju mnoštva postojećih praksi. To se najčešće činilo na osnovu dramske i pozorišne teorije, dakle, na osnovu kriterijuma koji su eksterni u odnosu na konkretan (školski) kontekst primene dramske pedagogije.

U skladu sa „postnaučnim“ pristupom koji nalaže primenu subjektivne perspektive, mi ćemo se, u naporu da različite oblike dramskog rada u školi dovedemo u određen odnos, odlučiti za stanovište koje zauzima škola kao okvir u kom Drama deluje. Nastojaćemo da sagledamo i razumemo kako školski sistem – sa svojom obrazovnom filozofijom i pedagoškim paradigrama – vidi ulogu i funkciju drame u ostvarenju svog društvenog zadatka.

Kako bismo to postigli, koristićemo kategorijalni i pojmovni aparat obrazovno-vaspitne teorije i prakse i primenićemo ga pre svega u mapiranju, a potom analizi različitih vidova dramskog rada.

Krenućemo od osnovnih elemenata kurikuluma, koji se u školi vide kao elementi nastave: sadržaja, metoda i ciljeva (Ivić, Pešikan i Antić, 2001: 49). Primenivši načelo o kros-disciplinarnosti kao „matematizaciji svih nauka“ (Liknerovic u OECD/ CERI, *op.cit.*: 121-126), napravićemo mali ogled i konstruisati shemu koja će strukturalno zastupati nastavu (a može obuhvatiti i druge obrazovno-vaspitne situacije kroz koje se realizuje kurikulum, a koje poseduju sadržaj, metode i ciljeve).

U skladu sa dosadašnjom analizom kros-disciplinarne prirode dramske pedagogije, uvešćemo hipotetičke varijabile koje korespondiraju sa elementima dramske pedagogije kao kros-discipline (dramski i pedagoški element i 'svet života' kao socio-kulturni kontekst). Ove varijabile će nam, nadamo se, pokazati moguće varijante povezivanja drame sa navedenim elementima kurikuluma (sadržajem, metodama i ciljevima).

Cilj ovog oglada je da uspostavimo sistem, ma koliko hipotetički, koji može da obuhvati raznovrsne oblike dramskog rada kojima se kurikulum realizuje u školi, da im pronade logično mesto, a takođe i uspostavi određenu hijerarhiju među njima. Takav okvir mogao bi da objasni, a možda i predvidi, pravce razvoja dramskog rada u školi.

5.5.1. Tok analize

U vođenju analize, nastojaćemo da uključimo pedagoška i kulturna teorijska utemeljenja koja utiču na percepciju, primenu i razvoj dramskih oblika. Povezaćemo analizu i njene rezultate sa modelima kurikuluma u pravcu njegove integracije i razvoja integrisanog obrazovanja u celini.

Analiza će obuhvatiti više koraka:

1. U prvom koraku, **izdvojićemo osnovne elemente kurikuluma**, pa time i nastave: *sadržaj, metode i ciljeve* i njih ćemo hipotetički posmatrati kao **pedagoške** ili **dramske**, tj. intendirane da proizvedu učenje ili estetsko iskustvo. Na taj način ćemo dobiti niz kombinacija u kojima ćemo nastojati da prepoznamo znane oblike u kojima je drama zastupljena u školi (u nastavi i vannastavnim aktivnostima).
2. Zatim ćemo nastojati da ove oblike **dovedemo u redosled**, koristeći dva parametra:
 - a) **tradicionalno** viđenje, povezano sa *kulturno-transmissionim* modelom kurikuluma i *transmisivnim/receptivnim stilom nastave/ učenja*, gde pedagoška korist proizilazi iz recepcije gotovog umetničkog dela i usvajanja njegovog značenja, te
 - b) **moderno** viđenje, povezano sa procesno-razvojnim modelom kurikuluma i *aktivnim stilom nastave/učenja*, gde pedagoška korist proizilazi iz učešća deteta u procesu ko-kreiranja znanja i značenja.

Pokazaćemo da su ova dva pristupa *različita*, jer se zasnivaju na dve različite vrste iskustva, ali i da su *komplementarna*, jer svaki dovodi do distinktno pedagoške dobrobiti.

Zadržaćemo se na aktivnom pristupu koji omogućuje da dete bude ne samo objekt, već i subjekt promene. Posmatraćemo oblike dramskog rada u školi gde je **participacija dece-učesnika najснаžнija** i ustanovićemo razliku između *didaktičke* i *stvaralačke* participacije.

3. Fokusiraćemo se na **integrativni pristup** koji dete priprema za realne životne situacije. Koristeći parametar *stvaralačke participacije*, preispitaćemo ustanovljen redosled dramskih pedagoških oblika i prepoznaćemo nedostajuću kategoriju: kreativnu dramu kao oblik **dramskog vaspitanja u užem smislu**, koji vodi ka osamostaljenju deteta da vodi procese sopstvene promene i razvoja.

5.5.2. Termini i njihova značenja

Pod navedenim **elementima nastave** podrazumevamo sledeće:

Nastavni sadržaji su “priređeni naučni i obrazovni sadržaji usklađeni sa vrstom škole i starosnim dobom učenika/studenata, a koji su određeni nastavnim programom”.

Nastavana metoda definiše se kao “sistematski i svrsishodan način ili postupak upravljanja radom učenika u procesu nastave, a sve u cilju što efikasnijeg sticanja znanja i veština, i njihove primene u praksi“. Moderna didaktičko-metodička teorija prepoznaje više legitimnih metoda nastave, među kojima je i moderacija. Nastavnik-moderator je kreativan voditelj koji usmerava rad grupe u skladu sa postavljenim ciljem, a sadržaji pretežno dolaze iz grupe.

Ciljevi nastave očitavaju se kao *rezultati* – proverljivi i merljivi pokazatelji (nivoa) *ishoda* učenja: znanja, veština i kompetencija u užem smislu koje je osoba stekla učenjem. *Znanja* mogu biti teorijska i praktična; *veštine* – spoznajne/kognitivne, psihomotoričke i socijalne; a *kompetencije* u užem smislu obuhvataju samostalnost i odgovornost. (GIZ: 11-14.)

U našem ogledu, razmotrićemo šta se događa kada su navedeni elementi prisutni u nastavi kao svesno i namerno ’pedagoški’ (tj. vaspitno-obrazovni) ili ’dramski’ (kreativni ili umetnički). U svrhu ogleda, ove termine koristimo vrlo široko, rukovodeći se, kao kriterijumom, pre svega osnovnim zajedničkim načelom pedagogije i umetnosti, a to je *intencionalnost* u njihovom nastanku i delovanju (Steiner, 1988: 15 i dalje; Ingarden, 1975: 15 i dalje).

Tako pod **pedagoškim** sadržajima, metodama i rezultatima podrazumevamo one koji su razvijeni i implementiraju se s ciljem da omoguće *učenje*. Napominjemo da namerno ne koristimo termin ’obrazovni’ (sadržaji), kako se vaspitni aspekt (razvoj kompetencija u širem smislu, stavova, ponašanja itd.) ne bi izgubio iz vida.

Pod *učenjem* podrazumevamo proces koji na osnovu usvojenog znanja i iskustva menja ponašanje onoga ko uči (GIZ: 9).

Pod **dramskim** podrazumevamo iste navedene elemente (sadržaj, metode, rezultate/ishode) koji su razvijeni i implementiraju se s ciljem da omoguće *estetsko iskustvo*.

Kategoriju *estetskog iskustva* uveli smo kao specifikum delovanja umetnosti, konkretno drame i pozorišta, u procesima učenja i razvoja. Pojam srećemo kako u estetici (Uzelac, 1995: 9; Gadamer, 1986. u Radojčić, 2010: 12), tako i u teoriji drame (Fischer-Lichte, 2008. i 2014) i

pedagoškoj teoriji (Dewey, 1934/2005; Ellsworth, 2005; Webster i Wolfe, 2013). Na osnovu uvida ovih nauka, o estetskom iskustvu ovde razmišljamo kao o *iskustvu aktivne (ko)kreacije značenja, koje preobražava onoga ko u njemu učestvuje*. Elsvort (*Elizabeth Ellsworth*) sažima taj stav rečima: „Estetsko iskustvo oblikuje se u iskustvo učenja u nastajanju“ (2005: 8).

5.5.3. Struktura sheme

Ogled ćemo sprovesti uz pomoć tabele u koju ćemo uneti navedene elemente u jednom ili drugom svojstvu (kao 'pedagoške' ili kao 'dramske'). Tako ćemo ispitati moguće odnose između drame i pedagogije koji se pojavljuju **spram nastavnih elemenata** i dobiti shemu primene drame i pozorišta u formalnom obrazovanju.

- a. U prvu kolonu unecemo domen *sadržaja* nastave/učenja.
 - Pod 'pedagoškim sadržajima' podrazumevamo gradivo iz svih predmeta *osim* drame/pozorišta.
 - Pod 'dramskim sadržajima' podrazumevamo sve činjenice, ideje i koncepte (tradicionalne i žive) koji intencionalno, neposredno ili posredno, omogućuju estetsko iskustvo (npr. drame, ali i historiografiju, učenje o scenskoj arhitekturi i dr).
- b. U drugu kolonu unecemo *metode* nastave/učenja.
 - Pod 'pedagoškim metodama' podrazumevamo delovanje nastavnika, voditelja ili umetnika čija je namera da omogući ili unapredi učenje u okviru kurikuluma.
 - Pod 'dramskim metodama' podrazumevamo delovanje nastavnika, voditelja ili umetnika koje ima za cilj da omogući estetsko iskustvo, samostalno ili kao mehanizam za učenje.
- c. U treću kolonu unecemo ciljeve kao domen *rezultata* i *ishoda* koje oni omogućavaju.
 - Pod 'pedagoškim rezultatima/ishodima' podrazumevamo sposobnost učesnika da pokažu uvećano znanje i razumevanje nastavnih sadržaja, te poboljšane veštine i kompetencije – bilo da su ih stekli tradicionalnim metodama ili kroz estetsko iskustvo.
 - Pod 'dramskim rezultatima/ishodima' podrazumevamo sposobnost učesnika da dožive, pobude, proizvedu estetsko iskustvo, pa i da ga prenesu drugim osobama koje posmatraju rezultate njihovog rada.
- d. U poslednjoj koloni pojaviće se *oblast* u kojoj se određeni pristup primenjuje u okviru formalnog obrazovanja. Videćemo da će biti obuhvaćeno više nivoa formalnog obrazovanja.

U prvom koraku, shema je postavljena tako da je: (1) početna situacija 'sasvim pedagoška': sva tri elementa (sadržaj, metod i ciljevi) su pedagoški, a (4) završna 'sasvim dramska': svi su elementi dramski. To su dve monodisciplinarnе pozicije: naučna i umetnička.

Ova krajnosti označavaju: 1) tradicionalnu školsku nastavu u kojoj nema elemenata drame, 4) standardnu pozorišnu produkciju koja ne razmišlja o preciznije primenjenoj edukativnoj funkciji.

Raspored kategorija između dva pola (2. i 3.) nastaje prema zastupljenosti elemenata jedne ili druge vrste (veća učestalost pedagoških elemenata; veća učestalost dramskih elemenata), a prema redosledu po kom su oni navedeni u pedagoškom izvoru (sadržaj, metod, cilj) (GIZ). Svi ovi oblici su kros-disciplinarni.

Kada se sagleda tabela, očigledno je da elementi u poljima (2) i (3) ne teku kao prelaz između dve krajnosti. To je zato što još uvek ne znamo koji parametar (ili parametre) njihove interpretacije treba da uvedemo; to ćemo zaključiti nešto kasnije, na osnovu analize ove sheme.

5.5.4. Shema zastupljenosti drame u formalnom obrazovanju

Tabelarno, dakle, shema izgleda ovako:

| | a) ŠTA: Sadržaj | b) KAKO: Metod | c) ZBOG ČEGA: Rezultati / ishodi | e) KADA I GDE: Oblast primene |
|------|--------------------|-------------------|-------------------------------------|--|
| 1. | Pedagoški | Pedagoški | Pedagoški | Tradicionalna nastava |
| 2.1. | Pedagoški | Pedagoški | Dramski | Aktivna nastava |
| 2.2. | Pedagoški | Dramski | Pedagoški | Drama u obrazovanju (DuO) |
| 2.3. | Dramski | Pedagoški | Pedagoški | Obrazovanje o drami i pozorištu |
| 3.1. | Dramski | Dramski | Pedagoški | Pozorište u obrazovanju (PuO), Forum koji izvode glumci |
| 3.2. | Dramski | Pedagoški | Dramski | Režirane školske predstave, pozorišno obrazovanje, obrazovanje dramskih umetnika |
| 3.3. | Pedagoški | Dramski | Dramski | Dramatizacija gradiva, edukativni oblici školskog pozorišta i Forum koji izvode učenici |
| 4. | Dramski | Dramski | Dramski | Tradicionalna pozorišna produkcija, školska poseta pozorištu |

Opisno, dobijeni oblici su sledeći (podsećamo da je redosled još uvek neuređen):

| | |
|--|--|
| <i>1. Oblici nastave gde nema dramskih elemenata</i> | |
| 1.1. Gradivo se obrađuje standardnim nastavnim metodama, bez uključivanja dramskih elemenata. | <i>Tradicionalna nastava</i> |
| <i>2. Oblici nastave gde preovlađuju pedagoški elementi:</i> | |
| 2.1. Gradivo (npr. istorija) se obrađuje postupcima aktivne nastave, npr. kroz grupni rad, decentralizovan pristup i fokus na sadržaj; struktura rada i postupci nastavnika mogu imati inicijatorske elemente koji mogu indukovati estetski doživljaj (npr. učenje u ambijentu, putem otkrivanja). | <i>Aktivna nastava</i> |
| 2.2. Gradivo (npr. strani jezik) se obrađuje kroz dramske tehnike (npr. igranje uloga); učenici aktivno usvajaju strani jezik i kulturu. | <i>Drama u obrazovanju</i> |
| 2.3. Drama i pozorište su kurikulumom predviđeno gradivo (dramska dela, istorija pozorišta itd.) koje se obrađuje standardnim nastavnim metodama (npr. analiza drame kao književnog dela); učenici stiču <i>teorijska</i> znanja o drami i pozorištu kao elementima kulture. | <i>Obrazovanje o drami i pozorištu</i> |
| <i>3. Oblici nastave gde preovlađuju dramski elementi:</i> | |
| 3.1. Pred učenicima se izvodi dramski sadržaj zasnovan na kurikulumu, često uz mogućnost njihove participacije; kroz estetsko iskustvo i refleksiju postižu se kurikulumom predviđeni rezultati i ishodi. | <i>Pozorište u obrazovanju, Forum teatar (izvode glumci)</i> |
| 3.2. Drama i pozorište su kurikulumom predviđeno gradivo u smislu <i>praktičnih</i> znanja, veština, kompetencija; nastavnik/umetnik kroz dramske vežbe i tehnike razvija performativne sposobnosti učenika koje omogućavaju da se pobudi estetsko iskustvo. | <i>Režirane školske predstave, pozorišno obrazovanje, obrazovanje budućih umetnika</i> |
| 3.3. Gradivo (npr. Andrićeva pripovetka, Sterijina drama, vrednosni koncepti) obrađuje se kroz dramske tehnike; gradivo se bolje razume i aktivno usvaja, a mogu se postići i performativni rezultati koji omogućavaju da se pobudi estetsko iskustvo. | <i>Dramatizacija gradiva, edukativne školske predstave proizišle iz dramatizacije, Forum teatar (izvode učenici)</i> |
| <i>4. Estetske prakse (pozorište)</i> | |
| 4.1. Dramski sadržaji, proizvedeni s namerom da pobude estetsko iskustvo izvode se u standardnim pozorišnim uslovima. Učenici su u statusu pozorišne publike. | <i>Poseta škole pozorištu, gledanje pozorišne produkcije</i> |

Kao što vidimo, kombinacijom elemenata nastave sa prerogativima drame i pedagogije stigli smo do skoro svih poznatih oblika u kojima je drama prisutna u formalnom obrazovanju.¹³⁷

Svaki od ovih oblika ima svoj razlog korišćenja i svrhu u školi:

1. Aktivna nastava¹³⁸
2. Drama u obrazovanju
3. Obrazovanje o drami i pozorištu (kod nas ne postoji)
4. Pozorište u obrazovanju (kod nas ne postoji)
5. Forum teatar koji izvode glumci (kod nas ne postoji)
6. Pozorišno obrazovanje (kod nas ne postoji)
7. Klasične (režirane) školske predstave nastale na osnovu gotovog dramskog teksta
8. Obrazovanje budućih dramskih umetnika (kod nas se odvija na visokoškolskom nivou)
9. Dramatizacija građiva
10. Školske predstave proistekle iz postupka dramatizacije
11. Forum teatar koji izvode učenici
12. Poseta pozorištu, tj. gledanje pozorišne produkcije.

Realna slika koju smo dobili potvrđuje umesnost oglada i odabira elemenata. Takođe nam omogućuje zanimljive i indikativne rezultate.

- Nalaz o prisustvu svih poznatih oblika primene drame u obrazovanju očekivan je. Manje je očekivan, mada ne i sasvim iznenađujuć, nalaz da je jedini oblik koji u izloženoj shemi nedostaje **kreativna drama** koja čini osnov dramskog vaspitanja u užem smislu; za ovaj oblik dramskog pedagoškog rada znamo da je vrlo lako uklonjen iz kurikuluma, iako su se

¹³⁷ ¹³⁷ Naglašavamo da iznetu shemu i njene kategorije treba shvatiti široko. Usled karaktera oglada, broj elemenata koje ispitujemo ograničili smo na osnovna tri; uključivanje većeg broja elemenata (npr. KO? – aktivnosti nastavnika i učenika itd.) dalo bi precizniju sliku, ali bi i dovelo do veće složenosti, za čim ovde nema potrebe. Drugo, navedeni oblici retko kad su zastupljeni u čistom obliku, bez kombinovanja sa drugim pristupima, a to je zato što izvođenje nastave uvek zavisi od konkretnih uslova: nastavnika, grupe učenika, vremena i mesta odvijanja nastavnih aktivnosti itd. (Ivić, Pešikan i Antić, *op.cit.*: 20).

¹³⁸ U pojedinim izvorima (Ivić, Pešikan i Antić, 2001) izrazi 'interaktivna nastava' i 'aktivna nastava' koriste se međusobno zamenljivo, u okviru sintagme 'aktivna nastava/učenje', za sve oblike nastave/učenja u kojima učenik ima aktivnu ulogu u građenju sopstvenog znanja. U drugim izvorima, pravi se oštrija razlika između ova dva oblika nastave. *Aktivna* nastava shvata se kao oblik gde su aktivnosti učenika podstaknute nastavnom tehnikom, sadržajem ili uputstvima nastavnika, odnosno gde učenik dolazi do znanja putem rešavanja problema uz fleksibilnost u mišljenju i izraženiju kreativnost. *Interaktivna* nastava shvata se kao oblik nastave gde su aktivnosti podstaknute aktivnostima drugih članova grupe, ali i interakcijom i komunikacijom između učenika, nastavnika, roditelja i drugih subjekata (Mrđa i Petrović, 2010:122). Mi ćemo ovde koristiti oblik 'aktivna nastava' u objedinjenom značenju pojačane aktivnosti učenika i kooperativnog učenja u interakciji svih učesnika u procesu učenja: nastavnika i učenika, kao i učenika međusobno.

svi ostali oblici ili zadržali u životu škole, ili bi bilo moguće argumentovano zagovarati njihovo uvođenje. To jasno pokazuje da kreativna drama, pa time i dramska pedagogija u užem smislu, ne korespondira sa parametrima koje smo ovde odabrali (nastavni sadržaji, metode i ciljevi), odnosno, njihovom definicijom u aktuelnom konceptu formalnog obrazovanja. Ili među parametrima nešto nedostaje, ili se oni moraju izmeniti, kako bi kreativna drama našla svoje mesto u vaspitno-obrazovnom ciklusu.

- Jedan od inicijalno izostavljenih elemenata u shemi je pitanje **gde** se, tj. u kom (kakvom) prostoru rad odvija. Prema gornjoj shemi, možemo videti da se svi oblici u kojima preovladavaju pedagoški elementi (tradicionalna nastava i stavke 1-3.) zaista prirodno odvijaju u učionici: aktivna nastava, drama u obrazovanju, obrazovanje o drami i pozorištu. U tom smislu bismo, polazeći od poznate prakse, očekivali da se svi oblici u kojima preovladavaju dramski elementi (4-12.) odvijaju na sceni (ili u prostoru predviđenom za scensko izvođenje): Pozorište u obrazovanju, Forum teatar, dramatizacija gradiva, režirane i edukativne školske predstave, pozorišno obrazovanje i obrazovanje budućih umetnika.

Ovakva sistematizacija naizgled ukazuje da je drama u učionici čak trostruko manje zastupljena (1-3) u odnosu na dramski rad u školi koji bi se odvijao na sceni (4-12). Takva 'statistika' je zbunjujuća, kada imamo u vidu realnu školsku praksu: neverovatno je da tri puta veći broj pedagoških situacija u školi pripada sceni u odnosu na učionicu.

Zabuna proizilazi iz toga što smo pregled ograničili s jedne strane tradicionalnom nastavom u uslovima učionice, a s druge, tradicionalnom pozorišnom produkcijom u uslovima scene. Reč zapravo ne treba da bude o radu na sceni, već o radu u uslovima koji *nisu učionica*, a istovremeno *nisu ni scena*. Samo manji broj navedenih oblika tako snažno koristi pozorišne konvencije da zahteva stroge scenske uslove (pozorišna produkcija, režirana školska predstava, neke produkcije Pozorišta u obrazovanju, pozorišno obrazovanje i obrazovanje umetnika), a veći broj njih može i treba da se odvija u uslovima 'između učionice i scene', u uslovima otvorenog, iskustveno i estetski podsticajnog radioničkog prostora¹³⁹. Ovo zapažanje je prvi pokazatelj pojavljivanja **posebnog kros-disciplinarnog prostora** između

¹³⁹ Kod nas, škole najčešće nemaju radioničke ili 'laboratorijske' prostore koji bi omogućili ovakav pedagoški pristup, ali postoje škole koje su svesne njegove korisnosti i koje koriste određene prostore za takav rad. One za sada čine izuzetak koji potvrđuje potrebu i razloge da se razmišlja o uvođenju ili adaptaciji otvorenih radioničkih prostora. Postoji, međutim, i obrnuta situacija, gde su 'laboratorijski' ili polifunkcionalni prostori obezbeđeni, ali se ne sagledava potreba za njihovim korišćenjem, usled neobučenosti ili intertnosti nastavnika/voditelja ili opšte institucionalne klime.

domena pedagogije i drame u školi. To je prostor u kom su prisutne konvencije oba polja, a nijedne ne dominiraju: nije moguće podvući oštru crtu razgraničenja između 'školskog' vs. 'umetničkog' ili 'kreativnog' rada, a time ni između učenja i sticanja estetskog iskustva. Taj kros-disciplinarni prostor nije mali: čak polovina navedenih oblika prirodno mu pripada (dramska razrada gradiva, performativni oblici proistekli iz postupka dramatizacije, neke produkcije PuO, Forum, delom pozorišno obrazovanje i obrazovanje umetnika, i – naravno – kreativna drama). Na ovaj prostor treba da obratimo posebnu pažnju u daljoj sistematizaciji.

5.5.5. Teorijski pristupi kurikulumu i dramski rad u školi

Više puta je naglašeno da redosled navedenih oblika nije uređen, već je nastao prostom primenom redosleda po kom obrazovna teorija navodi svoje elemente (sadržaj, metodi, ciljevi). Ako ovaj prikaz želimo da tumačimo kvalitativno, pa time i da elemente dovedemo u određeni redosled, moramo odrediti i uvesti faktore/kriterijume koji nam mogu nešto reći o mestu koje drama ima u obrazovnom procesu.

Ove kriterijume zasnivaćemo na teorijskim pristupima koji emaniraju u modelima kurikuluma.

5.5.5.1. Kulturno-transmisioni pristup

Možemo početi od slike koja trenutno postoji u našoj obrazovnoj, ali i kulturnoj praksi, kada je u pitanju razumevanje mesta drame i pozorišta u vaspitno-obrazovnom procesu. Ta je slika uslovljena shvatanjem o estetskom iskustvu kao efektu koji stoji u direktnoj proporciji prema dovršenosti i konzistentnosti *umetničkog dela* sa kojim se susrećemo: što je delo dovršenije, to je kvalitetnije, to je i naše estetsko iskustvo punije i intenzivnije. Estetsko iskustvo se shvata kao pedagoški korisno gotovo isključivo u tom smislu – kroz recepciju dovršenog i kvalitetnog umetničkog dela.

Ovakvo shvatanje – koje u suštini ima kulturno poreklo i značenje – karakteristično je za šire prepoznatljiv fokus na produkt ili rezultat. Ono u potpunosti korespondira sa kulturno-transmisionim obrazovno-vaspitnim pristupom i modelom kurikuluma kojim se dete/učenik uvodi u kulturu odraslih kroz recepciju gotovih činjenica, načela, pa i umetničkih dela.

5.5.5.1.1. Faktor umetničkog dela

U skladu sa navedenim kriterijumom možemo uvesti prvi faktor – **faktor umetničkog dela** i nazvati ga **FD (faktor dela)**.

Shemu možemo posmatrati kao postepenu pripremu učenika za recepciju dramske umetnosti. Uvođenje u kulturu kroz transmisioni model kurikuluma počinje upoznavanjem učenika sa dramskim delom kroz analizu (minimum estetskog iskustva), teče preko više oblika rada nejednakog stepena približavanja idealu umetničkog kvaliteta (najčešće svi navedeni oblici nisu zastupljeni u školi), te kulminira recepcijom pozorišne predstave (maksimum estetskog iskustva).

Uvođenjem faktora umetničkog dela, redosled u našoj shemi se menja:

| | a) ŠTA: Sadržaj | b) KAKO: Metod | c) ZBOG ČEGA: Rezultati / ishodi | FD | d) KADA I GDE: Oblast primene | |
|------|--------------------|-------------------|-------------------------------------|----|--|----------------------------|
| 1. | Pedagoški | Pedagoški | Pedagoški | | Tradicionalna nastava | |
| 2.1. | Pedagoški | Pedagoški | Dramski | | Aktivna nastava | |
| 2.2. | Dramski | Pedagoški | Pedagoški | | Obrazovanje o drami i pozorištu | |
| 2.3. | Pedagoški | Dramski | Pedagoški | | Drama u obrazovanju (DuO) | |
| 3.1. | Pedagoški | Dramski | Dramski | | Dramatizacija gradiva, edukativne školske predstave, Forum koji izvode učenici | |
| 3.2. | Dramski | Dramski | Pedagoški | | Pozorište u obrazovanju (PuO), Forum koji izvode glumci | |
| 3.3. | Dramski | Pedagoški | Dramski | | Režirane školske predstave, pozorišno obrazovanje, obrazovanje umetnika | |
| 4. | Dramski | Dramski | Dramski | | Tradicionalna pozorišna produkcija, školska poseta pozorištu | |
| | | | | | | |
| | ? | ? | ? | | | ? Kreativna drama ? |

Kakva se slika sada pokazuje?

- Kada je u pitanju odnos prema dramskoj umetnosti u školi, dobijena slika odgovara situaciji u stvarnosti. Lako prepoznamo da je *umetnička vrednost* onaj aspekt prema kom se oblici dramskog rada cene u našem školstvu. Jedini izuzetak možda čini obrazovanje o drami i pozorištu koje bi u školi kakvu poznajemo 'imalo bolji prolaz', ali koje smo iz formalnih razloga morali da situiramo nisko na skali: iako se dramsko delo čita, možda i glasno na času, kvaliteti koji se analiziraju su po pravilu književni, a ne

dramski, a isto važi za estetsko iskustvo, ukoliko biva proizvedeno; uz to, cilj književne analize nije neposredno estetsko iskustvo, već su to drugi rezultati i ishodi koji učenike pripremaju za buduće estetske doživljaje: poznavanje i razumevanje dela, spremnost za čitanje sličnih dela, spremnost za posetu pozorištu itd. Čim nastavnik uključi elemente dramatizacije ili interpretacije, već je prešao u metodički pristup Drame u obrazovanju.¹⁴⁰

- Nadalje možemo pratiti rast estetske zaokruženosti dramskog/pozorišnog rezultata – od manjih estetskih ambicija, prema punim estetskim ambicijama. Drama u obrazovanju je nastavna tehnika koja nema estetske ambicije, već se fokusira na učenje kroz iskustvo; kod Forum-teatra koji izvode učenici estetsko iskustvo je važno, ali 'nije stvar' u estetskom dometu, već u buđenju empatije, refleksije, aktiviteta učenika, takođe učenju kroz iskustvo itd.; od predstava Pozorišta u obrazovanju, Foruma koji izvode glumci i režiranih školskih predstava već se očekuje da uspostave snažnije scenske konvencije i proizvedu pozorišni (estetski) doživljaj, a u profesionalno pozorište idemo s jasnom namerom da uživamo u punom pozorišnom doživljaju.
- Takođe vidimo da je veća zastupljenost dramskih elemenata direktno povezana sa stepenom estetskog iskustva, a to se najviše odnosi na dramski/estetski *sadržaj* (zastupljen je u tri poslednje pozicije u shemi).
- Dramska edukacija se u aktuelnoj situaciji smatra poželjnim delom *estetskog obrazovanja* koje ima za cilj da dete/učenika uvede u svet umetnosti i pripremi ga za recepciju dovršenih i kvalitetnih umetničkih dela, odnosno, omogući inkulturaciju.

Prema novoj skali, proizilazi da se najveći stepen estetskog iskustva, pa time i najveća pedagoška korist, dobija recepcijom dovršenog pozorišnog sadržaja (predstave) u poseti pozorištu. Ovakva postavka pretpostavlja striktnu podelu uloga između pozorišta i škole: posao umetnosti je da stvori superioran i zaokružen sklop značenja, a uloga škole da pripremi učenike – publiku, za njihovo 'dekodiranje' i usvajanje (Jackson u Shonmann, 2011; Milosavljević, 2015: 70).

Međutim, savremena pedagogija se ne bi lako složila s tim. Recepcija gotovih značenja je područje koje je ova nauka odavno napustila, prevazilaženjem transmisivnog modela nastave.

¹⁴⁰ Neposredan rad sa nastavnicima pokazuje da nastavnici književnosti često ne razmišljaju o tome da je namena dramskog dela da bude izvedeno na sceni. Zapanjujuće je nizak nivo kompetencija ovih nastavnika kada je u pitanju dramska umetnost. Stručnjaci ukazuju takođe da je preopterećenost školskog programa često uzrok odustajanja od tumačenja dramskog dela u nastavi, kao i da sami nastavnici zapostavljaju savremenu teoriju dramske književnosti.

5.5.5.1.2. Transmisivna nastava i receptivno učenje

Pod transmisivnom (frontalnom, predavačkom) nastavom podrazumeva se jednosmerno prenošenje znanja od nastavnika učenicima. U transmisivnoj nastavi, samo nastavnik je aktivan, i to tako što „puni znanjem praznu posudu“ (Piaget u Biesta, 1996: 90): nastavnik „prenosi korpus znanja iz pojedinih predmeta, ostavljajući dete koje uči u ulozi pasivnog primaoca (receptora) tih znanja“ (Ivić, Pešikan i Antić, *op.cit.*: 15).

Kada nastavnik predaje 'transmisivno', učenik uči 'receptivno'. Didaktičko-metodička teorija receptivnim učenjem imenuje "svako učenje u kome je zadatak onoga ko uči da usvoji, primi neka znanja ili umenja koja su propisana, najčešće školskim programima. Dakle, onaj ko uči ne dolazi samostalno do znanja, ne otkriva ih, nego ih dobija i doslovno (mehanički oblici učenja) ili sa razumevanjem (i na svoj način) usvaja (smisljeno verbalno receptivno učenje)" (*ibid.*: 29).

Transmisivna nastava – u čistom i prikrivenom vidu – još uvek preovladava u našim školama (*ibid.*: 34-35). "Ovakva nastava nužnu interaktivnost obrazovnog procesa svodi na jednosmeran proces od nastavnika ka učeniku, bez ikakve garancije da je stvarno došlo do prenošenja znanja".

U dramskim umetnostima, moguća je određena (ne sveobuhvatna!) paralela između transmisivne nastave u kojoj su učenici pažljivi, ali pasivni, i tradicionalne pozorišne predstave u kojoj je publika na vrlo sličan način pažljiva, ali pasivna (publika kao recipient).

5.5.5.1.3. Aktivna nastava i aktivno učenje

U savremenoj pedagoškoj teoriji, 'ulivanje znanja' je neodrživa postavka, jer se s pravom smatra da je dete od početka aktivno i raspolaže znanjem i iskustvima, i to ne samo u kontekstu škole, već i 'sveta života', tako da nastavnik, zapravo, radi sa „živim materijalom“ (Biesta, *ibid.*).

Kada stvorimo uslove da dete aktivno ulaže svoja znanja i iskustva, ono postaje aktivni konstruktor svoga znanja. Akcenat se sa nastave prenosi na učenje i sa nastavnika na učenika. Nastavnik menja svoju ulogu: od predavača, on postaje partner u procesu učenja, koji diskretno i umešno vodi proces *građenja znanja*.

Receptivno učenje transformiše se u (inter)aktivno učenje: živu razmenu pedagoških kompetencija između učenika i nastavnika, ili samih učenika. „Nastavnik ne zida sam u detetovoj glavi građevinu znanja, već to čine zajednički kroz interakciju, pa je učenje/nastava proces ko-konstrukcije znanja“ (Ivić, Pešikan i Antić, *op.cit.*: 36).

Postoji više oblika (inter)aktivnog (kooperativnog) učenja koji obezbeđuju aktivnu ulogu i nastavnika i učenika. Ovi oblici rada, osim obrazovnih ciljeva, ostvaruju i razvoj socijalnih sposobnosti: komunikacije, dijaloga i drugih interpersonalnih veština, bude „saznajnu glad“ i „interesovanje dece za svet koji ih okružuje“ (*ibid*).

Za takvu, reformisanu viziju obrazovanja stručnjaci se zalažu već decenijama, ukazujući da u školu „ne ide samo glava, već celo dete“:

„(...) nama je potrebna nova aktivna škola, škola koja u detetu koje uči vidi aktivnog učesnika. A to znači, s jedne strane, da se gledanje na dete u našoj školi mora bitno promeniti. Ono se ne može svoditi samo na ispošćenu ulogu učenika, nego se, i u svakom uzrastu, i u svakom razredu, i u svakom obrazovnom procesu, mora tretirati kao celovita ličnost sa sklonostima, afinitetima, motivacijom, potrebama, sposobnostima i mogućnostima. S druge strane, školsko učenje kao transmisija nastavnikovih znanja učeniku mora biti zamenjeno aktivnim, participativnim, kooperativnim učenjem, odnosno, takvim učenjem u kome se dete koje uči pojavljuje kao aktivan i konstruktivan činilac (*ibid*.: 15)

5.5.5.2. Procesno-razvojni pristup

Kao i pedagogiju, i savremenu umetnost sve manje zanima dovršen rezultat (produkt), a sve više dijalog, komunikacija i ko-konstrukcija značenja, koje zatvoreno (dovršeno) i samodovoljno delo ne može da pruži. Tačno je da i u tradicionalnim kontekstima dolazi do ko-konstrukcije znanja i ko-kreacije značenja, ali u limitiranoj meri. Naime, idealno posmatrano, proces ko-konstrukcije znanja i ko-kreacije značenja podrazumeva da se, kroz ravnopravnu razmenu, oba učesnika u komunikaciji menjaju, a i sam sadržaj komunikacije (nastava ili predstava) se menja (Biesta, *op.cit.*: 92); ovakav proces se u tradicionalnim uslovima u školi, kao i u pozorištu, većinom ne događa. Uslov za razmenu i transformaciju znanja između nastavnika i učenika, kao i između autora i publike, je **otvorena komunikacija**: svojstvo koje dovršena dela i znanja nemaju.

Savremena škola nastoji da stvori nastavne situacije u kojima može doći do razmene znanja, odnosno u žižu dovodi komunikacijski proces koji omogućuje transformaciju ka kojoj se teži. Osnovna pretpostavka je da do razvoja (ličnosti, socijeteta, kontesta) dolazi kroz učešće u procesu koji za cilj ima promenu. Doživljaj promene, koji nastaje aktivnim učešćem deteta, stiže atribut estetskog. Estetsko iskustvo se razvezuje od umetničkog dela, čak uopšte od 'gotove' umetnosti i kulture, i vezuje se uz aktivnu participaciju u procesu građenja znanja i značenja.

Fokus na participativni proces odgovara procesno-razvojnem teorijskom pristupu u obrazovanju, gde se participacijom učenika ostvaruje ne samo učenje, već i razvoj u širem smislu.



5.5.5.2.1. Faktor didaktičke participacije

Aktivna nastava znači da učenici u njoj postaju aktivni: „aktivno učenje u stvari je participativno učenje“ (Ivić, Pešikan i Antić, *op.cit.*: 48). Participacija učenika je preduslov za učenje sa razumevanjem i druge interaktivnije oblike učenja, ali i za dubinsko motivisanje deteta da na proces učenja ne gleda kao na prinudu, već da ga prihvati kao važan, lično koristan i značajan (*ibid*).

Tako, prema kriterijumu aktivnog učešća deteta u procesu učenja možemo uvesti drugi faktor – **faktor didaktičke participacije** učenika i nazvati ga **FP (faktor participacije)**.

Uvešćemo skalu koja prati uticaj ovog faktora i **primenićemo je na redosled koji smo dobili prema faktoru dela (FD)**, kako bismo stekli komparativni uvid u delovanje dva faktora.

Naša shema sada izgleda ovako:

| | a) ŠTA: Sadržaj | b) KAKO: Metod | c) ZBOG ČEGA: Rezultati / ishodi | FD | FP | d) KADA I GDE: Oblast primene | | |
|------|--------------------|-------------------|-------------------------------------|---|--|---|--|---------------------|
| 1. | Pedagoški | Pedagoški | Pedagoški |  |  | Tradicionalna nastava | | |
| 2.1. | Dramski | Pedagoški | Pedagoški | | | Obrazovanje o drami i pozorištu | | |
| 2.2. | Pedagoški | Pedagoški | Dramski | | | Aktivna nastava | | |
| 2.3. | Pedagoški | Dramski | Pedagoški | | | Drama u obrazovanju (DuO) | | |
| 3.1. | Pedagoški | Dramski | Dramski | | | Dramatizacija gradiva, edukativne školske predstave, Forum – izvode učenici | | |
| 3.2. | Dramski | Dramski | Pedagoški | | | Pozorište u obrazovanju (PuO), Forum koji izvode glumci | | |
| 3.3. | Dramski | Pedagoški | Dramski | | | Režirane školske predstave, pozorišno obrazovanje, obrazovanje umetnika | | |
| 4. | Dramski | Dramski | Dramski | | | Tradicionalna pozorišna produkcija, školska poseta pozorištu | | |
| | ? | ? | ? | | | | | ? Kreativna drama ? |

Kada se posmatra participacija dece/učenika, zapaža se nekoliko pojava:

- Obrazovanje o drami pomerilo se za još jedan stepenik bliže tradicionalnoj nastavi. Aktivna nastava i obrazovanje o drami i pozorištu zamenili su mesta, jer obrazovanje o drami i pozorištu pripada tradicionalnom nastavnom pristupu; ako nastavnik aktivno priđe dramskom/pozorišnom sadržaju, već je prešao u novi domen. Aktivna nastava je *načelo* koje može da pojača participaciju u svakom nastavnom procesu, dok sâm dramski i pozorišni *sadržaj* nema takav uticaj.
- Faktor participacije učenika ne daje podudarne rezultate sa faktorom umetničkog dela; zapravo participacija opada sa oba kraja skale podjednako – i tamo gde sadržaj uopšte nije umetnički, i tamo gde je potpuno i zaokruženo umetnički. To praktično znači da snažno umetničko iskustvo ne implicira aktivno učenje. Ovo nije iznenađujuća konstatacija, štaviše, prilično je analogna poznatom fenomenu da je jako teško, pa i gotovo nemoguće, raditi plesne koreografije na izvanredna muzička dela.

Ona ukazuje na postojanje *dve različite ravni stvaranja značenja* koje se, kada se sretnu, pre međusobno nadmeću za našu pažnju, nego što saraduju i dopunjavaju se. Svaka od tih ravni zahteva sopstveni prostor, kako bi proizvela odgovarajući doživljaj i uvid.

Veoma je važno da utvrdimo i upamtimo postojanje **dve različite ravni komunikacije**: prvu – ravan recepcije estetskih značenja, a drugu – gde dete gradi sopstvena značenja.

- Kada posmatramo koji nastavni elementi mogu podstaći aktivno učešće učenika, vidimo da dramski *sadržaj* i uključenost učenika stoje u slaboj međusobnoj vezi: s oba kraja skale, kategorije u kojima je sadržaj dramski nalaze se u prostoru slabe participacije.

Ubedljivo su najparticipativniji oni oblici gde je zastupljen dramski *metod* (u sve tri srednje pozicije u shemi). To znači da primena drame u obrazovanju snažno podstiče didaktičku participaciju. U nedidaktičkim situacijama ne nastaje isti efekat: u pozorištu se ekskluzivno koristi dramski metod, a jače participacije nema. To upućuje na dva zaključka: da se **priroda participacije menja** (jer neizostavno dolazi do *intrapersonalnog dijaloga*) i da **sâm dramski metod nije jedini faktor koji pobuđuje aktivno učešće učenika ili publike** (videti dalje).

Estetsko iskustvo kao nameravani *ishod* procesa učenja takođe nije povezano sa participacijom kakva nas interesuje. U brojnim modalitetima Drame u obrazovanju, npr., estetski doživljaj može biti veoma jak, a namera je jasno pedagoška (unapređenje učenja).

- Dramski pedagoški rad se u okviru ovog koncepta shvata kao *kreativni obrazovno-vaspitni postupak* koji značajno doprinosi aktivnom učešću učenika u građenju znanja.

Zapazili smo da dramski metod po sebi ne dovodi do didaktički plodne participacije. Da bi se ostvarilo građenje, razmena i transformacija znanja između nastavnika i učenika, potreban je **otvoren komunikacijski kontekst** koji omogućuje aktivna nastava. Stoga ćemo pod **didaktičkom participacijom** razumeti **aktivno učešće deteta/učenika u otvorenom procesu komunikacije u obrazovanju, koji omogućava da ono postane ko-kreator svog znanja**.

U našoj shemi imamo svedočanstvo i kako se komunikacijski kontekst otvara, i kako se zatvara. To nam otkrivaju dva 'uljeza' koja srećemo u shemi: aktivna nastava i obrazovanje budućih dramskih umetnika. Oni su pozicionirani na samom pragu obe krajnosti i čine prelaz između monodisciplinarnih oblika (tradicionalna nastava, tradicionalno pozorište) i varijeteta **kros-disciplinarnih oblika** koji su se razvili između njih. Možemo ih tumačiti na sledeći način:

Aktivna nastava je prvi neočekivani rezultat u našoj shemi, zato što direktno ne uključuje (ne mora da uključi) ni dramske/estetske sadržaje, niti dramske/estetske metode. Ona se javlja u stavci koja na prvi pogled treba da ostane prazna, jer je nemoguće da se, bez estetskog sadržaja i estetskih metoda, dobije estetsko iskustvo kao rezultat i ishod. To je sasvim tačno. Međutim, pedagoška teorija je pokazala da svako iskustvo, pa i iskustvo učenja, pod određenim uslovima može posedovati *estetski kvalitet* (Dewey, 1934/2005: 48). To znači da nastava, kada izmeni tradicionalni transmisivni pristup i omogući otvorenu komunikaciju, čak iako se ne fokusira na estetske sadržaje i metode, ipak spontano stvara uslove za postizanje *kvaliteta estetskog*, čime obezbeđuje da iskustvo učenja ne bude samo kognitivno, već i afektivno, dakle holističko i estetsko.¹⁴¹ Vrednost ovakvog iskustva je visoko razvojna, ne u najmanjoj meri zato što se pravac razvoja procesa nastave/učenja ne može sasvim predvideti. Džon Džui kaže da „iskustvo (...) ne zna kuda ide“ (*ibid*).

Obrazovanje budućih dramskih umetnika je drugi neočekivani rezultat, prvo zato što ne pripada obrazovnom nivou koji ovde razmatramo (douniverzitetsko obrazovanje), već visokom obrazovanju. Ipak, ta je kategorija nezaobilazna (u istoj kategoriji je i pozorišno obrazovanje), a čak možda i jedina koju dramske umetničke profesije u ovom trenutku prepoznaju pod pojmom dramske pedagogije.

¹⁴¹ „Interaktivnim učenjem, zahvaljujući socijalnoj interakciji, vršimo promjene u razmišljanju, u emocijama i ponašanjima ljudi“ (Milijević, 2003: 38 u Mrđa i Petrović, *ibid*).

Iako bismo očekivali da se ova kategorija, kao obrazovni proces, nađe u 'pedagoškom' delu skale, to nije slučaj, zato što obuka umetnika ima karakter 'inicijacije' u disciplinu (kroz usvajanje etabliranih sadržaja, metoda, normi...). Ovaj proces učenja tačno 'zna kuda ide'.

Ova kategorija zatvara spektar aktivnog učenja time što izmešta učenika na drugu stranu komunikacijske dijade – u ulogu autora/umetnika od kog se očekuje virtuozičnost. To znači da je pedagoško očekivanje uglavnom u suprotnosti sa očekivanjima u prethodnim kategorijama. Tako je i 'estetsko' u iskustvu koje učenik ili student stiče umnogome drugačije u odnosu na ono koje može steći kroz druge oblike prisutne u shemi. Nesumnjivo je da tokom pripreme za scenski nastup ili posao dramskog umetnika, učenik/student dubinski ulazi u problematiku estetskog i osnažuje se ne samo da doživljava, već i da pobuđuje estetsko iskustvo; međutim, uprkos snažnom poetskom kvalitetu sadržaja, priroda te komunikacije je u velikoj meri dorečena i jednosmerna, kao i ona u slučaju transmisivne, direktivne nastave. To ne znači da razvojna korist ne postoji, već da je njena priroda sasvim drugačija (Fischer-Lichte, 2014).

5.5.5.2.2. Estetsko iskustvo i estetski kvalitet iskustva

Antipodi u shemi ukazuju da postoje dve različite pojave: *estetsko iskustvo* i *estetski kvalitet* neestetskog iskustva. Kod Djujija, dve kategorije su oštro odvojene i vezane za različite situacije:

- *estetsko iskustvo* nastaje u susretu sa gotovim umetničkim delom koje komunicira svoje već zaokruženo poetsko značenje;
- *iskustvo koje poseduje estetski kvalitet* nastaje kroz aktivno učenje, aktivnom participacijom učesnika *hic et nunc*, kao proces ko-konstrukcije i zaokruživanja značenja.

Razvrstavanje iskustava omogućuje da se istakne već uočena razlika između dve ravni učenja. Estetsko iskustvo operiše na ravni transmisije, a estetski kvalitetno iskustvo na ravni participacije. Ozbiljno obrazovanje ne sme se lišiti nijedne od te dve ravni, jer u smislu pedagoške i razvojne koristi, one postižu različite ciljeve i ishode:

- Transmisija nas uči da razumemo sisteme mišljenja, specifične logičke obrasce, načine na koje druge osobe (naučnici, autori) grade značenja, uređujući i sublimišući ideje i koncepte.
- Participacija nas uči da ispitujemo i artikulišemo sopstveno mišljenje, razvijamo svoje logičke matrice, radeći s raznim materijalima gradimo sopstvena značenja i uređujemo svoj svet.

U prvi mah može delovati da teorija o postojanju dva vida estetskog u iskustvu opovrgava naše pozivanje na kategoriju *estetskog iskustva* kao presudnog za ostvarenje učenja u dramskom pedagoškom radu – jer povlači snažnu demarkacionu liniju između umetnosti i ne-umetnosti, dočim nás zanima kreativno učešće kao izvor estetskog doživljaja i zalažemo se za stav da je *svako doživljeno stvaralačko iskustvo* – a stvaranje podrazumeva transformaciju postojećeg i kreiranje novog znanja i značenja – *estetsko iskustvo*.

Kako bismo pokazali opravdanost odabira ovog ključnog pojma za učenje kroz dramu, potrebno je da bliže razjasnimo pitanje estetskog iskustva u obrazovanju.

Kao kategorija, estetsko iskustvo ne pripada oduvek pedagoškoj nauci, već je put u pedagogiju našlo na neuobičajen način, zahvaljujući u suštini kros-disciplinarnom radu Džona Djuija. Djuj se samo jednom, i to vrlo kasno u svom dugom i energičnom radnom veku, okrenuo pitanjima estetike. Istraživači navode da razlozi za to i nisu bili unutrašnje (istraživačke) prirode, već da je autor bio podstaknut prijateljstvom sa strastvenim kolekcionarom umetničkih dela (Biesta, 1996). Djuj je tada izgradio teoriju u kojoj je, na osnovu svoje teorije učenja kroz iskustvo, odvajanjem estetskog iskustva od estetskog *kvaliteta* iskustva, nastojao da povuče razliku između doživljaja celovitosti i uvida koji pobuđuje umetnost i takvog istog doživljaja koji nastaje u svakodnevnim iskustvima ko

2012: 3, 8-10).

Uzimajući u obzir da je Djuijevo bavljenje estetikom praktično eksces u njegovom opusu, kao i da se pitanje estetike i estetskog iskustva ne pojavljuje ni u jednom drugom njegovom delu ni pre ni kasnije, pa tako ni u brojnim radovima koji su fokusirani na obrazovanje, verujemo da ne grešimo ako kažemo da razlikovanjem umetničkog od neumetničkog domena Djuj pre među njima uspostavlja paralelu, nego odnos striktnog isključivanja. Pojam estetskog iskustva zapravo iluminira važna neestetska iskustva, dajući im auru prodora, uvida i lične (pedagoške) promene.

Djuj navodi da **svako iskustvo koje poseduje kvalitete celovitosti, integrisanosti i izražajnosti nosi estetski kvalitet**. To znači da kada, sopstvenim naporima i neizvesnim istraživanjem, prodremo do suštine, sagledamo celinu i postignemo *uvid*, imamo *estetski doživljaj*. Djuj definiše estetsko kao „jasniji i intenzivniji razvoj odlika koje pripadaju svakom normalno celovitom iskustvu“ (1934: 48). 'Celovito' je sinonim za *bitno iskustvo (AN experience)* koje nas oblikuje i menja (*ibid.*: 35). Takvo iskustvo je, ili bi trebalo da bude, obrazovanje.

Ovime je pedagoška misao mnogo dobila: izdvojen je kvalitet transformativnih iskustava koja nastaju zahvaljujući razvojnim procesima i taj je kvalitet prepoznat kao estetski. Pedagoško delovanje je steklo stvaralački sjaj, okrunjeno je bljeskom demijurškog čina, jer se estetski doživljaj vezuje za autopoetičko stvaranje bitnog značenja, a ne npr. doživljaj sklada formalnih elemenata.

Dakle, iako je Džuijeva namera bila da umetnost analizira sa stanovišta iskustva, rekli bismo da je iskustvo briljantno analizirano sa stanovišta umetnosti, na dobrobit pedagoške misli.

Teorija Džona Džuija pruža obilje materijala za razumevanje koncepta estetskog iskustva kao razvojnog i pedagoškog. Kako ne bismo ovde opterećivali osnovni tekst, šire objašnjenje pojmova vezanih za životno, obrazovno, estetsko i estetski kvalitetno iskustvo, kao i estetičku teoriju Džona Džuija navedeno je u Prilogu 4.

5.5.5.2.3. Didaktička participacija i estetsko iskustvo

U savremenom obrazovanju, srećom, sve manje moramo da biramo između dva ekstrema: čiste transmisije i participacije. Između njih leži široka zona dramskog pedagoškog rada koja učenicima omogućuje da uče kroz ulaganje sopstvenih iskustava u građenje znanja (aktivna nastava), kao i da kreativno participiraju u kreiranju značenja: kroz primenu dramskih tehnika u okviru nastavnog procesa (Drama u obrazovanju), procese kreativne razrade gradiva u dramskoj formi (dramatizacija gradiva, adaptacija književnih tekstova za scensko izvođenje, Forum teatar koji nastaje kroz kreativnu participaciju učenika), oba vida Pozorišta u obrazovanju – i ono koje pripremaju učenici, i ono s kojim u školu dolaze glumci, kao i Forum teatar koji izvode glumci, a koji podrazumeva kreativnu participaciju učenika u traženju rešenja za problemske situacije.

Potrebno je naglasiti da su svi navedeni oblici po svom karakteru interdisciplinarni: oni koriste dramsku metodologiju kako bi ostvarili didaktičku svrhu. Stoga vid participacije učenika u ovim oblicima nazivamo didaktičkim. Među njima, stepen disciplinarnog povezivanja varira. Neki u manjoj, drugi u većoj meri koriste dramske konvencije i time uspostavljaju jače ili slabije razgraničenje između realnosti i sveta fikcije. Bez obzira na stepen fikcionalizacije, namera ovih oblika je jasno didaktička – usmerena na učenje onih koji učestvuju u dramskom procesu. I u performativnim oblicima kao što su Forum teatar ili Pozorište u obrazovanju, svrha je pre svega didaktička; u tom smislu ne dolazi do zabune među učenicima kojima su namenjeni: iskustvo

pokazuje (što je vrlo iznenađujuće) da, ukoliko ih tema dotiče, vršnjaci maltene ne zapažaju slabosti u scenskom nastupu svojih drugova.

Didaktičku prirodu navedenih oblika određuje činjenica da su, po pravilu, svi tematski vezani za kurikulum. Dramska participacija ima didaktičku vrednost po tome što omogućuje učenicima da kurikularne teme upoznaju ne samo intelektualno, već i emotivno i korporealno (telesno). Razumevanje gradiva se značajno pojačava, a ostvaruju se i drugi poželjni efekti. Participativno učenje je visoko aktivno, integrativno i nastaje kroz estetsko iskustvo. Aktivno je jer zahteva od učenika da učestvuju u situaciji koja se ispituje i ulažu svoja prethodna znanja i iskustva kako bi kreirali fiktivne situacije. Integrativno je po tome što u korpus uloženi znanja i iskustva ulaze *sva* znanja i iskustva – i školska i životna, predmetno nepodeljena; time didaktička participacija ostvaruje horizontalno i vertikalno povezivanje gradiva/znanja. Estetsko iskustvo vezano je za doživljaj – kao subjektivan i celovit uvid u tematsku situaciju i mnoštvo aspekata koje nosi.

5.5.5.2.4. Didaktička i stvaralačka participacija

Iako je ovde reč o participaciji koja za svrhu ima učenje (didaktičkoj), kreativna participacija učenika u razvijanju dramskih oblika se podrazumeva – ona je uslov za učenje. Tako se didaktička participacija prepliće sa stvaralačkom participacijom: razlika među njima sadrži se u obrazovnoj svrsi kojoj služe (obrazovanje, osnaživanje ili senzibilisanje), što se vidi u stepenu slobode koju učenici imaju u izboru tema i sredstava kojima će se izražavati.

To znači da prirodu participacije (didaktičku ili stvaralačku) određuje teorijsko opredeljenje školskog sistema za kurikularni model koji primenjuje. Integrativni kurikulum će zahtevati stvaralačku participaciju; slabije integrisan i predmetni kurikulum zadovoljiće se didaktičkom. U svakom slučaju, otvoren komunikacijski kontekst smešta sve participativne oblike u procesno-razvojni pristup; tako se i transmisivna škola, ako uvede participativne tehnike, mora lagano promeniti i okrenuti od službe društvenom sistemu (Škorc, 2012: 203), ka dobrobiti društva i svakog deteta, s tendencijom ka razvoju individualizovane nastave (Dasukidis, 2015: 100).

Kao što je to slučaj i sa u mnogim drugim temama koje su otvorene u ovom radu, i individualizovana nastava, kao idealni oblik procesno-razvojnog obrazovnog modela, horizont je kom škola teži. Drugi takav idealan cilj je integrisan kurikulum, odnosno integrativni pristup procesu obrazovanja i vaspitanja, kao priprema učenika za život u modernom svetu.

5.5.5.3. Integrativni pristup

Najsavremenija kretanja u obrazovanju (Stojanović, 2015) teže tome da učenje prilagode stvarnim potrebama učenika za primenom znanja i veština u svetu rada, društva i mikro-socijalnih odnosa. Pedagoška nauka na to reaguje kroz razvoj problemskog ili integrativnog pristupa u dizajniranju kurikuluma, kao i nastavnih situacija kroz koje se takav pristup realizuje.

Integrativna nastava se ne sme svesti na prosto i linearno spajanje nastavnih sadržaja i isporučivanje spojenih znanja, već mora da obezbedi *kompetencije* za život u modernoj svetu; u tome treba da odgovori na zahteve za pluri-perspektivnošću (koja je, kako smo pokazali, imperativ u obrazovanju, nauci, kulturi i savremenoj umetnosti); relevantnošću obrazovanja i vaspitanja za celoživotni ciklus i brojne životne situacije; i doprinosom obrazovanja održivom razvoju zajednice/društva i njihove kulture. Kompetencije nije moguće razviti tradicionalnim nastavnim pristupima, stoga je potrebno unaprediti didaktičke modele, i to pre svega u cilju osamostaljenja deteta/učenika da vodi procese sopstvene promene i razvoja svog okruženja.

Savremena pedagoška teorija se u tome može osloniti na neka već osvojena saznanja i razvijene pristupe: među njima se izdvajaju aktivna nastava i participacija učenika u građenju znanja. Integrativni pristup, u tom smislu, možemo posmatrati kao dalju fazu razvoja procesno-razvojnog modela kurikuluma/nastave. Ipak, ne smemo izgubiti iz vida da su brojni školski sistemi i dalje zasnovani na predmetnom vidu kurikuluma, što znači da u samoj školi nedostaju kompetencije za problemsku nastavu (integrativnu didaktiku). Stoga je uputno razmišljati o integrativnom pristupu kao o strategiji transformisanja predmetnog kurikuluma i kulturno-transmissionog modela nastave, s osloncem na načela procesno-razvojnog modela i aktivne nastave i tendencijama ka integrativnoj didaktici i integrisanom učenju.

Integrativni pristup, dakle, treba dalje da razvija tri osnovna obrazovno-vaspitna kvaliteta:

- Pluri-perspektivnost u sticanju i primeni znanja – sposobnost učenika da znanja i iskustva povezuje horizontalno, vertikalno i transverzalno;
- Samostalnost učenika u učenju – aktivnu participaciju u pravcu emancipacije i sposobnosti samovođenja procesa celoživotnog obrazovanja;
- Agensnost i odgovornost učenika u građenju svih oblika socijalnih i kulturnih odnosa – aktivan i stvaralački stav prema svom okruženju i osećaj odgovornosti za njegov razvoj.

Utemeljenje za ove pravce razvoja nalazimo već među postulatima progresivnog obrazovanja u teoriji Džona Djuija; pojedine elemente nalazimo formulisane u savremenim pedagoškim teorijama (Ivić, Pešikan, Antić), a mi ovde uvodimo kategoriju *stvaralačke participacije* koju razvija dramska pedagogija, kao neophodnu komponentu u građenju kompetencija.

Kod Djuija nalazimo holističku misao koja počiva na iskustvenom učenju, odnosno participaciji učenika u procesu učenja, kao i na shvatanju značaja socio-kulturnog konteksta za razvoj deteta. Djuijeva teorija takođe uvodi osnovne pojmove problemske tj. integrativne didaktike i nekoliko vrlo bitnih argumenata za integrisanje obrazovno-vaspitnog procesa.

Kod autora Ivić, Pešikan i Antić nalazimo unapređeno tumačenje participacije učenika u obrazovno-vaspitnom procesu, koje omogućuje njihovu emancipaciju i autopoetičku formaciju.

Stvaralačku participaciju sagledavamo kao način dramskog učešća učenika u procesu učenja, koji podržava emancipaciju i *autopoiesis* kao obrazovni cilj. Srećemo je već u dramskoj didaktičkoj participaciji (učešće u građenju kurikularnih znanja), kao kreativan doprinos učenika. Iz didaktičke, ona evoluirala u stvaralačku, oslonjena na nov koncept participacije.

Ove tri teorije zajedno omogućiće nam da u našu shemu dramskih pedagoških oblika u školi napokon uvedemo kreativnu dramu kao 'kariku koja nedostaje' u pregledu dramskih pristupa. Način na koji će se kreativna drama pojaviti u shemi ukazaće na značaj koji dramska pedagogija može imati za razvoj savremenog, integrisanog obrazovanja u aktuelnoj situaciji u našoj sredini.

Izlaganje možemo otpočeti pregledom navedenih postulata.

5.5.5.3.1. Teorija učenja Džona Djuija

U načelima *kontinuiteta* i *interakcije* u teoriji Džona Djuija (videti Prilog 4) već prepoznajemo elemente horizontalnog, vertikalnog i kontekstualnog povezivanja znanja i iskustava: *kontinuitet* podrazumeva horizontalno povezivanje i vertikalnu nadgradnju iskustava, a *interakcija* ukazuje na značaj koji kontekst ima na oblikovanje iskustva. Djui takođe, u skladu sa filozofskim duhom svog vremena, upućuje na značaj komunikacije i dijaloga – kategorijâ čije značenje će kasnije razviti Huserl i Habermas. Time Djui daje nov pravac razmišljanju o participaciji i komunikaciji kao socijalnim kategorijama, a o obrazovanju kao pripremi za aktivan život u demokratskom društvu. Djui vraća obrazovanje u 'svet života', kao proces koji sa njim treba da stoji u istoj ravni, te koji zapravo ima karakter kulturnog čina u smislu stvaralačke kulturne akcije.

5.5.5.3.1.1. Participacija u učenju

Koncept aktivnog učešća učenika u konstrukciji znanja takođe je legat teorije Džona Djuija. U skladu s njom, pedagoške situacije mogu se opisati kao „susretanje individualnih akcija učitelja i učenika u specifičnom obliku socijalne interakcije kao smisaone socijalne saradnje“, a učenje se odvija u praznom prostoru između domašaja te dve akcije (Biesta, 1996: 92). To praktično znači da aktivna nastava/učenje nije samo stvar izbora nastavnika i škole, već da transmisija znanja nije moguća, odnosno, da bez aktivnog učešća učenika, do učenja neće doći (*ibid*).

Prema Djuiju, aktivnu participaciju učenika u procesima učenja maksimalizuju dva činioca: **učenje kroz iskustvo i socio-kulturni kontekst obrazovanja** (Djui ga naziva *političkim* kontekstom), koji proizilazi iz utemeljenosti obrazovanja u društvu (Berding, 1997: 29).

5.5.5.3.1.2. Učenje kroz iskustvo

Participativno učenje zapravo je iskustveno učenje. Teoriju učenja kroz iskustvo¹⁴² Djui zasniva na uverenju da svako dete poseduje urođenu želju da se samoaktuelizuje, koju Biesta naziva „performantivnom intuicijom“ (1996: 91), što pedagog može iskoristiti u procesu obrazovanja da kanališe ne samo kognitivne, već i afektivno-vrednosne i psiho-motoričke sposobnosti učenika (kroz holistički pogled na dete/učenika). Kako bi se podstakao celovit razvoj, Djui je uveo ideju projektnog učenja, kroz rešavanje konkretnih problema u životu, gde će se angažovati ne samo psiha, već i telo učenika (1925). Za razvoj pedagoške epistemologije izuzetno je važno što je Djui zapazio i u teoriju uveo pojam tela (videti: Fischer-Lichte, 2014.), te mu dao veliki značaj u svim situacijama učenja: diskurzivnim, komunikacijskim i participacijskim (Berding, 1997: 26).

5.5.5.3.1.3. Socio-kulturni kontekst učenja

Didaktička participacija kod Djuija, dakle, ima šire značenje od nastavne situacije. Participacija direktno znači *socijalno učešće* – saradnju sa ostalim (starijim i mlađim) pripadnicima zajednice/društva u socio-kulturnoj interakciji (1987. i 1925.: *passim*). Jedan od osnovnih postulata Djuijeve teorije obrazovanja jeste da je znanje socio-kulturna kategorija i da se ne

¹⁴² Teorija iskustvenog učenja počiva na radovima Djuija, Pjažea, Levina (*Kurt Lewin*), Freirea (*Paulo Freire*), Kolba (*David Kolb*) i drugih. Ova teorija sublimiše postulate konstruktivista, stavljajući poseban akcenat na značaj iskustva u učenju. Osnovne karakteristike ove teorije su učenje kao proces kreiranja/građenja znanja, zasnovanost učenja na iskustvu, svrhovitost učenja u procesu adaptacije/socijalizacije, holistički karakter učenja i aktivna razmena učenika sa sredinom.

može 'preneti', već da se uvek iznova *gradi* kroz iskustvo komunikacije. Komunikacija takođe nije prenošenje značenja, već *ko-konstrukcija* zajedničkih značenja.

Djui predviđa stvaralačku participaciju kada tvrdi da ne postoji „zajedničko kulturno znanje“; kultura se ne prenosi, već *ko-konstruiše* – uvek ispočetka gradi, i to ne na osnovu sličnosti, već razlika koje postoje među ljudima (Biesta, 1996: 90-93). Različitosti pružaju osnov za dijalog (komunikaciju) kao sredstvo za ko-konstrukciju značenja u socio-kulturnoj interakciji.

I moderna filozofija potvrđuje da je čoveku znanje omogućeno time što živi u svetu kao biće sposobno da tumači i stvara značenja (Heidegger, 2001 u Sæbø, 2011: 23). Ljudi su „kreativni subjekti“ koji grade značenja kroz interakciju sa društvenim i kulturnim 'svetom života' (*ibid*).

U učenju Džona Djuija, pored **estetskog iskustva**, posebno treba zapaziti *participativno*, odnosno *iskustveno učenje*, fokus na *telesnost*, *socijalnu dimenziju* obrazovanja i kreativnu, *konstrukcijsku prirodu kulture* koja nastaje u socijalnoj situaciji građenja značenja.

5.5.5.3.2. Participacija u integrisanom kurikulumu

Ivić, Pešikan i Antić, kudikamo neočekivano u kontekstu teorije školske didaktike, bacaju oštro svetlo na pojam participacije u školi. Oni iznose da se participacija učenika može odvijati na više nivoa, od opisanog učešća učenika u građenju znanja, do donošenja važnih odluka u procesu vaspitanja i obrazovanja (videti: *ibid.*: 44-48). Time participaciju konkretizuju kao realnu moć uticanja na tok odvijanja pedagoškog procesa, odnosno kao **pravo učenika na odluku**.

U svom objašnjenju, autori povlače paralelu sa lestvicom građanske participacije kakvu srećemo kod aktivista-teoretičara (videti: Arnstein, 1969/1996) koji su se zalagali za participativne civilne prakse koje građanima obezbeđuju raspolaganje realnom moći u zajednici i društvu.

Predočavanjem dimenzije realne moći u konceptu participacije, autori prenose temu na nov, viši nivo. Namesto poboljšanjem eksterno planiranog i vođenog učenja, sada se bavimo u najmanju ruku podeljenom odgovornošću škole i učenika u procesu obrazovanja. Škola treba da obezbedi učenicima punu uključenost ne samo u nastavnim situacijama, već i u procesu planiranja sadržaja, strukture učenja i aktivnosti. Time se paradigma škole iz korena menja. Od institucije koja obrazuje i inkulturiše učenike, škola postaje socio-kulturni kontekst koji priprema učenike za samoobrazovanje i učešće u društvenom – građanskom, političkom i kulturnom životu. Omogućujući visoku participaciju učenika, osim znanja, ona razvija odgovornost, agensnost,

autonomiju, osećaj pripadnosti grupi, zajednici i društvu i druge važne socijalne kvalitete kod svakog učenika; takva škola čini ideal aktivne škole (Ivić, Pešikan i Antić: *ibid*).

Uključenost učenika u odlučivanje o procesu učenja sastavni je deo planiranja i realizacije **integrisanog kurikulum**a (Tanner i Tanner, 2007). Posebno u tzv. otvorenom vidu, kurikulum se namenski dizajnira oko odabranog problema, u odnosu na potrebe i interesovanja konkretne grupe. Učenici su uključeni u sve faze planiranja kurikulum a i odgovorni za njegovu realizaciju.

5.5.5.3.3. Stvaralačka participacija

Za razliku od didaktičke participacije koja za cilj ima konstrukciju znanja, **stvaralačka participacija usmerena je na stvaranje značenja**. Sa značenjima i njihovim građenjem već smo se susreli prilikom analize funkcije dramske umetnosti u transdisciplini dramske pedagogije. Tada smo zaključili da su značenja subjektivna, zasnovana na prethodnom iskustvu i funkcija im je da stvore okvir smisla za doživljaj sveta: građenje značenja je osmišljavanje sveta kroz pridavanje smisla iskustvima (Meziro, 2000: 3). Bjorn Rasmusen razvija Djujjevu misao o umetnosti koja bolje i jasnije komunicira koncentrisano i intenzivirano iskustvo, kada kaže da „estetski okvir omogućava da bolje razumemo sopstveni život“ (2008: 315).

Značenja se, dakle tiču 'sveta života' kao širokog socio-kulturnog konteksta. Stvaralačka participacija nastaje tamo gde prestaje nesporedna didaktička svrha, u domenu životnih pitanja. Tada u oblast didaktičkih sadržaja ulazi 'svet života' sa svojim složenim značenjima. (Re)konstrukcija značenja neophodna je kako bismo razumeli svet. Škola svoje mesto nalazi kao sastavni deo tog sveta i da bi imala relevantnost, mora uključiti **umetnost** kao ravnopravan deo kurikulum a, jer se ona bavi 'svetom života' i njegovim tumačenjem kroz građenje značenja.

5.5.5.3.3.1. Stvaralačka participacija i škola

Kako bi učenici mogli da donose bitne odluke u svetu života, njihova participacija mora nadrasti didaktički vid i postati stvaralačka. U integrisanom kurikulumu, to podrazumeva da se nastava (ukoliko takav termin uopšte opstaje u novoj paradigmi) takođe mora značajno promeniti. Nastavne ili didaktičke situacije moraju postati **složene problemske situacije**, jer je njihov zadatak da omoguće *više perspektiva u sagledavanju problemske teme*. Moraju biti i **relevantne** za učenike, što znači da će odluke koje učenici će donositi zahvatati u oblasti 'sveta života', šire od nastavnih sadržaja (gradiva). Takve didaktičke situacije će omogućiti, pa i usloviti **agensnost**

učenika, odnosno, u terminima dramske pedagoške epistemologije: stvaralačku participaciju – transformaciju i građenje novih značenja.

5.5.5.3.3.2. Stvaralačka participacija i dramska pedagogija

Pošto je zadatak škole da pripremi dete/učenika za ulazak u savremeni 'svet života', uz obavezna znanja, ona kod učenika mora razviti i sposobnosti/kompetencije za aktivan život. To znači da već u školi, dete treba da upozna život na način koji će mu omogućiti da ga kompetentno vodi. U tom aspektu umetnost, a posebno dramska, igra odlučujuću ulogu. To nam omogućuje da razumemo isključenost drame iz mnogih kurikuluma: izvan integrativnog koncepta, naime, dramska pedagogija nema veći značaj; unutar njega, ona čini nezaobilazan deo obrazovanja i vaspitanja.

Ovde se vraćamo analizi transdisciplinarne prirode razvijenih oblika dramske pedagogije (sprovedene u prethodnom poglavlju). Pozivamo se na zaključke o sadržaju, metodama i ciljevima transdisciplinarnog postupka koji dramska pedagogija sprovodi.

Sadržaj: Dramska pedagogija stupa na scenu kada se obrađuju problemske teme koje prevazilaze opseg (disciplinarno mišljenog) školskog gradiva. Takve teme po pravilu sadrže snažnu aksiološku – etičku i estetičku – dimenziju i tiču se kulture i građanstva. Sadržaj dramskog pedagoškog rada su, dakle, složene problemske situacije iz 'sveta života'.

Ove situacije se moraju obraditi kroz stvaralačku participaciju: problemski aspekt zahteva kreativnost (stvaralački pristup), a situacioni kontekst zahteva participaciju.

Metode: U dramskom pedagoškom radu, problemske teme obrađuju se kroz „igru 'sveta života'“. Teorijski rezime ove igre je da je ona postupak dekonstrukcije postojećih značenja i njihove rekonstrukcije u nova značenja, putem umnožavanja perspektiva/stanovišta. Dramski medij omogućuje da se to ostvari kroz estetsko iskustvo – holističko saznanje kroz doživljaj.

Stvaralački pristup neophodan je za vođenje igre (uvođenjem novih perspektiva) i (re)kreiranje dekonstruisanih značenja, a participacija omogućuje *doživljaj*, pa time i estetsko iskustvo kojim se ostvaruje integracija novih značenja.

Ciljevi: Zadatak dramske pedagogije je da, kroz igru na ravni fikcije, osnaži učesnike da *stvaraju* etičke i estetičke koncepte (moralna i estetska značenja) i društvene odnose (građanstvo). Rezultat igre su izmenjeni svetonazori, a cilj je razvoj konteksta (Škorc, 2012: 12).

Doživljaj (rezultat participacije) omogućuje integraciju pluralnih stanovišta sa kojih se stvaraju višestruka značenja. Za njihovo građenje, ali i održavanje, neophodna je imaginacija, koja je ključni kvalitet u stvaralačkom postupku. Dramska pedagogija ojačava 'praktičnu imaginaciju' koju koristimo u svakodnevnim situacijama za upravljanje njihovim složenostima.

Dramska igra 'sveta života': Još je potrebno da podsetimo kako se igra ova igra. Na ravni dramske fikcije, u kontrolisanim uslovima, uspostavlja se dijalog između različitih perspektiva (oličenih u njihovim zamišljenim nosiocima). Kroz imaginativno kretanje između različitih stanovišta, putem igrovnih strategija, ojačavaju se kompetencije igrača da uspostavljaju, razumevaju i povezuju različite ideje i koncepte i grade značenja koja se, umnožena i usložnjena, interiorizuju kao izmenjeni vrednosni stavovi i svetonazori (*ibid*; Mandić i Ristić, *op.cit.*: 132).

Sada možemo ponuditi određenje **stvaralačke participacije** koju razumemo kao **učešće deteta/učenika u igri 'sveta života' – rešavanju problemskih situacija koje se moraju sagledati iz više perspektiva i omogućuju da ono stvara etička i estetska značenja i gradi društvene odnose.**

Stvaranje društvenih odnosa odnosi se na promenu i stvaranje novih pozicija u društvenom kontekstu – konkretno grupe u kojoj se radi, ali i subjektivnih pozicija (stavova) deteta o svom mestu i mestu drugih u složenim socijalnim strukturama (Škorc: *ibid*). Stvaralačka participacija u integrisanoj školi je pristup kroz koji se gradi građanska odgovornost i kulturna agensnost.

5.5.5.3.3. Stvaralačka participacija i estetsko iskustvo

Iskustvo stvaralačke participacije, kao iskustvo građenja značenja, jeste estetsko iskustvo. To je pojam koji nadilazi učešće u dramskoj igri, a kroz nju se uči i razvija. Stvaralačko, tj. estetsko iskustvo može nastati kada smo aktivni recipienti/publika umetničkog dela koje tumačimo u skladu sa sopstvenim iskustvima, dodajući mu na taj način značenja koja autor nije imao u vidu. Takođe može nastati kada sami stvaramo novo delo ili čin, kao izraz novog značenja. Pošto pojam 'značenja' podrazumeva stvaranje veza između ideja i koncepata, gde je svako uspostavljanje značenjske veze je stvaralački čin, i aktivno učenje je stvaralačko i estetski kvalitetno.

Estetsko iskustvo mora doneti osećaj totaliteta. To omogućuje doživljaj koji je osnov estetskog iskustva. U engleskom jeziku, ne postoji poseban termin za 'doživljaj' već se koristi termin

'iskustvo' uz atribut koji upućuje na život: 'živo iskustvo' (*lived* ili *enlived experience*): zato kada Djui govori o stvaralačkom iskustvu, možemo razumeti da je reč o (sasvim estetskom) doživljaju totaliteta u stvaralačkoj igri. U psihodrami, npr., za ovu vrstu doživljaja koristi se termin „akcioni uvid“ (Mandić i Ristić, *ibid*) koji označava „kognitivni scenski uvid praćen snažnim emocionalnim angažmanom“, a smatra se osnovom terapijske promene u psihodrami.

5.5.5.3.4. Faktor 'sveta života'

Učešće u dramskim pedagoškim situacijama uvek je stvaralačko iskustvo. Ono što stvaramo u dramskoj igri je život sâm. Učešće u dramskoj igri je prilika da se stvori nov način življenja, nov oblik sopstvenog života, drugi ljudi i njihovi drugačiji životi, u raznim kombinacijama.

Materijal za građenje takvih novih značenja takođe uzimamo iz života – iz svih njegovih vidova: proživljenog iskustva, imaginativnog iskustva, fikcionog iskustva. Kroz dramski dijalog, ukrštaju se iskustva i njihova tumačenja i gradi se mreža usklađenih i dogovorenih značenja. Na nivou socijalnog i kulturnog konteksta, dolazi do promena koje doprinose poboljšanju u 'svetu života'.

Sve što je rečeno o mehanizmima delovanja dramske pedagogije kao transdiscipline dobija svoje puno značenje u integrativnom obrazovnom kontekstu. Tematski sadržaj učenja je aktuelna i aksiološki složena potreba u 'svetu života'. Transformacija se ostvaruje strategijama koje u suštini pripadaju 'svetu života' (akcioni dijalog, iskustvo, stvaralačka agensnost). Promene koje se dogode na ravni dramske fikcije ponovo se vraćaju u 'svet života' kao korektivi realne krize.

Drugim rečima, ono što se u integrisanom obrazovanju kroz stvaralačku participaciju naj snažnije integriše jeste 'svet života' sa svojim sadržajima (problemskim situacijama), samokorektivnim strategijama i samoodrživim ciljevima.

S osloncem na sva tri postulata integrisanog obrazovanja (pluri-perspektivnost, relevantnost i agensnost), kao treći i poslednji faktor u našoj skali, u obrazovne situacije ćemo uvesti socio-kulturni kontekst – 'svet života' i nazvaćemo ga **FSŽ (faktor 'sveta života')**.

Sada posmatramo šta se događa kada se primeni Djuijeva premisa o utemeljenosti obrazovanja u društvu i značaju socio-kulturnog i političkog konteksta obrazovanja – kako upliv konteksta tj. 'sveta života' kroz dramski pedagoški rad (ali i bilo koji drugi transdisciplinarni pristup, odnosno problemsku, tematsku ili projektnu nastavu, gde će biti primenjeno iskustveno učenje) utiče na ponašanje škole.

Pošto je faktor 'sveta života' direktno povezan sa participacijom, a javlja se tamo gde ona iz didaktičke prelazi u stvaralačku, ne treba očekivati da će uticati na redosled već ustanovljenih oblika. Stoga nije uputno da se prati putem posebne vertikalne skale, već treba otvoriti mogućnost da ga vidimo kao novu horizontalnu kategoriju koja nastaje u prostoru najsnažnije, stvaralačke participacije.

| | a) ŠTA: Sadržaj | b) KAKO: Metod | c) ZBOG ČEGA: Rezultati / ishodi | FD | FP | d) KADA I GDE: Oblast primene |
|------------|---------------------------------|---------------------------|--------------------------------------|----|----|---|
| 1. | Pedagoški | Pedagoški | Pedagoški | ↓ | ↓ | Tradicionalna nastava |
| 2.1. | Dramski | Pedagoški | Pedagoški | | | Obrazovanje o drami i pozorištu |
| 2.2. | Pedagoški | Pedagoški | Dramski | | | Aktivna nastava |
| 2.3. | Pedagoški | Dramski | Pedagoški | | | Drama u obrazovanju (DuO) |
| FSŽ | Potreba u 'svetu života' | Dramska pedagogija | Promena u soc-kult. kontekstu | | | Kreativna drama |
| 3.1. | Pedagoški | Dramski | Dramski | | | Dramatizacija gradiva, edukativne školske predstave, Forum – izvode učenici |
| 3.2. | Dramski | Dramski | Pedagoški | | | Pozorište u obrazovanju (PuO), Forum koji izvode glumci |
| 3.3. | Dramski | Pedagoški | Dramski | | | Režirane školske predstave, pozorišno obrazovanje, obrazovanje umetnika |
| 4. | Dramski | Dramski | Dramski | | | Tradicionalna pozorišna produkcija, školska poseta pozorištu |

S obzirom da je u pitanju hipotetička shema, možemo slobodno tumačiti njen oblik i rezultate:

- Nova kategorija javlja se u prostoru između dva najparticipativnija oblika u shemi – Drame u obrazovanju i slobodne dramske interpretacije gradiva. Od svih prisutnih oblika, u njima je omogućena najveća *kreativna samostalnost* deteta.

U novoj kategoriji koja nastaje između njih, ovo svojstvo dolazi do najvećeg izražaja: ona se sastoji od pune kreativne participacije deteta, te je prepoznatljiva kao **kreativna drama**.

Kreativna drama je rasterećena od nesporedne didaktičke svrhe, ali teži stvaralačkoj – koja je, s obzirom na obrazovni kontekst, takođe didaktička, ali u širokom smislu.

- U shemi je sada moguće pratiti porast participacije od receptivnih oblika (pozicije 1 i 4), preko limitirane didaktičke participacije (2.1 i 3.3), snažne didaktičke participacije (2.2 i 3.2), didaktičke i kreativne participacije (2.3 i 3.1) do novonastale dramsko-pedagoške pozicije koja omogućuje stvaralačku participaciju čija svrha je u širokom smislu didaktička.
- Kreativni dramski pedagoški rad omogućuje da se ostvari kontekstualna integracija škole, što je najsloženiji oblik obrazovnog integrisanja (zahteva najviše aktera, uslova i instrumenata; Škorc, 2012: 86). To vidimo po tome što 'svet života', koji 'kolonizuje' sva tri elementa kurikuluma/nastave, ima tendenciju da probije okvire škole i oslobodi put njenoj saradnji sa socio-kulturnim okruženjem. Dokaz za ovakvu tendenciju možemo naći u osvedočenim modelima i rezultatima rada Doroti Hetkat.
- Najznačajniji nalaz je da, uvođenjem stvaralačke participacije, već razvijena shema može dalje se razvijati. To je značajno za perspektivu razvoja škole i integrisanog obrazovanja. Na bokovima nove stavke mogu nati različiti oblici dramskog pedagoškog rada koji se ne odvijaju u školi, već u različitim situacijama u socio-kulturnom kontekstu: muzejima, galerijama, istorijskim ambijentima, industrijskim i drugim proizvodnim kontekstima, važnim lokalitetima ili organizacijama u zajednici, mestima sećanja, identiteta itd.
- Hipotetički, naravno, pokazuje se da proces kolonizacije koji sistem sprovodi nad 'svetom života' (Habermas) može da ima i reverzni oblik: dramski pedagoški rad (a, naglašavamo, i drugi oblici transdisciplinarnog edukativnog rada koji uključuju oblike iskustvenog-živičnog-estetskog učenja) ima sposobnost da poništi negativan uticaj otuđenog sistema i da se, putem agencnosti koju razvija kod dece/učenika, suprotstavi instrumentalizaciji koju sprovodi sistem, a zatim i da utiče na promenu sistema.
- Dramski pedagoški rad koji je zastupljen u kreativnoj drami je dramska pedagogija (dramsko vaspitanje) u užem smislu: transdisciplina u kojoj su pedagoške i dramske odlike stopljene i funkcionišu kao nov disciplinarni kvalitet. Dramska edukacija ima funkciju *paideie*: vaspitanja za aktivnu kulturu i građanstvo.

5.5.5.3.5. Kreativna drama

Nova kategorija u našoj shemi ne nastaje iznebuha, već je substantiviran oblik već postojećeg pristupa. U prostoru snažne participacije deteta/učenika (2.2 – 3.2), sve navedene prakse zapravo su *kreativni dramski postupci* oslonjeni na improvizacije kroz koje dete ulaže sopstvena znanja i iskustva u slobodan i nezacrtan razvoj dramskog materijala. Sadržaj može stajati u većoj ili manjoj vezi s gradivom, dramski metod može imati različite oblike, ostvaren estetski kvalitet takođe može varirati; ništa od toga neće uticati na stepen ostvarene razvojne promene, koliko **otvoren komunikacijski kontekst**.

Komunikacija se shvata u skladu s teorijom Džona Djuija: kao *ko-konstrukcija* zajedničkih značenja. Značaj otvorene komunikacije već je naglašen: ona je drugi preduslov za učenje kroz dramsko iskustvo. Dramski metod, naime, pruža okvir za aktivno učešće deteta u procesu učenja, ali sam po sebi nije dovoljan da se učenje i ostvari: kako bi se dogodilo nesputano ulaganje subjektivnih iskustava i fonda znanja i značenja, moraju biti omogućeni uslovi za slobodnu, otvorenu komunikaciju.

Unutrašnju logiku nastajanja otvorenog komunikacijskog konteksta već smo više puta uočili i naglasili. Prva naznaka njegovog prisustva ukazala se prilikom razmatranja prostornih uslova za odigravanje obrazovnih aktivnosti kroz dramu. Naravno, reč nije samo o fizičkim uslovima za odvijanje nastave, već mnogo više od toga: o stvaranju pedagoškog prostora za slobodno i kreativno istraživanje.

U tom prostoru, nastavnik i učenici bi trebalo da budu rasterećeni fokusa na rezultat i tačan odgovor (Škorc, 2012: 38-45). Njihova očekivanja trebalo bi da se rukovode zahtevima za spontanošću, otvorenosću, improvizacijom, istraživanjem različitih mogućnosti i odgovora na podsticaj, slobodnom komunikacijom, pravom na grešku, najzad, impertivom da učenik prednost dâ procesu nad produktom, da upoznaje svet i uči da gradi svoje mesto u njemu (*op.cit.: passim*).

Estetski kvalitet rezultata može značajno da varira, ali će iskustvo svakako biti na strani stvaralačkog učenja i razvoja perspektiva.

5.5.5.3.5.1. Stvaralačko učenje

U pedagoško-psihološkoj teoriji, reč je o prelasku sa *konvergentnog* na *divergentno* učenje.

Konvergentno učenje zasniva se na logičkom zaključivanju i vodi ka razvoju konvergentnog mišljenja koje nas može dovesti do (jednog) tačnog odgovora. Konvergentne su sve nastavne situacije gde nastavnik unapred predvidi tačan odgovor, odnosno gde postoji mogućnost da učenik pogreši.

Divergentno učenje, pak, zasniva se na kreativnom, divergentnom mišljenju kojim se na osnovu jedne informacije stvara mnoštvo originalnih ideja. Divergentne su one nastavne situacije gde nastavnik podstiče originalna rešenja i prihvata veći broj različitih gledišta i perspektiva učenika (Škorc, *op.cit.*: 36-37; Joksimović, 2012: 10).

Divergentno učenje naziva se još i **stvaralačkim učenjem**.

5.5.5.3.6. *Paideia* kreativne drame

Kreativni dramski pristup, dakle, omogućuje stvaralačko učenje, koje se od tradicionalne školske didaktičke orijentacije drastično razlikuje. Iako je tema divergentnosti opšte poznata, pa se implicitno provlači kroz sav dosadašnji tekst, izlažemo je tek sada, u želji da istaknemo i podvučemo stvaralački kvalitet koji kreativna drama donosi. Kada je prisutna u školi, kreativna drama iz korena menja ne samo nastavu i učenje, već celokupnu didaktičku paradigmu.

Kreativna drama podržava kreativno mišljenje (Škorc, *op.cit.*: 17-18) i kreativno ponašanje koje „u širem smislu obuhvata čitavu ličnost i njenu svakodnevnu životnu praksu“ (*op.cit.*: 38). Razlog tome je što „faktori divergentnih procesa podrazumevaju kreativnost u celini i otvorenost ishoda, koja više naliči realnom životnom okviru“:

„U većini situacija u životu zaista ne možemo unapred da znamo kakva rešenja ili opcije budućnost nudi. Aktivni smo i tragamo, otvaramo nove mogućnosti i ispitujemo, krećemo se u otvorenom psihološkom prostoru u kome, najčešće, ne znamo šta treba uraditi. Život stvarno tako i izgleda: mnogo više liči na umetničko stvaranje i ovladavanje nepoznatim, nego na izvršenje efikasnih opcija“ (*ibid*).

Škola koja se opredeli za integrativno, obrazovno relevantno i društveno odgovorno delovanje mora biti svesna da **umetnost** – a dramska umetnost *prima inter pares* – mora biti ne samo obavezan deo kurikuluma, već njegoa **okosnica** (Adler, 1941: 18). *Autopoiesis* (samoformacija) koja u savremenom svetu zamenjuje vođeno obrazovanje, kao i samokulturacija koja zamenjuje inkulturaciju koja je takođe bila zadatak obrazovanja, stvaralački su procesi. Za život

ne možemo biti spremni ako ne naučimo da mislimo, da se ponašamo i da delujemo stvaralački. Tu se umetnost kao postignuće, pa i kao proces, povlači u drugi plan pred kulturom kao svakodnevnom praksom čiji aktivni učesnici i tvorci treba da postanemo. Kultura koja se gradi, ko-konstruiše kroz otvorenu komunikaciju (Dewey, 1938: 52) i dijalog kao akciju (Habermas, 1981/1984) zahteva od nas da se kontinuirano kulturno izgrađujemo i međusobno odnosimo kao partneri na istom, konstruktivnom društvenom zadatku.

Razvijajući **agensnost**, kreativna dramska participacija omogućuje da kulturu i građanstvo vidimo kao aktivne kategorije (Dewey, *ibid*). Agensnost nastaje kao uticaj koji participacija vrši na učesnike (Brils, 2015 u Tiller, 2015b: 122), a podrazumeva „snagu da se dejstvuje i pokreće promena“ (Worthenm 2012) u stvarnom životnom kontekstu – širem od bilo kog pozorišnog okvira, participativnog ili ne (Tiller, *ibid*). Stvaralačka participacija u dramskoj igri upravo to pruža učesnicima: mogućnost da aktivno sagledaju sebe, svoj život, svoje mesto i ulogu u svetu, osećaju da imaju sposobnost da deluju i pokrenu promene – da upravljaju sopstvenim životima (Tiller, 2015a: 26).

Agensnost nalazi svoju primenu u „celokupnom posredovanju kulture“ (Škorc, *op.cit.*: 200) gde se vaspitanje sagledava kao „participatorni proces u kome ljudi primenjuju svoju kolektivnu moć da stvaraju nova okruženja, novi socijalni, emocionalno-intelektualni rast i nove forme društvenog života“ (Holzman, 2009: 153 u Škorc, *ibid*).

5.5.6. Dramska pedagogija i integrisano obrazovanje

Na osnovu sprovedene analize, možemo zaključiti da dramska pedagogija odgovara na oba seta zahteva integrisane škole: za transformacijom obrazovanja i intenziviranjem vaspitanja.

Dramska pedagogija podržava sva tri osnovna uslova za **integrisano obrazovanje**:

1. **integrisano učenje** (horizontalna integracija) podržava time što razvija sposobnosti za pluri-perspektivno sagledavanje problema;
2. **celoživotno učenje** (vertikalna integracija) omogućava razvojem sposobnosti za transformaciju i integrisanje starih i novih saznanja i iskustava u stabilan lični kontinuum;
3. **povezanost sa kontekstom** (kontekstualna integracija) omogućuje povezivanjem sa 'svetom života' i osnaživanjem učenika da prema svojoj savremenosti imaju aktivan i odgovoran stav.

Vaspitanje dramska pedagogija podržava, pa i sprovodi, time što, uz mišljenje, 'vaspitava' i moralne i estetske sudove.

Način na koji drama to čini specifičan je u odnosu na druge umetničke pedagogije (koje takođe, svaka na svoj način, u globalu postižu ove ishode).

U disciplinarnom smislu (u terminima filozofije nauke), dramski metod određen je kao *trans-naučni*: dramski okvir obezbeđuje preispitivanje moralnih i estetskih aspekata problema/problemske situacije kroz **akcioni dijalog**. Zasnivajući se na verbalnoj i neverbalnoj akciji tj. interakciji i razmeni, dramske aktivnosti neguju interpersonalni i, što je još važnije, *intrapersonalni* dijalog. Dramski dijalog, posebno u obrazovnom kontekstu, ima akciono dejstvo, s jedne strane u smislu akcionog pristupa – zahvaljujući *intenciji* da ostvari promenu, a s druge, u smislu komunikacijske akcije kao bazičnog pristupa u trans-naučnim situacijama.

U didaktičkom smislu (u terminima pedagoške nauke), dijalog se izdvaja kao jedan od bitnih metoda aktivnog učenja (Vračar, 2015), takođe kako interpersonalno, tako i *intrapersonalno*.

U dramskom smislu (u terminima dramske umetnosti), nije potrebno naglašavati da je interakcija, čiji je dijalog verbalni izraz, a radnja (akcija) krovni i ne(nužno)verbalni, osnovno tkivo od kog se drama sastoji.

U građenju kulture i zajednice, dijalog, kao osnova komunikacije među pripadnicima zajednice i društva, takođe je osnovni pristup: demokratska društva funkcionišu kroz dijalog, čuvaju svoje vrednosti i postižu socijalnu i kulturnu inkluzivnost i razvoj.

Dijalog tj. komunikacija mora biti otvorenog karaktera, kako bi se njegova akciona priroda ispoljila i ostvarila. Svaki od navedenih konteksta: naučni, obrazovni, kreativni/umetnički i kulturni/politički, ukoliko teži ostvarenju promene, mora omogućiti otvoren i slobodan dijalog.

Naravno, 'dijaloško' objašnjenje nije potpuno, jer ne obuhvata stvaralački tj. **estetski momenat** u procesu transformacije. Za estetski aspekt zaslužna je dramska participacija. Kako smo pokazali, ona može biti niža i *didaktička* (kontrolisana i limitirana u smislu samostalnosti odlučivanja), i viša i *stvaralačka* (slobodna i neograničena u smislu odabira problemske teme i izražajnih sredstava). Didaktička participacija obuhvata oblike poput Drame u obrazovanju, a stvaralačka participacija se najviše ostvaruje u kreativnoj drami.

Didaktička participacija podstiče aktivno građenje i horizontalno i vertikalno integrisanje znanja, te u određenoj meri omogućuje i građenje značenja, te stupa i u polje negovanja stavova.

Stvaralačka participacija stvara uslove za transformaciju i građenje značenja, što upućuje na oblast moralnih i estetskih stavova. I kroz stvaralačko učešće se ostvaruje i horizontalna i vertikalna integracija znanja, mada ta dimenzija u kreativnom radu nije prioritet. Integrisanost saznanja i stavova postiže se holističkim *doživljajem uvida kroz iskustvo aktivnog učestvovanja* u igri 'sveta života'. Kroz interakciju koja teče među različitim perspektivama, događa se dekonstrukcija i rekonstrukcija važnih značenja na kojima počivaju etički sudovi i estetska validacija učesnika. Emancipacija subjekta (koju nalaže akciona priroda dramske participacije) podrazumeva da se nova iskustva i značenja usvoje – interiorizuju i integrišu u ličnost (Mandić i Ristić, 2014: 146) na takav način da učesniku omoguće *agensnost* – snagu da u realnim, nefikcionim situacijama u 'svetu života' dejstvuje i pokreće promenu (Tiller, 2015b: 122 i dalje). U stvaralačkoj participaciji, najjača je veza sa 'svetom života', koja omogućuje kontekstualnu integraciju škole, kao najzahtevniji integracijski vid.

6. SISTEMATIZACIJA DRAMSKIH PEDAGOŠKIH OBLIKA U ŠKOLI

Naš hipotetički ogled omogućio nam je da prepoznamo osnovne oblike dramskog rada koji su zastupljeni u školi. Videli smo da su brojni, da pripadaju različitim obrazovnim konceptima i ispunjavaju različite pedagoške svrhe. Rad bi trebalo zaokružiti pokušajem da, barem u osnovnim crtama, ponudimo njihovu sistematizaciju u smislu primene u formalnom obrazovanju.

Za situiranje dramske pedagogije unutar obrazovnog sistema, potrebno je pre svega ustanoviti njene osnovne pojmove: oni se najviše tiču dramske pedagoške epistemologije koja će, kako ćemo videti, pružiti smernice za klasifikaciju oblika. Mnoge od osnovnih epistemoloških pojmova već smo obuhvatili analizom i tumačili u svetlu odabranih teorijskih perspektiva. U ovom delu sasvim ćemo ih posmatrati iz perspektive škole. U tom postupku će doći i do promene terminologije, da bi se ona uskladila sa vladajućim pojmovnim sistemom u obrazovanju.

Ponudićemo najopštiju shemu u kojoj svi do sada prepoznati oblici imaju svoje logično, opravdano i primenjivo mesto. Sistematizacija dramskih pedagoških oblika može biti od koristi kao argument za uvođenje drame u kurikulum opšteg obrazovanja, a naročito onima koji praktikuju dramsku pedagogiju: da razaznaju red u šumi raznovrsnih pristupa, metoda i tehnika i razumeju šta rade i postižu kada se odluče za određeni pristup ili metod. Takve sistematizacije za sada nema, a neophodna je. Od te potrebe krenuli smo u pisanju ovog rada i treba da završimo odgovorom na nju, kako bismo pomogli umetnicima i nastavnicima koji, uprkos odsustvu systemske podrške, s bezgraničnim entuzijazmom praktikuju dramu i reflektuju o njoj.

6.1. Određenje dramske pedagogije

U nameri da definišemo dramsku pedagogiju, odmah nailazimo na problem: opšte prihvaćena definicija dramske pedagogije ne postoji, već nalazimo neveliki broj međusobno različitih određenja. Za nas je, kao polazište, najprihvatljivije ono koje je najbliže našem socio-kulturnom kontekstu, a istovremeno i najšire postavljeno:

„Dramska pedagogija podrazumijeva skup metoda poučavanja i učenja koje se sustavno koriste dramskim izrazom kao čovjekovom sposobnošću kojom se služi tijekom sazrijevanja i odrastanja ” (Krušić, 2007: 15)

Prednost ove definicije ogleda se u tome što težište stavlja na *način* podučavanja i učenja (tj. **dramsko izražavanje**), dok se *predmet* podučavanja i učenja ne precizira.

Otvorenost predmetnog polja učenja i podučavanja dopušta da ono uključi i delove školskog kurikulumu i druge teme, što i jeste situacija u praksi, obuhvatajući i programe koji se odvijaju izvan formalnog obrazovnog konteksta, a čiji cilj je npr. razvoj ličnosti, terapija, rehabilitacija, osnaživanje marginalizovanih društvenih grupa itd. Takođe, primene u polju neformalnog obrazovanja odnose se na rad sa korisnicima različitih generacija, ne samo sa decom i mladima.

6.2. Dramsko izražavanje

Ako prihvatimo da je dramsko izražavanje *differentia specifica* dramske pedagogije, potrebno je da ovu vrstu ljudskog ponašanja bliže odredimo. Krušić nudi sledeću definiciju:

„Dramski izraz podrazumijeva svaki oblik izražavanja u kojem su stvarni ili izmišljeni događaji, bića, predmeti i odnosi predstavljeni s pomoću odigranih uloga i situacija (*op.cit*: 13).“

Jezgro značenja definicije leži u sintagmi „predstavljanje s pomoću odigranih uloga i situacija“. Ključni pojmovi su, dakle, *predstavljanje*, *igra* i *uloge*.

Predstavljanje podrazumeva da učesnik u igri preduzima određene radnje, da su te radnje simbolskog karaktera i da to ne čini u svoje lično ime, već u ime nekoga drugoga (kroz ulogu u zamišljenoj situaciji). Objektivacija¹⁴³ (postupanje), simbolizacija (reprezentacija/označavanje)¹⁴⁴ i impersonacija (zastupanje) deo su *igre* 'sveta života' koja omogućava da se zamišljena situacija doživi kao iskustvo.

Igra o kojoj je ovde reč je igra uloga ili pretvaranja */pretence play/*, kao vrsta spontane dečje igre. Ona podržava razvoj iskustva kroz mehanizme 'kao da' (*as if*), 'kobajagi' (*make beleive*) i 'ali'. Prva dva pojma ('kao da' i 'kobajagi') kao elementi igre pripadaju domenu razvojne psihologije (takođe, mora se istaći, čine preduslov za razvoj i izvođenje dramske/pozorišne umetnosti), dok je treći pojam ('ali'), koji deca u igri 'sveta života' spontano uvode i koriste, klica dramaturgije.

Igra 'kao da je' stvarnost – igrači veruju u njenu verodostojnost, ali znaju da su bezbedni i zaštićeni, jer između igre i stvarne radnje postoji čvrsta distanca koju pruža simbolizacija; 'kobajagi' ih štiti prilikom upravljanja igrom i rešavanja problema koji igra obavezno sadrži;

¹⁴³ Filozofija koristi ovaj termin da označi projektovanje iz unutrašnjeg u spoljni svet, npr. prevođenje mogućnosti i namera u delo kroz delanje / postupanje (Šopenhauer). Postupak objektivacije inherentan je umetnosti (Šeling).

¹⁴⁴ U objašnjenju postupka simbolizacije, u literaturi se sreću oba pojma (*representation* i *signification*). Iako njihovo značenje nije identično, odgovarajuće je u eksplikovanju postupka simbolizacije.

'ali' je okidač u mehanizmu zapleta. Ovaj okidač nije prisutan u svakoj dečjoj igri, pa čak ni u svakoj igri uloga; u našoj – dramskoj – je obavezno prisutan, jer stvara prepreku, podstiče sukob i uvodi problem koji je u funkciji 'sazrevanja i odrastanja' (Bogojević, 2011: 138-142).

Uloga je sama po sebi simbol, dakle mehanizam igre, a ovde je važno da služi svrsi 'sazrevanja i odrastanja', jer izbor uloga, kao i izbor zamišljenih situacija, reprezentuje problemsku temu igre. Igrajući uloge i situacije, učesnici ispituju suštinu tih uloga i situacija i istražuju pitanja (probleme, nedoumice, ali i razloge za zadovoljstvo) koja ih vezuju za njih. U tom postupku, spontano se služe nizom specifično dramskih postupaka (npr. poetsko uopštavanje ili generalizacija /od karaktera do lika i tipa/, selekcija tema i motiva, događaja, govornih i fizičkih radnji i postupaka, motivisanje radnji i postupaka, sažimanje, naglašavanje i parodiranje, upotreba prostora...) koji služe profilisanju teme i prepoznavanju i intuitivnom formulisanju rešenja. Dete će vrlo retko sesti i razmišljati o problemu (a kod starijih vaspitanika namerno stvaramo uslove za intuitivno, a ne racionalno rešavanje problema), već zbunjujuće iskustvo ispituje kroz njegovo rekreiranje, stvarajući kroz igru bolje iskustvo, ono koje sadrži razumevanje ili rešenje problema.

Kroz elemente *predstavljanje, igra i uloge*, te njihov specifičan odnos, ostvaruje se **rezultat dramskog izražavanja – dramsko iskustvo**.

6.3. Dramsko iskustvo

U skladu sa teorijom Džona Djujia o estetskom doživljaju (iskustvu) koji biva pobuđen kad imamo značajna životna iskustva, dramsko iskustvo možemo opisati kao **estetski doživljaj rešavanja problema kroz igru koja se koristi postupanjem, označavanjem i zastupanjem**.

Dramsko iskustvo potiče iz životnog iskustva (podstaknuto je njime i koristi ga kao materijal), ali ga prevazilazi, kao novo iskustvo koje poseduje estetski kvalitet. Dramsko iskustvo obiluje intelektualnim, emotivnim, poetskim i estetskim doživljajem: rešavanje problema pruža intelektualni, učešće u igri emotivni, dramsko izražavanje poetski, a ukupnost iskustva estetski doživljaj; njihov odnos je holistički, jer ovi nivoi nisu striktno razdvojeni, već se prepliću. Trenutak njihovog povezivanja prepoznajemo kao **akcioni uvid**.

Dramsko iskustvo ostvaruje se već u spontanoj dečjoj igri, a kada njegovom nastanku i razvoju sistematski prilazimo u organizovanom obrazovno-vaspitnom kontekstu, nalazimo se u polju dramske pedagogije.

6.4. Dramsko pedagoško polje u školi

Krušić primećuje izvesnu razliku između dramskog vaspitanja (odgoja) i dramske pedagogije i dramski odgoj definiše kao (svaki) „oblik učenja i poučavanja kroz dramsko iskustvo“ (*ibid.*). Potrebno je pojasniti navedene termine, s obzirom da pedagogija jeste vaspitanje (odgoj), s podskupovima obrazovanja i vaspitanja u užem smislu.

6.4.1. Dramsko vaspitanje u širem smislu

„Normalna“ pedagoška nauka svojim predmetom smatra *vaspitanje u širem smislu* i određuje ga kao „ukupnost intencionalnih uticaja na razvoj ličnosti kroz sticanje znanja, veština i navika, negovanje psiho-fizičkih sposobnosti i formiranje pogleda na svet“ (Bakovljević, 1989: 6).

- Pod *obrazovanjem* podrazumeva uticaje čija je svrha sticanje znanja, veština i navika, a
- Pod *vaspitanjem u užem smislu* smatra uticaje koji imaju za cilj negovanje psiho-fizičkih sposobnosti i formiranje odgovarajućeg pogleda na svet (stavova, svetonazora).

Rukovodeći se analogijom sa ovom podelom, oblast dramske pedagogije takođe je moguće posmatrati kao *celovito dramsko vaspitno polje* koje obuhvata *obrazovanje o drami i pozorištu* i *vaspitanje kroz dramu i pozorište*.

U uslovima našeg prosvetnog sistema, ovakva sistematizacija odgovarala bi postojanju široke *obrazovno-vaspitne oblasti* 'dramska kultura', koja bi, za celu školsku populaciju, obuhvatila:

- ispunjenje *obrazovnog zadatka (dramsko obrazovanje)*: sticanje *znanja* o drami i pozorištu, razvoj *veština* za razumevanje dramskog izražavanja i razvoj kulturnih *navika* vezanih za dramsku umetnost,
- ispunjenje *vaspitanog zadatka (dramsko vaspitanje)*: razvoj *psiho-fizičkih sposobnosti* kroz dramsko izražavanje i, kroz taj proces, formiranje *vrednosnih stavova*.

Kategorija *dramskog vaspitanja u užem smislu* privremeno se gubi iz opšte sistematizacije; ipak, kako ćemo videti, ona ne nestaje, već se, u okviru vaspitanja, spušta na nivo veće posebnosti – tamo gde će fokusirano ispunjavati vaspitne zadatke, s obzirom da se vaspitna uloga drame i pozorišta, usled potrebe za jedinstvenim vaspitno-obrazovnim delovanjem škole, redefiniše.

Sagledane kroz optiku pedagoške nauke i obrazovno-vaspitanog sistema, brojne dramske i pozorišne prakse zastupljene u školi, koje u prvi mah deluju haotično, logično dolaze na svoje mesto, bilo pod 'dramskim obrazovanjem' ili pod 'dramskim vaspitanjem'.



Slika 0-5: Opšta sistematizacija dramskiog pedagoškog rada u školi

6.4.2. Dramsko obrazovanje

Vidimo da se struktura dramske pedagoške oblasti – dramske kulture – u školi, razdelila na dramsko/pozorišno obrazovanje i dramsko/pozorišno vaspitanje. Dok je obrazovna oblast celovita, vaspitna se prikazuje kao složena.

Dramsko obrazovanje ima za cilj razvoj znanja, veština i navika u oblasti dramske umetnosti. U okviru akademskog/predmetnog modela kurikuluma, drama bi bila shvaćena kao nastavni predmet, odnosno nastavni sadržaj. Po predmetnoj logici, drama bi bila tretirana kao umetnička predmetna oblast i, kao dramska umetnost, pripala bi umetničkog grupi predmeta. Po analogiji sa već zastupljenim umetničkim predmetima u školskom okviru, dramska umetnost bila bi shvaćena kao *umetnička praksa* u okviru socio-kulturnog ciklusa – od nastanka drame, preko razvoja predstave, do njenog života u društvenom kontekstu.

Treba uzeti u obzir i činjenicu da je u našem jeziku 'dramska umetnost' generički pojam koji podrazumeva i pozorišnu umetnost, a može da obuhvati i druge umetnosti: performans, ples, radio, film i video, dakle svaki oblik tzv. „igrane strukture“. Tako je u dramsko obrazovanje prirodno uključeno obrazovanje o pozorištu, a prirodno je da se uvid ostvari i u srodne discipline.

Shodno obrazovnim ciljevima, drama kao predmet imala bi širi opseg.

Sticanje *znanja* o drami i pozorištu (manje ili više aktivno) svakako bi podrazumevalo da učenici usvoje osnovne informacije o istoriji dramskog stvaralaštva (književnosti i pozorišta), upoznaju se sa osnovnim pojmovima drame i pozorišta, pozorišnom tehnologijom (procesom nastanka predstave i socio-kulturnim ciklusom) i teorijskim osnovama kreacije i recepcije (estetika).

Veštine u dramskom obrazovanju bile bi one koje bi omogućile razumevanje dramskog i pozorišnog dela, a sticale bi se upoznavanjem učenika s ključnim elementima drame kao poetske strukture i pozorišnog izvođenja, te analizom odabranih primera. Da bi se postiglo razumevanje drame/pozorišta, nastava bi morala biti (manje/više) aktivna i uključivati iskustvo dramskog pisanja i pozorišnog izvođenja. Dramsko iskustvo, međutim, kao segment dramskog obrazovanja, kretalo bi se unutar referencijalnog okvira koji čine etablirane vrednosti dramske umetnosti i teorije drame i pozorišta: kriterijumi bi bili kvalitativno estetski, a ne razvojni.

Navike koje bi se razvijale u okviru dramskog obrazovanja odnosile bi se pre svega na recepciju pozorišnog dela. Metode kojima bi se ostvarivao ovaj obrazovni cilj podrazumevale bi sklop aktivnosti centriranih na pozorišnu predstavu. Osim posete pozorištu i praćenja pozorišne predstave kao umetničkog dela (što je praksa već prisutna u školi), bilo bi neophodno razviti i sprovesti slet pripremnih aktivnosti za gledanje predstave – upoznavanje sa dramskim delom, priprema analiza, kreiranje individualnih i subjektivnih, ali i aktuelnih socijalnih značenjskih veza sa temom predstave itd., kao i aktivnosti nakon pozorišnog doživljaja – radionice posvećene analizi predstave (tematsko-idejnog sklopa i poetike), značaju i relevantnosti teme za život učenika (što može uključiti i mala lična i grupna istraživanja i druge pristupe); transponovanja značenja na nivo aktuelne problematike: kontekstualizovanje umetničkih pitanja, izraza i poruka u aktuelni socio-kulturni i umetnički trenutak i trendove, itd.

Za sve aktivnosti u oblasti dramskog i pozorišnog obrazovanja karakteristično je da se mogu odvijati i ostvarivati osnovne obrazovne ciljeve u učionici. Saradnja sa pozorištem je poželjna u nekoliko segmenata: poseta pozorištu zarad upoznavanja sa tehnologijom produkcije predstave; primena 'paketa za nastavnike', odnosno materijala vezanih za određenu predstavu, koji pomažu nastavniku da sa učenicima pripremi i obradi estetska saznanja i doživljaj; stvaranje uslova za redovnu posetu pozorištu i formiranje kulturnih navika učenika, ali i nastavnika i škole; itd.

Dramsko/pozorišno obrazovanje lako bi se uklopilo u kurikulum i školski sistem kakav poznajemo. Ipak, ovakva koncepcija nije bliska idealu dramskog pedagoškog delovanja za koje se zagovornici uvođenja drame u obrazovanje zalažu; njihova vizija je najvećim delom oslonjena na dramski vaspitni rad.

6.4.3. Dramsko obrazovanje i dramsko vaspitanje u školi

Oblasti dramskog obrazovanja i dramskog vaspitanja, naravno, nije moguće sasvim razlučiti. Kroz obrazovne aktivnosti, osim (lakše merljivih) znanja, veština i navika, takođe se razvijaju (mnogo teže evaluabilne) psihičke sposobnosti i stavovi. Artikulisan i aktivan receptivni pristup dramskom i pozorišnom delu neminovno vodi i ka vaspitnim ishodima, tako da dramsko obrazovanje i dramsko vaspitanje treba posmatrati kao kompatibilne aktivnosti koje treba, u idealnim uslovima, izvoditi simultano i usklađeno.¹⁴⁵

Dramsko/pozorišno obrazovanje, npr., može obuhvatiti praktičan rad: pisanje dramskog dela i/ili inscenaciju dramskih tekstova (bilo da su njihovi autori sami učenici, ili su to značajne drame, primerene učeničkoj interpretaciji u školi). Pisanje i scenska igra su **stvaralačke aktivnosti** za koje je preporučljivo da budu utemeljene u već stečenim dramskim obrazovnim ishodima, ali koje takođe zahtevaju da se kod učenika, osim znanja, analitičkih veština i senzibilisanosti za dramski izraz, sistematski razvijaju konkretne psihofizičke sposobnosti specifične za dramsku umetnost. Ove aktivnosti, po ciljevima koje ostvaruju, pripadaju domenu dramskog vaspitanja.

Moglo bi se spekulirati da je ovde reč o razvoju *veština* koje pripadaju dramskom obrazovanju; ipak, to nije tako, što se vidi po nizu pokazatelja.

- Stvaralačke aktivnosti nalažu da se transmisiono-receptivni nastavni pristup, ma koliko bio učinjen aktivnim, odbaci i u potpunosti zameni participativnim pristupom, i to stvaralačkim (ne didaktičkim). Konvergentno učenje zamenjuje se divergentnim – bez tačnog odgovora.
- Ove aktivnosti se ne mogu izvesti samo u učionici, već zahtevaju radioničke i scenske uslove.
- Najzad, profil i kompetencije nastavnika takođe moraju biti drugačije: dok je za obrazovne aktivnosti poželjno da nastavnik ima dramsko obrazovanje, ali, realno gledano, ono nije *conditio sine qua non* za uspešno ostvarenje ciljeva (i nastavnik može da nauči gradivo), za stvaralačke aktivnosti apsolutno je neophodno da ih vodi dramski umetnik-pedagog.

¹⁴⁵ U integrisanoj obrazovnoj paradigmi, ove dve oblasti će se prirodno objediniti. U segmentiranom predmetnom kurikulumu ipak ih moramo posmatrati kao odvojene oblasti s čestim dodirnim tačkama.

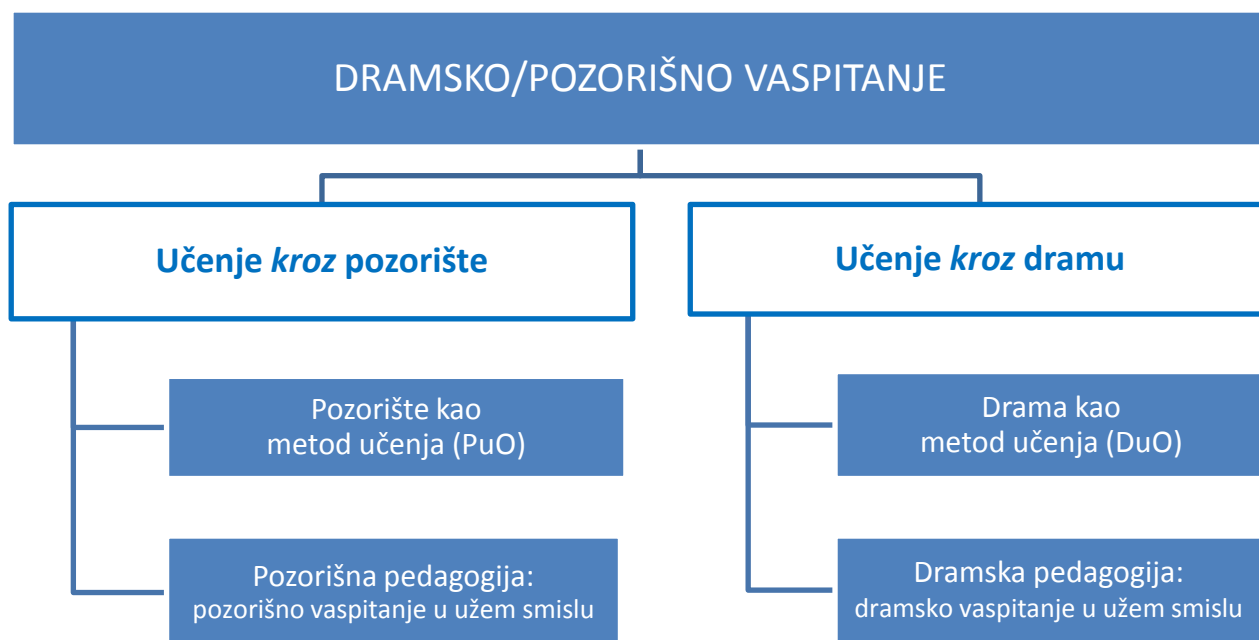
6.4.4. Dramsko vaspitanje u školi

Iako se vaspitni ciljevi dramskog pedagoškog rada – razvoj psiho-fizičkih sposobnosti i vrednosnih stavova (svetonazora) učenika – ostvaruju već kroz dramsko obrazovanje, ono što odvaja dramsko vaspitanje i čini ga samostalnom oblašću je **stvaralačka participacija** i, unutar nje, **fizičko učešće** učenika u aktivnostima (psihičko se ostvaruje i u dramskom obrazovanju).

Ova dva činioca preduslovi su za učenje kroz **participativno** ili **akciono estetsko iskustvo**. To praktično znači da je dramsko vaspitno polje ono koje, putem fizičke i stvaralačke participacije, omogućuje učenje kroz dramsko iskustvo. Možemo zaključiti da je dramsko obrazovanje učenje *o* drami/pozorištu, a dramsko vaspitanje učenje *kroz* dramu/pozorište (UNESCO, 2006: 8).

Ovde situacija počinje da se usložnjava. Naime, kada kriterijume *fizičke i stvaralačke participacije* i učenja *kroz* dramu/pozorište primenimo na praksu, susrećemo se sa dve pojave podvajanja unutar vaspitnog polja: ono se prvo deli na dramsko i pozorišno, a onda, unutar oba, na dramu/pozorište kao metod i kao medij.

Pritom se dramsko/pozorišno vaspitno delovanje vraća korak unazad, da bi ponovo obuhvatilo obrazovnu oblast, kroz sadržaj i ciljeve učenja izvan sopstvenog predmetnog domena:



Predmetni kurikulum, odnosno njegova filozofija, više ne podržavaju ovakvu postavku. Nijedan od četiri obika koji se ovde javljaju ne može se uklopiti u rigidno shvaćen predmetni kurikulum.

Pozorište u obrazovanju (PuO) i Drama u obrazovanju (DuO) podrazumevaju u najmanju ruku daleko složeniji sastav nastavnčkih kompetencija, da ne pominjemo saradnju škole i pozorišta, a pozorišna i dramska pedagogija divergiraju u odnosu na kurikularno određenje predmeta.

U vaspitnom polju zapravo vidimo kros-disciplinarnu oblast koja deluje transformativno, konkretno: integrativno na proces učenja i razvoja, ali i na kurikulum i školu. Tako se vaspitna oblast transformiše u vaspitno-obrazovnu, stvarajući most između podeljenih domena.

6.4.4.1. Pozorište i drama kao metod i medij učenja

Karakteristika ovog polja (i sva četiri oblika unutar njega) jeste da ostvaruje i obrazovne i vaspitne ciljeve, odnosno **integriše vaspitne i obrazovne elemente**, u različitim srazmerama. Ono to ostvaruje zahvaljujući integrisanju dramskih i pedagoških elemenata u različitim vidovima. Kao kros-disciplina, ovo polje stvara svoje zakonitosti i upravlja se prema njima.

Promenu prvo vidimo u tome što se razumevanje pojmova drame i pozorišta u ovom polju menja. Dok smo u obrazovnom polju pravili distinkciju između književnog dela (drama) i scenskog/javnog izvođenja (pozorište), u vaspitno-obrazovnom polju ovi se pojmovi redefinišu.

Pod **dramskim vaspitno-obrazovnim radom** podrazumeva se laboratorijski pristup – rad u grupi, bez publike, s fokusom na proces koji ima otvorenu strukturu (rezultati nisu unapred određeni, tj. nepoznati su), često na teme koje sami učenici biraju, te s usmerenjem pretežno na razvoj stavova (svetonazora) učesnika. Rad ima kreativni karakter, što znači da učesnici na licu mesta (na radionici), *hic et nunc*, stvaraju dramske sadržaje, najčešće kroz improvizacije. Za ovu vrstu rada, dovoljno je osnovno scensko opismenjavanje učenika (svest o vidljivosti i čujnosti); veštine scenskog izražavanja nisu u fokusu, a veštine interpretacije sasvim su zanemarene (za objašnjenje kreativnog procesnog pristupa videti: *Vodič*, BAZAART, 2012).

Pozorišni vaspitno-obrazovni rad vezan je za učešće u scenskom delu koje je namenjeno recepciji od strane publike. Kakva god bila priroda tog scenskog dela (predstava Pozorišta u obrazovanju, Forum-teatar, školska postavka dramskog teksta itd), pedagoški rad se određuje prema komunikaciji sa publikom. Stoga je akcenat na razvoju analitičkih umeća (kroz razumevanje dramske strukture – likova, njihovih motiva, radnji i ciljeva, međusobnih odnosa, teme itd), izražajnih sposobnosti i interpretativnih veština učenika (ako rad polazi od napisanog dela). Razvojni ciljevi se snažnije ostvaruju u oblasti psihofizičkih sposobnosti učenika.

Obe vrste rada (dramska i pozorišna) uključuju se u proces učenja i kao metod i kao medij. Pozorište i drama u obrazovanju (PuO i DuO) smatraju se metodičkim pristupima, mada bi se moglo argumentovati da dramsko izražavanje u oba slučaja čini *medij* za učenje; iz perspektive škole, koju smo se obavezali da pratimo, ovi su pristupi ipak najpre metodički. Oba pristupa podrazumevaju stvaralačku i fizičku participaciju učenika, ostvaruju učenje *kroz* dramu, razvijaju psihofizičke sposobnosti i stavove, a pripadnost vaspitnom polju karakteriše i obavezno prisustvo problemske situacije. Uže vaspitna polja: pozorišna i dramska pedagogija, posebno su pitanje.

6.4.4.2. Pozorište u obrazovanju (PuO) i Drama u obrazovanju (DuO)

Drama u obrazovanju može se smatrati najjednostavnijim i najmanje zahtevnim oblikom i za učenike i za nastavnika: dramske situacije su jasno definisane i njihov problemski potencijal se koristi kao podsticaj za usvajanje gradiva. Od učenika se ne očekuje da steknu veće razumevanje dramske umetnosti, već kompetencije za primenu školskog znanja u 'svetu života'.

Pozorište u obrazovanju je znatno složeniji oblik koji se fokusira na problemsku dimenziju dramske situacije. Može imati niz varijeteta: mogu ga stvarati učenici ili profesionalni dramski umetnici, na osnovu književnog predloška ili materijala razvijenih kroz proces, sa sadržajem iz gradiva, aktuelne problematike vezane za društvo ili same gledaoce, u obliku dovršenog scenskog dela ili predstave otvorenog kraja (Forum-teatar), predviđati veću ili manju, vođenu ili samostalnu participaciju gledalaca, igrati se u pozorištu, školskoj sali ili učionici, itd. Specifikum ovog vaspitno-obrazovnog pozorišnog oblika jeste što gledaoce uvodi u ravan funkcije gde ih suočava s pažljivo odabranom i detaljno razrađenom problemskom situacijom, a kroz njihovu psihofizičku participaciju ih priprema da u 'svetu života' adekvatno odgovore na takve i slične probleme. Time PuO postiže i razvoj stavova i razvoj i integrisanje pristupačnih kompetencija. Mora se naglasiti i potencijal PuO za integrisanje škole u zajednicu i društvo, ali i obrnuto – za uključivanje pozorišta kao ustanove kulture (u našem sistemu) u razvoj škole, zajednice i društva.

6.4.4.3. Pozorišna i dramska pedagogija: pozorišno i dramsko vaspitanje u užem smislu

Prihativši terminologiju rasprostranjenu u obrazovno-vaspitnom kontekstu, srećemo se s još jednim terminološkim preokretom, potencijalno veoma zbunjujućim: 'dramska pedagogija' – termin kojim smo označili celokupno polje dramskog rada koji ima razvojne ciljeve – sada se koristi u vrlo uskom značenju: kao naziv za jedan specifičan i jasno definisan pristup u vaspitnom radu s decom i mladima, i to kako u formalnom, tako i u neformalnom sistemu, pa i šire.

Razlozi za ponovnu pojavu ovog termina, ali u suženom i vaspitno centriranom značenju, jezičke su i socio-kulturne prirode, a vezani su za sâm pojam pedagogije i njegovo razumevanje pre svega u našoj sredini. U romanskim jezicima, 'obrazovanje' nosi značenje koje u germanskim jezicima ima 'pedagogija'. Percepcija pedagogije u našoj javnosti uglavnom je laička. Pedagogija se pravilno povezuje s vaspitanjem, ali se uglavnom ne s poslovima obrazovanja.¹⁴⁶ Zatim, pedagogija često ostaje u senci psihologije: od svog nastanka, pedagogija metodološki prati psihologiju (Uzelac, 2012: 3) i objektivno ima uže fokusirano polje delovanja (primenjena i razvojna psihologija često ima vrlo bliske oblasti interesovanja pedagogiji). I u javnom diskursu, pedagogija nije osetno prisutna, te stoga u smislu društvenog uticaja ostaje na margini. Pedagogija nije izborila jači glas ni u reformskim procesima obrazovanja u našoj zemlji.¹⁴⁷ U frekventnijoj upotrebi termina u našem jeziku, 'pedagogija' se vezuje uz obučavanje, zatim vaspitanje, ali ne i uz sticanje znanja u oblastima predmetne nastave. Naziv 'pedagog' poneće osoba koja „se bavi obučavanjem i vaspitanjem“ (Moskovljević, 2000: 446) u oblasti koja može biti obuhvaćena opštim obrazovanjem (npr. 'likovni pedagog') ili izostavljena iz opšteg obrazovanja ('baletski pedagog'), ali gde svakako u fokusu nije racionalno sticanje znanja, već razvoj veština, osećaja za datu oblast (muziku, pokret...), dakle u značenjima koje uopšte, po aktuelnoj koncepciji škole, spadaju pre pod vaspitno nego pod obrazovno polje. Tako se termin 'pedagogija' vezuje uz umetničko vaspitanje koje uključuje izražavanje u datom mediju. Za dramsku pedagogiju problem leži u tome što se ona razlikuje od drugih umetničkih pedagogija (u njihovom klasičnom školskom obliku), kojima je predmet njihova matična umetnost, a pedagoški zadatak da učenike upozna sa njom (npr. muzička pedagogija jasno ima za predmet muzičku umetnost), jer se ne bavi uvođenjem deteta u dramsku umetničku tradiciju. Taj posao preuzima **pozorišna pedagogija**, ili *pozorišno vaspitanje u užem smislu*, koja dete uvodi u razumevanje i ovladavanje scenskim izražavanjem – što obuhvata i čitav proces psihofizičke pripreme za to – i time značajno razvija njegove sposobnosti i kompetencije. Pozorišna pedagogija svakako zadržava (dramsku) problemsku situaciju kao didaktički i razvojni okvir: pozorišni pedagog neće propustiti da s decom preispita problemsku situaciju i njihova viđenje rešenja, ali će uvek razmišljati u odnosu na horizont dramske/scenske komunikativnosti.

¹⁴⁶ S obzirom da u aktuelnom obrazovno-vaspitnom sistemu u Srbiji postoji diskontinuitet između obrazovanja i vaspitanja, te se obrazovanjem bave nastavnici koji čine ogromnu većinu zaposlenih, a vaspitanjem jedan do dva pedagoga u školi (tamo gde ih ima), pedagozi su uglavnom angažovani oko učenika s vaspitnim problemima, što formira i doživljaj velikog dela stanovništva (a čine ga porodice koje imaju školsku decu) o poslovima pedagogije u praksi.

¹⁴⁷ Od 42 člana Nacionalnog prosvetnog saveta, svega troje su pedagozi.

Dramska pedagogija ili *dramsko vaspitanje u užem smislu*, odriče se umetnosti kao svog predmeta i javnog izvođenja kao rezultata, i težište stavlja na **proces** rada i razvojne ishode: fokusirajući se na problemsku situaciju, 'dramagogija' stvara bezbedan fikcioni okvir za njeno upoznavanje, ispitivanje i višestruke mogućnosti razrešenja i time neguje kritičko mišljenje, razvoj etičkog i estetskog vrednovanja, empatiju i saradnju i druge razvojno važne sposobnosti, a na nivou dramskog kvaliteta – spontano kreativno izražavanje i autentičnu poetiku deteta. Zbog svoje prirode, dramski pedagoški rad naziva se i procesnom dramom (Cecily O'Neill, 1995).

Ono čemu dramska pedagogija nadasve teži je snažan i autentičan akcioni estetski doživljaj koji donosi razvojni napredak. Razvojni pomak direktno je proporcionalan intenzitetu estetskog doživljaja učesnika: to znači da **razvojni kvalitet zavisi od umetničkog/kreativnog kvaliteta** dramskog pedagoškog rada – stepena u kom se postigne poništavanje subjektivne distance učesnika u odnosu na dramsku fikciju kao igru 'sveta života'. Doroti Hetkat je insistirala na laboratorijskom radu u koji je uključivala celu grupu, kako bi ukinula publiku i sprečila podelu pažnje deteta između igre i reprezentacije. Takva distanca, pak, leži u osnovi razvojne filozofije pozorišne pedagogije: dete uči da u isto vreme čini i reflektuje o tome što čini. U dramskom pedagoškom radu, igra se povremeno prekida zarad refleksije, a potom nesmetano teče dalje, omogućujući spontano, nikakvim spoljnim pravilima ograničeno, dramsko estetsko iskustvo koje nastaje učešćem u rešavanju detetu bliske i važne, relevantne i tenzične problemske situacije. Velika greška bila bi kada bi dramski pedagog insistirao na spoljnom fokusu na proces rada (čitljivost za publiku), jer u dramskom pedagoškom procesu motivacija mora biti intrinzička. Uloga koju dete ima u dramskom procesu doneće mu uzbuđenje i radost igre, prošireno i produbljeno razumevanje problema, mnoštvo novih ideja i pristupa za njegovo rešavanje, hrabrost da ih isproba, da deluje, radi s drugima, predlaže i sluša, razume druge ljude i bude s njima solidarno.

U razvojnom smislu, dramski i pozorišni pedagoški pristupi su kompatibilni: dok dramski stavlja veći akcenat na razvoj vrednosti i stavova, pozorišni snažnije razvija psihofizičke sposobnosti i veštine (samo)reprezentacije. I jedna i druga dobrobit za dete neophodna je: u današnjem svetu, bilo bi pedagoški neodgovorno zanemariti uslove i zahteve s kojima će se dete sresti u 'svetu života': snažnu konkurenciju, kompeticiju i potrebu da sebe predstavi u najboljem svetlu. Stoga se u praksi, uprkos značajnim razlikama, ova dva pristupa često kombinuju. Njihova udružena primena donosi posebno važnu dobrobit za dete, ali i za školski etos i kulturu.

Npr., u radu na predstavi, moguće je kombinovati dramski i pozorišni pedagoški metod. Početna tačka u razvoju scenskog dela može i ne mora biti dramska, književna i napisana: scensko delo se može razviti i kroz kreativni proces, na osnovu elemenata gradiva ili na 'slobodne teme' koje biraju učenici. Razvoj sadržaja se može voditi procesnim pristupom (otvoren ishod), bez gledalaca, s razvojnim ciljevima itd. A onda je moguće fiksirati/zapisati rezultate procesne faze (to može učiniti grupa učenika, nastavnik, dramski pisac...), pa s učenicima raditi na stvaranju scenskog dela, bilo participativnim ili čak sasvim klasičnim pozorišno pedagoškim postupkom, primenom standardnih dramaturških, režijskih i izvedbenih tehnika (videti: Pravdić, 2012: 57-60 i Milosavljević, *ibid.*: 63-68). Tako, jedna faza u procesu može biti vođena u potpunosti kao dramski, a druga kao pozorišni pedagoški rad.

Drugi zanimljiv primer je kada gotov dramski tekst služi kao osnov za dramski pedagoški rad. Vrlo često se kreativni dramski proces – kao razvojni pristup koji podrazumeva preispitivanje određenih, za učesnike važnih tema na osnovu odabranog podsticaja – vodi na osnovu kompleksnog i kvalitetnog dramskog dela (o procesu vođenom na osnovu drame „Hamlet“ videti: Milivojević Mađarev, 2012: 55-56; o procesu vođenom na osnovu drame „Romeo i Julija“ videti: Tucakov, *ibid.*: 61-62). Ovakav pristup omogućuje da se važne teme dubinski ispituju, kreativnom razradom njihove već postojeće, poetske i filozofske dramske razrade, a takođe blagotvorno utiče na kurikulum i školsku nastavu, jer ostvaruje integraciju na više nivoa: spaja dramski i pozorišni vaspitni rad, zatim vaspitni i obrazovni dramski rad, a najzad i dramski pedagoški rad uopšte sa nastavom književnosti, jezika, istorije itd.

Možemo, na kraju, izdvojiti još jedan razlog zašto najuži oblik dramskog razvojnog rada preuzima naziv oblasti u celini (ili obrnuto): dramski procesni rad sublimiše sâm način postizanja razvojne promene koja se ostvaruje učešćem u dramskim aktivnostima. Razvojne tehnike koje nalazimo u različitim oblicima dramskog pedagoškog rada u školi i van nje (npr. primenjeno pozorište) svode se na jedan opšti princip: **kreativni dramski proces**. Čak i kada nije naglašeno prisutan u nekom metodu ili tehnici (npr. DuO ili PuO), kreativni proces leži u korenu, osnažujući dete da autopoetički deluje. Razvojnu promenu ka kojoj dramska pedagogija teži, naime, ne pokreće niti sprovodi pedagog, već samo dete-učesnik, preispitivanjem sopstvenih unutrašnjih (saznajnih, socijalnih, etičkih, estetskih...) pozicija, i to kroz interakciju s grupom. Tako se dramski pedagoški rad može okarakterisati i kao 'samovaspitanje' pojedinca i grupe.

Celokupno dramsko/pozorišno vaspitno polje (učenje *kroz* dramu i pozorište) nema svoje mesto u aktuelnom školskom sistemu¹⁴⁸, već ga mora zahtevati u sklopu obrazovnih reformskih promena. Nije, naime, reč samo o primeni PuO ili DuO u praksi, već o čitavom sklopu obrazovnih uslova, koji obuhvataju i razvoj kompetencija nastavnog kadra, korišćenje resursa u obrazovanju, načine upravljanja školom, pa, svakako, i nacionalni okvir kurikuluma koji mora predvideti mogućnosti za aktivno učenje kroz dramu i pozorište. Štaviše, u pitanju je i celokupan nacionalni okvir javnih praktičnih politika, zasnovan na viziji razvoja društva, koji bi trebalo da omogući redefinisanje uloge i zadataka škole u održivom razvoju društva, kroz niz rešenja vezanih i za ekonomska, socijalna, kulturna, institucionalna, građanska i druga opšta pitanja.

Političko pitanje nije najmanje među njima, jer ono direktno utiče na položaj i status obrazovanja u društvu. Utoliko je važnije da se pojača paideička dimenzija obrazovanja, kako bi nove generacije građana bile pripremljene da gledaju dalje, (sa)osećaju dublje i deluju snažnije od nas.

O tome je i Edvard Bond pisao svom prijatelju Gaju Vilijamsu:

“Kada bi bilo jasno šta drama jeste i od kakvog je značaja za obrazovanje, ovako nešto bilo bi nezamislivo (...) Od vrhunskog je značaja da se dramski procesi u životima mladih ne uče i neguju isključivo na ulici. To bi vodilo opstanku ne najjačih, već opstanku onih najmanje sposobnih, a to su oni surovi i nasilni. Drama nije zabava – srce drame je beskompromisni vapaj za ljudskošću“ (2014: 62).

Kao i Doroti Hetkat, a i mnogi drugi pre i posle nje, Bond ističe: „Drama je promena, a njena suština je stvaralaštvo. No, stvaralaštvo zahteva slobodu, i zbog toga nema slobode bez drame” (*ibid.* Prevela: Nataša Milović).

6.4.5. Obrazovanje dramskih pedagoga

Ostaje još jedno pitanje koje je potrebno u najkraćem razmotriri, a to je način i sadržaj obrazovanja dramskih pedagoga kao profesije koja još uvek ne postoji u našoj sredini.

Ovo pitanje sadrži dilemu da li je dramska pedagogija umetnička profesija ili pripada obrazovanju nastavnika. To povlači dodatna pitanja – kojoj obrazovnoj ustanovi dramska pedagogija treba da pripadne, na kom obrazovnom nivou, kao i koja znanja kurikulum za obrazovanje dramskih pedagoga treba da obuhvati.

¹⁴⁸ Treba gledati većinu i prosek stanja u Srbiji (videti Đorđević, 2014), ne samo razvijene i napredne škole i sredine.

6.4.5.1. Dramska pedagogija: umetnička ili obrazovna profesija?

Ovo pitanje se ne postavlja prvi put, štaviše, jedinstven odgovor na njega ne postoji, a konkretna rešenja i pozicija na visokoškolskim ustanovama (VŠU) varira od sredine do sredine. Verujemo da opšti odgovor treba potražiti u sistematizaciji dramskih/pozorišnih pedagoških oblika u školi, jer se u njoj jasno odvajaju **obrazovno i vaspitno polje**, a unutar potonjeg – koje smo prepoznali kao vaspitno-obrazovnu kros-disciplinu – **pozorišni i dramski**, te **didaktički i kreativni rad**.

Za dramsku/pozorišno **obrazovno polje**, kao poseban predmet posvećen dramskoj umetnosti, koji bi pripao umetničkoj grupi predmeta, u idealnim uslovima bilo bi logično da nastavnik poseduje akademsko umetničko obrazovanje (kao što je to slučaj sa muzičkom i likovnom oblašću). Realno gledano, to verovatno ne bi bilo baš tako; specijalizovano dramsko obrazovanje nastavnika bilo bi poželjna, ali ne i apsolutno neophodna predispozicija za ostvarenje obrazovnih ciljeva, s obzirom da bi većinu silabusa činilo *znanje*, dok bi *veštine* koje obuhvataju dramski stvaralački rad, kao i *navike* koje bi (opet u idealnoj situaciji kojoj naša pozorišta nisu dorasla) podrazumevale kreativnu radioničku razradu, predstavljale mnogo manji deo predmetnog sadržaja, a i taj deo bi se držao etabliranih uzusa dramske i pozorišne umetnosti, za čiju vrlo ograničenu primenu u nastavi umetničko profesionalno opredeljenje nastavnika ne predstavlja uslov. Premda ovakva izjava može zvučati kao 'pucanje autogola', treba uzeti u obzir da bi se, u aktuelnoj situaciji u školi, koju odlikuje 'optimalizacija' kadrova, verovatno pribeglo doedukaciji već zaposlenih nastavnika, pošto je u toku kampanja za sticanje dvopredmetnih kompetencija za sve nastavnike u opštem obrazovanju u Srbiji (MPNTR i KSCD, 2016). Takva situacija nije argument za odbacivanje potrebe za obrazovanjem dramskih pedagoga, već treba da nas navede da razmišljamo o tome na kom bi se studijskom nivou, bar isprva, obrazovni program odvijao.

U **vaspitnom polju**, prvo raslojavanje odnosi se na **pozorišni i dramski rad**. Pošto je **pozorišni rad** u celosti – i kao metod i kao medij – oslonjen na stvaranje i održavanje plana dramske fikcije, smatramo neupitnim da je neophodno da ga vode dramski umetnici koji bi, kroz poseban studijski program, stekli kvalifikacije za vođenje razvojnih procesa u mediju dramske umetnosti. Pozorišna pedagoška struka i specijalizacija, osim u školi, našla bi primenu u pozorištu, kako u produkciji predstava u oblasti Pozorišta u obrazovanju (npr. glumac-pedagog), tako i u radu na programima animacije koje će pozorišta i kod nas veoma ubrzo morati da razviju. Analogija se može pronaći sa profesijom kustosa-pedagoga za koju već duže vreme postoji poseban studij.

U oblasti **dramskog rada**, zapažamo jače razvrstavanje pedagoških praksi na didaktičke i kreativne, što smo sreli već u istorijskom pregledu razvoja discipline. Videli smo da su oba pravca prisutna od samog nastanka dramske pedagogije. U pitanju su evidentno dve perspektive koje diktiraju dve različite potrebe: učenje gradiva i učenje za život. Kako se takođe pokazalo u istorijskom pregledu, ove dve linije nisu uvek bile striktno odvojene; njihova koegzistencija, pa i saradnja, zavise od obrazovne filozofije/paradigme. U periodima kada je preovladavala humanistička paradigma, škola je nalazila prostor za kreativni dramski rad; u drugim periodima, kada je paradigma funkcionalistička, kreativni rad se izostavlja iz kurikuluma, a opstaje didaktički dramski pristup koji nalazimo kao metodičku preporuku u nastavi drugih predmeta.

Kako stojimo na stanovištu da je i didaktički i kreativni rad – kreativan, zasnovan na kreativnom dramskom procesu, smatramo da nije moguće striktno odvojiti znanja koja treba obezbediti nastavniku koji primenjuje dramu u obrazovnom procesu od znanja koja mora da ima dramski umetnik-pedagog koji, bez direktnog fokusa na gradivo, vodi kreativni proces. To su u suštini ista znanja, iako se njihova primena veoma razlikuje, što će svakako uticati i na način i obrazovni okvir u kom će ih nastavnici i umetnici-pedagozi sticati.

Pre no što pređemo dalje, potrebno je da podsetimo na zaključak da kreativni proces, kao osnovni sadržaj dramskog pedagoškog rada koji je oslonjen na stvaralačku participaciju učenika, pripada polju umetničkog stvaralaštva i izražavanja i da su, za njegovo vođenje, nužne umetničke kompetencije. One same nisu dovoljne, neophodan je poseban sklop znanja, ali je van sumnje da obrazovanje za profesiju dramskog umetnika-pedagoga pripada umetničkim VŠU.

Po pitanju sticanja dramskih pedagoških kompetencija koje imaju **didaktičku** svrhu, rađena su istraživanja. Nastavnici koji su ispitani putem upitnika i razgovora u fokus grupi, ukazali su na potrebu da dramska pedagoška znanja stiču već tokom inicijalnog obrazovanja (Đorđević, 2014: 32) i da se na taj način ojačaju predmeti metodike nastave (Đukić, 2015c). Navedena istraživanja ukazala su i da bi kod vaspitača i učitelja ova znanja trebalo da čine poseban metodički pristup (što u strukovnim studijama za vaspitače već postoji) i poseban predmet (postoji i u kurikulumu vaspitačkih i učiteljskih VŠU, ali sadržaj i kvalitet znatno variraju od jedne do druge ustanove), a kod predmetnih nastavnika ta znanja treba uvesti ili pojačati u okviru metodike predmeta (na nekim fakultetima se uči dramski metod, na nekim ne, a standarda nema niti u pogledu predmeta gde se studenti sreću s dramskim metodom, niti u sadržaju itd; Đorđević, *op.cit.*: 16-17).

Istraživanja ukazuju i na potrebu intenziviranja obrazovanja u oblastima psihologije i pedagogije. Važnu obrazovnu mogućnost čini i permanentno stručno usavršavanje nastavnika (Đukić, *ibid*). U istraživanju Pedagoškog društva Srbije, čak 80% ispitanika iskazalo je zainteresovanost za obučavanje za primenu drame u nastavi na seminarima za nastavnike (Đorđević, *op.cit.*:35-36). Seminara u oblasti drame i pozorišta, koje akredituje Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije (ZUOV), zbilja i ima znatan broj (15): u „Katalogu programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika“ nalazimo ih u oblastima „Deca/učenici kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju“ (1), “Opšta pitanja nastave” (1), “Predškolsko vaspitanje i obrazovanje” (2), “Srpski jezik i književnost” (3), “Umetnost” (4), “Programi koje je odobrio Pedagoški zavod Vojvodine“ (2) i „Izborni i fakultativni predmeti“ (2). Po tome vidimo da se drama može koristiti u brojnim oblastima koje sâm sistem obrazovanja prepoznaje kao bitne, od predmetne nastave do inkluzivnog rada, na svim nivoima opšteg obrazovanja i vaspitanja (od predškolskog do srednjoškolskog). Karakteristično je, međutim, da akreditovanih programa nema u vaspitnom radu, iako je ta oblast zastupljena u Katalogu sa čak 140 programa koji jačaju sve četiri kompetencije nastavnika.

Upravo vaspitni ishodi su u fokusu **kreativnog** dramskog rada koji pripada profesionalnom polju dramskih umetnika kao umetnika-pedagoga. Ove profesije, kao ni radnog polja za nju, kod nas formalno nema; u svetu, kako smo videli (3.3.3), ima mnogo zanimanja i oblasti društvenog života u kojima dramski pedagozi rade; škola je samo jedna od njih, iako je ona, zbog svoje rasprostranjenosti, svakako visoko primetna. A sledstveno postojanju (ili nepostojanju) radnih mesta za dramske pedagoge, stvaraju se visokoškolski programi za obrazovanje ove profesije.

U perspektivi, treba očekivati pokretanje osnovnih i master studija za obrazovanje dramskih umetnika-pedagoga na fakultetima gde se školuju dramski umetnici; na osnovnim studijama bi se studenti u celosti obrazovali za ovu profesiju, a na master studijama bi dramski umetnici drugih profila – glumci, reditelji, dramaturzi – sticali dodatna znanja potrebna za dramski, ali i pozorišni pedagoški rad. Ne treba zaboraviti da na našim fakultetima dramskih umetnosti ni oblast pozorišta za decu i mlade nije pokrivena, niti kroz predmet, niti kroz smer, niti su lutkarstvo i drugi oblici pozorišta za decu igde zastupljeni, tako da bi pokretanje dramske i pozorišne pedagogije otvorilo preko potreban prostor za proširenje kompetencija dramskih umetnika.

Takođe treba očekivati pokretanje master i specijalističkih studija koje bi mogli da upisuju i nastavnici, dramski i drugi umetnici i druge profesije (pedagozi, psiholozi, socijalni radnici i dr). Takve studije bi imale umetnički karakter, a po svom interdisciplinarnom karakteru, mesto bi mogle naći u okviru Interdisciplinarnih poslediplomskih studija na Univerzitetu umetnosti.

Slični studijski programi, jače fokusirani na potrebu za primenom drame u obrazovanju, imali bi svoj *raison d'être* i na fakultetima gde se obrazuju nastavničke profesije. Primer pokretanja takvog specijalističkog programa imamo u Zagrebu, gde je studij Dramske pedagogije ove akademske godine upisao prvu generaciju studenata. Njih čine u prvom redu nastavnici i vaspitači, ali i dramski umetnici koji se već bave dramskim i pozorišnim pedagoškim radom.

Primer ovog studijskog programa daje nam nekoliko važnih uvida. Studijski program situiran je u interdisciplinarno naučno područje; otvoren je za diplomirane studente u velikom broju oblasti – od obrazovnih, preko humanističkih i društvenih, do umetničkih; kao prednost prilikom upisa, izjednačeni su naučni rad, umetnički rad, radno iskustvo na naučno-istraživačkim projektima, umetničkim projektima i dramskoj pedagogiji, u obrazovno-vaspitnim ustanovama i dramskim studijima, radioničko iskustvo i stručno usavršavanje u oblasti dramske umetnosti i pedagogije.

Posebno važna tačka je potpuna integrisanost novog programa u Učiteljski fakultet, jer je neophodno da se studije komponuju individualno, u zavisnosti od prethodnog iskustva studenata: posebno onima koji su završili studije u oblasti dramskih umetnosti ili imaju ekstenzivno radno iskustvo u toj oblasti, obezbeđuje se „zamjenski kolegij“ (sa doktorskih studija ili drugih specijalističkih studija koje izvodi Učiteljski fakultet) u psihološko-pedagoškoj grupi predmeta.

Na ovom programu, **kurikulum** za obrazovanje dramskog pedagoga čine:

1. semestar: Teorija odgoja i škole / Psihologija cjeloživotnog razvoja (alternat.); Dramski odgoj – teorije i pristupi; Dramsko stvaralaštvo; Scenska likovnost / Perspektive kazališta za djecu (alternat.); Pripovijedanje i recitiranje; Praksa (dramski studio) i izborni predmeti.
2. semestar: Dramske metode u nastavi; Praksa (vrtić, škola i kazalište), izborni predmeti i izrada završnog specijalističkog rada. Izborni predmeti su: Iskustva u radu s grupama; Psihologija kreativnosti; Skupno osmišljeno kazalište; Pristup lutkarskoj predstavi; Dramsko pismo; Od prakse do istraživanja; Kulturne politike i stvaralaštvo za djecu; Filozofija stvaralaštva; Drama i dijalog u razredu: performativne prakse Boala i Bohma i Igra kao facilitator nastavnog procesa.

Kompetencije koje ovaj studijski program razvija svrstane su u četiri oblasti: za vannastavni dramski rad, što uključuje i razvoj predstave; za primenu dramskih metoda u nastavi; za kritičku analizu pozorišta za decu i za istraživanja u oblasti dramskog odgoja i pozorišta za decu.

Praktičan rad ima veliki značaj, prvo u dramskom studiju, zatim u vrtiću i školi i konačno u pozorištu za djecu i mlade s pridruženim dramskim studijima. Posebno prenosimo sledeći deo:

„Studenti mogu izabrati kolegije na drugim studijima na Sveučilištu ili na drugim visokim učilištima ukoliko se tematski nadopunjavaju na program studija Dramske pedagogije, ili pak ukoliko se pokaže da su im korisni za istraživanje i/li pisanje završnog specijalističkog rada“

Ovaj navod podvlačimo zbog važnosti integrisanog pristupa koji kod nas još uvek nije praksa. Takav pristup odslikava i sastav nastavnika kojih ima 20: 10 zaposlenih na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu i 10 predavača-saradnika s drugih univerziteta, iz umetničke i medijske prakse¹⁴⁹.

Na osnovu primera¹⁵⁰, kao i saznanja o mogućnostima delovanja dramske pedagogije u društvu i ciklusu celoživotnog učenja, možemo zaključiti da program obrazovanja dramskih pedagoga mora biti interdisciplinarno postavljen i da, osim znanja iz dramske umetnosti i psihološko-pedagoške oblasti, mora pružiti uvid i u druge humanističke i društvene nauke, ali i umetničke discipline. Priroda dramskog pedagoškog rada – gde tema može odvesti procesni rad u bilo kom pravcu, a sadržaj može uključiti brojne kulturne reference, aktuelna pitanja ili filozofska promišljanja – od dramskog pedagoga zahteva erudiciju, ličnu širinu, takt, osetljivost i pažnju. Obrazovni program mora podsticati živost inteligencije, maštovitost, intuiciju, sposobnost apstraktnog, ali i pragmatkog mišljenja i aktivno korišćenje fonda znanja. Dramski pedagog mora biti emotivno i socijalno inteligentan, fleksibilan i tolerantan, ali i visoko moralan i dosledan u svojim stavovima. Lični kvaliteti dramskog pedagoga veoma su značajni, s obzirom na veliku odgovornost koju preuzima u vođenju procesa učenja za život.

¹⁴⁹ Sa Akademije dramske umjetnosti, Filozofskog fakulteta, Zagrebačkog kazališta mladih, Male scene i HRT.

¹⁵⁰ U drugim sredinama, pronađeni su drugačiji modeli za razvoj studija dramske pedagogije. Jedan od neobičnijih primera nalazimo u Varšavi, gde su se udružili državni Univerzitet (*University of Warsaw*) i Pozorišni institut Zbignjev Razevski (*Zbigniew Raszewski Theatre Institute*) u pokretanju prvog akademskog programa dramske pedagogije u Poljskoj. Inicijativu je dao Odsek za pozorišnu pedagogiju Pozorišnog instituta, koji je godinama držao seminare i radionice dramske edukacije i uvideo potrebu za akademskim obrazovanjem dramskih pedagoga. Obratio se istovremeno varšavskom Univerzitetu i Akademiji dramskih umetnosti, a odazvao se Institut za kulturu Poljske (*Institute of Polish Culture*), koji je deo Fakulteta poljskih studija (*Faculty of Polish Studies*) na Univerzitetu u Varšavi. Institut se bavi istraživačkim i nastavnim radom u oblastima antropologije, istorije i teorije kulture, a za potrebe savremenih projekata osnovao je odeljenje Kulturne animacije. Upravo je to odeljenje postalo partner Pozorišnom institutu u osnivanju studijskog programa dramske pedagogije. Ove godine će diplomirati prva generacija studenata ovog interdisciplinarnog dvogodišnjeg programa koji pohađaju nastavnici, edukatori iz ustanova kulture, dramski i pozorišni pedagozi i umetnici.

7. ZAKLJUČAK

U ovom radu postavljena su dva teorijska pitanja: naučnog statusa dramske pedagogije i njenih epistemoloških načela u skladu sa kros-disciplinarnom prirodom. Postavljeno je i pitanje koje ima potencijal za operativnu primenu: doprinosa koji dramska pedagogija može dati ostvarenju integrisanog obrazovanja, utemeljenog u društvu i kulturi i orijentisanog ka njihovom razvoju. Polazeći od ideala humanističkog obrazovanja usmerenog na kulturu i građanstvo, koji je postavljen u antičko vreme kao koncept *paideie*, nastojali smo da u razvoju kulture i umetnosti, nauke i društva prepoznamo konceptualni milje koji omogućava ovakav pristup.

7.1. *Paideia*: politički značaj obrazovanja

Pratili smo kako se koncept *paideie* menjao kroz epohe. Nastao u društvu koje je zbacilo aristokratiju i u svom povlašćenom sloju bilo demokratsko, ovaj obrazovni koncept imao je značaj ključnog političkog mehanizma za 'proizvođenje' političke snage. Zasnovana na umetnosti i filozofiji, *paideia* je od pasivnih i submisivnih podanika stvarala građane sposobne da razumeju i donose političke odluke. Nakon propasti atinske demokratije, *paideia* se održala kao instrument za odgoj društvene elite koja je širom civilizacijski helenizovanog, a kasnije vojno romanizovanog sveta, zauzimala istaknuta mesta u politici i nosila istorijsku odgovornost. Rimski mislioci na čelu s Ciceronom, preneli su paideički koncept u humanističko obrazovanje (*humanitas*). Zahvaljujući obrazovanju, kulturni i filozofski legat antike opstao je i nakon transformacije jedinstvenog rimskog carstva u Zapadno i Istočno hrišćansko carstvo. Upotrebom grčkog jezika, hrišćanstvo je vrlo rano helenizovano, pa su tako helenske filozofske kategorije, idejne paradigme i logika, poetsko mišljenje i simbolizacija, tokom Srednjeg veka na Zapadu prenošene kroz *artes liberales*, dok je Vizantija čuvala antičko nasleđe u njegovom helenskom obliku. Oba obrazovna sistema zadržala su svrhu formiranja društvene elite, a time je i samo obrazovanje funkcionisalo kao politički instrument – kako na svetovnom, tako i na planu crkve. Pošto je Vizantija pala pred Otomanskim carstvom, učenici odlaze u Italiju, gde se uključuju u tokove već uznapredovale Renesanse. Na našim prostorima, srednjovekovni duh traje još nekoliko vekova: za to vreme, tehnološko znanje pada u zaborav, ali se hrišćanska filozofija i etika čuvaju u narodnoj književnosti, gde u dijalogu sa magijskom predhrišćanskom kosmologijom stvaraju idejne i poetske dragulje u usmenoj epici.

Kritički antički duh obnavlja se kroz procvat filozofije u doba i nakon renesanse, označujući povratak od teološke apstrakcije ka stvarnom ljudskom iskustvu. Prosvetiteljstvo donosi poziv za demokratizacijom svih delatnosti, pa tako obrazovanje ubrzano ulazi u fokus najumnijih ljudi tog doba. Otvaraju se škole, razmišlja se o humanim idealima u obrazovanju, kreiraju se pristupi i modeli, nastaju prve pedagoške teorije koje dete kao pojedinca – u kom se odslikava totalitet ljudskog roda – upućuju na stazu potrage za visokim idealima ostvarenja humanosti. Kritičko mišljenje koje boravi u filozofiji i umetnosti visoko se ceni, podstiče i neguje. Mada i dalje dostupno nekolicini, obrazovanje prosvetiteljstva je emancipatorsko. Romantizam poletu prosvetiteljstva dodaje širinu ideala slobode i nezavisnosti, kroz ideju nacije. Škola dobija važno mesto u formiranju nacionalne svesti i odgajanja snage mladih država. Uvode se prvi porezi namenjeni širokom obrazovanju naroda; obrazovanje postaje odgovornost države. Time se i pravac njegovog delovanja menja: ono uči dete da je deo velike narodne porodice kojoj treba da služi. Kritička i emancipatorska dimenzija obrazovanja slabe, a ideološka se ponovo rađa. Škola postaje sve važnija u kapitalizmu koji se industrijalizuje, jer produkuje kvalifikovanu radnu snagu. Brojne migracije koje su dovodile radnike iz siromašnih i nerazvijenih krajeva u industrijske centre, umnožile su broj škola u vrlo kratkom vremenu, redefinišući profil učenika koji se upisuju pogotovu u javne škole. U svom velikom delu, obrazovanje se rapidno transformiše u obuku; njegova paideička uloga tone u senku. Tek mali deo dece pohađa škole čiji program omogućuje odrastanje slobodnih mislilaca, sposobnih da postanu reformatori u socijalno sve zaoštrenije raslojenom društvu. Istovremeno se stvara sve veća masa stanovništva koje je lišeno svih socijalnih privilegija i koje može biti mobilisano zahtevima za učešćem u društvenom, pa i ekonomskom odlučivanju. Tako je, na različite načine, u kasnom 19. i u 20. veku, s progresivnim obrazovanjem usmerenim pre svega na razvoj demokratskog društva, ponovo na scenu stupio humanistički ideal kao zamisao obrazovanja i vaspitanja društveno aktivnog i odgovornog građanina. Ova se misao zaokružila u viziji holističkog, kulturno senzitivnog obrazovanja centriranog na dete i njegov harmoničan intelektualni fizički i moralni razvoj.

7.2. Razvoj dramske pedagogije

Tako nalazimo pojavu dramske pedagogije kao obrazovne inovacije nastale iz kontroverzi koje je donela ekspanzija industrijskog društva. Nastanak dramske pedagogije bio je moguć zahvaljujući nekim faktorima: širenju i omasovljenju obrazovanja, usled rastuće potrebe za kvalifikovanom radnom snagom, te profilu učenika koji najčešće nisu nosili potreban „socijalni

kapital“ i koji su, osim znanja, u školi morali steći i kulturne osnove; razvoju nauke, a posebno humanističko-društvenih nauka: psihologije i pedagogije, sociologije, filozofije i drugih, koje su počele teorijski da artikulišu društvene procese; inovacijama u umetnosti – dramskoj, likovnoj, muzičkoj, književnosti, koje su se paralelno kretale na dva koloseka: socijalne svesnosti i individualne ekspresije, kao i njihovom sve češćem i snažnijem susretanju i spajanju, kao npr. u psihodrami i sociodrami Jakoba L. Morena. Najzad, burna istorija 20. veka omogućila je da, pogotovu u godinama nakon ratnih kataklizmi, nastanu periodi uzleta humanističke koncepcije društva i obrazovanja u kojoj je, u razvijenim društvima, dramska edukacija postajala delom opšteg obrazovanja. Krajem prošlog veka, međutim, ponovno osnaženje kapitalizma i neokolonijalizma globalno je nametnulo funkcionalističku obrazovnu paradigmu koja je u celini minorizovala umetničko obrazovanje, a Dramu isključila iz školskih kurikuluma. U takvoj celovekovnoj velikoj slici, dramska pedagogija stvorila je brojne strategije kojima je odgovarala na veoma raznolike, pa i suprotne zahteve obrazovnog sistema. Danas ona u svoj fond uključuje sve te pristupe, metodologije, modele, metode i tehnike i razvija nove, osvajajući nova područja proučavanja i primene, kroz Primenjeno pozorište i druge igrovne i performativne prakse.

Četiri velika pravca izdvojila su se tokom jedva jednog veka razvoja dramske pedagogije: Kreativna drama, Drama u obrazovanju, Pozorište u obrazovanju i Primenjeno pozorište. U poslednjih nekoliko decenija beležimo i brojne pokušaje da se nakupljena iskustva sistematizuju. Kao zajednički zaključak izdvojila se težnja da se kroz dramski i pozorišni rad sprovede promena na ličnom i društvenom planu. Time se dramski pedagoški rad svrstao u radikalne prakse i izložio oštrim kritikama, ne najmanje od strane obrazovnog sistema. Posebno značajna kritika tiče se nedovoljne naučne utemeljenosti dramske pedagogije. Ovo pitanje otvara i brojna druga, koja se odnose na konstituisanost dramske pedagogije kao naučnog polja, razvijenost njenih naučnih elemenata i njen disciplinarni status. Slede pitanja ontologije, epistemologije i aksiologije dramske pedagogije, koja stoje u bliskoj vezi sa pitanjem njene disciplinarne prirode.

7.3. Naučni i disciplinarni status dramske pedagogije

Da utvrdimo naučnu konstituisanost dramske pedagogije, istražili smo prvo stepen njene razvijenosti kao polja; utvrdili smo da je po svim parametrima razvijena, ali smo primetili i određena odstupanja od uobičajenog ponašanja naučnog polja. Detaljno ispitivši, zatim, elemente dramske pedagogije kao empirijsko-analitičke ili „normalne“ nauke, došli smo do

zaključka da do tih odstupanja dolazi u skoro svim elementima, jer se dramska pedagogija opire zahtevima „normalne“ nauke za objektivnošću i nepristrasnošću i u svom radu insistira na vrednosnoj dimenziji. Objašnjenje za ovu pojavu potražili smo u kros-disciplinarnoj kompoziciji dramske pedagogije koju čine pedagoška nauka i dramska umetnost. U postupku analize, s osloncem na savremenu teoriju „postnormalne“ nauke, otkrili smo da u kros-disciplinarni sastav dramske pedagogije ulazi još jedan faktor: 'svet života', kategorija koju su uočili sociologija i filozofija društva kao fenomen sveta kom prethodi invazija sistema i koji takvoj 'kolonizaciji' pruža otpor. 'Svet života' je u dramsku pedagogiju ušao kao nosilac vrednosti i značenja koja čine identitet ljudi i društvenih grupa; ravan ne kojoj on deluje je etička i estetička. Kada u naučnoj sferi učestvuje u raspravi oko etičkih i estetičkih pitanja, 'svet života' poprima oblik 'trans-nauke' i deluje kroz *dijalog* kao sopstveni, 'trans-naučni' metod. Značaj dijaloga u društvenim dogovorima i pregovorima sa političkim sistemom prepoznao je i Jürgen Habermas koji mu je dao centralni značaj u očuvanju integriteta i integriteta 'sveta života' i pridao naziv 'komunikacijska akcija', čime je istakao akcionu prirodu dijaloga. U narednim koracima, ispitivali smo kako se 'svet života' i dijalog kao 'komunikacijska akcija' uključuju u formiranje kros-disciplinarnih oblika dramske pedagogije.

7.4. Epistemološka načela dramske pedagogije kao kros-discipline

Pokazali smo i obrazložili kako je u svim oblicima kros-disciplinarnog povezivanja: multidisciplinarnom, interdisciplinarnom i transdisciplinarnom, moguće prepoznati razvijene dramske pedagoške oblike, da su oni samostalni i kao takvi se dalje razvijaju. To govori u prilog tezi da je dramska pedagogija autonomna oblast, nezavisna i od dramske umetnosti i od pedagoške nauke. U svakom od njih prisutan je 'svet života' koji odlučujuće utiče na stepen disciplinarnog sinergije: on diktira *potrebu* koja pokreće povezivanje i saradnju disciplina, a u razvijenim oblicima poprima svojstva 'trans-nauke' i uzima aktivno učešće u delovanju kros-discipline. Uloga 'sveta života'/'trans-nauke' posebno dolazi do izražaja u transdisciplinarnim oblicima koji uspostavljaju sopstvene naučne zakonitosti i ponašanje u skladu sa načelima „postnormalne“ nauke. Ta su načela: prevazilaženje naučne neutralnosti i uključivanje nauke u procese održivog društvenog razvoja; naučni rad u kontekstu; uključivanje ne-naučnika u naučni rad kroz dijalog, itd. Ukazali smo da proces naučnog osamostaljivanja transdisciplinarnosti počinje sa participativnim kritičkim akcionim istraživanjem kao metodom koji prvi uvodi ne-naučnike u naučni proces i istraživački rad stavlja u funkciju promene koja je važna za učesnike i kontekst.

Osim ovih, u osnovi filozofskih pomaka koji su težili idealu demokratske participacije, akciono istraživanje donelo je značajne metodološke, pa time i epistemološke novine koje su otvorile brojne perspektive za razvoj nauke, a time i dramske pedagogije. Sa promenom kulturne paradigme u postmodernizmu, akciono istraživanje kao emancipatorska praksa naizgled gubi značaj, ali ga ponovo stiže u post-postmodernizmu, gde globalna komunikacija, dostupnost znanja i pluralitet kulturnih modela i identiteta stvaraju potrebu za transkulturalnom i pluriperspektivnom pozicijom pojedinca koji mora posedovati agensnost i kompetencije za samokulturaciju i samoobrazovanje. Uloga institucionalnog obrazovanja u sticanju agensnosti i kompetencija i postizanju aktivnih polivalentnih pozicija pojedinaca ogromna je, a da bi se ostvarila, neophodno je da se obrazovna načela i didaktička teorija i praksa izmene. Obrazovanje mora postati participativno i aktivno, a sadržaji se moraju ticati 'sveta života'. Paradigma savremenog sazajnog procesa može se sagledati kroz transnaučni ciklus koji obuhvata tri velike faze: formulisanje sistemskog znanja (znanja naučnog i trans-naučnog porekla o problemu koji se obrađuje); izgradnju transformativnog znanja (prilagođavanje postojećih znanja potrebama u 'svetu života'); i artikulisanje ciljanog znanja (rešenja prihvatljivog za sve učesnike u dijalogu). Da je transnaučni ciklus varijetet akcionog istraživanja vidimo i po tome što se ciklusi spiralno nadovezuju jedan na drugi do postizanja konsenzusa oko konačnog rešenja. U dramskoj pedagogiji, ovaj je ciklus nesporno prisutan, ali specifičan: dok 'svet života' upućuje potrebu a nauka obezbeđuje sistemsko znanje (što odgovara pravilima transdisciplinarnosti), transformativno znanje pruža umetnost koja značajno menja 'tehnologiju' saznavanja, stavljajući težište na značenja i njihovo građenje. Dijalog kao 'trans-naučni' metod prisutan je tokom celog ciklusa i omogućuje da se sprovede promena na individualnom planu i planu grupe, kroz stvaranje novih etičkih i estetičkih značenja i koncepata. Time dramska pedagogija ispunjava paideičku svrhu.

7.5. Dramska pedagogija u integrisanom obrazovanju

Vrativši se pitanju institucionalnog obrazovanja u svetu koji se hiperdinamično menja, definisali smo oblik obrazovno-vaspitne organizacije koji je utemeljen u konceptu integrisanog kurikulumu i to u tri vida: horizontalnom (povezivanje gradiva); vertikalnom (povezivanje kurikulumu u ciklus celoživotnog učenja); i transverzalnom (povezivanje škole sa zajednicom i društvom). U sva tri vida takođe je moguće prepoznati kros-disciplinarnu matricu: multi-, inter- i trans-disciplinarno povezivanje, a najzad i integrisanje učenja i znanja. Ugledni primeri kako dramska pedagogija postiže integraciju kurikulumu, postoje u istoriji ove discipline, npr. u radu Doroti

Hetkat (Plajt stručnjaka, Šetajuća uloga i Narudžbina). Dramska pedagogija, međutim, kroz svoje različite oblike, doprinosi obrazovanju i vaspitanju i u neintegrisanim modelima kurikuluma: kulturno-transmissionom i procesno-razvojnog. Da bi se pokazalo kako ona to čini, te kako inicira integrisanje obrazovno-vaspitanog konteksta, sproveli smo opit, posmatrajući dramske pedagoške oblike iz perspektive škole, kroz elemente kurikuluma i nastave koje smo odredili kao pedagoške ili dramske, u skladu sa kros-disciplinarnim sastavom dramske pedagogije. Pedagoške elemente odredili smo prema svrsi učenja, a dramske prema estetskom iskustvu koje omogućuju. Kombinacijom elemenata došli smo do 12 oblika u kojima je drama prisutna u školi. Videli smo da kulturno-transmissioni model kurikuluma korespondira sa transmisivno/receptivnim poučavanjem i učenjem i da dramsku umetnost vidi prema kriterijumu umetničkog dela; da procesno-razvojni kurikulum u prvi plan stavlja didaktičku participaciju, neguje aktivnu nastavu i učenje i dramsku umetnost posmatra kao proces i iskustvo koje pomaže u građenju znanja; a da integrisani kurikulum omogućuje stvaralačku participaciju i divergentno učenje, podstiče pravo učenika na odluku na više nivoa u obrazovno-vaspitanom procesu i dramsku umetnost vidi kao stvaralački participativni proces građenja značenja u kom 'svet života' učestvuje kao sadržaj, kontekst i ishodište. Prema načelima koje je u pedagoškoj teoriji obrazložio Džon Džui, dramski rad u školi omogućuje učenje kroz estetsko iskustvo i integrisanje znanja i njegovog uticaja na sva tri kurikularna nivoa. Iz toga sledi preporuka da integrisani kurikulum treba graditi oko drame i umetnosti uopšte.

7.6. Smernice za sistematizovanje dramskih pedagoških oblika u školi

Sistematizacije dramskih pedagoških oblika za sada nema, te smo pokušali da je sprovedemo, i to u obrazovno-vaspitanom kontekstu koji nam je u ovom radu u fokusu. Kao i u prethodnom odeljku, odlučili smo se za normativni okvir aktuelne pedagoške nauke i didaktike. Na tim osnovama, mogu se sistematizovati svi poznati oblici dramskog pedagoškog rada u školi, kroz određenja grupâ u kojima se svaki pojedinačni oblik može prepoznati.

Kao krovni pojam, koji istovremeno označava polje dramskog obrazovno-vaspitanog delovanja u školi, arbitrarno smo odabrali '**dramsku kulturu**'. Pod tim krovnim pojmom možemo prepoznati dva osnovna oblika učenja: *o* drami i pozorištu i *kroz* dramu i pozorište. Prvi možemo nazvati dramskim obrazovanjem, a drugi dramskim vaspitanjem. Njima se može obuhvatiti celokupna školska populacija (ne samo nadarena ili zainteresovana deca i mladi).

Dramsko/pozorišno obrazovanje podrazumeva transmisiono/receptivno predavanje/usvajanje znanja o dramskoj umetnosti u okviru redovne nastave. Ono obuhvata teorijska znanja o drami i pozorištu, veštine za razumevanje dramske umetnosti i navike vezane za nju. Oblast veština može uključivati stvaralačke aktivnosti, s tim što one neće biti sasvim slobodne, već usklađene sa kurikulumom i konvencijama dramske umetnosti koje artikuliše teorija drame i pozorišta. Nastava može biti aktivirana kroz različite pristupe, uključujući nastavu izvan učionice i iskustveno upoznavanje delova gradiva kroz interakciju sa dramskim umetnicima i poslenicima.

Dramsko/pozorišno vaspitanje je mnogo šire polje aktivnog i kreativnog učenja, jer se u njega uključuju i obrazovni i vaspitni sadržaji, kao i brojni pozorišni i dramski pristupi i metodi. Ova oblast ima kros-disciplinarni karakter i spontano se formira, kako bi odgovorila na potrebu u 'svetu života' za prevazilaženjem raskola između obrazovanja i vaspitanja u školskom sistemu. Zato vidimo neočekivanu pojavu: da vaspitanje obuhvata i obrazovni segment, omogućujući da se on bolje prilagodi potrebama i potencijalima učenika, ali i nastavnika, škole i društva.

Obavezni činilac dramskog vaspitanja je stvaralačka i fizička participacija u pozorišnim/dramskim aktivnostima, u obradi odabrane problemske situacije. Stvaralačka participacija učesnika u igri dramske fikcije omogućuje da nastane estetsko iskustvo tj. doživljaj; tako se, kao specifikum dramskog/pozorišnog vaspitanja, izdvaja učenje kroz estetsko iskustvo tj. doživljaj.

Učenje se može odnositi na gradivo, širu oblast kurikulumu, pozorišnu umetnost ili 'svet života'. Učenje sadržaja iz uže i šire kurikularne definicije pripada drami i pozorištu kao metodičkim sredstvima, a, disciplinarno, pokrivaju ga Pozorište i Drama u obrazovanju (PuO) i (DuO), a svaki od njih može obuhvatiti niz različitih metoda i tehnika. Upoznavanje dramske umetnosti kroz učešće u stvaralačkim aktivnostima predmet je pozorišne pedagogije koju možemo odrediti i kao pozorišno vaspitanje u užem smislu, jer, kroz razvoj scenskih ili izvedbenih kompetencija, ostvaruje razvoj psihofizičkih sposobnosti i vrednosnih stavova učenika. Dramska pedagogija, ili dramsko vaspitanje u užem smislu, ostvaruje iste ishode, ali, oslobodivši se službe umetničkom mediju (ne 'inkulturiše' dete u svet dramske umetnosti), koristi taj medij da se bavi slobodnim i kreativnim radom. Dramska pedagogija za sadržaj uzima problemske situacije iz 'sveta života' koje biraju sami učesnici, u skladu sa sopstvenim razvojnim potrebama, a obrađuje ih kroz kreativni proces kao pristup koji slobodno koristi različite metode i tehnike i prilagođava ih potrebama grupe u postupku uključivanja dece-učesnika u razradu sadržaja kroz dramu. Stoga je,

u smislu sadržaja i rezultata, dramska pedagogija mnogo slabije vezana za školu i kurikulum, već je široko vaspitno postavljena i definisana. Kreativni proces kao metodski pristup dramske pedagogije čini osnovu svih razvojnih oblika dramskog rada. Od svih dramskih pedagoških oblika, takođe, kreativna drama najsnažnije ispunjava paideičku funkciju – osnaživanje i senzibilisanje deteta za aktivan odnos prema pitanjima iz domena kulture i građanstva.

7.7. Obrazovanje dramskih pedagoga

Da bi se ostvarili potencijali dramske pedagogije za razvoj obrazovanja i društva u celini, preduslov je adekvatno obrazovanje dramskih pedagoga. Pošto studijski programi dramske pedagogije kod nas ne postoje, treba razmišljati o njihovom uvođenju. Akademsko obrazovanje dramskih pedagoga može se realizovati na više nivoa: kao osnovne, master ili specijalističke studije, i to na visokoškolskim ustanovama za obrazovanje nastavnika (vaspitača, učitelja...) i visokoškolskim ustanovama za obrazovanje dramskih umetnika. Osnovne studije u celosti bi studente obrazovale za profesiju dramskog pedagoga, dok bi master i specijalističke studije mogle da upisuju studente koji su diplomirali na različitim studijskim grupama, kao i praktičare koji, osim znanja, na studije donose i iskustvo u dramskom stvaralaštvu, pedagoškoj praksi ili dramskom pedagoškom radu.

Na umetničkim fakultetima školovali bi se dramski umetnici-pedagozi koji bi radili u oblasti dramskog/pozorišnog obrazovanja (u idealnoj situaciji, ako bi se otvorila radna mesta za nov predmet), dramske i pozorišne pedagogije, kao i u širokoj oblasti Pozorišta u obrazovanju. Program bi bio interdisciplinaran, ali bi imao umetnički fokus. Idealni kontekst za ovu vrstu studija bile bi Interdisciplinarne poslediplomske studije na Univerzitetu umetnosti u Beogradu.

Na nastavničkim fakultetima školovali bi se nastavnici koji primenjuju dramu u nastavi i vode dramske aktivnosti s učenicima u vannastavnom radu; oni rade u školi, ali i u drugim kontekstima koji podrazumevaju formalno ili neformalno učenje. Program bi u ovom varijetetu takođe bio interdisciplinaran, eventualno sa snažnije zastupljenom grupom psihološko-pedagoških predmeta i obrazovno-vaspitnim fokusom. Idealan kontekst za ovu vrstu studija bile bi Interdisciplinarne studije na Univerzitetu u Beogradu.

Studije treba da obezbede podsticaj i za razvoj ličnih osobina dramskog pedagoga: erudicije i aktivnog korišćenja znanja, lične širine, takta, osetljivosti, pažnje, emotivne i socijalne inteligencije, maštovitosti, sposobnosti apstraktnog i pragmatškog mišljenja, tolerantnosti itd.

Prilog 1: Žanrovi primenjene drame i pozorišta

1. **Drama u obrazovanju, DuO (*Drama in Education, DIE*)** često se u engleskom jeziku naziva jednostavno ‘drama’, a odnosi se na upotrebu drame kao sredstva u obrazovanju. Najrazvijenija je u britanskom i australijskom kontekstu kao dopuna nastavnom planu i programu u školama (formalnom obrazovanju). Može se primeniti kao način iskustvenog učenja gradiva u bilo kom nastavnom predmetu, od npr. istorije, do matematike.

U postupku DuO naglasak je na procesima istraživanja različitih tema kroz dramske tehnike. Nasuprot uobičajenom dramskom radu u školi, DuO retko ima za cilj stvaranje dovršene predstave namenjene izvođenju pred publikom, već nastavnici ili dramski pedagozi (to mogu biti i umetnici-saradnici) nastoje da učenicima ponude „bezbedno okruženje za stvaranje značenja kroz predstavljanje (*pretence*)“ u grupnom procesu centriranom na učenika. Stoga se ovaj metod takođe naziva ‘procesna drama’ ili ‘pedagoška drama’.

Savremena tumačenja kritikuju preteran naglasak na primeni drame kao sredstva učenja i afirmišu konceptualnu dramu (*concept drama*) pre svega kao umetničku formu koja upravo kroz estetske kvalitete ostvaruje veliki pedagoški značaj¹⁵¹.

2. **Pozorište u obrazovanju, PuO (*Theatre in Education, TIE*)** odnosi se na upotrebu pozorišne predstave kao sredstva učenja. Predstave obično pripremaju i izvode specijalizovane i profesionalne pozorišne trupe. Predstave su pažljivo dizajnirane tako da upotpune nastavni plan različitih predmeta u zvaničnim školskim programima. Ove predstave često su delimično interaktivne, a takođe mogu obuhvatiti radionice pre ili posle predstave, s ciljem da se učenici aktivnije uključe u sopstvene procese učenja i, kroz različite vežbe, istraže teme predstave. Ponekad se radionice odvijaju pre predstave, kako bi se učenici pripremili za teme koje su razmatrane u predstavi. Radionice može voditi pozorišna grupa ili nastavnik. Stoga mnoge grupe takođe proizvode tzv. pakete za prosvetne radnike (sa dopunskim materijalima, predlozima i opisima radionica i sl.), kako bi im pomogli da integrišu pozorišnu intervenciju u proces učenja.¹⁵²

¹⁵¹ U svom uticajnom radu "*Master" versus "Servant"*", autorka Šifra Šonman upućuje oštru kritiku na zanemarivanje umetničkih vrednosti drame i pozorišta i argumentuje da je umetnički uticaj u procesu učenja i odrastanja daleko značajniji od efekata koje drama kao metod ostvaruje u nastavi drugih predmeta. Schonmann, Shifra: "*Master" versus "Servant": Contradictions in Drama and Theatre Education*". U: „The Journal Of Aesthetic Education“. December 2005.

¹⁵² Za primer, videti: Belgrade Theatre, National Theatre London, Complicite itd.

3. **Forum teatar** je oblik interaktivnog pozorišta koji je razvio brazilski reditelj Augusto Boal kao deo svog sistema participativnog pozorišta Teatar potlačenih (*Theatre of the Oppressed*). U Forum teatru, pozorišna grupa predstavlja društveni problem (nepravdu ili tlačenje) relevantan za publiku.

U forum predstavi nema krajnjeg rešenja za problem, već se sukob ostavlja nerešenim. Publika dobija aktivnu ulogu u svojstvu 'gledalaca-glumaca' (*spect-actors*), tako što se poziva na scenu da odigra rešenje. Ove pozorišne vežbe koriste se za istraživanje socijalnih tema, problema i pritisaka kao što su rasizam, zloupotreba psihoaktivnih supstanci, seksualne predrasude ili nasilje u školi. Forum teatar je takođe radionička tehnika u kojoj ne postoji unapred određen vremenski period za izradu predstave (npr. grupa majki samostalno razvija predstavu). U svetu se takođe koristi u medijskom obrazovanju i interaktivnim forumima na TV-u. Prema Boalu, Forum teatar osnažuje pojedince i grupe kao "proba za realnost".

4. **Simultana dramaturgija** je forma koju je Boal koristio u ranim fazama rada i ona je preteča Forum teatra. Ovaj oblik podrazumeva da glumci dva puta za redom igraju unapred pripremljenu kratku scenu, s tim što prilikom ponovljenog (često sažetijeg) igranja gledaoci – izvikivanjem reči 'Stop!' – mogu da zaustave radnju i predlože njen izmenjen tok, kako bi se postigao pozitivniji ishod situacije tlačenja. Oko ovih rešenja razvila bi se diskusija, što je davalo priliku za podizanje nivoa informisanosti i svesti o problemu kojim se scena bavi.
5. **Zakonodavno pozorište (*Legislative Theatre*)** je dalja razrada Pozorišta potlačenih i Forum teatra, gde se različite tehnike koriste kao sredstvo za razgovor o demokratiji u zajednici/društvu i javnom odlučivanju. Rešenja koja publika predloži u forum predstavi postaju polazište za diskusiju koja se tiče zakonodavnog nivoa u rešavanju problema. U ovom metodu koriste se internet diskusije, tematske festivale, političke skupove i sl. kako bi se pomoglo nepriviligovanim grupama i osobama da učestvuju u politici.
6. **Nevidljivo pozorište** takođe je razvio Augusto Boal, u vreme diktature u Brazilu, kada je u pozorištu bila zabranjena politička kritika. Pozorište je 'nevidljivo' jer publika ne zna da učestvuje u predstavi koja se izvodi u realnim životnim situacijama, npr. u tramvaju, baru ili tržnom centru. Cilj je da se, na osnovu unapred napisane priče koja oslikava socijalni problem ili tlačenje, građani navedu da učestvuju u 'drami' za koji veruju da je realna situacija tlačenja.

7. **Pozorište za podizanje svesti / Pozorište za razvoj** najširu primenu nalazi u zemljama trećeg sveta, kao participativno sredstvo u razvojnim programima i kampanjama za podizanje svesti. Umesto da ljudima govori ono što treba da znaju – informiše ih – ovaj oblik pozorišta postavlja pitanja na koja publika sama odgovara kroz diskusije organizovane nakon predstave. Predstave su zasnovane na terenskom istraživanju o određenoj temi među ciljnim grupama, s ciljem mapiranja šta sami stanovnici smatraju najbitnijim problemima. Tako, teme koje se pronađu kroz istraživanje mogu biti sasvim različite od problema koje donatori ili vlasti smatraju važnim. Ove pozorišne forme žele da motivišu zajednice da same izvrše društvene promene. Mogu se imati u vidu veoma konkretni ciljevi: npr.: prestanak krivolova, poljoprivredi razvoj, ženska prava itd. Drugi nazivi za ove oblike participativne dramske oblike su 'popularno pozorište' i 'pozorište zajednice'.
8. **Divajzirano pozorište** / odnosi se na sve procese pozorišne kreativnosti i produkcije koji ne polaze od dramskog teksta ili gde se tekst koristi samo kao polazna osnova za potpuno nov pozorišni komad. Pozorišna predstava nastaje u tzv. grupnom demokratskom procesu gde grupa istražuje izabranu temu kroz pozorišne improvizacije, pokret, vizuelne tehnike, video itd. Divajzing kao pozorišna tehnika uglavnom se koristi u razvoju predstava na teme koje odaberu sami učesnici. Kod nas se za ovaj postupak često koristi izraz 'kreativni dramski proces' ili 'kreativna drama'.
9. **'Od činjenice do fikcije'** je jedan oblik divajziranog pozorišta gde se za polazište uzima činjenični materijal koji se odnosi na izabranu temu: istraživački izveštaji, novinski članci, intervjui, TV programi, materijali sa interneta itd., koji se prerađuje u dramski oblik kroz grupni kreativni proces. Kod nas je ovaj oblik postao poznat kao 'dokumentarno' ili 'verbatim' pozorište.
10. **Plejbek (Playback)** je oblik interaktivne drame koju je u SAD pokrenuo Džonatan Foks (*Jonathan Fox*). Ideja je da učesnici radionice (ili publika pozorišne predstave) ispričaju kratke epizode iz svog života, koje nakon toga glumci (ili drugi učesnici radionice) improvizuju na sceni, prateći određene dramske konvencije. U odigranoj sceni ističe se samo nekoliko aspekata priče, npr. specifične emocije, personifikovani predmeti koji su navedeni u priči, izabrane rečenice ili važni odnosi. Ove simboličke scene često su praćene improvizovanim zvukom ili muzikom. *Playback* pozorište je oblik deljenja individualnih

iskustava u zajednici; tvorci ovog žanra definišu ga kao oblik deljenja realnih životnih iskustava na zabavan način.

11. **Sociodrama** je jedan od najranijih žanrova primenjene drame, zasnovan na radu Jakoba Morena, kao ne-terapijski 'rođak' psihodrame. Sociodrama nije samo dramska tehnika, već složena teorija i metod analize, razumevanja i učenja o različitim društvenim fenomenima u svakodnevnom životu. Tehnike koje se koriste u sociodrami slične su mnogim od već opisanih tehnika, ali je naglasak na analitičkom razumevanju društvene dinamike. Sociodrama se obično koristi kao metod treninga i snažno je uticala na razvoj *Playback* pozorišta.
12. **Slavljenička drama (*Celebratory Drama*)** je pristup koji ima za cilj da identifikuje određene grupe, od kojih su neke okupljene u naselja, koje su manje uključene u zajednicu. Tipičan primer takvih naselja su urbana stambena područja (npr. blokovi u Novom Beogradu). Slavljenička drama koristi elemente karnevala, mita, kreativnosti i izražajni stil vizuelnog pozorišta i uličnog teatra, gde se stanovnici/neprofesionalci uključuju u proces kolektivnog stvaranja. Filozofija slavljeničke drame naglašava da umetnost treba demokratizovati: svako može biti umetnik, a odgovornost profesionalnog umetnika je da ovu kreativnost oslobodi od kulturno uslovljenih inhibicija i straha od podsmeha. Zagovornici ovog pravca veruju da je urođena kreativnost omogućava da se ispolji sposobnost ljudskih bića da reše lične i socijalne probleme. Britanska umetnička kolekcija *Međunarodna socijalna država (Welfare State International)*¹⁵³ jedan je od najpoznatijih primera slavljeničke umetnosti i drame.
13. **Klovnijada u bolnici**, oblik koji je prvobitno izmislio Pač Adams (*Patch Adams*) u SAD, stiče sve veću popularnost i u Evropi. Klovnovi svoje predstave i nastupe namenjuju bolesnoj deci, pod (dokazanom) pretpostavkom da smeh može da podrži proces ozdravljenja, čak i u teškim slučajevima bolesti. Filozofija bolničke klovnijade naglašava osnovnu ljudsku potrebu za smehom i radošću koje treba uneti na mesta gde je najmanje verovatno da će spontano nastati. Bolnički klovnovi su radili i u izbegličkim kampovima sa žrtvama rata u Jugoslaviji.
14. **Ambijentalno pozorište** je oblik izvođenja predstava u nekom postojećem ambijentu. Predstave koje se izvode ne moraju biti namenski pravljene za taj prostor, već se npr. predstava „Hamlet“ koja je rađena u pozorištu izvodi na nekoj tvrđavi. Ambijentalno pozorište može imati umetničku i neumetničku agendu: osim doprinosom umetničkom

¹⁵³ Videti: <http://www.welfare-state.org/>

doživljaju, odluka o ambijentalnom izvođenju može biti motivisana željom da se podigne turistički potencijal date tvrđave ili grada/mesta u kom se ona nalazi.

15. **Site-specific Theatre** odvija se u različitim vanpozorišnim okruženjima i koristi njihove posebne odlike teatarski i simbolično: npr. na deponiji, na istorijskoj lokaciji ili u prirodi. Predstave se prave namenski, računajući na ta značenja. Često se scena i publika kreću od jednog do drugog mesta, a u mnogim slučajevima se i relativizuje distanca između publike i izvođača: na sličan način kao u ritualima ili obredima, gledaoci postaju sastavni deo predstave. Jedan od trenutno aktuelnih oblika je 'uranjajuće pozorište' (*immersive theatre*).
16. **Mitološka drama i ritualni oblici pozorišta** koriste tradicionalne oblike scenskih umetnosti kao inspiraciju i polazište za rad u pozorištu zajednice. Mitovi i njihove moderne aplikacije uspostavljaju alegorijske veze između činjeničnog i fikcionog, prošlog i budućeg, konkretnog i imaginarnog, kolektivnog i privatnog. Upotreba lokalnih mitova i tradicionalnih formi kao što su pesme i igre, doprinose izgradnji lokalnog identiteta kroz oživljavanje kulturne baštine.
17. **Ulično pozorište** je verovatno jedan od najstarijih oblika sekularnog pozorišta koje koristi snažna vizuelna i karnevalska sredstva i odvija se na ulicama i drugim javnim mestima.
18. **Live-Action Role Play (LARP)** može se slobodno nazvati istinskim kulturnim pokretom mladih ljudi koji ga uglavnom organizuju i vode. LARP je serija vrlo interaktivnih i maštovitih dramskih događaja, gde svaki učesnik u improvizovanoj drami igra svoju dogovorenu ulogu, ali je sadržaj sasvim improvizovan i nema scenario. Igra se često odvija u imaginarnom svetu mitova, naučne fantastike, praistorije ili bilo kom drugom svetu koji odrede učesnici ili lideri igre. LARP može trajati nekoliko dana, ali ista grupa može istraživati temu i tokom nekoliko godina. LARP zajednice su često delom virtuelne; internet sajtovi i liste za diskusiju predstavljaju važan forum za kreiranje likova, priča i razmišljanje.
19. **Pozorište zajednice ili Pozorište/Drama u Zajednici** je labav krovni termin koji se može odnositi na bilo koju vrstu pozorišne kreacije koje se na neki način odnosi na zajednicu. Može biti kreiran *sa, za* ili *od strane* zajednice. Bilo koji žanr koji je već naveden može se uklopiti u ovaj fleksibilan koncept.

Prilog 2: Elementi integracije u učionici

Kontinuum kurikularne povezanosti

*Unutar
predmetnih
područja*

*Između
predmetnih
područja*

*Izvan/iznad
predmetnih
područja*

intradisciplinarni

multi/pluridisciplinarni

interdisciplinarni

transdisciplinarni

Karakteristike kurikularnih povezivanja

| UNUTAR predmetnih područja | IZMEĐU predmetnih područja | | IZVAN/IZNAD predmetnih područja |
|--|---|--|---|
| Intradisciplinarnost | Multi/pluridisciplinarnost | Interdisciplinarnost | Transdisciplinarnost |
| Jedna predmetna oblast | Više od jedne predmetne oblasti | Više od jedne predmetne oblasti | Sve predmetne oblasti doprinose, ali su u službi nezavisnih projekata koje rade učenici |
| Aktuelni oblici povezivanja | Zadržava intradisciplinarnu karakteristiku | Povezivanje je holističko | Najviši nivo integracije |
| <p>a) Integracija znanja i umenja iz predmetne oblasti u koherentnu celinu u okviru gradiva jednog razreda</p> <p>b) Integracija znanja i umenja kao koherentne celine koja se prenosi u sledeći razred</p> <p>c) Potpuno se poštuju načini učenja/saznavanja, distinktnu konceptualnu strukturu i istraživački metodi datog predmeta</p> <p>d) Fokusira se na velike ideje, koncepte, ishode učenja, a ne samo izolovane činjenice i površno povezan sadržaj</p> <p>e) Kognitivni, afektivni i društveni domeni (područja učenja) integrišu se sa predmetnim znanjem i umenjem – kako bi se podstakla lična važnost i društveni značaj gradiva za učenike</p> | <p>Očuvane su intradisciplinarnu karakteristiku (a – e)</p> <p>Predmetni sadržaji predaju se od-vojeno i nezavisno jedni od drugih</p> <p>Povezane teme predaju se usklađeno i sinhronizovano</p> <p>Od učenika se očekuje da uoče i uspostave implicitne tematske veze među predmetnim oblastima.</p> | <p>Integracija međuzavisnog znanja i veština iz više predmetnih oblasti</p> <p>Centriranost na teme, probleme, predmete ili iskustva; sledeća su četiri kriterijuma ispunjena (Ackerman, 1989):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Validnost <i>unutar</i> disciplina – biraju se koncepti značajni za predmetne oblasti 2. Validnost <i>za</i> discipline – učenje o konceptima zaista je poboljšano integracijom 3. Validnost <i>izvan/iznad</i> disciplina – celina je veća od zbira svojih delova; prožimanje predmetnih oblasti razjašnjava kompleksne fenomene 4. Doprinos širim ishodima – integracija može da doprinese sposobnostima učenika, a šire i razvoju celokupne ličnosti <p>Eksplisitne veze među predmetnim oblastima; međusobno obogaćivanje predmetnih oblasti</p> <p>Kompleksan i vremenski zahtevan pristup planiranju i izvođenju nastave</p> <p>Mora se zadržati specifičnost i identitet različitih predmetnih oblasti, kako bi se osigurala koherentnost važnih koncepata</p> <p>Očuvane su intradisciplinarnu karakteristiku (a – e)</p> | <p>Fokus je na projektima koje iniciraju učenici</p> <p>Kognitivni, afektivni i društveni domeni (područja učenja) leže u centru procesa koji:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ bazira se na osobinama, potrebama, interesovanjima i procesima učenja svakog pojedinačnog učenika ▪ razvija inicijativu, maštu i kreativnost učenika; istraživačke, analitičke i sintetičke veštine; autonomiju ▪ usvajanje znanja i veština iz predmetne oblasti dešava se informalno ▪ dinamiku i raspored rada određuje učenik |

Pitanja implementacije kurikularnog povezivanja (Tabela 2)

| UNUTAR predmetnih područja | IZMEĐU predmetnih područja | | IZVAN/IZNAD predmetnih područja |
|---|---|---|---|
| Intradisciplinarni | Multi/pluridisciplinarni | Interdisciplinarni | Transdisciplinarni |
| <p>Nastavnici</p> <p>a) Moraju dobro vladati znanjima i veštinama iz predmetne oblasti</p> <p>b) Moraju znati opseg i sled gradiva svog predmeta na svim nivoima obrazovanja – od predškolskog, do srednje škole</p> <p>c) Moraju da integrišu kognitivni, afektivni i socijalni domen sa predmetnim znanjem i veštinama u kontekst gde proces učenja omogućava aktivnu i svesnu izgradnju značenja</p> <p>d) Smeju da pokriju manje predmetnog sadržaja, s tim da se postigne dublji nivo razumevanja</p> <p>Potrebna im je podrška školske administracije i zajednice</p> <p>Potreban im je profesionalni razvoj</p> | <p>Nastavnici</p> <p>Moraju uzeti u obzir načela intradisciplinarnе nastave (a - d)</p> <p>Svesno i namerno koordinišu sadržaj i vreme predavanja o povezanim temama: redosled predavanja se može menjati</p> <p>Ne vode učenike ka povezivanju znanja i veština iz pojedinačnih predmeta; ne mogu da oforme koherentan pogled na temu</p> <p>U ograničenoj meri se mogu uključiti u zajedničko planiranje</p> <p>Potrebna im je podrška školske administracije i zajednice</p> <p>Potreban im je profesionalni razvoj</p> | <p>Nastavnici</p> <p>Moraju uzeti u obzir načela intradisciplinarnе nastave (a - d)</p> <p>Moraju da procene teme, probleme, pred-mete ili iskustva prema četiri kriterijuma:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Validnost <i>unutar</i> disciplina – nastavnici koji predstavljaju pojedinačne predmete moraju da potvrde da su odabrani koncepti značajni za predmetne oblasti 2. Validnost <i>za</i> discipline – učenje disciplinarnih koncepta zaista je poboljša-no integracijom; ako to nije slučaj, primeniti interdisciplinarni pristup 3. Validnost <i>izvan/iznad</i> disciplina – prožimanje predmetnih oblasti razjašnjava kompleksne fenomene: celina je veća od zbira svojih delova; 4. Doprinos širim ishodima – integrisani koncepti podstiču sveu-kupan pristup učenika znanju, učenici postaju veštiji i misle fleksibilnije, osvajajući više stanovišta; integracija može da doprinese intelektualnom, afektivnom i socijalnom razvoju učenika <p>Moraju da se osiguraju da je integracija autentična i smisljena i da prirodno nastaje u okviru realističnih konteksta</p> <p>Moraju da razumeju da ne može sve da se integriše</p> <p>Moraju početi polako s manjim zahtevima – od jedne lekcije koja integriše dve ili tri predmetne oblasti; ne treba da uključuju sve predmete preko cele godine</p> <p>Moraju da uzmu u obzir vreme koje je potrebno za planiranje nastave. Moguće je da će biti potrebe za istraživanjem u predmetnoj oblasti, kako se poznat sadržaj bude reorganizirao, postavljajući nova pitanja u vezi sa gradivom koje ranije nije predavano. Moraće da sastave nove testove. Biće potrebno dodatno vreme da se učenici upoznaju sa interdisciplinarnim pristupom</p> <p>Biće potrebno zajedničko vreme za komunikaciju i koordinaciju sa kolegama, kako u fazi planiranja, tako i u fazi nastave</p> <p>Raspored časove mora ostaviti vreme učenicima da se bave zadacima i upoznaju sa odgovarajućim ljudskim i materijalnim resursima</p> <p>Potrebni su ljudski, materijalni i finansijski resursi</p> <p>Potrebna im je podrška školske administracije i zajednice</p> <p>Potrebne su im mogućnosti za profesionalni razvoj</p> | <p>Nastavnici</p> <p>Moraju da promene svoju ulogu i pristup podučavanju</p> <p>Ne treba formalno da apostrofiraju predmete i njihovu povezanost</p> <p>Moraju podrobno poznavati odlike i veze između kognitivnog, afektivnog i socijalnog domena deteta u razvoju</p> <p>Biraju delove gradiva iz pojedinih predmeta (znanja i veštine) koji stimulišu učenike i obogaćuju iskustvo učenja</p> <p>Reorganizuju okruženje u kome se dešava učenje</p> <p>Potrebna im je puna podrška školske administracije i zajednice u smislu ljudskih, materijalnih, vremenskih i finansijskih resursa</p> <p>Potreban im je profesionalni razvoj</p> |
| <p>Dokument je preuzet sa: Manitoba Education, Training and Youth Staff School Programs Division (1997): Curricular Connections: Elements of Integration in the Classroom. Manitoba Education, Training and Youth.</p> | <p>http://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/support/currconn/index.html</p> <p>Preveo: Aleksandar Elezović.</p> | | |

Prilog 3: Teorija estetskog iskustva i estetskog kvaliteta iskustva Džona Djujija

Pojam estetskog iskustva se u pedagoškoj teoriji javlja još od prosvetiteljstva, a posebnu važnost dobija u progresivizmu, gde je iskustvo preduslov učenja. Pojedini sledbenici Džona Djujija tumače da je „svako nastavno iskustvo estetsko iskustvo“ (Webster i Wolf, 2013: 21). Premda ovi autori zapostavljaju navedenu razliku između *estetskog kvaliteta* koji svako iskustvo može imati i samog *estetskog iskustva*, paralela između obrazovnog i estetskog iskustva je značajna i treba je predstaviti.

Oslonac za tumačenje obrazovnog iskustva nalazimo u Djujijevom delu „Obrazovanje i iskustvo“ (*Education & Experience*: 1938), a za tumačenje estetskog iskustva, kao i estetsko tumačenje iskustva u delu „Umetnost kao iskustvo“ (*Art as Experience*: 1934/2005). U potonjem radu (jedinom gde se bavi estetikom) autor objašnjava pojmove *životnog*, *obrazovnog* i *estetskog iskustva* i *estetskog kvaliteta iskustva*. Za Djujija, ovo su distinktno kategorije.

Životno iskustvo: Svako iskustvo izvire iz odnosa *kontinuiteta* i *interakcije* kao osnovnih načela. *Kontinuitet* se odnosi na uverenje da svako ikada doživljeno iskustvo nadalje oblikuje pojedinca. *Interakcija* znači da konkretna situacija oblikuje iskustvo. Tako je svako naše aktuelno iskustvo proizvod odnosa između naših prethodnih iskustava i trenutne situacije.

Obrazovno iskustvo: Obrazovanje, da bi ostvarilo svoju svrhu i za učenika i za društvo, mora biti zasnovano na konkretnom i stvarnom životnom iskustvu pojedinca. Obrazovanje je takođe životno iskustvo koje se sastoji od niza pojedinačnih iskustava. Iskustvo u obrazovanju može biti „obrazovno“ (*educative*), „neobrazovno“ (*non-educative*) i „pogrešno obrazovno“ (*miseducative*) (1938: poglavlje 4). Vrednost iskustva i mera njegovog edukativnog značaja određeni su aktivnim jedinstvom dva osnovna načela. Na nastavu, npr. utiče ne samo konkretna nastavna situacija, već i sva prethodna iskustva učenika u sličnim situacijama (*op.cit.*: poglavlje 2 i dalje).

Sva iskustva, pa i obrazovna, moraju biti povezana-integrisana da bi bila blagotvorna za čoveka. Integrisana ličnost nastaje samo kada su sukcesivna iskustva (*kontinuitet*) međusobno povezana tako da mogu da integrišu i aktuelna i sva buduća iskustva (*interakcija*) (*op.cit.*: poglavlje 3).

Estetski kvalitet iskustva: Svako iskustvo koje poseduje kvalitete celovitosti, integrisanosti i izraza, nosi *estetski kvalitet*. To znači da kada, sopstvenim naporima i neizvesnim istraživanjem, prodremo do suštine, sagledamo celinu i postignemo *uvid*, imamo *estetski doživljaj*. Djujij definiše

estetsko kao „jasniji i intenzivniji razvoj odlika koje pripadaju svakom normalno celovitom iskustvu“ (1934: 48). 'Celovito' je sinonim za *bitno iskusto* (*an experience*) koje nas oblikuje i menja (*ibid.*: 35). Takvo iskustvo je, ili bi trebalo da bude, obrazovanje.

Za razliku od mnogih nevažnih iskustava koja svakodnevno stičemo, karakteristike bitnog iskustva su da su njegovi delovi (faze) povezani; faze teku u kontinuitetu: „tok“ počinje anticipacijom i kulminira zaključkom; iskustvo se zaokružuje u jedinstvo. Iskustvo se, dakle, stiče kroz *proces*, putem *integrisanja* svih elemenata iskustva u jedinstvo (*unity*). Jedinstvenost (zaokruženost, celovitost) i integrisanost – to su odlike koje iskustvu obezbeđuju *estetski kvalitet* (Dewey, 1934: 35-57; Hohr, 2012: 6; 2013: 26-27).

Da bi bilo integrisano, značajno iskustvo se mora *doživeti* u svakoj fazi. To znači da ono obavezno pobuđuje emocije. Štaviše, iskustvo je u svom formiranju vođeno emocijama koje od delova čine jedinstvenu celinu. Iskustvo može biti i bolno, jer kroz novo iskustvo rekonstruišemo naša dotadašnja znanja i stavove, drugim rečima – transformišeno se (Dewey, *ibid.*: 41; Hinchliffe, 2011: 421-423).

Estetsko iskustvo nastaje u susretu sa umetničkim delom kao celovitim i iznutra integrisanim, i ostvaruje se kroz određenu vrstu komunikacije – putem *izraza*. U skladu sa razlikom između estetskog kvaliteta i estetskog iskustva, Džui razlikuje utilitarne (instrumentalne) i estetske aktivnosti. Nauka je utilitarna/neestetska aktivnost, jer gleda u budućnost i za cilj ima naredna iskustva. Umetnost je neutilitarna/estetska aktivnost fokusirana na sam trenutak doživljaja – *hic and nunc*, i njen cilj je samo iskustvo koje pobuđuje. Ipak, estetski kvalitet i utilitarnost ljudskih radnji se ne isključuju; utilitarne akcije posvećene građenju značenja, kakva je npr. obrazovni proces, mogu imati visok estetski kvalitet. Otud i aktivna nastava (i druge obrazovne aktivnosti), iako je iskustvo koje služi budućim ciljevima, može posedovati i poseduje estetski kvalitet.

Estetsko iskustvo *per se* je drugačije. U estetskom iskustvu „materijal se ne koristi kao most prema nekim budućim iskustvima, već kao rast i individualizacija aktuelnog iskustva“ (Dewey, *ibid.*: 127). Možemo ga tumačiti kao „epitom estetskog kvaliteta iskustva“ (Hohr, 2012: 8), „idealnu realizaciju integrisanosti i strukture“ (Hohr, 2013: 27), a sam Džui ga posmatra *par excellence* holistički – kao posebnu vrstu reda koju doživljavamo kada uspemo da iskusimo ravnotežu i harmoniju sa svetom (Dewey, *op.cit.*: 17, 40).

Doživljaj – doživeti svet: emocionalno, u potpunosti – ključni je uslov za postizanje harmonije (Hohr, *ibid.*: 33-37). Estetsko iskustvo se živi, dinamično je i zahteva aktivnog doživljavaoca – subjekta koji će rekonstruisati elemente ponuđene od strane umetnosti (Dewey, *ibid.*: 54-55).

Estetski objekat i estetska komunikacija: Djui intenzivno promišlja i o umetničkom delu. Takvo delo – objekat koji može pobuditi estetsko iskustvo – pripada 'svetu života', a od drugih, neestetskih objekata razlikuje se po svojim odlikama integrisanosti i zaokruženosti, aktivnog odnosa prema svetu, otvorenosti, složenosti, pregnantnosti značenjem i komunikativnosti. Estetski validan objekat mora biti *izraz*. Naime, na liniji distinkcije između utilitarnog i estetskog delanja, Djui pravi razliku i između njihovih modusa delovanja – *iskaza* i *izraza*; ta je razlika istovremeno ključna za pojam estetskog u iskustvu.

Iskaz i izraz: *Iskazi* se sastoje od reči, znakova i simbola koji nemaju sopstveni intrinzički kvalitet značenja, već su oni kodovi i konvencije za *tumačenje* značenja i samo nas mogu *uputiti* na iskustvo, dok su *izrazi* ona sredstva i mediji koji *nose* značenje, *artikulišu* smisao i *čine* iskustvo. Djui to kaže jednostavno: „Nauka iskazuje značenje; umetnost ga izražava“ (*ibid.*: 84). Izraz može biti objekat ili čin. Umetnička dela su objekt-izrazi na nivou nad-realnosti, koji sadrže i bolje i jasnije komuniciraju koncentrisano i intenzivirano iskustvo. Umetničko izražavanje (estetski čin) je iskustvo stvaranja značenja. Ali i umetnička percepcija je čin i iskustvo stvaranja značenja (Dewey, *ibid.*: 58-105).

U tom smislu, izraz je takođe ekskluzivan medij komunikacije. Dok razmena iskaza ne omogućuje prenošenje i razumevanje iskustava, učešće u zajedničkim aktivnostima, gde su svi učesnici u prilici da se izražavaju, to omogućava (Hohr, 2012: 10), što je posebno značajna pretpostavka u terminima naše teme. Za progresivnu pedagogiju, ali i za savremenu filozofiju obrazovanja, obrazovanje je dug proces građenja značenja i na taj način, aktivnog – a ne pasivnog, receptivnog – uvođenja deteta u kulturu društva/zajednice.

LITERATURA

„Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja”. *Sl. glasnik RS*, br. 38/2013.

„Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja”. *Sl. glasnik RS — Prosvetni glasnik*, br. 5/2011.

„Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja“. *Sl. glasnik RS*, br. 72/2009; 52/2011; 55/2013.

„Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju“. *Sl. glasnik RS*, br. 55/2013.

„Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju“. *Sl. glasnik RS*, br. 55/2013.

Aaltonen, Heli i Bruun, Ellen Foy (2014): „Practice as Research in Drama and Theatre:

Ackroyd, Judith (2000): „Applied Theatre: Problems and Possibilities“, u: *Applied Theatre Researcher* Number 1. Griffith University / IDEA. Str. 4.

https://www.griffith.edu.au/data/assets/pdf_file/0004/81796/Ackroyd.pdf (31.9.2015.)

Ackroyd, Judith (2007): „Applied Theatre: An Exclusionary Discourse?“, u: *Applied Theatre Researcher/IDEA Journal*, Issue 8 (1-11). Brisbane, Australia: Centre for Applied Theatre Research at Griffith University. https://www.griffith.edu.au/data/assets/pdf_file/0005/52889/01-ackroyd-final.pdf (4.11.2015.)

Ackroyd, Judith (Ed.) (2006): *Research Methodologies for Drama Education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books

Adler, M. (1982). *The Paideia proposal: An educational manifesto*. New York: Macmillan.

Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J. i Sanford, R. N. (1950): *The authoritarian personality*. NY: Harper.

Aitken, Viv (2013): *Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Teaching and Learning*.

U: Whyte, Barbara, Fraser, Deborah i Aitken, Viv: *Connecting Curriculum, Linking Learning* (34-56). Wellington: NZCER Press. http://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2008/03/MOTE-Chapter-3_Aitken_Pages-from-Connecting-Curriculum-Fraser-v3-220213.pdf (13.11.2015.)

Allen, John (1952): "Teachers and Theatre People", *World Theatre*, Vol, II, No. 3.

Aloni, Nimrod (1997): *A redefinition of liberal and humanistic education*. *International Review of Education*

Aloni, Nimrod (2011): „Humanistic education: from theory to practice“. U: Veugelers, Wiel (Ed.): *Education and Humanism*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. Str. 35-46

Anderson, Michael (2011): *MasterClass in Drama Education: Transforming Teaching and Learning*. A&C Black

Apostel, Leo i Vanlandschoot, Jaak (1994): "Interdisciplinarity: The Construction of Worldviews and the Dissemination of Scientific Results", u: *Issues in integrative studies*, No. 12 (9-22).

[http://www.oakland.edu/upload/docs/AIS/Issues%20in%20Interdisciplinary%20Studies/1994%20Volume%2012/02_Vol_12_pp_9_22_Interdisciplinarity_The_Construction_of_Worldviews_and_the_Dissemination_of_Scientific_Results_\(Leo_Apostel_and_Jaak_Vanlandschoot\).pdf](http://www.oakland.edu/upload/docs/AIS/Issues%20in%20Interdisciplinary%20Studies/1994%20Volume%2012/02_Vol_12_pp_9_22_Interdisciplinarity_The_Construction_of_Worldviews_and_the_Dissemination_of_Scientific_Results_(Leo_Apostel_and_Jaak_Vanlandschoot).pdf) (12.1.2016.)

Aragone, Enriqueta i Sanchez, Santiago (2008): "A theory of participatory democracy based on the real case of Porto Alegre", u: *European Economic Review* 2008 (1-17).

Arandelović, Jovan (2002): „Kulturni obrazac i izgrađivanje kulturnih ustanova“. U: *Zbornik radova sa naučnog skupa »Institucionalna (re)konstrukcija Srbije i jugoslovenskog društva – godinu dana posle«*. Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.

Arnstein, Sherry R. (1969): "A Ladder of Citizen Participation" u: JAIP, Vol. 35, No. 4, July 1969, pp. 216-224. Takođe u: Gates, Richard T. i Stout, Frederic (Eds.) (1996): *The City Reader*, (second edition). London, NY: Routledge. <http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.html>; http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation_en.doc

Arsenijević, Olja (2009): „Učeće društvo kao nova obrazovna paradigma“, u: VII Međunarodna naučno-stručna konferencija 'Na putu ka dobu znanja', Split (HR). Novi Sad: Fakultet za Menadžment

Asman, Alaida (2002): *Rad na nacionalnom pamćenju*. Zemun: Biblioteka XX vek

Aulus Gellius: *Noctes Atticae*. Prema: Nicgorski, Walter J.: *Cicero on Education: The Humanizing Arts*. U: „Arts of Liberty 1:1“. University of Notre Dame, 2013.

Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations (2010): *Arts-POP project*. <http://artspop.org.au/>

Avramović, Zoran (2014): *Obrazovanje između dnevne i naučne brige*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.

Bacon, Francis (1561–1626): *Essays, Civil and Moral*. The Harvard Classics, 1909–14. <http://www.bartleby.com/3/1/13.html> (10.4.2016.)

Bailey, Keneth (1990): *Social Entropy Theory*. Albany: State University of New York Press

Bailey, Sally: „Ancient and Modern Roots of Drama Therapy“. Drama Therapy, u: Brooke, S.L. (Ed.), *Creative arts therapies manual* (214-222)

Bakovljević, M (1989): *Osnovi pedagogije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Baldwin, Patrice (2013): *Drama is a subject, despite what the government thinks*. The Guardian, 07.01.2013. <http://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/jan/07/drama-subject-government-education>
- Barba, Eugenio i Savarese, Nicola (2005): *A Dictionary of Theatre Anthropology: The Secret Art of the Performer*. Routledge.
- Barbee, Matthew: *Drama as Pedagogy in L2 Learning: A Literature Review*. University of Hawai'i at Manoa. <http://www.matthewbarbee.com/research-and-papers.html>
- Barnes, D.: "Drama in the English classroom". Champaign, IL: National Council of Teachers of English (1968). U: Wagner, Betty J. (1998): *Educational Drama and Language Arts: What Research Shows (Dimensions of Drama)*, Heinemann.
- Barton, Robert i McGregor, Annie (2014): *Theatre in Your Life*. Boston: Cengage Learning
- Baz Kershaw i Helen Nicholson (ed.) (2011): *Research Methods in Theatre and Performance*. Edinburgh University Press.
- Bejczy, István P. i Bejczy, István (2011): *The Cardinal Virtues in the Middle Ages*. Leiden/Boston: Brill.
- Bell, Daniel (1974): *Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books
- Bennett, Milton J. (2004). „Becoming Interculturally Competent“, u: Wurzel, J. (Ed.): *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Berding, Joop W. A. (1997): "Towards a Flexible Curriculum. John Dewey's Theory of Experience and Learning", u: *Education and Culture*, Vol. XIV, No. 1/1997. Str.: 24-31. <http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1423&context=eandc> (2.2.2016.)
- Best, David (1996): „Research in Drama and the Arts Education: The Objective Necessity – Proving It“, u Somers, John (ed.): *Drama and Theatre in Education: Contemporary Research*. Concord: Captus Press.
- Best, E., Augustyn, M. i Lambermont, F. (2011) *Direct and Participatory Democracy at Grassroots Level: Levers for forging EU citizenship and identity?*. European Institute of Public Administration (EIPA), Maastricht (NL). <http://cor.europa.eu/en/documentation/studies/Documents/direct-participatory-democracy.pdf>
- Biesta, Gert (1996): „Education, Not Initiation“, u: *Philosophy of Education*, 1996. Str.: 90-98. <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/2247/942> (20.2.2016.)
- Biggs, Michael i Büchler, Daniela (2011): "Communities, values, conventions and actions", u: Biggs, Michael i Karlsson, Henrik (Eds.): *The Routledge companion to research in the arts* (82-98). London

- & New York: Routledge. <http://www.transart.org/writing/files/2015/02/routledge-companion-to-research-in-the-arts.pdf> (14.12.2015.)
- Billington, Michael (2007): "Lifting the curtain", u: *The Guardian*, 24.10.2007.
- Birešev, Ana (2007): „Za jednu nauku o naučnom polju“, u: *Filozofija i društvo*, 3.
- Bittlingmayer, Uwe H. (2000): "European Knowledge Society: Assumptions, Premises, Structures and Options", u: *Studia Universitatis Babeş-Bolyai – European Studies*, 1/2000 (115-126).
- Bizumic, Boris (2014): "Who Coined the Concept of Ethnocentrism? A Brief Report", u: *Journal of Social and Political Psychology*, 2014, Vol. 2(1) (3–10).
- Bjørn Rasmussen (2014): „The art of researching with art: Towards an ecological epistemology“. *Applied Theatre Research*, Vol. 2 (1) (21-32).
- Blatner, Adam (2007): *Creative Drama and Role Playing in Education*. Supplement to Ch. 8. iUniverse.
- Blatner, Adam i Wiener, Daniel (ed.) (2007): *Interactive & Improvisational Drama: Varieties of Applied Theatre and Performance*. NY: iUniverse. <http://www.interactiveimprov.com/index.html> (14.11.2011.)
- Board of Education (1921): *The teaching of English in England*. London: HMSO.
- Bogojević, Svetozar (2011): *Igra i simbolizacija*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Bolton, Gavin (1979): *Towards a Theory of Drama in Education*. Essex: Longman Group Limited
- Bolton, Gavin (1984): *Drama as education: an argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Essex: Longman
- Bolton, Gavin (1986): *Selected Writings on Drama in Education*. New York: Heinemann
- Bolton, Gavin (2007): „A History of Drama Education: a Search for Substance“, u: Bresler, Liora (Ed.): *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer International Handbooks of Education, Vol. 16 (45-66).
- Bond, Edvard (2013): „Tačerizam, Big Bram, Postojanje“, razgovarala: Nataša Milović; u: *SCENA*, 1/2013. Novi Sad: Sterijino pozorje.
- Booth, David (2012): „Reconsidering Dorothy Heathcote’s Educational Legacy“, u: *Drama Research: international journal of drama in education*, Vol. 3, 1. <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wp-content/uploads/sites/2/Testimony.pdf>
- Boudreault, Chris (2010): *The Benefits of Using Drama in the ESL/EFL Classroom*. The Internet TESL Journal, Vol. XVI, No. 1, January 2010
- Bourdieu, P. (1986): "The forms of capital", u: J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (New York, Greenwood)

- Bourdieu, Pierre (1975): „The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason“, u: *Sociology of science*, vol. 14. Str. 19-47. Prevod na engleski: Nice, Richard.
- Bourdieu, Pierre (1976): „Le champ scientifique“, u: *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2(2): 88-104. Navedeno prema: Birešev, Ana (2007: 199-236).
- Bourdieu, Pierre (2002): *Interventions 1961-2001*, Sciences sociales et action politique, Contre-feux, Paris: Agone; Bourdieu, Pierre (2001): *Science de la science et réflexivité*, Paris: Éditions Raisons d’agir i
- Bowell, Pamela i Heap, Brian S. (2001): *Planning Process Drama: Enriching teaching and learning*. NY: Routledge
- Bowersock, Glen: *Fiction as history: Nero to Julian*. Berkeley: University of California Press, 1994.
- Božilović, Nikola (2002): „Globalizacija kao nova akulturacija“, u: *Globalizacija, akulturacija i identiteti na Balkanu*. Filozofski fakultet – Univerzitet u Nišu, Institut za sociologiju.
- Božilović, Nikola (2004): *Tradicija i tradicionalizam u kontekstu modernizacije i evrointegracije Balkana*. u: „Regionalni razvoj i integracija Balkana u strukture EU – balkanska raskršća i alternative“. Niš: Filozofski fakultet – Univerzitet u Nišu, Institut za sociologiju.
http://www.npao.ni.ac.rs/files/584/04_Zbornik_Regionalni_razvoj_i_integracija_Balkana_u_struk_0648_b.pdf (28.9.2015.)
- Božilović, Nikola (2013): *Konzervativna ideologija i politički kič*. U: “Sociološki diskurs”, godina 3, broj 6. Banja Luka: Udruženje sociologa – Banja Luka.
- Bramwell, Roberta (1996): „Reflections of Research Models“, u: Somers, John (1996): *Drama and Theatre in Education: Contemporary Research*. Concord: Captus Press. Str. 44-58.
- Breels, A. (2015) Audience agency in participatory performance: A methodology for examining aesthetic experience, *Participations*, Volume 12, Issue 1, u: Tiller (2015b)
- Britzman, Deborah P. (1991): *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*. NY: SUNY Press. Str. 50
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*, Cambridge, Mass.: Belkapp Press.
- Bruner, Jerome (1996): *The Culture of Education*. Cambridge / London: Harvard Universtiy Press.
- Brunswik, Egon (1943): *Organismic achievement and environmental probability*, u: „The Psychological Review“ 50:255-272. Washington, DC: American Psychological Association.
- Budimir, Milan; Flašar, Miron (1991): *Pregled rimske književnosti*. Beograd: Naučna knjiga.
- Burckhardt, Jacob (1860/1990): *The Civilization of the Renaissance in Italy*. Penguin.
- Burian, Richard M. i Trout, J.D. (1995): „Ontological Progress in Science“, u: *Canadian Journal of Philosophy*, Vol. 25, 2: 177-201. <http://www.phil.vt.edu/Burian/OntProgFi.pdf> (12.2.2016.)

- Campbell, D.T. (1969): „Ethnocentrism of Disciplines and the Fish-scale Model of Omniscience“, u: Sherif, M i Sherif, C.W. (Eds.) (2009): *Interdisciplinary Relationships in the Social Sciences* (328-348). Chicago: Aldine.
- Carr, Nathan D. (2003): Classical and Christian Paideia According to Saint Chrysostom, Saint Basil, and Saint Augustine. Neobjavljen master rad na B.S., University of Central Oklahoma.
https://www.rts.edu/sharedresources/documents/global/Student_Theses/Carr%20-%20Paideia.pdf
- Castells, M. (2000). *End of Millennium*. Oxford: Blackwell.
- Cicero: *De Oratore*, Knjiga I
- Conrad, D. (2004): “Popular Theatre: Empowering Pedagogy for Youth”, u: Youth Theatre Journal, vol.18 (87-106).
- Conrad, Diane (2004): „Exploring Risky Youth Experiences: Popular Theatre as a Participatory, Performative Research Method”. *International Journal of Qualitative Methods* 3 (1) April, 2004. Article 2. (10.1.2016). http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues /3_1/pdf/conrad.pdf
- Cook, Caldwell H. (1919): *The Play Way: an Essay in Educational Method*. NY: Frederick A. Stokes Company.
- Cooke, B. i Kothari, U. (Eds.) (2001): *Participation - the New Tyranny?* London: Zed Books
- Courtney, Richard (1968/1989): *Play, Drama and Thought*. Totonto: Simon & Pierre.
- Courtney, Richard (1980): *The dramatic curriculum*. New York: Drama book specialists
- Courtney, Richard (1987): *Dictionary of Developmental Drama: The Use of Terminology in Educational Drama, Theatre Education, Creative Dramatics, Children's Theatre, Drama Therapy, and Related Areas*. Springfield: C.C. Thomas.
- Courtney, Richard (1990): *Drama and Intelligence: A Cognitive Theory*. Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press. Str. 4.
- Craig, Edward (2013): *Concise Routledge Encyclopedia of Philosophy*. Routledge
- Cronin, Karen (2008): *Transdisciplinary Research (TDR) and Sustainability*. Report given by the Institute of Environmental Science and Research Limited ("ESR") for the benefit of the Ministry of Research, Science and Technology of New Zealand.
- Cuccioletta, Donald (2012): “Multiculturalism Or Transculturalism: Towards a Cosmopolitan Citizenship,” *London Journal of Canadian Studies* 17, 2001/2002 (1-11). http://www.canadian-studies.net/lccs/LJCS/Vol_17/Cuccioletta.pdf (1.4.2016.)
- Curtis, David Ames (Ed.) (1997): *The Castoriadis Reader*. Oxford: Blackwell Publishers
- Curtis, P. (2008) Children being failed by Progressive Teaching, say Tories. *Guardian Online*. Friday 9 May. <http://www.guardian.co.uk/education/2008/may/09/schools.uk>
- Čolović, Ivan (1984): *Divlja književnost*. Beograd: Nolit.

- Čučković, Aleksandar (2015): „Procvat estetskog iskustva i kriza estetskih vrednosti“, u: *THEORIA* 1: 58 (17–37)
- D’cruz Glenn (1996): „From theatre to performance: constituting the discipline of performance studies in the Australian academy“, u: *Australian Drama Studies*, 26.
- Dagnino Arianna (2012): „Transculturalism and Transcultural Literature in the 21st Century“, u: Editors: Vladiv-Glover, Slobodanka M. i Padgett, Andrew (Eds.) *Transcultural Studies*, 8 (2012) (1-14). Melbourne: Monash University.
https://www.academia.edu/2466770/Transculturalism_and_Transcultural_Literature_in_the_21st_Century (31.3.2016.)
- Danner, Helmut (1994): BILDUNG: A basic term of German education. Cairo. http://www.helmut-danner.info/pdfs/German_term_Bildung.pdf (1. 4. 2016.)
- Dasukidis, Vesna (2015): „Kultura i škola“, u: *Kulturna uloga škole i obrazovna uloga kulture – Drama u obrazovanju*, Zbornik radova sa konferencije (98-100). Beograd: BAZAART
- Davis, David (1997) (ed.): *Interactive Research in Drama in Education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- De Lissovoy, Noah (2015): *Education and Emancipation in the Neoliberal Era: Being, Teaching, and Power*. London: Palgrave Macmillan
- Devine, George (1952): "Theatre for Children: Art That is Different", *World Theatre*, Vol. 1, No. 3.
- Dewey, John (1897): „My Pedagogic Creed“, u *School Journal*, vol. 54, Washington DC. (77-80)
- Dewey, John (1899): *The School and Society*. The University of Chicago Press.
- Dewey, John (1925): *Experience and Nature*, u: Boydston i Edel (Eds) (2008): *Later Works, 1935-53*, Vol. 1. SIU Press.
- Dewey, John (1930): *Democracy and Education*. NY: Mac Millan
- Dewey, John (1934): *Art as Experience*. New York: Penguin, 2005. Str 35-37
- Dewey, John (1938): *Experience and Education*, Indianapolis: Kappa Delta Pi Publications.
<http://ruby.fgcu.edu/courses/ndemers/colloquium/experiencededucationdewey.pdf>
- Dewey, John (1938): *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Company.
- Dewey's Aesthetics. Stanford Encyclopedia of Philosophy. 2006/2013.
<http://plato.stanford.edu/entries/dewey-aesthetics/>
- Dirkem, Emil (1895/1963): *Pravila sociološke metode*. Beograd: Savremena škola.
- Dirkem, Emil (1981): *Vaspitanje i sociologija*. Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
- Dobrijević, Aleksandar i Krstić, Predrag (2014): „Self-Education and University“, u: *Synthesis Philosophica* 28 / 1-2 (83-96). file:///C:/Users/lazar/Downloads/07_Dobrijevic_Krstic.pdf (1.4.2016.)

Domović, Vlatka. profesorica na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. Prema: Šimeg, Marijan: *Ravnatelj i kultura odgojno obrazovne ustanove*, izveštaj sa stručnog skupa „Ravnatelj i kultura odgojno-obrazovne ustanove“ (04.-06.10.2010.). Zagreb: Školske novine, listopad 2010.

Doyle, Clar (1993): *Raising Curtains on Education*. Wesport, Connecticut, London: Bergin & Garvey. Str. 57. Prema: Mađarev, Milan: “(Kreativna) drama u vaspitanju/obrazovanju”, u: *Kulturna uloga škole i obrazovna uloga kulture – Drama u obrazovanju, zbornik radova sa konferencije*. Beograd: BAZAART.

Dragičević Šešić, Milena (1992): *Umetnost i alternativa*. Beograd: Institut za pozorište, film, radio i televiziju / FDU.

Dragičević Šešić, Milena i Stojković, Branimir (1994/2003): *Kultura – menadžment, animacija, marketing*. Beograd: CLIO.

Olivera Rusovac (2010): *Stanje kulture u Srbiji – Može li se živeti bez kulture* (486-489). Beograd: „Republika“.

Drobnjak, Nataša (2007): Integrativna nastava“, u: *Obrazovna tehnologija*, br. 1-2/2007 (81-91).

Dunin-Woyseth, Halina (2011): „Some notes on mode 1 and mode 2: Adversaries or dialogue partners?“, u: Biggs, Michael i Karlsson, Henrik (Eds.): *The Routledge companion to research in the arts* (64-81). London/NY: Routledge.

Džinović, Vladimir: *Kako nastavnici konstruišu profesionalne probleme: preporuke za unapređenje obrazovnih politika*. Članak predstavlja rezultat rada na projektima *Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije* (br. 47008) i *Od podsticanja inicijative, saradnje i stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu* (br. 179034) čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2011-2014).

Đorđević, Živkica (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

Đukić, Vesna (2009): *Obrazovna i kulturna politika: dramske umetnosti u školama*. U: „Zbornik radova Fakulteta dramskih umetnosti, br. 16. Beograd: Institut za pozorište, film, radio i televiziju,.

Đukić, Vesna (2012) „Kocka je bačena: transkulturalni projekat sećanja i identiteta Centra za dramu u edukaciji i umetnosti (CEDEUM)“, u: *Menadžment kulture i medija u društvu znanja, Zbornik radova sa međunarodne konferencije*, broj 21 (363-384). Beograd, Fakultet dramskih umetnosti.

- Đukić, Vesna (2015a): „Strategija razvoja međuresornih područja: kultura, obrazovanje, nauke“. U: *Kulturna uloga škole i obrazovna uloga kulture – drama u obrazovanju*, zbornik radova sa konferencije (39-42). Beograd: BAZAART.
- Đukić, Vesna (2015b): „Analiza situacije i delotvorni predlozi javnim praktičnim politikama u Srbiji (*Policy paper*). Inovativni pristupi kulturi i umetnosti – drama u obrazovanju“. U: *Kulturna uloga škole i obrazovna uloga kulture – drama u obrazovanju*, zbornik radova sa konferencije (119-126). Beograd: BAZAART.
- Đukić, Vesna (2015c): „Planovi za budućnost – načini podrške primeni drame u obrazovanju“, u: *Kulturna uloga škole i obrazovna uloga kulture – Drama u obrazovanju*, zbornik radova sa konferencije (157-159). Beograd: BAZAART.
- Đurić, Miloš N. (1991): *Istorija helenske književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Srbije.
- Education in Drama (Hornbrook, 1991)
- Ellsworth, Elizabeth (2005): *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy*. Routledge
- Epstein, Mikhail (1995). *After the Future: The Paradoxes of Postmodernism and Contemporary Russian Culture*. Amherst, USA: University of Massachusetts Press.
- Epstein, Mikhail; Genis, Alexander; Vladiv-Glover, Slobodanka (1999): *Russian Postmodernism. New Perspectives on Post-Soviet Culture*. New York: Berghahn Books.
- <https://www.questia.com/read/27819444/russian-postmodernism-new-perspectives-on-post-soviet> (30.3.2016.)
- Eriksson, Stig (2007): “Looking at the past for stepping into the future. Background reflections for drama in the curriculum of the 21st century“. U: Shu, Jack & Chan, Phoebe (Eds.) *Planting Trees of Drama with Global Vision in Local Knowledge: IDEA 2007 Dialogues*. Hong Kong: IDEA Publications and Hong Kong Drama/Theatre and Education Forum. Str. 382
- Erion, Polly (1996): *Drama in the classroom*. California: Lost Coast Press
- Etherton, M. i Prentki, T. (2006): „Drama for change? Prove it! Impact assessment in applied theatre“, u: *Research in Drama Education*, 11/2 (139–155)
- Farmer, David (2011): *Learning Through Drama in the Primary Years*. Samostalno izdanje.
- Farrell, Larry; Schonmann, Shifra i Wagner, Ernst (eds.) (2014): *International Yearbook for Research in Arts Education 2/2014*. Waxmann Verlag 27
- Filipović, Mileva (2006): „Burdijeova sociologija nauke“, u: Nemanjić, Miloš i Spasić, Ivana: *Pjer Burdije – sociolog u službi čovečanstva*. Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju i Zavod za proučavanje kulturnog razvitka. Str. 25-30.

- Fischer-Lichte, Erika (2014): "Culture as Performance: Theatre History As Cultural History", u: *ACTAS/ PROCEEDINGS*, 2014.
http://ww3.fl.ul.pt/centros_invst/teatro/pagina/Publicacoes/Actas/erika_def.pdf (12.02.2016)
- Fleming, Mike (2011): *Starting Drama Teaching*. Routledge.
- Fleming, Mike (2013): *The Arts in Education: An Introduction to Aesthetics, Theory and Pedagogy*. Routledge.
- Flere, Sergej (1976): *Obrazovanje u društvu*. Niš: Gradina.
- Foucault, Michel (1972): *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. New York: Pantheon Books.
- Francis Bacon: *Essays, Civil and Moral*. The Harvard Classics (1909–14).
- Frank, Arthur W. (2000): "Notes on Habermas: Lifeworld and System". *University of Calgary: Department of Sociology*. University of Calgary. <http://people.ucalgary.ca/~frank/habermas.html> (3.3.2016.)
- Freebody, Kelly i Finneran, Michael: „Drama and Social Justice: Power, Participation and Possibility“, u: Anderson, Michael i Dunn, Julie (2013): *How Drama Activates Learning: Contemporary Research and Practice*. A&C Black
- Frick, Theodore W. (2015): *The Theory of Totally Integrated education: TIE*. Bloomington: Indiana University.
- Funtowicz, Silvio, O. i Ravetz, Jerome, R. (1992): "The Good, the True and the Post-Modern“, u: *FUTURES*, December 1992 (963-976)
https://www.researchgate.net/publication/222160381_The_good_the_true_and_the_post-modern (14.3.2016.)
- Funtowicz, Silvio O. i Ravetz, Jerome R. (1993): „Science for the post-normal age“, u: *FUTURES*, September 1993 (739-755).
- Funtowicz, Silvio, O. i Ravetz, Jerome, R. (2008:) "Values and Uncertainties". Chapter 23 in Hadorn, G.H., Hoffman-Riem, H., Biber-Klemm, S., Grossenbacher-Mansuy, W., Joye, D., Pohl, C., Wiesmann, U., and Zemp, E. (Eds) (2008) *Handbook of Transdisciplinary Research*. Springer
- Gale, Maggie B. i Featherstone, Ann (2011): „The Imperative of the Archive: Creative Archive Research“, u: Kershaw, Baz i Nicholson, Helen: *Research Methods in Theatre and Performance* (17-40). Edinburgh University Press.
- Gay, Peter (1965/6): *The Enlightenment: The Rise of Modern Paganism*. New York: W. W. Norton & Company.

- Gejo, Jasmina i Živanović, Tatjana (2014): *Pet razloga za primenu dramskih tehnika u vašoj učionici, ili Reformske perspektive i dramske tehnike*. <http://dramagogija.org.rs/o-reformi-obrazovanja>
- Gess-Newsome, Julie; Lederman, Norman G. (2006): *Examining Pedagogical Content Knowledge*. Springer Science & Business Media.
- Gifer/Intellect: *Applied Theatre Researcher / IDEA Journal*. Izdanja od 2000-2011 pretplatnicima su dostupna ovde: <https://www.griffith.edu.au/education/griffith-institute-educational-research/research-expertise/applied-theatre-researcheridea-journal/issues>; izdanja od 2012. treba tražiti ovde: <http://www.ingentaconnect.com/content/intellect/atr;jsessionid=16n7ajck7bkcq.alice>
- Gill, Natasha (2010): *Educational Philosophy in the French Enlightenment: From Nature to Second Nature*. Ashgate.
- GIZ: *Osnovni pojmovi u oblasti obrazovanja*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore, Centar za studije i kontrolu kvaliteta. <http://snike.cis.ac.me/files/documents/qa.pojmovi.obrazovanje.pdf> (2. 2. 2016.)
- Gjaerum, Rikke Gurgens (2013): „[Applied Theatre Research: Discourses in the Field](#)“. *European Scientific Journal*, December /special/ edition. Vol.3.
- Gojkov, Grozdanka (2012a): “Pedagogija i postmoderna”, skracena verzija. Beograd: SAO.
- Gojkov, Grozdanka (2012b): “Mentorstvo darovitih u visokoškolskoj nastavi”, u: *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi, Zbornik radova / knjiga 2*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Goldhill, Simon: „Being Greek under Rome: Cultural Identity, the Second Sophistic and the Development of Empire“. Cambridge University Press, 2006.
- Golubović, Zagorka (2011): „An Anthropological Conceptualisation of Identity“, u: *Synthesis Philosophica*, 26/1 (25-43). Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Golubović, Zagorka. *Op.Cit. An Anthropological Conceptualisation of Identity*. U: „Synthesis Philosophica“, 26/1. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo, 2011. Str. 25-43.
- Gruić, Iva (2014): „The Structure of Perspective in TYA“, u: *Libri & Liberi*, 3 (27-42).
- Gvozdrenović, Slavka (2008): “Predmet i konstituisanje sociologije obrazovanja”, u: *Sociološka luča* II/2, 2008. Filozofski fakultet Nikšić, Studijski program za sociologiju, Društvo sociologa Crne Gore.
- Gvozdrenović, Slavka (2011): “Obrazovanje i drugi srodni pojmovi”, u: *Sociološka luča* V/2, 2011. Filozofski fakultet Nikšić, Studijski program za sociologiju, Društvo sociologa Crne Gore.
- Habermas, Jurgen (1996): *The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures*. Cambridge: MIT Press.

- Habermas, Jürgen (1981/4a): *Theory of Communicative Action*, Vol.1, trans. Thomas McCarthy, Boston: Beacon Press. http://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_2795_0.pdf (25.2.2016.)
- Habermas, Jürgen (1981/4b): *Theory of Communicative Action*, Vol.2, trans. Thomas McCarthy, Boston: Beacon Press. https://www.academia.edu/2338261/The_Theory_of_Communicative_Action_Volume_2_Lifeworld_and_System_A_Critique_of_Functionalist_Reason (25.2.2016.)
- Hale, John (1993): *The Civilization of Europe in the Renaissance*. HarperCollins.
- Hardon, Gertrude Hirsch (2008): *Encyclopedia of Life Support Systems*. Paris: UNESCO-EOLSS.
- Hargreaves, David H. (1995): *School Culture, School Effectiveness and School Improvement* u „An International Journal of Research, Policy and Practice“, Volume 6, Issue 1. Routledge,. Str. 23-46
- Hargreaves, David John (1989): *Children and the Arts*. Milton Keynes: Open University Press. Str. 119
- Harrington, Austin (2006): „Lifeworld“, u: *Theory, Culture & Society*, May 2006, vol. 23, no. 2-3 (341-343)
- Hartley, Jenifer. S. (2012). *Applied theatre in action: a journey*, London: Trentham Books Limited.
- Haseman, B., Winston, J. (2010): “‘Why be interested?’ Aesthetics, applied theatre and drama education”, u: *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 15:4, str. 465-475. 15:1, 39-58.
- Haseman, Bradley C. (1991): „Improvisation, process drama and dramatic art“, u: *The Drama Magazine*, July. Str. 19-21. http://eprints.qut.edu.au/53856/1/London_Drama_PD91.pdf (14.10.2015.)
- Navedeno prema: Gustave J. Weltsek-Medina (2008): „Process Drama in Education“, u: Blatner, Adam M. D. (Ed.) (2007): *Interactive and Improvisational Drama: Varieties of Applied Theatre & Performance*. NY, Lincoln, Shanghai: iUniverse, Inc. <http://www.interactiveimprov.com/procdrmwb.html> (14.10.2015.)
- Heathcote, D. and Bolton, G. (1995): *Drama for Learning*. London: Heinemann.
- Heathcote, Dorothy (1967): „Improvisation“, u: Johnson, L. I O’Neill, C (1984). (Ed.): *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson.
- Heathcote, Dorothy (1991): *Collected Writings on Education and Drama*, u: Johnson i O’Neil (Eds.). Northwestern University Press.
- Heathcote, Dorothy (2002): *Contexts for Active Learning: Four models to forge links between schooling and society*, National Association of Teachers of Drama Conference. <http://www.moeplanning.co.uk/wpcontent/uploads/2008/05/dh-contexts-for-active-learning.pdf> (3.3.2015.)

- Heathcote, Dorothy (2009): „Mantle of the Expert: My current understanding“. Govor na konferenciji *Weaving Our Stories: International Mantle of the Expert conference*, University of Waikato, Hamilton.
- Hecht, S. J. (1991): “Edith de Nancrede at Hull House: Theatre programs for youth”. *Youth Theatre Journal*, Vol. 6/1: 3-10.
- Heinig, Ruth Beall (1977): „Winifred Ward: Her Life in Art“, u: Heinig, Ruth Beal (Ed.): *Go Adventuring!*. New Orleans: The Anchorage Press. Str. 12-17.
- Herbert, P. (1982): *A Theory of Education as Presented through the Drama Process: Mantle of the Expert*. Neobjavljena magistrarska disertacija. University of Newcastle upon Tyne.
- Herder, Johann Gottfried (1774.). „From Another Philosophy of History for the Education of Mankind“, u: *Another Philosophy of History and Selected Political Writings*. Prevod: Evrigenis, I.D. i Pellerin, D. Hackett Publishing Company
- Herskovits M.J. (1948): *Man and his Works: The Science of Cultural Anthropology*. New York: Knopf.
- Hilgers, Mathieu; Mangez, Eric (2014): *Bourdieu's Theory of Social Fields: Concepts and Applications*. London/NY: Routledge.
- Hinchliffe, Geoffrey (2011): “What is a Significant Educational Experience?”, u: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 45, No. 3, 2011. Str. 417-431.
https://ueaeprints.uea.ac.uk/37337/1/Hinchliffe_JOPE_What_is_a_significant_ed_exp.pdf
 (20.2.2016.)
- Hirsch Hadorn, Gertrude; Hoffmann-Riem, Holger; Biber-Klemm, Susette; Grossenbacher-Mansuy, Walter; Joye, Dominique; Pohl, Christian; Wiesmann, Urs i Zemp, Elisabeth (Eds.) (2008): *Handbook of Transdisciplinary Research*. Springer.
- Hohr, Hansjörg (2012): “How educational is experience? An excursion into John Dewey’s Art as Experience”. Philosophy of Education Society of Great Britain, Annual Conference. Oxford: New College.
https://www.researchgate.net/publication/268258232_How_educational_is_experience_An_excursion_into_John_Dewey's_Art_as_Experience (20.2.2016.)
- Hohr, Hansjörg (2013): “The concept of experience by John Dewey revisited: conceiving, feeling and ‘enliving’”, u: *Studies in Philosophy and Education*. January 2013, Volume 32, Issue 1. Str.: 25-38.
- Holden Rønning, Hanne (2011): "Literary Transculturations and Modernity: Some Reflections," *Transnational literature*, 4, no. 1, 3 (1-10).

- Holmes, Edmond (1911): *What Is and What Might Be*. London: Constable & Co.
<http://www.educationengland.org.uk/documents/holmes/whatis.html>. (11.11.2015.)
- Holmes, Edmond: *Op.Cit.* Pp. 211-212. Prevela S.M.
- Horkheimer, Max & Adorno, Theodor W. (2002): *The Dialectic of Enlightenment*. Stanford University Press.
- Hornbrook, David (1989/2002): *Education and Dramatic Art*. Abington, Oxford: Routledge
<http://pdce.educ.ubc.ca/summer-institute-drama-education-across-beyond-curriculum-2013/>
<http://psiholognapoziv.weebly.com/autorski-tekstovi/veza-vaspitanja-kulture-i-obrazovnog-sistema-kolstva>
<http://www.aate.com/?page=aatehistory>
<http://www.annalindhfoundation.org/members/bosanski-centar-za-dramski-odgoj-bosnian-centre-drama-education>
<http://www.dramaaustralia.org.au/>
<http://www.dramaaustralia.org.au/nj.html>
<http://www.tandfonline.com/loi/rnjd20#.VmsJeLiDFBc>
<http://www.fasper.bg.ac.rs/defektologija/kurikulum-prevencija-2015.pdf>
<http://www.idea-org.net/>
<http://www.interactiveimprov.com/creativedrama.html>
<http://www.natd.eu/>
<http://www.natd.eu/wp-content/uploads/2012/10/History-of-NATD-Special-Issue.pdf>
<http://www.nationaldrama.org.uk/>
<http://www.nps.gov.rs/nps/clanovi/>, pristupljeno 25.8.2015.
<http://www.playengland.org.uk/media/120519/play-for-a-change-summary.pdf>
- Hughes, Jenny et al. (2011): „The Usefulness of Mess: Artistry, Improvisation and Decomposition in the Paractice of Research in Applied Theatre“, u: Kershaw, Baz i Nicholson, Helen: *Research Methods in Theatre and Performance*. Edinburgh University Press.
- Husen, Torsten: *Schule in der Leistungsgesellschaft: Kann d. Schule uberleben*. Berlin:Westermann, 1988.
- Ilić, Miloš (1991): *Sociologija kulture i umetnosti*. Beograd: Naučna knjiga.
- Iltter, Kemal H. (2015): *Monodisciplinary vs Pluridisciplinary Research*.
http://hkilter.com/index.php?title=Monodisciplinary_vs_Pluridisciplinary_Research (1.2.2016.)
- Ingarden, Roman (1975): *Doživljaj, umetničko delo i vrednost*. Beograd: Nolit.
- International Network for Research in Arts Education INRAE: <http://www.arts-edu.org/>

Introducing Narrative Supervision Methodology“. *Nordic Journal of Art and Research*. Vol. 3 (1) (52-68).

Ivić, Ivan; Pešikan, Ana i Antić, Slobodanka (2001): *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju, MPS RS i MPN CG. http://eduforum.rs/pdf/Aktivno_ucenje_sr.pdf (12.2.2016.)

Ivić, Ivan i Pešikan, Ana (2015): „Kultura i umetnost u strateškim dokumentima u oblasti obrazovanja u Srbiji: od monodrame do dijaloga“, u: *Kulturna uloga škole i obrazovna uloga kulture – Drama u obrazovanju*, zbornik sa konferencije (29-35). Beograd: BAZAART

Ivić, Ivan (1981): *Igra i igračke*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Izokrat: *Panegirik*, § 50, prema: Osswald, Brendan: *The Ethnic Composition of Medieval Epirus*’.

Jackson, Anthony (2011): „Participatory forms of educational theatre“, u: Schonmann, Shifra (ed.): *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (235-239). Rotterdam, Sense Publishers.

<https://www.scribd.com/doc/219225512/Schonmann-Shifra-Ed-Key-Concepts-in-Theatre-Drama-Education> (20.02.2016.)

Jackson, Anthony: *Researching Drama and Theatre in Education: Notes and Queries*. U: Somers, John (1996) (34-35).

Jackson, Tony (Ed.) (1980): *Learning through theatre: Essays and casebooks on theatre in education*. Manchester, NH: Manchester University Press. Str. 25.

Jaeger, Werner (1946a): *Paideia: the Ideals of Greek Culture*, Vol. 1. Oxford: Basil Blackwell.

Jaeger, Werner (1946b): *Paideia: the Ideals of Greek Culture*, Vol. 2. Oxford: Basil Blackwell.

Jaeger, Werner (1961): *Early Christianity and Greek Paideia*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.

Jauss, Hans Robert: *The Change in the Paradigm of Literary Scholarship*, prema: Holub, Robert C. (1984): „Reception Theory: A Critical Introduction“. Methuen.

Jauss, Hans Robert: *Toward an Aesthetic of Reception*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.

Jennings, Leonie E. i Graham, Anne P. (1996): “Postmodern Perspectives and Action Research: reflecting on the possibilities”, u: *Educational Action Research*, 4:2 (267-278).

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0965079960040208> (28.3.2016.)

Johnson, L. i O’Neill, C. (1984): *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. Evanston: Northern University Press.

Joksimović, Aleksandra (2012): „Dramska edukacija za interkulturalno učenje – potencijali i perspektive“, u: *Priručnik za interkulturalno učenje kroz dramu*. Beograd: BAZAART.

Jovanov, Lazar (2013): „Različite perspektive tumačenja interkulturalizma - Francuska, Nemačka, Hrvatska i Srbija“, u: *Antropologija* 13, sv. 3 (2013). Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet,

Institut za etnologiju i antropologiju.

<http://www.anthroserbia.org/Content/PDF/Articles/02750801b07d49409b8ec5762d793d0d.pdf>

(2.4.2016.)

Jovičić, Miloš i Zarić, Goran: *Organizaciona kultura u osnovnoj školi i njena uloga u poboljšanju obrazovnog procesa*. Simpozijum „Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja“, Zbornik radova. Čačak: Tehnički fakultet, 2011.

Joyce, Kathy (1980): „TIE in schools: a consumer's viewpoint“. U: Jackson, Tony (Ed.): *Learning Through Theatre: Essays and Casebooks on Theatre in Education*. Manchester University Press.

Kahn, Richard (2007): “Toward A Critique Of Paideia And Humanitas: (Mis)Education And The Global Ecological Crisis”, u: *Education in the Era of Globalization*, Volume 16, ‘Philosophy and Education’ (209-230). Springer.

Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. Beograd: Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije, 2014.

<http://katalog2015.zuov.rs/Default.aspx>

Kazamias, Andreas M. (2009): “Agamemnon contra Prometheus; Globalisation, knowledge/learning societies and paideia in the new cosmopolis”. U: Cowen, Robert i Kazamias, Andreas M. (Eds): *International Handbook of Comparative Education*. Springer Science & Business Media.

Kellner, Douglas (2010): „Brecht’s Marxist Aesthetics“, u: Weber, Betty Nance i Heinen, Hubert (Eds): *Bertolt Brecht: Political Theory and Literary Practice*. Athens, USA: University of Georgia Press.

Kemp, Wolfgang (1998): „The Work of Art and Its Beholder: Methodology of the Aesthetic of Reception“, u: *The subjects of art history: historical objects in contemporary perspectives* (180-196). Cambridge University Press.

Kershaw, Buz (1998): „Pathologies of Hope in Drama and Theatre“. U: *Research in Drama Education*, vol. 3, no. 1 (67-83).

Kershaw, Baz i Nicholson, Helen (2011): *Research Methods in Theatre and Performance*. Edinburgh University Press.

Kettler, David i Loader, Colin (2002): *Karl Mannheim's Sociology As Political Education*. New Jersey: Transaction Publishers

Kipling, Amanda i Hickey-Moody, Anna Catherine (2015): *Practice of Dorothy Heathcote as a Pedagogy of Resistance*. Goldsmiths Research Online.

http://research.gold.ac.uk/12484/1/EDU_Kipling_2015.pdf

Kolb, D. A. (1984): „The Process of Experiential Learning“, u: *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall. Poglavlje 2, str. 26.

- Komoski, Kenneth P. (1990): „Needed: A Whole Curriculum Approach“, u: *Educational Leadership*, v. 47 n. 5 Feb. 1990 (72-78). Association for Supervision and Curriculum Development. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199002_komoski.pdf (1.4.2016.)
- Korićanac, Tatjana (2000): *Marija Maga Magazinović*. Beograd: Muzej Grada Beograda.
- Koruga, Dragana (2015): „Inovativnost kao kompetencija: Značaj kontinuirane kulturne participacije“, u: *Kulturna uloga škole i obrazovna uloga kulture – Drama u obrazovanju*, Zbornik radova sa nacionalne konferencije s međunarodnim učešćem. Beograd: BAZAART
- Koryakov, Igor i Sisk, Timothy D. (2003): *Democracy at the Local Level*. Stockholm: International Institute for Democracy and Electoral Assistance (International IDEA)
- Kottak, Contad Phillip (2004): *Windows on Humanity*. NY: McGraw Hill Education.
- Kozić, Petar (1971): “Socijalitet vaspitno-obrazovne delatnosti kao problem naučnog interesovanja: sociologija, pedagogija i pedagoška sociologija”, u: Zbornik Pravnog fakulteta u Nišu, br. 10. Niš: Pravni fakultet. Str. 93-105
- Kridel, Craig (2010): *Encyclopedia of Curriculum Studies, Volume 1*. SAGE.
- Kristeller, Paul Oskar (1965): *Renaissance Thought II: Papers on Humanism and the Arts*. New York: Harper Torchbooks.
- Krnjaja, Živka (2014): „Pedagog kao istraživač“, u: *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju*, Januarski susreti pedagoga/Nacionalni naučni skup, 31. 01. 01. 02. 2014, Beograd, Zbornik radova (8-15). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Krohn W, van den Daele W (1998): „Science as an Agent of Change: Finalization and Experimental Implementation“, u: *Social Science Information* 37(1): 191-222. https://www.uni-bielefeld.de/ZIF/FG/2006Application/PDF/Krohn%20and%20van%20den%20Daele_essay.pdf (6.1.2016.)
- Krstić, Predrag (2016): Prosveta i prosvetiteljstvo: predračun troškova ustanovljenja savremene politike obrazovanja. TEME, g. XXXIX, br. 4, 2015 (1463–1482). Univerzitet u Nišu.
- Krušić, Vlado (2006): “Što sve može drama?”, u: *Dramski odgoj*. Zagreb: HCDO. Dostupno na linku. http://www.hcdo.hr/knjiznica/knjiz_vlado.htm (4.10.2015.)
- Krušić, Vlado (2007): „O dramskom odgoju – osnovni pojmovi“. U: *Igram se, a učim*. Zagreb: HCDO – Pili-poslovi d.o.o.
- Krušić, Vlado (2012): *Paradigme moderne hrvatske dramske pedagogije. Razvoj dramsko-pedagoških ideja u hrvatskoj tijekom 19. i 20. stoljeća*. Neobjavljeni doktorski rad. Zagreb.
- Kuhn, Thomas S. (1962/1970) *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago International Encyclopedia of Unified Science, Vol. 2, No 2. Drugo izdanje: 1970.

- Kuka, Miroslav (2010): *Pedagogija*. Beograd: Autorsko izdanje.
<https://www.scribd.com/doc/292605271/4/POJAM-VASPITANJA-ZNANJA-I-UMENJA>
 (3.10.2015.)
- Latour, Bruno i Woolgar, Steve (1979): *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lehmann, Hans-Thies: *Postdramatic Theatre*. London: Routledge, 2006.
- Lewin, Kurt (1951): *Field theory in social science; selected theoretical papers*. D. Cartwright (ed.). New York: Harper & Row.
- Liddell, Henry George i Scott, Robert. *A Greek-English Lexicon*. Perseus:
<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Dge%2Fnos>
- Lukić, Darko (2016): *Uvod u primjenjeno kazalište. Čije je kazalište?* Rukopis u pripremi.
- Lyotard, J. F. (1984): *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester, Manchester University Press.
- Madinabeitia, Sonia (2007): „The Integrated Curriculum, CLIL and Constructivism“, u: *Volumen Monografico* (2007) (55-65)
- Mađarev, Milan (2009): *Kreativna drama u Škozorištu*. Zemun: Mostart.
- Mađarev, Milan (2015): “Kreativna drama u vaspitanju i obrazovanju”, u: *Kulturna uloga škole i obrazovna uloga kulture – Drama u obrazovanju*, Zbornik radova sa nacionalne konferencije sa međunarodnim učešćem (11-12). Beograd: BAZAART.
- Malley, William J. (1978): *Christianity and Hellenism*. Rome: Gregorian University.
- Manitoba Education, Training and Youth Staff School Programs Division (1997): *Curricular Connections: Elements of Integration in the Classroom*. Manitoba Education, Training and Youth.
<http://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/support/currconn/index.html> (01.02.2016.)
- Marković, Mihailo (1994): *Filozofski osnovi nauke*. Beograd: BIGZ, Genes-s štampa, Prosveta i SKZ.
- Marks, Gary N. (2013): *Education, Social Background and Cognitive Ability: The Decline of the Social*. London/NY: Routledge.
- Marrou, Henri Irénée: [A History of Education in Antiquity](#). Wisconsin: Univ of Wisconsin Press, 1956
- McClinton, Brian (2006): “Humanism in the Renaissance”, u: *Humani*, No 97, March 2006.
- McCullough, Christopher: „Building a Dramatic Vocabulary“, u: Hornbrook, David (ed.) (1998/2002): *On the Subject of Drama*. London/NY: Routledge. Str. 172, 173.
- Mearns, Hughes (1929): *Creative power*. NY: Doubleday, Doran & co.

- Merkx, Femke i Besselaar, Peter van den (2008): „Positioning indicators for cross-disciplinary challenges“, u: *Research Evaluation*. (str. 4-16). Oxford University Press.
- Mezirow, Jack (1990): ‘How Critical Reflection triggers Transformative Learning’ A Guide to Transformative and Emancipatory Learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Mezirow, Jack (2000): [Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress](#). San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Milivojević Mađarev, Marina (2012): „Zbog čega dramsko delo preispitujemo kroz kreativni proces“, u: *Vodič kroz kreativni dramski proces* (51-56). Beograd: BAZAART.
<http://bazaart.org.rs/wp-content/uploads/2012/04/Vodic%20kroz%20kreativni%20dramski%20proces%20sadrzaj.pdf>
- Miller, Alistair (2007): *Rhetoric, Paideia and the Old Idea of a Liberal Education*. Journal of Philosophy of Education, Volume 41, Issue 2. Oxford: Blackwell Publishing, May 2007. (183–206)
<http://eprints.ioe.ac.uk/21668/1/6%20oct%202014%20Alistair%20Miller%20thesis%20hard%20copy.pdf> (12.12.2015.)
- Miller, Carole i Saxton, Juliana (2011): „Story Drama Structures: ‘Recipes’ for Success“, u: Shonmann, Shifra (Ed.): *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. (147-152). Sense Publishers.
- Miller, Toby (2002): „Cultural Citizenship“, u: Engin Isin, F. i Turner, Bryan S. (Eds.): *Handbook of Citizenship Studies*. Sage Publication. <http://www.omnilogos.com/2014/12/cultural-citizenship.html> (1.4.2016.)
- Milosavljević, Sunčica (2012a): “Kako vodimo kreativan dramski proces“ u: *Vodič kroz kreativni dramski proces* (23-36). Beograd: BAZAART.
- Milosavljević, Sunčica (2012b): „Na koji način od procesnog materijala pravimo predstavu“, u: *Vodič kroz kreativni dramski proces* (63-68). Beograd: BAZAART.
- Milutinović, Jovana (2009): „Progresivizam u obrazovanju: teorija i praksa“, u: Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 41/2 (264-283)
- Mitrović, Ljubiša (2009): “Virus neoliberalizma i obrazovanje na platformi Bolonjske deklaracije”. Nova politička misao on-line, 11. Novembar. <http://www.nspm.rs/kulturna-politika/virus-neoliberalizma-i-obrazovanje-na-platformi-bolonjske-deklaracije.html?alphabet=1>
- Moore, Frank Gardner (1936): *The Roman's World*. NY: Biblo & Tannen Publishers.
- Moskvljević, Miloš (2000): *Rečnik savremenog srpskog književnog jezika s jezičkim savetnikom*. Beograd: Gutenbergova galaksija. Str. 446.
- Mrđa, Mirela i Petrović, Nenad (2010): “Problemski pristup fleksibilnoj diferencijaciji interaktivne nastave matematike”, u: *Norma*, 1/2010, str. 121-132. Sombor: Pedagoški fakultet. <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0353-7129/2010/0353-71291001121M.pdf> (12.2.2016)

- Nacionalni prosvetni savet. <http://www.nps.gov.rs/nps/clanovi/> (25.10.2015.)
- Nacionalni savet za visoko obrazovanje (2006): Pravilnik o naučnim, umetničkim, odnosno stručnim oblastima u okviru obrazovno-naučnih, odnosno obrazovno-umetničkih polja. Beograd: Službani glasnik RS, br. 30 od 27. marta 2007, 112/08, 72/09.
- http://demo.paragraf.rs/combined/Old/t/t2009_09/t09_0067.htm (3.1.2016.)
- Nastava usmerena na ishode, kompetencije i standarde. Priručnik za nastavnike: likovna kultura. Beograd: NPNTN, Razvionica, 2015. <http://www.razvionica.edu.rs/wp-content/uploads/2015/08/Prirucnik-Likovna-kultura.pdf>
- National Drama's electronic journal, Drama Research: international journal of drama in education.* Izdanja su članovima ND dostupna na linku: <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/past-issues/>
- Newsom Report (1963): *Half our Future*. Izveštaj radne grupe vlade Velike Britanije o srednjoškolskom obrazovanju dece sa prosečnim i podprosečnim sposobnostima (uzrasta od 13 do 16 godina). <http://www.educationengland.org.uk/documents/newsom/newsom1963.html> (20.12.2015.)
- Nicgorski, Walter J. (2013): *Cicero on Education: The Humanizing Arts*. U: „Arts of Liberty 1:1“. University of Notre Dame.
- Nicholson, Helen (2005/2014): *Applied Drama: The Gift of Theatre*. Basingstoke and NY: Palgrave Macmillan. Drugo izdanje: 2014.
- Nicholson, Helen (2009): *Theatre & Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Nicholson, Helen (2011): *Theatre, Education and Performance*. Houndsmill: Palgrave Macmillan.
- Nickles, Matthias; Pease, Adam; Schalley, Andrea C. i Zaefferer, Dietmar (2007): “Ontologies across disciplines”, u: A. C. S., Dietmar Zaefferer (Ed.), *Ontolinguistics: How Ontological Status Shapes the Linguistic Coding of Concepts* (pp. 23–67). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Novak, Joseph D.: *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. U: „Journal of e-Learning and Knowledge Society“. Vol. 6, n. 3, Sept. 2010 (pp. 21 - 30). Str. 23
- Nowotny, Helega (2011): *Foreword to The Routledge Companion to Research in the Arts*. Biggs, Michael i Karlsson, Henrik (Eds.). Str. xvii-xxvi.
- Nucci, Larry i Neblo, Michael A. (1998): “The Emergence of Postculturalism”, u: *Human Development*; vol. 41:172–179.
- https://polisci.osu.edu/sites/polisci.osu.edu/files/the%20emergence%20of%20postculturalism_.pdf (1.2.2016)
- Nussbaum, C. Martha (2012): *Non for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press. <http://14.139.206.50:8080/jspui/bitstream/1/2796/1/Nussbaum,%20Martha%20-%20Not%20for%20Profit.pdf> (31.1.2016.)

- Nybakken, Oscar E.: *Humanitas Romana*. U: „Transactions and Proceedings of the American Philological Association“, Vol. 70. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1939.
- O’Neill, Cecily (1984/2015): *Dorothy Heathcote on Education and Drama: Essential Writings*. London/NY: Routledge. Prošireno izdanje: 2015.
- O’Neill, Cecily (1995): *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth, NH: Heineman.
- O’Toole, John (1976): *Theatre in education*. London: Hodder and Stoughton.
- O’Toole, John (2006): *The Arts as Productive Pedagogies*.
http://portal.unesco.org/culture/en/files/30204/11415100201John_O'Toole.pdf/John%2BO'Toole.pdf
 (14.12.2015.)
- O’Toole, John *et. al.* (2015): „Whose arts education?“, u: Fleming, Mike, Bresler, Liora i O’Toole, John (Eds.): *The Routledge International Handbook of the Arts and Education* (79). Routledge.
- O’Toole, John; Stinson, Madonna i Moore, Tiina (2009): *Drama and Curriculum: A Giant at the Door (Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education)*. Springer.
- OECD (2002): *Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development: Frascati Manual*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- OECD/CERI (1972): *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED061895.pdf> (10.1.2016.)
- O’Neill, Cecily (1995): *Drama Worlds*, Portsmouth, NH: Heinemann US
- OSCE (2012): *Ljubljanske smernice za integraciju raznolikih društava*. The Hague.
<http://www.osce.org/sr/hcnm/110500?download=true> (3.3.2016.)
- Øster, Anna-Lena (2011): „Transformation“, u: Shonmann, Shifra (Ed): *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (59-64). Sense Publishers.
- Özbek, Gökçen (2014): „Drama in education: key conceptual features“, u: *Journal of Contemporary Educational Studies* 1, pp. 46–61.
- Parsons, Talcott (1951): *The Social System*. New York: Free Press.
- Penny Lacey, Rob Ashdown, Phyllis Jones, Hazel Lawson, Michele Pipe (Ed.) (2015): *The Routledge Companion to Severe, Profound and Multiple Learning Difficulties*. London/NY: Routledge. Str. 334.
- Penny Lacey, Rob Ashdown, Phyllis Jones, Hazel Lawson, Michele Pipe (Ed.) (2015): *The Routledge Companion to Severe, Profound and Multiple Learning Difficulties*. London/NY: Routledge. Str. 334.

- Pešić, Marina: *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1987. Str. 20. Prema: Manojlović, Goran: *Sistemi za praćenje i ocenjivanje kvaliteta rada u osnovnom obrazovanju* u „Zbornik radova sa 38. Nacionalne konferencije o kvalitetu“. Kragujevac: Asocijacija za kvalitet i standardizaciju Srbije, 19-21. maj 2011. <http://www.cqm.rs/2011/FQ2011/38.html> (15.9.2015.)
- Pešić, Mirjana (1990): “Akciona istraživanja i kritička teorija vaspitanja”, u: *Pedagogija*, 25 (3) (275-300.)
- Peterson, Kent D., i Deal, Terrence E.: *The Shaping School Culture Fieldbook*, San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
- Petts Judith, Susan Owens b , Harriet Bulkeley c Crossing boundaries: Interdisciplinarity in the context of urban environments *Geoforum* 39 (2008) 593–601
- Piaget, Jean (1972): “The Epistemology of Interdisciplinary Relationships”, u: *Interdisciplinarity: Problems of teaching and research in universities*. Paris: OECD/CERI. Str. 127-139.
- Piazzoli, Erika; Kennedy, Claire (2014): „Drama: Threat or Opportunity? Managing the ‘Dual Affect’ in Process Drama“, u: *Scenario*, Vol. VIII, 1. <http://research.ucc.ie/scenario/2014/01/PiazzoliKennedy/05/en#H1-2>
- Piekkari, Jouni (ed.) (2005): *DRAMA – a Way to Social Inclusion*. Turku: University of Turku, Centre for Extension Studies. <http://www.slideshare.net/mrq/drama-a-way-to-social-inclusion> (7.11.2015.)
- Plan rada – metodika 3 OAS 2015-2016. Beograd: FLU, 2014. <http://www.akademija.uns.ac.rs/wp-content/uploads/2014/02/muzicka-ped2014.pdf>, pristupljeno 28.8.2015.
- Platon: *Zakoni*, II knjiga.
- Pohl, C. i Hadorn, G.Hirsch (2007): *Principles for Designing Transdisciplinary Research*. Proposed by the Swiss Academies of Arts and Sciences, oekom Verlag, München.
- Pohl, C., von Kerkhoff, L., Hirsch Hadorn, G., Bammer G., 2008. “Core Terms in Transdisciplinary Research”, u: G. Hirsch Hadorn, H. Hoffmann-Riem, S. Biber-Klemm, W. Grossenbacher-Mansuy, D. Joye, C. Pohl, U. Wiesmann, and E. Zemp (Eds): *Handbook of Transdisciplinary Research* (427-432). Springer.
- Polić, Mladen; Marković, Miloš; Vesković, Bojana i Milovanović, Maja (2012): „Celoživotno učenje kao koncept modernog obrazovanja”, u: *Tehnika i informatika u obrazovanju*, Čačak: Tehnički fakultet.
- Potkonjak, Nikola (2003): *XX vek – ni „vek deteta“ ni vek pedagogije: ima nade ... XXI vek*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Banja Luka: Pedagoško društvo Republike Srpske.
- Pravdić, Ivan (2012): „Zašto je ponekad najbolje da kroz proces napišemo nov dramski tekst“, u: *Vodič kroz kreativni dramski proces*. Beograd: BAZAART.

[Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika](#)

Premović, Jelena; Arsić, Ljiljana i Premović, Tamara (2011): „Društvo znanja i ekonomija zasnovana na znanju“, u: Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja. Čačak: Tehnički fakultet.

[http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/radovi/2\)%20Pedagoske%20dimenzije%20drustva%20uce nja%20i%20znanja/PDF/203%20Jelena%20Premovic.pdf](http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/radovi/2)%20Pedagoske%20dimenzije%20drustva%20uce nja%20i%20znanja/PDF/203%20Jelena%20Premovic.pdf) (15.6.2015.)

Prendergast, Monica i Saxton, Juliana (2009): *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice*. Bristol / Willmington: Intellect Book.

Prendergast, Monica i Saxton, Juliana (2009): *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice*. Bristol, UK / Wilmington, USA: Intellect Books

Prendergast, Monica i Saxton, Juliana (2013): *Applied Drama: A Facilitator's Handbook for Working in Community*. Bristol / Willmington: Intellect Book.

Prentki, Tim i Marej, Pol (2014): *Primenjeno pozorište*. Web portal Dramagogija:

http://dramagogija.org.rs/images/files/Prentki_i_Marej-Primenjeno_pozorite.pdf (29.9.2015.)

Prentki, Tim i Preston, Sheila (Ed.) (2009/2013): *The applied theatre reader*. London: Routledge.

Preston, Rebecca (2001): *Roman questions, Greek answers: Plutarch and the construction of identity*. Cambridge University Press.

Pusca, Anca (2008): „The Aesthetics of Change: Exploring Post-Communist Spaces“, u: *Global Society*, 22(3), pp. 369-386 Str. 370. <http://research.gold.ac.uk/3446/>

Radojčić, Saša (2010): „Obrazovanje kao oblik hermeneutičkog iskustva“, u: *NORMA*, XV, 1/2010.

Radović, Vera Ž. (2004): *Koncepcije vaspitanja Emila Dirkema i Georga Keršenštajnera* u „Nastava i vaspitanje“, vol. 53, br. 2-3. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.

Rancière, Jacques (2005): *From Politics to Aesthetics?* U: „Paragraph. A Journal of Modern Critical Theory“, Volume 28, Issue 1. Edinburgh University Press. Pp. 13-25

<http://www.eupublishing.com/doi/abs/10.3366/para.2005.28.1.13>

Rasmussen, Bjørn (2000): “Applied theatre and the power play: An international viewpoint”, u: *Applied Theatre Researcher*.

http://www.griffith.edu.au/data/assets/pdf_file/0006/81798/Rasmussen.pdf

Rasmussen, Bjørn (2008): „Beyond imitation and representation: extended comprehension of mimesis in drama education“, u: *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, Volume 13, Issue 3. (307-319)

Rasmussen, Bjørn (2014): „The art of researching with art: Towards an ecological epistemology“, u: *Applied Theatre Research 2*: 1 (pp. 21–32).

- Reč - dve Petra Savića: iz referata na Drugom kongresu andragoga Jugoslavije*, 1973. godine. Prema veb-sajtu Pedagoškog društva Srbije: http://www.pedagog.rs/nova_skola.htm. (14. 4. 2015.)
- Grupa autora: *Rečnik književnih termina*. Beograd: Nolit, 1985.
- Redington, Christine Ann (1979): *Theatre in Education: An Historical and Analytical Study*. Drama Department, Faculty of Arts, University of Glasgow. Str. 54.
- Robinson, Ken (1980): *Drama, Theatre and Social Reality*. U: Robinson, Ken (Ed.): „Exploring Theatre and Education“. London: Heinemann. Str. 143
- Robinson, Ken (1990): *New Roles for Old*. Times Educational Supplement. 27.4: 33. Prema: Sayers, Ruth (2012): *Mantle of the Expert: the Legacy of Dorothy Heathcote*. Neobjavljena doktorska disertacija. University of Leicester. <https://ira.le.ac.uk/bitstream/2381/27952/1/2013SayersRPhD.pdf>
- Ross, Stephan David (Ed.): *Art and Its Significance*. NY: State University of New York Press. 204-220. <http://thenewschoolhistory.org/wp-content/uploads/2013/09/Dewey-ArtasExperience.pdf>
- Ross, Stephan David (Ed.): *Art and Its Significance*. NY: State University of New York Press (204-220). <http://thenewschoolhistory.org/wp-content/uploads/2013/09/Dewey-ArtasExperience.pdf>
- Routledge: *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. Dostupno pretplatnicima. Izdanja od prvog broja do danas nalaze se na stranici: <http://www.tandfonline.com/loi/crde20#.VmWJ6HarSHs>
- Sæbø, Aud Berggraf (2011): “The Relationship between the Individual and the Collective Learning Process in Drama”, u: Schonmann, Shifra: *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (23-28). Rotterdam: Sense Publishers.
- Sagor, Richard (2000): *Guiding school improvement with action reserch*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sassen, Saskia (2002): „Towards Post-National and Denationalized Citizenship“, u: *Handbook of Citizenship Studies*. Editor: Engin F Isin & Bryan S Turner. Sage Publication. (277-291)
- Savić, Petar (1973): *Reč - dve Petra Savića: iz referata na Drugom kongresu andragoga Jugoslavije*, 1973. godine. http://www.pedagog.rs/nova_skola.htm (14.4.2015).
- Savić, Petar (2003): *Nova Škola: demokratski preobražaj škole i društva*. Beograd: samostalno izdanje Drinke Savić-Guteša i Dragana Savića.
- Savićević, Dušan.M. (2002): *Filozofski osnovi andragogije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Schechner, Richard (1994): *Environmental theater*. New York: Applause Books
- Schneider, Carol G.: *Practicing Liberal Education*. Liberal Education, Vol. 90, No. 2. Association of American Colleges & Universities, 2004, p. 6

- Schonmann, Shifra (ed.) (2011): *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Servije, Žan (2005): *Istorija utopije*. Beograd: Klio.
- Silberman, Melvin L. (2007): *The Handbook of Experiential Learning*. John Wiley & Sons., Str. 186
- Simpson, Douglas J. (2001): „John Dewey’s Concept of the Student“, u: *Canadian Journal of Education* 26, 2. (183–200).
- Slade, Peter (1954): *Child Drama*. London: University of London Press. p. 68
- Slade, Peter (1969): "Forty Years of Theatre with the BCTA", u: *Outlook*, Journal of BCTA, Vol. L.
- Slade, Peter (2000): *Personal communication*, pisma upućena Dr Džonu Kasonu (*John Casson*).
 Prema: <http://www.sesame-institute.org/peter-slade> (14.12.2015.)
- Smedley, Ron (1971): „Three Looms Waiting“, video. BBC:
<https://youtu.be/f5jBNIEOrZs?list=PLB1E6842FAF6BBA6B>
- Smilansky, Sara (1968): *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley.
- Solomon, Nicky; Boud, David i Rooney, Donna (2003): „Room to move: spaces for learning“, u: *11th Annual International Conference of Post-Compulsory Education and Training*. Gold Coast, Queensland.
- Somers, John (Ed.) (1996): [*Drama and Theatre in Education: Contemporary Research*](#), zbornik radova sa konferencije Exeter Research Conference. Concord: Captus Press
- Spajić-Vrkaš, Vedrana: *Pedagoški zanemaren div: kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik i mjerilo njene učinkovitosti*, Zagreb: Mirisi djetinjstva 14 (2008); str. 44-54
- Spasić, Ivana: „Distinkcija na domaći način: diskursi statusnog diferenciranja u današnjoj Srbiji“. U: Nemanjić, Miloš i Spasić, Ivana (2006): *Nasleđe Pjera Burdjea. Pouke i nadahnuća*, Zbornik radova sa naučnog skupa, 10. dec. 2005. god. Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju i Zavod za proučavanje kulturnog razvitka
- Spolin, Viola (1963): *Improvisation for the Theatre*. London: Pitman Publishing Ltd.
[*Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*](#)
- Stanković, Dejan; Teodorović, Jelena; Milin, Vladeta; Đerić, Ivana; Bodroža, Bojana; Gutvajn, Nikoleta: *Od ideja do rezultata: obrazovne promene u očima prosvetnih radnika*. MPNTR, 2012.
- Steiner, Elizabeth (1988): *Methodology of Theory Building*. Sydney; Educology Research Associates.
- Stenhouse, Lawrence (1975): *An introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heineman.

- Stepanic, Josip jr; Stefancic, Hrvoje; Stjepan Zebec, Mislav i Perackovic, Kresimir (2000): "Approach to a Quantitative Description of Social Systems Based on Thermodynamic Formalism", u: *Entropy* 2000, 2, 98–105. <http://www.mdpi.org/entropy/papers/e2030098.pdf> (12.2.2016.)
- Steven G. Ellis, Lud'a Klusáková: „Imagining Frontiers, Contesting Identities“. Pisa: Edizioni Plus, 2007.
- Stoep, van der & Louw, W. J (2007): *Introduction to Didactic Pedagogics*. <http://georgeyonge.net/translations/didactic-pedagogics/introduction-didactic-pedagogics> (1.3.2016.)
- Stojanović, Biljana (2015): izjava u diskusiji na tribini „Trougao odgovornog obrazovanja“, 23. Mart, Parobrod. Beograd: BAZAART.
- Stoll, L. i Fink, D.: *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press, 1996;
- Stoll, Louise (1998): „School Culture“. *School Improvement Network's Bulletin*, No. 9, Autumn. Institute of Education, University of London. http://strongersmarter.com.au/wp-content/uploads/2013/01/stoll_article_set3_2000_pdf1.pdf (14.10.2015.)
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*. Vlada Republike Srbije, Ministarstvo prosvete i nauke, str.5. http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/strategija_obrazovanja_do_2020.pdf
- Štambuk, Vladimir (2007): „Politikologija i nove informacione tehnologije“, u: *Godišnjak 2007*. Beograd: Fakultet političkih nauka. (285-295). <http://www.fpn.bg.ac.rs/sites/default/files/wp-content/uploads/2010/05/14-Prof.-dr-Vladimir-%C5%A0tambuk-Politikologija-i-nove-informacione-tehnologije.pdf> (1.3.2016)
- Škorc, Bojana (2012): „Istraživanje potreba za interkulturalnim učenjem u Srbiji“, u: *Priručnik za interkulturalno učenje kroz dramu*. Beograd: BAZAART.
- Tankosić, Bojana (2015): *Uticaj kreativnog dramskog pristupa na razvoj inkluzivnosti i tolerantnosti: istraživački izveštaj*. Beograd: BAZAART
- Tanner, D. i Tanner, L. (2007): *Curriculum development*. Pearson.
- Taylor, Philip (Ed.) (1996): *Researching Drama and Arts Education*. London: Falmer Press. Str. 14-16.
- Taylor, Philip (2004): *The Drama Classroom: Action, Reflection, Transformation*. Taylor & Francis.
- Taylor, Philip (2003): *Applied Theatre: Creating Transformative Encounters in the Community*. Portsmouth, NH: Heinemann,.
- The Arts as Productive Pedagogies*. UNESCO: 2006.
- http://portal.unesco.org/culture/en/files/30204/11415100201John_O'Toole.pdf/John%2BO'Toole.pdf

The Hadow Report, 1931. London, Published by His Majesty's Stationery Office.

<http://www.educationengland.org.uk/documents/hadow1931/hadow1931.html> (11.11.2015.)

Thompson, James (2003): *Applied Theatre: Bewilderment and Beyond*. Oxford: Peter Lang

Tiller, Chrissie (2015a): „The Agency“, u: *Kulturna uloga škole i obrazovna uloga kulture – Drama u obrazovanju*, zbornik sa konferencije (17-20). Beograd: BAZAART.

Tiller, Chrissie (2015b): „Drama u obrazovanju: Priroda participacije“, u: *SCENA*, 3, LI (121-125). Novi Sad: Sterijino pozorje.

Tress, B; Gunther, R. i Fry, G. (2006): „Defining concepts and the process of knowledge production in integrative research“, u: Tress, B. *et al.*: *From Landscape Research to Landscape Planning – aspects of integration, education and application*. Wageningen UR Frontis Series 12 (13-26).

http://atlas.uniscape.eu/allegati/02_tress.pdf (6.1.2016.)

Trinity College, Dablin: <https://www.tcd.ie/Education/research/>; Central School for Speech and Drama, London: <http://www.cssd.ac.uk/content/research-centres>; University of Turku, Centre for Extension Studies <http://www.utu.fi/en/Pages/home.aspx>

Trnavac, Nedeljko, Đorđević, Jovan (1998): *Pedagogija*. Beograd: Naučna Knjiga

Trowler, Paul; Saunders, Murray i Bamber Veronica (2012): *Tribes and Territories in the 21st Century: Rethinking the significance of disciplines in higher education*. London/NY: Routledge

Tucakov, Smiljana (2012): “Dramska radionica CEKOM: Kako smo radili na predstavi *Romeo i Julija*”, u: *Vodič kroz kreativni dramski proces*. Beograd: BAZAART.

Turner, Victor W. (1986): “Dewey, Dilthey, and Drama: An Essay in the Anthropology of Experience”, u: Turner, Victor W. i Bruner, Edward M. (Eds.): *The Anthropology of Experience* (33-44). Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

Tyler, Ralph W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Ukaegbu, V. (2004): „The problem with definitions“, u: Ackroyd i Neelands (eds): *Drama Research*, v. 3.

UNICEF (2009): „School and community“, u: *Child Friendly Schools*, Chapter 4. New York.

http://www.unicef.org/education/files/CFSManual_Ch04_052009.pdf (16.3.2016.)

Uzelac, Milan (2012): *Filozofija obrazovanja I: Filozofske osnove savremenih pedagoških teorija*. Beograd: www.uzelac.eu.

Vallins, Gordon, lični intervju sa Oliverom Turnerom (*Oliver Turner*), Belgrade Theatre, Coventry, 7.9.2010., u: „Theatre in Education at the Belgrade“.

http://www.belgrade.co.uk/files/downloads/674/TiE_EduPack_V3.pdf

Van der Stoep, F. i Louw, W. J. (1979): *Introduction to Didactic Pedagogics*. Pretoria: Academica.

Veljak, Lino (2013): „Ontologija i metafizika“, u: *Logos*, 1, 2 (9-19).

<http://www.ffzg.unizg.hr/filoz/wp-content/uploads/2011/09/Lino-Veljak-Ontologija-i-metafizika.pdf>
(12.2.2016.)

Veselinović, Andrija (2003): “Obrazovanje u srednjovekovnoj Srbiji”, u: *Zbornik radova: Obrazovanje kod Srba kroz vekove*, ZUNS. Beograd: Društvo istoričara Srbije, Istorijski institut.

Vladiv-Glover, Slobodanka (2014): “From Translinguistics to Transculture and Genealogy: Point of view in the Humanities”, u: *Transkulturalna dimenzija slavističkih studija i komparativna književnost* (15-26). Beograd: Institut za književnost i umetnost.

https://www.academia.edu/10552943/On_transcultural_dimensions_of_Slavonic_Studies_from_the_perspective_of_Translation_Studies (31.3.2016.)

Vračar, Suzana (2016): „Kreativna drama u obrazovanju i vaspitanju učenika od 1. do 4. razreda osnovne škole“, u pripremi.

Vujisić Živković, Nataša (2015): „Prilozi za istoriju srpske obrazovanosti“, u: *Pedagogija*, 1/04. Novi Sad

Vukanović, Maša (2011): „Pogled na kulturu“. Beograd: Zavod za proučavanje kulturnog razvitka.

Vygotsky, L. S. (1934/1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1967). *Play and its role in the mental development of the child*. *Soviet Psychology*, 5(3) (6-18).

Vygotsky, L. S. (1978). “Interaction between learning and development” (M. Lopez-Morillas, Trans.), u: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.): *Mind in society: The development of higher psychological processes* (79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wagner, B.J. (1976): *Dorothy Heathcote. Drama as a Learning Medium*. Washington D.C.: National Education Association of the United States. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED130362.pdf>.

Wagner, Betty J. (1998): *Educational Drama and Language Arts: What Research Shows (Dimensions of Drama)*, Heinemann.

Ward, Winifred (1930): *Creative dramatics*. New York & London: D. Appleton & Co.

Ward, Winifred (1957): *Playmaking for children*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Water, Manon van de, McAvoy, Mary i Hunt, Kristin (2015): *Drama and Education: Performance Methodologies for Teaching and Learning* (7-25). London/NY: Routledge.

Way, Brian (1968): *Development through drama*. London: Longman.

Way, Brian, Personal interview, 7th May, 1976 at Theatre Centre Offices, London.

- Webster, Scott; Wolfe, Melissa (2013): "Incorporating the Aesthetic Dimension into Pedagogy", u: *Australian Journal of Teacher Education*, Volume 38 | Issue 10
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1015962.pdf>
- Weinberg, Alvin M. (1972): "Science and Trans-Science", u: *Minerva* 10 (209-222)
<http://www.quantamike.ca/pdf/Weinberg-Minerva.pdf> (3.3.2016.)
- Wilkinson, Joyce (1996): „What Constitutes Drama Education Research? Towards Critical Examination of Research Practice“, u: Somers, John (1996): *Drama and Theatre in Education: Contemporary Research*. Concord: Captus Press.
- Winston, Joe (2013): *Second Language Learning Through Drama: Practical Techniques and Applications*. London/NY: Routledge
- Winston, Joe (2005): *Drama, Narrative and Moral Education*. Routledge.
- World Commission on Environment and Development (1992): *Our Common Future*, poglavlje: 2. NY: UN. <http://www.un-documents.net/ocf-02.htm> (10.1.2016.)
- Worthen, W. B. (2012): "The Written Troubles of the Brain: *Sleep No More* and the Space of Character", u: *Theatre Journal* 64 (79-97).
- Wright, Susan (2011): *Children, Meaning-Making and the Arts*. Pearson Higher Education AU.
<http://www.bazaart.org.rs>
<http://www.dramagogija.org.rs>
<http://www.dramaresource.com/drama-strategies/>.
- Youth and the Theatre, *World Theatre*, Vol. II, No. 3 (1952).
- Zakon o kulturi, 2009. „Službeni glasnik RS“, broj 72/09.
- Zakon o visokom obrazovanju. *Službeni glasnik RS*, br. 76/2005, 100/2007 - autentično tumačenje, 97/2008, 44/2010, 93/2012, 89/2013, 99/2014, 45/2015 - autentično tumačenje i 68/2015).
http://www.paragraf.rs/propisi_download/zakon_o_visokom_obrazovanju.pdf (3.1.2016)
- Zammito, John: „Herder and Historical Metanarrative“, u: Adler, Hans i Kopke, Wulf: *A Companion to the Works of Johann Gottfried Herder*. Camden House, 2009.

Изјава о ауторству

Потписани-а **Сунчица Милосављевић**

број индекса /

Изјављујем,

да је докторска дисертација

ДРАМСКА ПЕДАГОГИЈА

Драмска уметност у интегрисаном образовању

-
- резултат сопственог истраживачког / уметничког истраживачког рада,
 - да предложена докторска теза / докторски уметнички пројекат у целини ни у деловима није била / био предложена / предложен за добијање било које дипломе према студијским програмима других факултета,
 - да су резултати коректно наведени и
 - да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 16. маја 2016.



**Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторске
дисертације / докторског уметничког пројекта**

Име и презиме аутора **Сунчица Миросављевић**
 Број индекса /
 Докторски студијски програм **Наука о драмским уметностима**
 Наслов докторске дисертације

ДРАМСКА ПЕДАГОГИЈА
Драмска уметност у интегрисаном образовању

Ментор **ред. проф. др Милена Драгићевић Шешћ**
 Коментор: /

Потписани (име и презиме аутора) **Сунчица Миросављевић**

изјављујем да је штампана верзија моје докторске дисертације / докторског уметничког пројекта истоветна електронској верзији коју сам предао за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета уметности у Београду.**

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука / доктора уметности, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета уметности Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 16. маја 2016.



Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитет уметности у Београду да у Дигитални репозиторијум Универзитета уметности унесе моју докторску дисертацију под називом:

ДРАМСКА ПЕДАГОГИЈА
Драмска уметност у интегрисаном образовању

која је моје ауторско дело.

Докторску дисертацију предала сам у електронском формату погодном за трајно депоновање.

У Београду, 16. маја 2016.

Потпис докторанда