

dr. sc. Vladimir Krušić

DRAMSKI ODGOJ I PEDAGOGIJA U RAZNIM EUROPSKIM KULTURNIM I PEDAGOŠKIM TRADICIJAMA

(Izlaganje na 3. Znanstveno-umjetničkom simpoziju *Kako dramsko izražavanje doprinosi kvaliteti poučavanja* održanom od 29. do 31. kolovoza na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Izlaganje je objavljeno i u [Zborniku](#) radova simpozija.)

Suvremena dramska pedagogija postupno se oblikovala tijekom cijelog prošlog stoljeća u raznim okružjima i žarištima, da bi se na samu njegovom kraju uobličila, pod različitim nazivima¹, kao priznata djelatnosti te umjetničko-pedagoška disciplina širom svijeta. Premda se razvijala u nekoliko smjerova, svima njima zajedničko je opće ishodište: dramski/kazališni rad s djecom i mladeži koji je početkom 20. stoljeća postao naročitim predmetom zanimanja progresivnih pedagoga i školnika u raznim, poglavito europskim, zemljama u kojima su u to vrijeme ojačala nastojanja da se kruti odgojno-obrazovni sustavi reformiraju i osuvremene. Brojni teorijski i praktički uvidi o pedagoškoj vrijednosti dramskih aktivnosti postali su tijekom prve polovice prošloga stoljeća sastavnim dijelom reformskih pedagoških nastojanja širom svijeta posluživši kao temelj kasnijem procvatu dramskoga i kazališnog rada s mladima koji je u raznim pedagoškim okružjima i kulturnim tradicijama poprimao neka specifična obilježja.

O dramskom odgoju i pedagogiji u raznim kulturnim i pedagoškim tradicijama imamo razloga govoriti poglavito danas, kada se kao struka i odgojno-obrazovno područje nalazimo pred zadatkom uvrštenja dramskoga odgoja kao nastavnog predmeta u hrvatski odgojno-obrazovni sustav. Da bismo ustanovili dokle smo stigli te kako dalje razvijati naš rad važno je upoznati specifična obilježja i razvojne pravce dramskoga odgoja i pedagogije u raznim europskim kontekstima koji tvore šire okvire u kojima se naša suvremena dramska pedagogija razvijala primajući izravno ili neizravno utjecaje i iskustva različitih tradicija i prilagođavajući ih ciljevima, potrebama te mogućnostima vlastita konteksta.

Dramski odgoj i pedagogija u Velikoj Britaniji

Najsnažnije dramskopedagoško okružje koje je tijekom posljednjih pedesetak godina izvršilo golem i presudan utjecaj na razvoj suvremenog dramskog odgoja širom svijeta jest ono stvoreno u zemljama engleskoga jezika. Premda se ovo okružje proteže na nekoliko kontinenata, podrazumijeva velik broj raznovrsnih opredjeljenja i uključuje brojna žarišta te istaknute ličnosti suvremene dramske pedagogije, izvorište glavnih shvaćanja dramskog odgojnog predstavlja je praksa i teorija *dramskoga odgoja* (eng. *drama education*) u Velikoj Britaniji. S predšasnicima koji su djelovali prije Prvog svjetskog rata, britanski se koncept *dramskog odgoja* počeo razvijati u međuraću da bi se nakon Drugog svjetskog rata pretvorio u jak i utjecajan pokret najprije unutar britanskog odgojno-obrazovnog sustava, a zatim, u posljednja tri desetljeća prošloga stoljeća, izvršio

¹ Glavne razlike između pojedinih okružja, iz čega proizlaze i brojni problemi pri prevođenju stručne dramskopedagoške literature, očituju se u razumijevanju i uporabi pojmova *drama* i *dramsko* te *kazalište* i *kazališno*. Primjerice, engleski naziv *drama education* nije moguće doslovno preuzeti u Njemačkoj, Francuskoj ili u Italiji. U kulturi njemačkoga jezika *Drama* označava književni rod i kazališni žanr, a slično je i u kulturnoj i obrazovnoj tradiciji francuskog i talijanskog jezika te u ostalim romanskim zemljama, gdje se područje suvremene dramskopedagoške prakse označuje složenicama *théâtre-éducation* i *arts de la scène-éducation* u francuskom, te *teatro-educacione* ili *teatro-scuola* u talijanskom.

snažan upliv u svjetskim razmjerima, između ostalih, i na razvoj dramskoga odgoja i pedagogije u Hrvatskoj.²

Utemeljiteljem suvremene britanske dramske pedagogije smatra se Peter Slade (1912. – 2004.), koji se još tijekom 1930-ih, kao mladi glumac, zanimao za kazališni rad namijenjen djeci. Poslije rata Slade mijenja zanimanje i postaje službenik odgojno-obrazovnog sustava u svojstvu *savjetnika za dramu* te najprije u toj funkciji, a zatim, od 1948., kao ravnatelj *Udruge za obrazovanje voditelja odgojne drame (Educational Drama Training Association)* sljedećih tridesetak godina tečajevima, savjetovanjima i konferencijama, svakodnevnim radom u školama, prosvjetnim ustanovama i organizacijama bitno utječe na čvrsto uvrežavanje *dramskoga odgoja* u britanski odgojno-obrazovni sustav.

Istodobno u sjedištu udruge u Birminghamu uspostavlja *Eksperimentalni dramski centar (Experimental Drama Centre)* s višenamjenskim prostorima za edukaciju dramskih i kazališnih pedagoga te za rad s dječjim skupinama kojem se Slade intenzivno posvećuje, razvija ga i proučava. U Centru, u studijskim uvjetima, Slade proučava i bilježi dječje igrovno dramsko ponašanje, njegove manifestacije i psihosocijalne ishode kod raznih dobnih skupina te stvara koncept organiziranog i strukturiranog dramskog rada s djecom koji naziva *dječjom dramom* i koji je detaljno opisao i razradio u svjetski utjecajnoj istoimenoj knjizi prvi put objavljenoj 1954. godine.³

Slade *dječju dramu* smatra „samostojnom umjetnošću“ koja, međutim, „nije aktivnost koju je netko izmislio, već stvarno ponašanje ljudskih bića“ (Slade, 1976: 1). U užem značenju pojam se odnosi prije svega na spontanu dječju dramsku igru, a u širem, obuhvaća i organizirani, vođeni dramski rad – igre s pravilima (games), vježbe zamišljanja, osjetilnosti, pokreta, glasa, doživljavanja i sl., dramatizacije, improvizacije, slobodno izražavanje, kreativne dramske igre itd. – koji Slade razvija kao „vrijedan oblik odgoja“ čiji je cilj „sretan i uravnotežen pojedinac“ (Isto).

Jedan od najboljih poznavalaca britanske dramskopedagoške tradicije Tadek Lewicky ističe tri glavna pedagoška načela Sladeova koncepta *dječje drame*:

- „a) *dječja drama* je u funkciji odgoja, a ne odgoj za izvođenje školskih igrokaza
- b) služi odgoju uravnotežene ličnosti djeteta, a ne da bude vježbanje i priprema malih glumaca
- c) pedagog u *dječjoj dramu* treba biti pedagog-promatrač, pomagač, podupiratelj i izvor znanja, a ne pedagog-redatelj ili trener glume i scenskih vještina“. (Lewicky, 1996: 45)

Premještanjem fokusa s dotada dominantnih umjetničko-odgojnih ciljeva dramskoga rada na ciljeve i očigledne učinke u sferi osobnog i socijalnog razvoja djeteta Slade je ponudio veći raspon mogućih opredjeljenja dramskoga rada u odgojno-obrazovnom kontekstu od onoga koji je nudila dotadašnja praksa dramskoga odgoja u britanskim školama koja se pretežito sastojala u uvježbavanju i scenskom izvođenju pisanih dramskih igrokaza za roditeljsku ili školsku publiku.

Sladeova shvaćanja, temeljena na pomnom promatranju, bilježenju i analizi dječje dramske igre i svakodnevna rada s djecom, presudno su doprinijela danas nespornom uvažavanju dječje dramske aktivnosti kao specifične *stvaralačke* djelatnosti koju, isticao je Slade, treba „priznati, poštovati i o njoj brinuti“ (Slade, 1976: 9).

Na jedno od prijepornih pitanja: je li *dječja drama* umjetnička aktivnost ili ne, već je Slade davao odgovor: estetičnost *dječje drame*, koju je neprekidno isticao, Slade ne povezuje s kazalištem, već s

² Više i detaljnije o utjecajima britanske dramske pedagogije na razvoj dramskoga odgoja u Hrvatskoj vidi: Krušić, Vlado. 2014. *Okvir za različitost – Razvoj suvremene dramske pedagogije u Hrvatskoj*. U: *Scena*, časopis za pozorišnu umetnost, 50, 1-2: 56-61. Članak je dostupan i na <http://www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/>.

³ Slade, Peter. 1954. *Child Drama*. University of London Press Ltd. London.

dječjom igrom kao njezinim autentičnim izvorištem. U tom smislu *dječja drama* može biti lijepa ne za publiku, kao završeno umjetničko djelo koje publika gleda, već za sudionike, za njihov doživljaj, kao trenutno, neposredno, autentično i neponovljivo te ujedno estetsko iskustvo koje djeca oblikuju ponesena radošću zajedničke stvaralačke igre.

Doprinosa Sladea stvorio je temelj za daljnje širenje dramskoga odgoja i pedagogije najprije u Engleskoj, potom u svim prostorima engleskoga jezika širom svijeta, a zatim i u drugim jezičnim okružjima i kulturama.⁴ Sladeove ishodišne ideje o razvojnim i odgojnim učincima dječje dramske aktivnosti najprije je dalje razvio njegov bliski suradnik i nastavljivač Brian Way (1923. – 2006.) u knjizi *Razvoj pomoću drame (Development Through Drama* iz 1967.) u kojoj je osmislio sustav vježbi za različite psihorazvojne svrhe.⁵

Međutim, za daljnji razvoj i širenje dramskoga odgoja i pedagogije zaslužan je sljedeći naraštaj britanskih dramskih pedagoga najaktivnijih u 1970-im i 1980-im godinama, čiji su glavni protagonisti, na pravcu a ponekad i u suprotstavljanju Sladeovim smjernicama, prvenstveno bili zainteresirani za uključivanje dramskopedagoške metodike – obuhvaćene nazivom *drama za odgoj (Drama-in-Education – DiE)* u svakodnevni školski rad.

Glavnim predstavnicima i oblikovateljima ovog važnog koncepta smatraju se Dorothy Heathcote (1926. – 2011.) i Gavin Bolton (1927). Njihove inicijalne ideje, izlagane ponajprije kroz radionice i druge praktične oblike edukacije, a tek potom u člancima i stručnim raspravama, nastavili su dalje razvijati njihovi brojni učenici i nastavljači.

Glavna načela pristupa Dorothy Heathcote mogla bi se sažeti u sljedeće tvrdnje:

- Dramske metode unapređuju postojeće metode (i metodike) podučavanja i učenja te obogaćuju i poboljšavaju učiteljske kompetencije i vještine.
- Dramska aktivnost sudionika, da bi bila učinkovita kao oblik podučavanja i učenja, treba biti strukturirana i organizirana, tj. vođena.
- Naglašena funkcija voditelja dramskog procesa konkretizira se najočitiije u dramskopedagoškoj tehnici *učitelja u ulozi*.
- Neprekidno promišljanje i razrada metoda dramskog rada, njihovih funkcija i učinaka trajni je zadatak dramskog pedagoga.

Koncept *drame za odgoj* vršio je od 1970-ih velik utjecaj ne samo na razvoj dramske pedagogije u zemljama engleskoga jezika, već širom svijeta, pa tako, od konca prošloga stoljeća, i na razvoj i rast suvremene dramske pedagogije u Hrvatskoj.⁶

U drugoj polovici 1980-ih, u godinama kada britanski pokret *drame za odgoj* ostvaruje vrhunce svoga djelovanja te dok u svijetu pobuđuje izuzetno zanimanje, u vlastitoj zemlji koncept doživljava snažne

⁴ Sladeova iskustva bitno su utjecala na shvaćanja i praksu Zvezdane Ladike (1921. – 2004.), naše najznačajnije dramske/kazališne pedagoginje.

⁵ Way je u knjizi razdvojio dramskopedagoški od kazališnog rada (tj. rada na predstavi) obznanivši da je kazalište »uglavnom komunikacija glumaca s gledateljima, (dok) je drama uglavnom iskustvo samih sudionika neovisno o bilo kakvoj zadaći komuniciranja s gledateljima«. Knjiga sadrži opise vježbi za različite svrhe i ciljeve – za razvijanje koncentracije, osjetilnosti i percepcije, za poticanje imaginacije i kreativnosti, za poticanje tjelesne i govorne izražajnosti i osvještavanje prostorne i socijalne komunikacije i dr.

⁶ Važan ishod tih utjecaja bila je knjiga Ive Gruić *Prolaz u zamišljeni svijet. Priručnik za odgajatelje, učitelje i nastavnike i sve one koji se bave dramskim radom s djecom i mladima*, koju je nakladnik Golden marketing objavio 2002. godine. U knjizi je britanski pokret *drame za odgoj* prvi put predstavljen hrvatskoj pedagoškoj javnosti, pregledno su prikazane njegove osnovne značajke te njegov glavni žanr, *procesna drama*, uz podroban opis primjera prakse oblikovanih u okviru edukacije budućih odgojitelja i učitelja na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu.

kritičke udare, potaknute nedvojbeno i političkim te gospodarskim reformama koje su bitno preobrazile britansko društvo. Međutim, udar na *dramu za odgoj* bio je prije svega posljedica nekih unutrašnjih proturječnosti i nedorečenosti samog koncepta i došao je iz redova same struke.

Kritika *drame za odgoj* naročito se zaoštrila tijekom obrazovne reforme koncem 1980-ih u sklopu koje se donosio i novi nacionalni kurikulum u kojem je svoje sistemsko predmetno mjesto trebala naći i *drama (dramski odgoj)*. Zastupnici *drame za odgoj* u tim su raspravama zagovarali njezinu naglašenu, zapravo dominantnu ulogu i funkciju u novom kurikulumu u kojem je trebala biti prisutna kao predmet te kao didaktički pristup u nastavi drugih predmeta i nastavnih područja.

Kritika je *drami za odgoj* predbacivala sljedeće:

- da je izgubila vezu sa svojom prirodnom bazom, a to je kazalište kao medij i kao umjetnost;
- da je ograničavajući dramski rad na rad unutar skupine zanemarila važnu socijalnu i kulturnu sastavnicu kazališta, a to je komunikacija s publikom;
- da se usmjerila na pedagoška i terapijska djelovanja, na političko i socijalno osvješćivanje i na razvoj socijalnih vještina, a zanemarila umjetničko obrazovanje;
- da je dramski odgoj svela na metodiku podučavanja primjenjivu u nastavi različitih odgojno-obrazovnih područja (kroskurikularni pristup) izgubivši pritom svoje vlastito, a to je područje kazališta i predstavljačkih umjetnosti.⁷

Polemika je poprimila široke razmjere i uvelike potresla dramskopedagoška okružja poglavito ona u prostoru engleskoga jezika. Trajala je više od desetljeća i razvijala se od u početku nepopustljivo suprotstavljenih stavova, do niza pomirljivih prijedloga u kasnijim fazama. Odjeci i ishodi kontroverze i danas su vidljivi, primjerice u stručnoj literaturi (na engleskom jeziku) koja svjedoči o neprekidnim naporima dramskopedagoške prakse i teorije da uskladi umjetničku/estetsku prirodu dramskog medija s pedagoškim, razvojnim i socijalnim ishodima koji se očekuju od dramskog odn. kazališnog rada u kontekstima izvan neposredne umjetničke djelatnosti.

Današnje posljedice sukoba vide se i u načinu kako je *drama (dramski odgoj)* smještena i tretirana u kurikulum ima zemalja izravno ili neizravno zahvaćenima polemikom. Pregledom izvora i dokumenata dostupnih na mrežnim stranicama uvjerit ćemo se da rješenja nisu istovrsna, razlike ne postoje samo između britanskih zemalja nego i između njihovih pokrajina, gradova te pojedinih škola. Primjerice u Engleskoj, matičnom okružju suvremenog dramskog odgoja i pedagogije, *drama* se do danas u nacionalnom kurikulumu nije uspjela posve osamostaliti kao samosvojan školski predmet. U tom općem zakonskom dokumentu *drama* je dio sadržaja nastave materinskog jezika i to u domeni govornog jezika. U praksi, pak, koja školama omogućuje vlastito koncipiranje programa koje će podučavati, *drama* može biti jedno od umjetničkih područja koje učenici srednjih škola mogu odabrati kao svoj izborni predmet za čije praćenje bivaju ocijenjeni te dobivaju nacionalnu svjedodžbu.

Uza sve razlike među sustavima i rješenjima te polemike koje se u dramskoj pedagogiji engleskog jezika povremeno aktualiziraju, vidljivo je, prije svega među dramskim pedagogima, s jedne strane, uvažavanje dramskoga odgoja kao vida umjetničkoga/estetskoga/kulturnoga odgoja te dramske pedagogije kao umjetničko-pedagoške prakse. S druge strane, ističu se vrijednosti *drame*, u svim njezinim oblicima, kao učinkovite metodike primjenjive u nastavi svih predmeta i odgojno-obrazovnih područja.

⁷ Više u: Hornbrook, David. 1998. *Education and Dramatic Art*, 2nd edition, London i New York: Routledge

Glavne značajke te razlike i podudarnosti u shvaćanjima dramskoga odgoja i pedagogije u raznim europskim kulturnim i pedagoškim tradicijama najlakše ćemo upoznati prikazom kako su snažne utjecaje britanske dramske pedagogije prihvaćali drugi konteksti te u kojoj su ih mjeri ugrađivali, prilagođavali ili odbacivali pri oblikovanju vlastitih koncepata.

Dramski odgoj u kulturno-pedagoškom okružju njemačkoga jezika

U zemljama njemačkoga jezika britanski utjecaji, premda u konačnici plodonosni, suočili su se s određenim otporom tradicionalnoga kulturno-pedagoškog okružja, što se naročito očitovalo u tamošnjem diskursu kojim se opisuje, tumači i osmišljava dramskopedagoška djelatnost.

U kulturi i tradiciji njemačkoga jezika krovni pojam britanske dramske pedagogije – *drama* – označava tek književni rod i kazališni žanr te se nije pokazao uporabivim za obuhvaćanje i tumačenje čitavog područja i svih inačica dramskoga odgoja i pedagogije. Umjesto toga, sukladno vlastitoj naslijeđenoj jezičnoj i kulturnoj tradiciji, ključni i krovni pojam njemačke dramske pedagogije (p)ostao je pojam *kazališta* kao temeljna odrednica iz koje su oblikovane i mnoge druge pojmovne izvedenice neophodne za opis, raščlambu, osmišljavanje i realizaciju suvremene dramskopedagoške prakse. Stoga u njemačkom kulturno-pedagoškom okružju pojam *kazalište* predstavlja glavni okvir razumijevanja cjelokupnog polja dramskopedagoške prakse, pa će sve što se u engleskom naziva *drama*, *educational drama*, *drama education* i *drama-in-education* naprosto biti obuhvaćeno pojmom *Theaterpädagogik*, ili prevedeno na hrvatski, *kazališnom pedagogijom*.*

Drugo paradigmatičko obilježje pojma *kazalište*, koje je doprinijelo njegovu postavljanju za krovni pojam cjelokupne djelatnosti, jest njegova visoko vrednovana umjetnička priroda. U njemačkoj kulturnoj, intelektualnoj i pedagoškoj tradiciji – djelovanjem koje ima jasan slijed od Schillera, Goethea i Hegela, preko Nietzschea i Wagnera do Brechta – kazalište je zauzelo status vrhunske umjetnosti koja upravo kao umjetnost predstavlja medij pedagoškog djelovanja i stvaralačkog izražavanja. Suočeni pak s poticajnim shvaćanjima, metodama i konceptima dramskog i kazališnog odgojnog rada koji su dolazili iz britanskog okružja, njemački zagovornici i promicatelji ove 'nove' prakse, umjesto da je odvoje, nastojali su je metodički i terminološki uskladiti s diskursom i paradigmatima vlastita kulturno-pedagoškoga okružja. Na tom pravcu, u proteklih pedesetak godina prilagođeni su ili stvoreni neki novi oblici rada, razvijeno je novo nazivlje a svakodnevna praksa se intenzivno obrađuje, produbljuje, raščlanjuje i sintetizira.

Posebnosti dramskog/kazališnog odgoja i pedagogije u okružju njemačkoga jezika istaknut ćemo prikazom nekih specifičnih oblika rada koji dominiraju aktualnom dramskopedagoškom praksom u Njemačkoj.⁸

Školsko kazalište

Suvremena njemačka *kazališna pedagogija* oblikovala se znatnim dijelom na tradiciji *školskoga kazališta (Schultheater)*, pedagoško-kazališne vrste izvorno stvorene krajem 16. stoljeća za potrebe nastave u crkvenim – katoličkim i protestantskim – školama širom Europe.⁹ *Školsko* je *kazalište* tijekom povijesti doživljavalo mijene i prilagodbe, već kako su se mijenjale društvene, političke i vjerske ideologije te školski sustavi, a s njima i pedagoške paradigme. Crkvenu pedagošku paradigmatu zamijenila je koncem 18. stoljeća prosvjetiteljska, po svojim svjetonazorskim značajkama sekularna,

* U daljnjem opisu njemačkoga okružja poštivat ćemo ovu terminološku promjenu.

⁸ Ne treba zaboraviti da ovom okružju, pored Njemačke, pripadaju i oblici dramskog/kazališnog odgojnog rada u Austriji i Švicarskoj.

⁹ Većina podataka za opis školskoga kazališta preuzeta je iz: Lippert, Elinor. 2003. *Schultheater*. U: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Ur. Gerd Koch i Marianne Streisand. Schibri-Verlag. Berlin – Milow: 269-271.

humanistička i građanska. Za razliku od crkvenog školskog kazališta prethodnog razdoblja čija se didaktičnost sastojala u vježbanju retoričkih vještina i latinskog jezika te dakako u snaženju vjerskih uvjerenja učenika, prosvjetiteljska pedagogija kazalište stavlja u funkciju odgoja osobnosti pojedinca-građanina, njegovih moralnih vrлина i društvene odgovornosti te razvoja svih njegovih intelektualnih, emocionalnih, socijalnih i stvaralačkih potencijala.¹⁰

U modernoj njemačkoj pedagogiji *školsko* je *kazalište* imalo znatan ugled kao jedno od sredstava ostvarivanja ciljeva „radne škole“ s početka 20. stoljeća, posljednjeg velikog progresivnog reformskog pedagoškog pokreta u Njemačkoj prije no što su na vlast došli nacisti, koji su sve prethodne progresivne tekovine njemačkog školstva doveli u pitanje i nastojali ih ukinuti.

Po svršetku Drugog svjetskog rata njemačko *školsko kazalište* postupno se obnavlja, a snažan poticaj njegovu daljnjem razvoju donosi, tijekom 1960-ih, utjecaj politički angažiranoga studentskog kazališta koje se svojim ciljevima te metodama rada oslanjalo na djelo Bertolta Brechta, naročito na njegovu poetiku „epskog teatra“ i „poučnih komada“ (*Lehrstücke*).¹¹

Sljedeći važan poticaj *školsko kazalište* doživljava tijekom 1970-ih i 1980-ih unošenjem u njemačko pedagoško okružje iskustava, metoda i ciljeva britanske *odgojne drame i kazališta*, što je bitno utjecalo i na novo definiranje okvira, metoda i načela suvremene njemačke kazališne pedagogije. Tijekom 1990-ih njemačka kazališna pedagogija uvažava i prima utjecaje *dječjeg kazališta* (Kindertheater) odn. *kazališta mladih* (Jugendtheater)¹², naročito dobro organiziranih, kao posebnih odvjeta, u okviru međunarodnih udruga amaterskih kazališta.¹³ Tada se i koncept *školskoga kazališta* nanovo promišlja te doživljava potpunije određenje i isticanje svojih glavnih zadaća a to su: usmjerenost kazališnog rada na ličnost učenika; sadržajno otvaranje prema društvenom i političkom kontekstu stvarnog života; vlastito/autorsko scensko oblikovanje aktualnih i učenicima bliskih tema i problema, različito od modela rada prisutnih u profesionalnim kazalištima za djecu i mladež; stvaranje i izvođenje kazališnih/scenskih ostvaraja namijenjenih prvenstveno učeničkoj publici.

Kao tradicijom naslijeđena, a opet otvorena kazališna vrsta, *školsko* je *kazalište* poslužilo kao obrazac koji je mogao primiti različite utjecaje i sadržaje i koji je omogućavao oblikovanje različitih koncepata dramskog/kazališnog odgojnog rada unutar školskoga sustava, između ostaloga i kao nastavnog predmeta odn. modula pod različitim nazivima. Primjerice, program „Scensko učenje“ (*Szenisches Lernen*) predstavljao je modul uže stručne poduke, a program pod naslovom „Predstavljačka igra“ (*Darstellendes Spiel*) u nekim je njemačkim pokrajinama prihvaćen kao maturalni predmet na svršetku srednje škole.

¹⁰ Uz druge njemačke prosvjetiteljske pedagoge „filantropiste“, ovakva očekivanja od kazališta programatski je uobličio Friedrich Schiller svojom raspravom *Kazalište gledano kao moralna ustanova*, objavljenom 1785., koja je presudno utjecala i na stvaranje modernoga hrvatskog nacionalnog kazališta. Iscrpnije o tome u: Krušić, Vladimir. 2018. *Kazalište i pedagogija. Ideje, koncepti i shvaćanja odgojnih funkcija kazališnog/dramskog medija u hrvatskoj kulturi i pedagogiji 19. i 20. stoljeća do završetka Drugog svjetskog rata*. Zagreb: Disput d.o.o. – HCDO.

¹¹ Vrlo je znakovito da među istaknutim kazališnim pedagogima sljedećeg razdoblja, tj. tijekom 1970-ih i 1980-ih, nalazimo znatan broj bivših članova i sudionika studentskih kazališta koji su kao mladi ljudi kazalište prihvatili kao sredstvo socijalnoga, političkoga i umjetničkoga angažmana, pa su ta shvaćanja unosili i u svoj rad s kazališnim drušinama u školi, u klubovima i centrima mladih ili u amaterskim i samostalnim kazališnim drušinama.

¹² Riječ je o neprofesionalnim oblicima rada kakvi postoje u kazališnim i dramskim studijima. *Dječje kazalište* kao oznaka vrste označava kazalište u kojem su izvođači djeca, a takvo je značenje i *kazališta mladih*, u kojem nastupaju izvođači omladinske dobi.

¹³ Europski dio Međunarodne udruge amaterskih kazališta – AITA/IATA – ima svoj stalni Odbor za djecu i omladinu koji organizira svoje zasebne festivale, a najpoznatiji je Svjetski festival dječjeg kazališta u Lingenu, prvi put održan 1990.)

Tijekom svoje višestoljetne povijesti, pored svih mijena, prilagodbi i prihvaćanja novih utjecaja, *školsko kazalište* i njegove praktičare prožimala je svijest da se radi o estetskoj djelatnosti, da je *školsko kazalište* umjetničko-pedagoška vrsta i da kao takva, uz glazbeni i likovni odgoj te plesnu umjetnost, predstavlja sastavni dio estetskoga, umjetničkoga odn. kulturnoga odgoja u školi. Pored očekivanih ishoda na razini osobnoga razvoja i obrazovanja učenika, današnji zagovornici ističu značaj *školskoga kazališta* – naročito samostalne, autorske, ostvaraje mladih izvođača – kao važnog čimbenika u oblikovanju kulture mladih, a time i kulture vlastite škole te šire zajednice u kojoj škola djeluje.

Predstavljačka igra

Za razliku od tradicijom naslijeđenoga *školskog kazališta* koncept *predstavljačke igre* (*Darstellungsspiel*) razvijen je tijekom 1970-ih. „*Predstavljačka igra* oznaka je za školski predmet Kazalište, koji dopunjava tradicionalne nastavne predmete kao što su Estetski odgoj, Umjetnost i Glazba“ (Reiss – Mieruch 2003: 67), čitamo u enciklopedijskom članku posvećenom ovoj pedagoško-kazališnoj vrsti.¹⁴ Koncept je razvijen „kako bi se amaterski dramski rad u sociokulturnom i pedagoškom kontekstu razgraničio od profesionalnog kazališta“, pišu autori i objašnjavaju: „Naziv *predstavljačka igra* s jedne strane upućuje na 'predstavljačku umjetnost' i uspostavlja poveznicu s tradicijom kazališne umjetnosti i njezinim zahtjevima. S druge strane, riječ 'igra' ograničava opseg pojma i odjeljuje ga od produkcijskih uvjeta i primjene u profesionalnoj kazališnoj umjetnosti i njezinim institucijama. (Naziv) posjeduje vlastitu pedagoško-estetsku dimenziju te pojmom 'igre' upućuje na predstavljačku aktivnost izvođača koji nisu profesionalci.“ (Isto: 68)

„Sadržaj *predstavljačke igre* je spoznavanje, oblikovanje i promišljanje svijeta kroz medij kazališta i njegova specifična izražajna sredstva. Ovdje je prvenstveno riječ o suočavanju s kazalištem kao umjetničkom formom, ali je *predstavljačka igra* istovremeno uvijek bitno djelatni i doživljajni prostor uvježbavanja socijalnih načina ponašanja u svrhu razvoja vlastite osobnosti.“ (Isto: 68)

Predstavljačka igra kao metodički koncept specifična je i po pedagoškim učincima koje implicira i koji se od nje očekuju: „Polazište moderne kazališne pedagogije jest da mladi ljudi igrajući i preuzimajući razne uloge promišljaju i o vlastitoj životnoj situaciji, osobnom ponašanju i svojoj ulozi u društvu (...) Primijenjeno u školi, to znači da se od mladih izvođača očekuje da (u *predstavljačkoj igri*) djeluju iz središta svojih osjećaja i svog mišljenja, dakle autentično, prezentno, neposredno. U *predstavljačkoj igri* presudnu važnost imaju izražavanje samog sebe, razvoj spoznajnih mogućnosti i samosvijesti, zatim grupni procesi i kooperativnost, što sve ne proizlazi iz nekakva terapijskog postupka, nego iz skupnoga rada na estetskom, umjetničkom oblikovanju scenskoga nastupa, s neposrednim ciljem da se uspješno predstave publici punoj očekivanja.“ (Isto: 68)

Uz ove ustaljene glavne odrednice *predstavljačke igre* autori članka spominju i „aktualne tendencije posljednjih godina“, koje uključuju primjenu vježbi i igara iz repertoara *predstavljačke igre* „u društveno-integrativne svrhe – za poboljšanje socijalizacije razredne skupine i grupne dinamike, za preventivne svrhe (npr. za prevenciju nasilja), za poticanje učenja jezika i čitanja“. (Isto: 68) Na tom pravcu autori ističu kako *predstavljačka igra* svoje poticaje dobiva i od *odgojnog kazališta* (*Theatre-in-Education*) i *odgojne drame* (*Drama-in-Education*) u Velikoj Britaniji i Nizozemskoj te iz tzv. 'postdramskog kazališta', (...) ali da svojim umjetničkim zahtjevom daleko nadilazi pedagoško *igranje uloga* (*role-play*), *psihodramu*, *školsku glumu* ili *jeux dramatiques*¹⁵, s kojima je u određenom smislu povezana.“ (Isto: 68)

¹⁴ Svi podaci u opisu uzeti su iz članka: Reiss, Joachim i Mieruch, Gunter. 2003. *Darstellungsspiel*. U: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Ur. Gerd Koch i Marianne Streisand. Schibri-Verlag. Berlin – Milow: 65-70.

¹⁵ *Jeux dramatiques* (*dramske igre*), sustav dramskih vježbi i postupaka, koji je izvorno osmislio francuski kazališni umjetnik i pedagog Leon Chancelerel, namijenjen radu s djecom i mladeži s ciljem razvijanja kreativnosti te osobnih

Autori na kraju navode u kojim je oblicima i pod kojim nazivima *predstavljačka igra* od početka 1980-ih bila ugrađivana u školske kurikulume kao zaseban predmet ili kao dio nekog drugog predmeta: „Mnoge pokrajine uvele su predmet samo u škole s glazbenim težištem ili u opće srednje škole pod različitim nazivima Predstavljanje i oblikovanje, Kultura i umjetnosti, Dramsko oblikovanje te kao dio predmeta Književnost“, a u nekim školama „*predstavljačka igra* može biti izabrana kao 4. predmet na maturi“. (Isto: 69)

Ova sposobnost prilagodbe novih poticaja i iskustava uvjetima i shvaćanjima vlastita okružja predstavlja veliku vrlinu njemačke kazališne pedagogije. Takvo što, međutim, ne bi bilo moguće bez široke i čvrste organizacijske i stručne osnove kakvu predstavljaju udruge, institucije te druge organizacije koje postoje ili su svojim djelovanjem vezane uz područje kazališnog odgoja i pedagogije. Kazališnopedagoška struka u Njemačkoj raspolaže snažnim institucionalnim uporištima na učiteljskim fakultetima, ali i na umjetničkim i kazališnim akademijama te visokim školama širom zemlje (Hamburg, Bremen, Hannover, Frankfurt, München, Ulm, Rostock itd.), na kojima se stječe stručna naobrazba potrebna kako za vođenje stvaralačkog kazališnog rada, tako i za uporabu kazališnopedagoških metoda u školskoj nastavi, u socijalnom radu i terapiji.

Premda njemačku kazališnu pedagogiju obilježava povezanost s područjima dječjega kazališta, kazališta mladih te amaterskoga kazališta, svojim glavnim opredjeljenjima i ciljevima ona je prvenstveno usmjerena i svoju bazu gradi u odgojno-obrazovnom sustavu i njegovim ustanovama. Osnaživanje prisutnosti i statusa kazališnog odgoja i pedagogije unutar odgojno-obrazovnog sustava provodi se ne samo (dodatnom) edukacijom prosvjetnih djelatnika nego i smotrama, radionicama i festivalima učeničkog kazališnog stvaralaštva koje koordinirano organiziraju ustanove i tijela školskoga sustava u pojedinim pokrajinama.

Francuska iskustva

Razvoj suvremenih shvaćanja dramskoga/kazališnoga odgojnog rada u kontekstu francuske kulturno-pedagoške tradicije ima nešto drukčiju povijest i obilježja. Prve ideje koje možemo smatrati dramskopedagoškima/kazališnopedagoškima u današnjem značenju rodile su se u Francuskoj u pedagoškom kontekstu i vezuju se uz ime pedagoga Rogera Cousineta (1881. – 1973.), zagovornika „nove škole“¹⁶ promicane poslije Prvoga svjetskog rata. Cousinet razvija koncept aktivnih metoda podučavanja i učenja koje razvrstava u *aktivnosti učenja/stjecanja znanja (activités de connaissance)* i *aktivnosti stvaranja (activités de création)* te među potonjima ističe *dramsko igranje (jeu dramatique)*¹⁶ kao jednu od metoda.

doživljajnih i izražajnih sposobnosti. Chancerelov projekt razvila je poslije rata švicarska kazališna pedagoginja Heidi Frei u posebnu – i vrlo izmijenjenu – tehniku scenskog/dramskog izražavanja, koja je u zemljama njemačkoga jezika stekla priličnu popularnost.

* „Nova škola“ ili „novo obrazovanje“ (fr. education nouvelle) francuski je naziv za reformske pedagoške tendencije s početka 20. stoljeća koje su se u raznim jezičnim i kulturnim okružjima slično nazivale. U zemljama njemačkog jezika te u područjima koja su bila pod utjecajem njemačke – i austrijske – kulture ta su se nastojanja nazivala „radnom“, „novom“ ili „aktivnom školom“, „školom rada“ i sl. Ova napredna kretanja obilježila su i značajan razvoj hrvatske pedagogije i školstva poslije Prvog svjetskog rata kada je dramski/kazališni medij prepoznat kao vrijedno sredstvo iskustvenog učenja i podučavanja. Više o tome u: Krušić, Vladimir. 2018. *Kazalište i pedagogija. Ideje, koncepti i shvaćanja odgojnih funkcija kazališnog/dramskog medija u hrvatskoj kulturi i pedagogiji 19. i 20. stoljeća do završetka Drugog svjetskog rata*. Zagreb: Disput d.o.o. – HCDO.

¹⁶ Prevođenje ovog naziva izaziva nedoumice i traži pažnju, jer može označavati različite stvari, npr. konkretnu aktivnost izvođača, zatim, u francuskom kontekstu, cjelokupno područje odn. metodički pristup u kojem se *dramsko igranje* koristi kao oblik rada, a može označavati i posebnu tehniku dramskoga rada, kako je naznačeno u opisu njemačke *predstavljačke igre*.

Međutim, utjecajna nastojanja na tom pravcu dolazila su iz područja profesionalne kazališne umjetnosti koja je u francuskoj kulturnoj povijesti, slično njemačkim naslijeđenim shvaćanjima, tradicionalno zauzimala visoko mjesto na vrijednosnim kulturnim ljestvicama. Prvi takvi poticaji dolaze iz kruga kazališnih umjetnika okupljenih oko Jacquesa Copeaua, reformatora francuskoga modernog kazališta (1879. – 1949.), među kojima se javljaju ideje ne samo o umjetničkoj/estetskoj obnovi kazališta nego i o njegovoj socijalnoj i kulturnoj misiji, u kojoj je istaknutu ulogu trebalo imati *kazalište mladih i za mlade*, kao vrsta kazališta koja ne samo da odgaja buduću kazališnu publiku nego mlade naraštaje uvodi u svijet (kazališne) umjetnosti, razvija im maštu i potiče stvaralaštvo. Glavni promicatelj ovog usmjerenja bio je Copeauov učenik Leon Chancerel (1886. – 1965.), glumac, redatelj, pisac i kazališni pedagog, koji 1929. s drugim Copeauovim učenicima pokreće prvu putujuću francusku kazališnu družinu posvećenu izvođenju predstava za djecu, *Putujući glumci (Comédiens routiers)*, a 1935. u Parizu osniva *Kazalište uje Sebastijana (Théâtre de l'Oncle Sébastien)*, kao model kazališta mladih i za mlade u kojem pokreće i studijski rad s mladima. Chancerel je estetiku svoga kazališta bazirao na tradicijama *comédie dell'arte*, a metodiku na improvizacijskim postupcima prvotno oblikovanim u okviru Copeauovih istraživačkih radionica, koje je zatim razvijao u vlastitu radu s mladima te 1936. objavio u priručniku naslovljenom *Dramske igre u odgoju i obrazovanju : uvod u metodu (Jeux dramatiques dans l'éducation : introduction à une méthode)*.¹⁷ Otada se Chancerelov rad smatra glavnim ishodištem svih kasnijih nastojanja u tradicionalnim okružjima francuske kulture i pedagogije koja su *dramsko igranje (jeu dramatique)* i srodne koncepte nastavila dalje razvijati i uklapati u suvremenu školsku praksu. Među njima valja istaknuti pedagoški pristup temeljen na *dramskoj ekspresiji (expression dramatique)* francusko-kanadske dramske pedagoginje Gisele Barret (1933.), razvijan od 1960-ih godina pa sve do danas poglavito u frankofonskom dijelu Kanade.¹⁸ Takva nastojanja nikad nisu prestajala, o čemu svjedoče brojni dokumenti i članci u časopisima te prilozi iz školske prakse dostupni na mrežnim stranicama.

Ova izrazito dramskopedagoška pregnuća u frankofonskim okružjima, usporediva s već opisanim oblicima rada u drugim kulturno-pedagoškim okružjima, ostala su pomalo u sjeni nastojanja koja su kretala iz prostora profesionalne kulture koja su bila, i još uvijek jesu, odlučno usmjerena na uvrštenje kazališne umjetnosti u odgojno-obrazovni sustav kao umjetničkog područja ravnopravnog glazbenoj ili likovnoj umjetnosti, disciplinama koje su, uz neupitno dominantan položaj književnosti, tradicionalno bile zastupljene u francuskom obrazovnom sustavu kao oblici umjetničkog, estetskog ili kulturnog odgoja. U ovim nastojanjima *kazalište (théâtre)* predstavlja ključni pojam koncepta čiji je glavni cilj podučavanje i učenje o *dramskoj umjetnosti (l'art dramatique)* u oba njezina vida – kao dramske književnosti i kazališne umjetnosti.

Posebnost ovog pristupa čini uvjerenje njegovih nositelja kako je u odgoju za kazališnu /dramsku umjetnost, pogotovo kada se provodi u školi, pored uloge učitelja/pedagoga nužna i nezaobilazna uloga (profesionalnog) kazališnog umjetnika. Ovo uvjerenje – povremeno osnaživano javno izražavanim strahom od „skolarizacije“ kazališne umjetnosti (čime bi ona, pretpostavlja se, izgubila na svojoj umjetničkoj i općeljudskoj vrijednosti) – tijekom 1980-ih godina oblikuje se i otada sustavno promiče kao koncept *partnerstva*, tj. suradnje kazališnog umjetnika i školskog učitelja u realizaciji kazališnih projekata/predstava u kojima sudjeluju učenici neke škole.

¹⁷ O Chancerelu treba nešto više reći budući da je, po mom mišljenju, čak više nego Slade, utjecao na rad Zvezdane Ladike. Chancerela je Ladika osobno upoznala tijekom 1960-ih za svog studijskog boravka u Francuskoj, a i prevela je te izvela neke od njegovih komada pisanih za mlade izvođače. Osim sklonosti za Chancerelov poetski teatar i scenski artizam, njegov se utjecaj kod Ladike očitovao prije svega u načinu kako je osmišljavala studijski dramski rad s djecom i omladinom kao oblik odgoja za umjetnost i putem umjetnosti.

¹⁸ U oba ova koncepta mogu se prepoznati brojne poveznice i bliskosti s konceptima poput američke *kreativne drame (creative drama)* ili njemačke *predstavljачke igre (Darstellendes Spiel)*, gdje se stvaralačke i estetske zadaće dramskoga rada isprepliću s razvojnima i uže shvaćenim odgojno-obrazovnim postignućima.

Ova su nastojanja rezultirala uvrštenjem *kazališne/dramske umjetnosti* kao fakultativnog odn. izbornog predmeta u kurikulumu srednjih škola, pa se tako *kazalište*, u školama gdje se takav program nudi, može odabrati i kao maturlni predmet. Sadržaj nastavnog predmeta podrazumijeva vježbe i zadatke dramskog stvaranja i izvođenja, improvizacije, oblikovanje uloga i izvođenje odlomaka klasičnih i suvremenih dramskih djela, upoznavanje povijesti kazališta kao predstavljačke umjetnosti, gledanje kazališnih predstava i drugih predstavljačkih oblika te njihovu kritičku analizu i procjenu itd.

Što se tiče prakse *dramskih igara (jeux dramatique)* i *dramskog izražavanja (expression dramatique)*, one čine osnovu metodike nastave umjetničkog odgoja u višim razredima osnovnih škola. Naglasak u toj nastavi nije na vještinama scenskog izvođenja ili na poznavanju dramskih djela, već su na prvom mjestu ciljevi i ishodi u domeni osobnog i socijalnog razvoja, dakako uz osvijestenu uporabu dramskog medija.

Dramski odgoj i pedagogija u skandinavskim zemljama

Nije slučajno što je prihvaćanje utjecaja britanske dramske pedagogije bilo vrlo izraženo u skandinavskim kulturnim i pedagoškim okružjima. Upravo u skandinavskim zemljama stvaraju se, između dvaju svjetskih ratova, temelji i pretpostavke moderne građanske liberalne i demokratske kulture. Takav je razvoj pak bio moguć zahvaljujući ugrađivanju u odgojno-obrazovne sustave skandinavskih zemalja najnaprednijih pedagoških shvaćanja i iskustava koja su se od početka 20. stoljeća pod raznim imenima („nova škola“, „radna škola“, „aktivna škola“ i sl.) oblikovala širom Europe.¹⁹ Za mnoga od njih zaslužni su upravo skandinavski autori, a najava švedske pedagoginje Ellen Key da će dvadeseto stoljeće biti „stoljeće djeteta“, objavljena 1900. godine u istoimenoj knjizi, postaje zajedničkom krilaticom svih tih nastojanja. U didaktičkom smislu nove su koncepcije naročito insistirale na metodama podučavanja i učenja bliskima djeci i dječjim intelektualnim, emocionalnim i izražajnim sposobnostima, a među njima su kao naročito učinkovite prepoznate i zagovarane uporabne pedagoške mogućnosti *dječje igre* te *dječje dramske igre* posebice. Tako dramske metode, kao preporučeni oblici rada, već 1939. godine u Norveškoj postaju dijelom nacionalnog kurikulumu (Eriksson 2006: 15).

Zahvaljujući ovim osnovama razvijanima u vlastitim okvirima te stalnoj otvorenosti spram iskustava drugih sredina, skandinavsko pedagoško okružje vrlo je spremno, već od 1960-ih, reagiralo na inovativna kretanja u britanskom pedagoškom prostoru. Ne čudi stoga da su upravo Skandinavci bili među prvim inozemnim polaznicima radionica Petera Sladea i Dorothy Heathcote.

Iako se skandinavska dramska pedagogija formirala i organizirala prvenstveno u pedagoškom kontekstu, u okvirima odgojno-obrazovnih sustava nordijskih zemalja, njezina načela, ciljevi i dometi osmišljavani su šire od uže shvaćenih odgojno-obrazovnih zadaća koje se dramskim metodama obično ostvaruju u neposrednoj školskoj praksi. To je razvidno već iz glavnih „izvanjskih“ poticaja koji su utjecali na oblikovanje skandinavske dramske pedagogije. Prema Stigu Erikssonu, istaknutom norveškom dramskom pedagogu, intenzivni razvoj dramske pedagogije u skandinavskim zemljama crpio je poticaje iz nekoliko izvorišta među kojima su, uz vlastite resurse, najvažnija bila:

¹⁹ I hrvatska je pedagogija na koncu 19. i u prvoj polovici 20. stoljeća intenzivno sudjelovala u toj pedagoškoj obnovi u kojoj su, uz ostale, visoko vrednovane i isticane upravo dramske metode kao oblik iskustvenog učenja i podučavanja. O tome više u: Krušić, Vladimir. 2018. *Kazalište i pedagogija. Ideje, koncepti i shvaćanja odgojnih funkcija kazališnog/dramskog medija u hrvatskoj kulturi i pedagogiji 19. i 20. stoljeća do završetka Drugog svjetskog rata*. Zagreb: Disput d.o.o. – HCDO.

- koncept *kreativne drame* (Peter Slade i Brian Way u Engleskoj, a Winifred Ward i Geraldine Siks u Sjedinjenim Američkim Državama)²⁰
- pokret *drame za odgoj* (DiE) i njegovi istaknuti nositelji (Peter Slade, Brian Way, Dorothy Heathcote, Gavin Bolton, John O'Toole, Cecily O'Neal i drugi)
- politički angažirano kazalište 1960-ih i 1970-ih godina, profesionalno i studentsko, posebice ono njemačkog govornog područja koje je za svoje ishodište uzelo djela i teorije Bertolta Brechta²¹
- politički angažirano kazalište Latinske Amerike potaknuto teorijama brazilskog pedagoga i filozofa Paula Freirea te njegova najistaknutija inačica, „kazalište potlačenih“ Augusta Boala.

Suvremenu dramsku pedagogiju u skandinavskim zemljama obilježavaju sljedeće značajke:

- ostvaruje se poglavito u pedagoškom kontekstu (u osnovnoj školi pretežito kao medij učenja i podučavanja, a u srednjim školama kao dio umjetničkog područja kurikulumu)
- odlikuje se visokom razinom teorijskog promišljanja
- dramski medij, bez obzira upotrebljava li se u svrhu učenja ili pak stvaralačkog izražavanja, uvažava se kao medij estetske/umjetničke komunikacije.

Premda Eriksson daje detaljniji prikaz dramskoga odgoja i pedagogije u Norveškoj, njegov članak indikativan je i za opće stanje djelatnosti u skandinavskim i baltičkim zemljama.

„U Norveškoj termin *drama* označava *dramske aktivnosti u školi*“, piše Eriksson. „U obveznoj osnovnoj školi (od 1. do 10. razreda) *drama* se najčešće koristi kao sastavni dio kurikulumu, tj. kao medij učenja. U srednjoj školi *drama* postoji kao predmet, ali ga trenutno ne nude mnoge škole u zemlji.“ (Eriksson 2006: 15) „U kurikulumu iz 1997. *drama* ima svoje mjesto prvenstveno kao medij podučavanja koji posebno dobro odgovara potrebama projektne nastave. Međutim, ona je tu ipak ograničena na specifično predmetno područje materinskog jezika, vjerskog i glazbenog obrazovanja te engleskoga kao drugog jezika. S druge strane, zbog bliske veze s 'igrom', *drama* je važna sastavnica podučavanja mnogih predmeta u nižim razredima osnovne škole.

Srednje škole oduvijek su najslabije mjesto drame/kazališta u obrazovnom sustavu. Osim par iznimaka, *drama* nije bila ni predmet niti zagovarani medij podučavanja. Ipak, od jeseni 1994. 'drama, ples i glazba' nude se kao zasebno odgojno-obrazovno područje u srednjim školama. U prvom razredu ove se umjetnosti podučavaju integrirano, dok se u drugom i trećem razredu učenici opredjeljuju za jednu od njih.“ (Isto: 16)

Eriksson govori o vrstama i usmjerenjima rada te ustvrđuje da „dramski odgoj u Norveškoj koristi različite oblike dramskog izražavanja – od dramske igre i procesne drame do dječjeg i odgojnog kazališta“ (Isto: 15). Osvrćući se na konceptijska suprotstavljanja oko toga je li *drama* prvenstveno „teatarski predmet kojem su u središtu scenske vještine i tehnika“ ili pak „medij učenja uporabiv u svim segmentima kurikula“, Eriksson ističe: „Na kraju devedesetih suočeni smo s mnogostrukošću dramskih puteva koji se međusobno ukrštaju, ali niti jedan smjer nije dominantan. ...(D)rama se pojavljuje kao hibrid mnogih kazališnih formi, ali s dinamičnim interesom za istraživanje i razvoj novih metoda, oblika i značenja. Dramaturgija, kao strukturirajuće načelo odgojne drame, važna je

²⁰ Više u: Eriksson, Stig. 2006. *Dramski odgoj u Norveškoj*. U: *Dramski odgoj*, 8, 12-13: 15-16. http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2019/01/Dramski-odgoj-12_13.pdf

²¹ Više u: Eriksson, Stig. 2007. *Looking at the past for stepping into the future. Background reflections for drama in the curriculum of the 21st century*. U: *Planting Trees of Drama with Global Vision in Local Knowledge*. IDEA Dialogues 2007. IDEA Publications and Hong Kong Drama/Theatre and Education Forum: 371-384.

referenca za naš današnji rad. Možda se čini da je zanimanje za umjetnički vid dramskoga rada zasjenilo zanimanje za njegovu pedagošku dimenziju, ali to je zato što su danas i estetske i obrazovne teorije, kao i umjetnička ekspresija, područja koja dramski pedagog mora svladati.“ (Isto: 16)

Eriksson izvještava i o oblicima obrazovanja dramskih pedagoga: „Glavne ustanove za obrazovanje dramskih pedagoga su državne visoke učiteljske škole. Od 1978. *drama* je obvezna za sve predškolske odgojitelje, a od jeseni 1992. *drama* je obvezna (iako mala) sastavnica u obrazovanju svih osnovnoškolskih nastavnika. Te škole također nude doškolovanje za već zaposlene učitelje. Većina državnih škola nudi intenzivne jednosemestralne tečajeve iz *drame* (a neki i iz plesa). U Bergenu i Oslu studij *odgojne drame/kazališta* traje jednu ili dvije godine. U sklopu reforme učiteljskog obrazovanja 1998. ponuđen je novi trogodišnji specijalizirani studij *drame*. Na takvim studijima održava se ravnoteža između teorije i prakse, a u žarištu zanimanja su podjednako dramski rad u školskoj učionici kao i rad na predstavama manjeg formata. U akademskoj godini 2000./2001. u Bergenu je s radom započeo i poslijediplomski studij dramskog odgoja.“ (Isto: 16)

Svoj opis Eriksson dopunjuje kratkim komentarom kojim dotiče osjetljiva pitanja kulturnih i prosvjetnih politika, nacionalnih i međunarodnih, o čijim odlukama često ovisi u kojim oblicima i s kojim statusom će se složeni sociokulturni koncepti poput dramskoga odgoja realizirati u praksi.

Kao višenacionalna i višejezična zajednica Skandinavija danas predstavlja uzorito uređeni prostor dramskopedagoške prakse i teorije u kojem u različitim njegovim segmentima i razinama nesumnjivo postoji i niz otvorenih tema (organizacijskih, metodičkih, praktičkih, teorijskih itd.), koje se zahvaljujući međusobnoj povezanosti i suradnji zasigurno mogu lakše istraživati i rješavati. Jake nacionalne strukovne organizacije postoje u svim skandinavskim zemljama, u nekima i više od jedne, a povezane su u mrežu *Drama Boreale* koja od 1995. svake treće godine održava redovite stručne konferencije, uvijek u drugoj zemlji. *Drama Boreale* te njezine članice provode i druge aktivnosti u okviru mreže – organiziraju festivale, radionice, stručne skupove, realiziraju zajedničke projekte, izdaju časopise i literaturu.

Za cjelovitost našeg prikaza svakako bi bilo korisno i poučno opisati značajke dramskoga odgoja i pedagogije u još nekim jezično užim okružjima²², no završit ćemo ga naznakama okvirne paradigme i osnovnog modela dramskog odgojnog rada na kojem se temelji i razvija suvremena hrvatska dramska pedagogija.

Temelji suvremenog dramskog odgoja i pedagogije u Hrvatskoj

Premda prakse u hrvatskoj kulturi i školstvu, koje danas opravdano smatramo oblicima dramskopedagoškoga rada, u razdoblju između dvaju svjetskih ratova doživljavaju svojevrsan procvat te su mogle poslužiti kao čvrsti temelj daljnjem plodnom razvoju, suvremeni dramski odgoj i pedagogija u Hrvatskoj oblikovali su se mimo tih iskustava. Povijesni lomovi – politički, društveni, ideološki, kulturni – koje je donijela kataklizma Drugog svjetskog rata potisnuli su i bacili u zaborav poticajna postignuća prethodnih razdoblja. Nova, pobjednička i revolucionarna, poslijeratna vlast uzela si je u zadaću ne samo uništiti sve strukture i ustanove poražene fašističke državne tvorevine, nego i odbaciti sve „staro“ i „nazadno“, tj. „stečevine društvenoga, kulturnog i idejnog razvoja

²² Primjerice, načini organiziranja dramskoga odgoja i pedagogije u Grčkoj ili Češkoj, a našlo bi se još primjera među 'malim' europskim nacijama, predstavljaju uzorite modele osmišljenog i sustavnog razvoja struke koji bi i 'kulturno moćnijim' okružjima mogli poslužiti kao primjer.

hrvatskoga građanskog društva ostvarene u ranijim razdobljima (...), a s njima i stoljetni plodan razvoj dramskopedagoških i kazališno-prosvjetnih nastojanja“ (Krušić 2018: 297).²³

Dakako da se u tadašnjoj novoj državi nastavilo s dramskim i predstavljačkim aktivnostima djece i mladih koje su, kao svečanosti i prigodni nastupi, bile sastavnim dijelom školske svakodnevnice i koje su smatrane važnim medijem kulturnog i ideološkog djelovanja. No za budući razvoj dramskoga odgoja u nas presudnijim se pokazalo nešto drugo, a to je pokretanje i osnivanje niza dječjih kazališta (kasnije kazališta mladih) širom Hrvatske, što pak možemo smatrati jedinom, ali važnom, poveznicom s postignućima prethodnih razdoblja.²⁴ Prvo kazalište takve vrste u novoj državi bilo je Dječje kulturno-umjetničko društvo "Titovi mornari", osnovano još u prosincu 1943. u hrvatskom izbjegličkom zbjegu El Shatt na Sinaju, koje nakon oslobođenja nastavlja rad u Splitu, gdje od 1953. djeluje kao Dječje kazalište, a od 1991. kao Kazalište mladih. U Osijeku pak Đurđa Dević (1916. – 2002.), naša prva kazališna pedagoginja, 1945. pokreće Dječju scenu Osječkoga kazališta, iz koje je 1950. nastalo osječko Pionirsko kazalište te kasnije, 1958., profesionalno Dječje kazalište. Godine 1947. Đurđa Dević pokreće i rad Pionirskog kazališta u Rijeci, a sljedeće 1948. godine vraća se u Zagreb i postaje umjetnička voditeljica i redateljica novoosnovanog zagrebačkog Pionirskog kazališta u kojem djeluje do 1953. Umnažanjem dječjih kazališta uspostavljen je osnovni model institucionalnog kazališnog rada – uvježbavanje i izvođenje predstava prema prikladnim dramskim i literarnim tekstovima – koji otada počinje prevladavati u svim vrstama i okružjima dramskoga rada s mladima.

Prihvatanje ovakvog institucionalnog vida kazališnog rada s mladima, poticano aktualnim ideološkim razlozima, bilo je tada, u nedostatku drugih modela, jedino moguće. Ali pokazalo se plodonosnim i u dužoj povijesnoj perspektivi, iako se u to vrijeme odvijalo gotovo mehanički, po automatizmu i bez dubljeg promišljanja svih pedagoških pretpostavki i ishoda takva modela, njegovih metoda i izvedbenih oblika. Trebalo je proteći izvjesno vrijeme prije nego što su se u tadašnjoj državi stekli društveni uvjeti za oblikovanje nove relevantne paradigme dramskog rada s mladim naraštajima te našli stručnjaci koji će je oblikovati.

Tijekom 1950-ih, ne samo u bivšoj državi nego u širem svjetskom političko-ideološkom kontekstu, socrealistička ideološko-estetička paradigma konačno biva odbačena, a s njom i njezina prateća pedagoška primjena. U hrvatskoj pedagogiji i kulturi toga vremena stvara se tako pogodno ozračje za prihvaćanje i drugih ideja o umjetnosti i njezinoj funkciji u ljudskom društvu, posebice u odgoju i

²³ O procvatu dramskoga odgoja i pedagogije u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova pisao sam: „Prigrlivši pedagoške ciljeve i metodička načela 'škole rada' (...), hrvatski učitelji i pedagozi (...) u svoj svakodnevni školski rad uključuju i metodički razrađuju niz postupaka dramskih obilježja. Uz oblike dramskog rada već otprije uvriježene u hrvatskoj školskoj praksi (...) unose u nastavu nove modele rada u kojima prepoznajemo značajke nekih danas aktualnih postupaka i tehnika dramske pedagogije (...), no koji su tek nekoliko desetljeća kasnije stekli svjetsku popularnost i postali uobičajenim rekvizitarijem suvremene dramskopedagoške prakse.“ (Krušić, 2018: 303) I još: „U međuraću *dječje/omladinsko kazalište* u Hrvatskoj stječe svoju punu društvenu, kulturnu i pedagošku afirmaciju kao *prostor kazališnog te u širem smislu umjetničkog odgoja djece i mladeži*. Tijekom 1930-ih te za ratnih godina dječje/omladinsko kazalište institucionalizira se u nekoliko organizacijskih inačica koje, premda su se u predratnom razdoblju međusobno nadmetale i polemizirale, u osnovi predstavljaju jedan te isti model kazališnog/umjetničkog odgajanja djece i mladeži izvan školskih ili nastavnih okvira. Od svih modela dramskopedagoškoga i kazališno-prosvjetnog rada koje smo opisali ovaj će, pokazat će se, jedini nadživjeti povijesne potrese koji su tako presudno, mijenjajući društvene okolnosti, kulturne okvire i osobne sudbine, utjecali uza sve ostalo i na razvoj moderne hrvatske dramske pedagogije.“ (Isto) Više u: Krušić, Vladimir. 2018. *Kazalište i pedagogija. Ideje, koncepti i shvaćanja odgojnih funkcija kazališnog/dramskog medija u hrvatskoj kulturi i pedagogiji 19. i 20. stoljeća do završetka Drugog svjetskog rata*. Zagreb: Disput d.o.o. – HCDO.

²⁴ Prva kazališta sa svrhom da u predstavama nastupaju djeca i mladež bila su Omladinsko kazalište Saveza zajednica doma i škole osnovnih škola grada Zagreba, osnovano 1935. godine, te Dječje carstvo Tita Strozija i Mladena Širole, pokrenuto te iste godine najprije kao radijska emisija, da bi od 1937. nastavilo djelovati kazališnim predstavama i priredbama. U ratnim godinama Dječje carstvo je ukinuto, no njegov model rada nastavio je živjeti u kazališnim programima Umjetničke škole ustaške mladeži koju je pristao voditi Mladen Širola. (Više u: Krušić, 2018)

obrazovanju. Te su se ideje tijekom 1950-ih u svjetskim razmjerima uobličile u paradigmu *umjetničkog odgoja* ili *odgoja pomoću umjetnosti* koja se pojavila i proširila pedagoškim i kulturnim okružjima tada ideološki i politički radikalno podijeljene Europe, kako u zapadnim demokracijama tako i u zemljama Istočnoga bloka (iza "željezne zavjese").²⁵

Paradigma *umjetničkog odgoja* razvijala se u nas tijekom 1960-ih godina poglavito u institucijama neformalnog odgoja i obrazovanja, primjerice u Savezu Društava „Naša djeca“, gdje se oko časopisa „Umjetnost i dijete“, pokrenutog 1969. godine, okupljaju pedagozi, umjetnici i stručnjaci različitih društveno-humanističkih i umjetničkih područja zainteresirani za stvaralački rad djece i mladih.²⁶ Među njima se našla i Zvezdana Ladika (1921. – 2004.), najistaknutija ličnost hrvatske dramske i kazališne pedagogije druge polovice 20. stoljeća.

Ladika se za dramski stvaralački rad s mladima opredjeljuje tijekom studija režije na tada novo osnovanoj Akademiji za kazališnu umjetnost. Od 1953., nasljeđujući Đurđu Dević, djeluje u Pionirskom kazalištu (PIK) odnosno, od 1967., u Zagrebačkom kazalištu mladih (ZKM) kao redateljica i dramska pedagoginja sve do samog životnog svršetka 2004. godine.

U PIK-u Ladika dolazi na već poznat i dobro uhodan teren: u instituciju koja funkcionira na sličan način kao mnoga dječja kazališta na Istoku i Zapadu, u kojima se pripremaju kazališne predstave i zatim izvode za mladu publiku. Osim toga, Ladika je i prije svog zapošljavanja pratila rad Đurđe Dević, koja je, uz redateljsku finalizaciju predstava, u pripremnom – studijskom – dijelu rada s mladim izvođačima obilato koristila improvizacijske metode. Ladika je tako svoj dramski i kazališni odgojni rad mogla nastaviti razvijati na osnovama koje je zacrtala njezina prethodnica.

Sljedećih petnaestak godina Ladika intenzivno djeluje u nekoliko smjerova i na nekoliko razina: režira predstave i širi repertoar PIK-a, s predstavama putuje širom Jugoslavije i Europe, uspostavlja kontakte i umrežuje se u međunarodne organizacije kazališnog i dramskog rada s djecom i mladeži, upoznaje pristupe i oblike dramskog/kazališnog odgojnog rada u drugim zemljama, a naročitu pažnju, koristeći se stečenim iskustvima, posvećuje metodičkom oblikovanju i osmišljavanju dramskopedagoškog rada s djecom i mladeži u studijskim uvjetima.

Potkraj 1950-ih i tijekom 1960-ih Ladika se dodatno obrazuje te odlazi na studijske boravke najprije u Čehoslovačku, zatim u Francusku, gdje upoznaje, između ostalih, Leona Chancerela i njegov pedagoški rad. U Engleskoj pak upoznaje iskustva britanske dramske pedagogije te naročito studijski rad Petera Sladea, čiju temeljni knjigu *Child Drama* donosi u Zagreb.

Tijekom 1960-ih sudjeluje u osnivanju ASSITEJ-a²⁷, a od 1972. do 1990. aktivna je članica njegova Izvršnoga odbora. Aktivnost u ASSITEJ-u omogućavala joj je, uz sudjelovanje u međunarodnoj razmjeni predstava, stalan i otvoren uvid u nova iskustva dramskog stvaralačkog i odgojnog rada s

²⁵ Tvorba paradigme pripisuje se britanskom estetičaru, povjesničaru umjetnosti i pjesniku Herbertu Readu, značajnom i utjecajnom promicatelju umjetničkog odgoja odn. odgoja putem umjetnosti. U svojoj kapitalnoj knjizi *Education through Art* (1943) Read se zalaže „za postavljanje umjetnosti na ono mjesto u obrazovanju koje joj pripada i na kojemu je uvijek bila – u samo središte stvari (od osnovne škole pa nadalje)“. U knjizi je razradio sociokulturnu dimenziju kreativnog odgoja i obrazovanja te postavio principe umjetničkog odgoja kao puta i načina odgajanja cjelovitih, uravnoteženih i stvaralačkih ličnosti.

Više o konceptu umjetničkog odgoja i njegovoj prihvaćenosti u hrvatskom pedagoškom kontekstu vidi: Krušić, Vladimir. 2015. *Umjetnički odgoj – Što je to i čemu služi?* U: Zbornik radova simpozija Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera. Osijek.

Članak je dostupan i na: <http://www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/>

²⁶ „Duhovna roditeljica“ časopisa i njegova dugogodišnja glavna urednica bila je pedagoginja i kulturna djelatnica Danica Nola (1910. – 2005.), u to doba direktorica Centra za vanškolski odgoj Saveza društava Naša djeca, a kao autori u njemu su surađivali brojni književnici, likovni te glazbeni umjetnici i pedagozi, kulturni radnici, sociolozi, znanstvenici, učitelji i drugi.

²⁷ ASSITEJ - *Association Internationale du Théâtre de l'Enfance et la Jeunesse* (Međunarodna udruga kazališta za djecu i mlade)

djecom koja je zatim prenosila u domaća okružja. Tako, primjerice, osniva i Jugoslavenski centar ASSITEJ-a, koji je za cijelog trajanja bivše države svoje sjedište imao u Karlovcu, a njegov je tajnik dugo godina bio Berislav Frkić, umjetnički voditelj Omladinskog studija Zorin doma u Karlovcu i dugogodišnji Ladikin suradnik.

1970. godine Ladika objavljuje svoje glavno stručno djelo, knjigu *Dijete i scenska umjetnost – Priručnik za dramski odgoj djece i omladine*, u kojoj sistematizira svoja dotadašnja iskustva i spoznaje stečene kako neposrednim praktičnim radom u matičnoj ustanovi tako i susretima s praksom i praktičarima širom svijeta.

Svojom knjigom Ladika je oblikovala *cjelovit i osmišljen model dramskog odgojnog rada kao sastavnog dijela umjetničkog odgoja*, svjetski značajne pedagoške paradigme prihvaćene posvuda u tada politički oštro podijeljenom svijetu. Već na samom početku, u Uvodu, Ladika naznačuje opći paradigmatički okvir u kojem sagledava svoje umjetničko-pedagoško djelovanje te svrhu pisanja svoje knjige:

„U cjelokupnom kompleksu odgoja umjetnost može odigrati značajnu ulogu. Ona može pomoći djetetu u shvaćanju života, razvoju emocija, a posebno potaći i razvijati kreativne procese kod mladih. (...) S tih pozicija prišla sam iznošenju svojih iskustava svima onima koji su se našli na istom putu djelovanja i htijenja: razviti putem scenske umjetnosti u djeci smisao za ljepotu i plemenitost u životu, pomoći im da shvate u čemu je bit umjetnosti, bit života i da razviju svoje kreativne snage u zanosu za stvaranje sutrašnjice koja ih očekuje.“ (Ladika, 1967: 4).

U prvom poglavlju naslovljenom „Kazališta za djecu u svijetu i kod nas“ Ladika sažeto i vrlo informirano naznačuje širi i tada zaista najaktualniji svjetski okvir onoga o čemu piše, pa spominje različite vrste aktivnosti i usmjerenja kazališnog i scenskog umjetničkog rada *za* i *sa* djecom i omladinom koje tada postoje u svijetu, u rasponu od različitih vrsta kazališta za djecu u raznim europskim zemljama s obje strane „željezne zavjese“, preko spominjanja tada značajnih središta studijskoga rada, do prakse *kreativne drame* („*kreativne dramatike*“, kako je naziva Ladika), u čije okvire smješta i *dječju dramu* Petera Sladea. Prikazujući primjere i iskustva iz cijeloga svijeta, pri čemu je podjednaku važnost davala praksama i ličnostima s Istoka i Zapada, Ladika svoj umjetničko-pedagoški angažman uklapa u širi svjetski kontekst i trendove *umjetničkog odgoja* kao globalne paradigme tog vremena, a poglavlje završava isticanjem da se i u nas, u Hrvatskoj, osnivaju ustanove umjetničkog odgoja predstavljajući, na samom kraju, Zagrebačko kazalište mladih kao takvu ustanovu koja svoju djelatnost razvija upravo u skladu s naznačenim svjetskim tendencijama.

Za nas je svakako najzanimljivije poglavlje „Metodika rada u dječjem dramskom studiju“ u kojem Ladika sistematizira svoj dramskopedagoški pristup. Tu je rad u dramskom studiju te njegov cilj prikazan kao nešto drugo od pripreme i uvježbavanja predstava. Svoju inačicu *dramskog* (u nas se tada češće govorilo – *scenskog*) *odgoja* Ladika strukturira kao oblik umjetničkog odgoja kojim se djecu /mladež „priprema za umjetnički doživljaj“ bilo kao mlade izvođače bilo kao gledatelje umjetničke aktivnosti i kojim se ujedno razvijaju njihove kreativne mogućnosti. Na početku poglavlja Ladika pomalo idealizirano opisuje značajke psihičkog razvoja djeteta i njegove stvaralačke mašte koju, to često ponavlja, treba osloboditi, i dijete osposobiti za cjelovito intelektualno-emocionalno doživljavanje umjetničkih djela i fenomena te za estetsko izražavanje svojih doživljaja.

Pri razmatranju dječje dramske igre, koju prihvaća kao medij pobuđivanja djetetove doživljajnosti i stvaralačke mašte, Ladika ističe fascinaciju dječjom sposobnošću uživanja u zamišljene likove i situacije te snagu dječjeg doživljavanja zamišljenih sadržaja. Poticanje oblikovanja takvih zamišljaja, a onda i doživljaja koje izazivaju Ladika je učinila glavnom zadaćom metodike koju je razvila u studijskom radu te zabilježila u svojoj knjizi, u kojoj kaže:

„Zadatak je dakle umjetnika-pedagoga u dječjem dramskom studiju da neiscrpiliv izvor stvaralačke mašte, opažanja i osjećanja kanalizira u pedagoškom smislu i da u djetetu razvije sposobnost punog

doživljavanja ne samo umjetnosti nego i života koji ga okružuje i da u njemu pronalazi ljepotu.“ (Ladika,1970: 21)

Nakon isticanja opće zadaće rada u dramskom studiju, Ladika izlaže proces rada: opisuje kako se odvija i što su ciljevi rada u pojedinim etapama života i razvoja skupine, pa zatim za svaku etapu izlaže i opisuje vježbe koje se koriste. To su sve uglavnom vježbe zamišljanja, mnoge od njih preuzete iz raznih oblika glumačkog treninga, npr. iz Stanislavskijeva „sistema“ te raznih njegovih inačica nastalih u SAD-u i inkorporiranih u metodiku *kreativne drame*, kao i iz raznih autoriziranih metodika namijenjenih odgoju mladih kazalištaraca, od kojih je najpoznatija ona Viole Spolin.

Svoj metodički pristup Ladika je prikazala kao strukturirani proces određen iskustvom i mogućnostima dječjeg psihičkog razvoja: zadaci i vježbe postupno se dopunjuju od jedne do druge etape te razvijaju od jednostavnih vježbi percepcije, preko vježbi osjetilnog te emocionalnog pamćenja, do skupnih vježbi zamišljanja, improviziranih prizora, govornih zadataka (monoloških i dijaloških), sinestetskih postupaka povezivanja glazbenog, vokalnog, plesnog i dramskog izraza itd. Na kraju, slijedi izvedba, ali ne kao završena, režirana i definitivno uobličena predstava namijenjena širokoj publici, već prije svega kao predstavljanje rezultata dotadašnjeg skupnog rada u studiju.

Ako Ladikinu knjigu usporedimo sa Sladeovom, uočiti ćemo niz paralela. Sladeov utjecaj vidljiv je prije svega u načinu na koji Ladika oblikuje svoju knjigu. Kao i u Sladeovoj knjizi, središnji najopsežniji dio pripada slikovitim i vrlo detaljnim opisima studijskoga rada (igara, vježbi, procesa) dobro potkrijepljenima, kao i kod Sladea, atraktivnim fotografijama i iskazima sudionika. Zatim, Ladika svoj prikaz kako se vježbe i metode postupno razvijaju i usložnjavaju strukturira slično Sladeovu.

Još jednu značajnu poveznicu predstavlja činjenica da su oba metodička pristupa – Sladeova *dječja drama* te Ladikin *dramski odgoj* – u svom konačnom razvojnom tijeku usmjerena prema istom cilju, a to je razumijevanje, doživljavanje i prihvaćanje dramske/kazališne umjetnosti i stvaralaštva kao vrijednog oblika socijalnog, etičkog i estetskog odgoja te važnog medija kulturne komunikacije. U nastavku knjige Ladika upravo ovim temama posvećuje posebnu pažnju: ističe socijalizacijske učinke skupinskoga rada u studiju; ukazuje na važnost kvalitete i primjerene tematike pri izboru tekstova za uprizorenje; razmatra pitanja glumačkog sudjelovanja djece izvođača u režiranim kazališnim predstavama te probleme recepcije dječjih predstava od strane dječje publike; poučava i savjetuje kako pripremati školske priredbe i svečanosti. U završnom poglavlju naslovljenom „Značenje scenske umjetnosti za mlade“ Ladika autoritativno i pomalo direktivno, iz pozicije stručnjaka, umjetnika-pedagoga, zaključuje svoju programatsku raspravu nizom određenja kojima se i danas služe promicatelji i zagovornici umjetničkog te posebice dramskog/kazališnog odgoja:

„Teatar crpi izvore svoje umjetnosti iz dječje igre i one vječno igrajuće stvaralačke aktivne mašte, a dijete se scenskom umjetnošću obogaćuje i spoznajno i emocionalno. Za dijete je scenska umjetnost jedna od mogućnosti doživljavanja svijeta oko sebe i svijeta u sebi.“ (Ladika, 1967: 143)

Ladika posebno ističe važnost snažnog psihološkog djelovanja dramskog/kazališnog medija na mlade gledatelje:

„Snaga emocionalnog doživljaja je upravo onaj najvažniji elemenat u predstavi za djecu. Upravo po toj emocionalnoj doživljenosti poetska riječ djeluje sa scene na dijete zato da formira njegovu svijest i njegove osjećaje.“ (Isto: 144)

Snažan doživljaj pokretač je i spoznajno-emocionalnog mehanizma u djeteta izvođača:

„Tu istu vrhunsku fazu* postiže i dijete interpretator, dijete glumac, u procesu svoga rada u studiju, u procesu pripremanja predstave i na samoj predstavi. U plemenitom nastojanju da potpuno izrazi svu dubinu svog doživljaja u njemu kao da se u toku predstave ili u toku rada na najjednostavnijem

* „Fazu katarze“, koju Ladika spominje u prethodnom odlomku.

zadatku u studiju – pali neko posebno svjetlo koje ga osvjetljava i omogućava mu da dublje shvati ljudske odnose i sebe samog.“ (Isto: 146)

I još:

„Zato kazalište za djecu i omladinu ima osim drugih još i poseban zadatak: da bude odraz upravo njihova života, da rješava problem djetinjstva i problem prerastanja djeteta u omladinca i omladinca u zrela čovjeka i da tako obuhvati ono najosjetljivije doba u životu čovjeka, doba kad se nalazi u previranju i sukobu s društvom i sa sobom samim i kad se u njemu rađa, izrasta i učvršćuje odgovornost pred drugim i pred samim sobom – odgovornost pred životom.“ (Isto: 145)

Oslobodimo li diskurs knjige za ono vrijeme ideološki podobnog vokabulara i čitamo li je s ideološki neutralnog motrišta, u Ladikinim opredjeljenjima prepoznat ćemo stavove današnjih zagovaratelja i promicatelja umjetničkog te posebice dramskog odn. kazališnog odgoja i pedagogije.²⁸

Promatran u široj perspektivi povijesnih metodičkih pristupa, za model rada što ga je Ladika usustavila i prikazala u svojoj knjizi možemo reći da je zasnovan poglavito na metodici i načelima *kreativne drame*, o čemu svjedoči ne samo često spominjanje u knjizi njezinih najistaknutijih nositeljica Winifred Ward (1884. – 1975.) i Geraldine Siks (1912. – 2005.) te navođenje njihovih tekstova. *Kreativna drama* nikada nije gubila iz vida temeljnu povezanost dramskoga rada s djecom i mladima s kazalištem kao umjetničkim medijem. U okvirima i glavnim tijekovima *kreativne drame* tradicionalne opozicije dramskoga odgoja i pedagogije – primjerice: proces - produkt, drama - kazalište, učenje - stvaranje, pedagogija - umjetnost i sl. – u konačnici i u načelu više-manje skladno su se razrješavale i pomirivale. Svojom obuhvatnošću koncept *kreativne drame* izuzetno je, bez posebnih prilagodbi, odgovarao osnovnoj institucionalnoj formi dramskog/kazališnog odgojnog rada kakvu su u nas predstavljali dramski studiji, naročito oni koji su djelovali pri kazalištima.

Model kreativnog dramskog rada – koji Ladika već tada u podnaslovu svoje knjige naziva *dramskim odgojem* – razvijan tijekom 1960-ih u dramskim studijima poput zagrebačkog PIK-a (ZKM-a) i karlovačkog Zorin doma, sljedećih se desetljeća postupno širi i uvrježuje u školskim izvannastavnim aktivnostima, u radu dramskih, scenskih, lutkarskih i recitatorskih družina. Putem radionica, seminara i savjetovanja, oglednim predstavama i prikazima rada te pokretanjem smotri i susreta dramskog/scenskog stvaralaštva, s metodikom kreativnog dramskog rada upoznaje se sve veći broj učitelja i voditelja izvannastavnih aktivnosti unutar i izvan škola. Prvi pokretač tih akcija je Centar za vanškolski odgoj Saveza društava Naša Djeca koji od 1969. do 1986. organizira brojne edukacije koje, u segmentu dramskog stvaralačkog rada, uz Zvezdanu Ladiku vode i Đurđa Dević-Šegina te Slavenka Čečuk. Osim toga, Centar od 1967. pokreće stručno vođene godišnje susrete literarnih, novinarskih i scenskih grupa osnovnih i srednjih škola Hrvatske, koji i dandanas žive.²⁹

Načini i oblici dramskog odgojnog rada kako ih je Ladika razvijala u svojoj studijskoj praksi te širila putem radionica, predavanja, oglednih predstava i prikaza rada te dakako svojom knjigom, pored svih kasnijih inovacija i autorskih doprinosa njezinih nastavljača i drugih edukatora, i danas su, vrlo često bez jasne svijesti o tome, u temelju djelovanja većine dramskih i kazališnih studija te školskih dramskih skupina u nas. Današnja praksa dramskog odgoja i pedagogije u Hrvatskoj, njezini glavni i

²⁸ Više u: Krušić, Vladimir. 2015. *Umjetnički odgoj – što je to i čemu služi?* U: Zbornik radova simpozija Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera. Osijek. Članak je dostupan i na: <http://www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/>

Vidi također: *Smjernice za umjetnički odgoj*. 2006. Dokument Svjetske konferencije o umjetničkom odgoju: Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće. UNESCO. Lisabon. <http://www.hcdo.hr/dokumenti/smjernice-unesco-a-za-umjetnicki-odgoj/>

²⁹ U okrilju Saveza društava Naša djeca danas se održavaju Smotre dječjeg stvaralaštva „Radost, igra i stvaralaštvo djece“, a u okvirima školskoga sustava održavaju se godišnje Smotre literarnog, dramskog i novinarskog stvaralaštva (LiDraNo).

sporedni tijekovi te raznoliki vidovi i usmjerenja, nezamislivi su bez osnove koju su stvorile, s jedne strane, Ladikina knjiga, kojom je teorijski i praktički oblikovan i usustavljen jedan fleksibilan model dramskog i kazališnog kreativnog rada s djecom i mladima, a s druge, široka baza takva rada koji je danas prisutan u više-manje svim kontekstima i prostorima u kojima se odvija život mladih naraštaja.

Literatura:

- Eriksson, Stig. 2006. *Dramski odgoj u Norveškoj*. U: *Dramski odgoj*, 8, 12-13: 15-16. http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2019/01/Dramski-odgoj-12_13.pdf . (Pristupljeno 25. svibnja 2020.)
- Eriksson, Stig. 2007. *Looking at the past for stepping into the future. Background reflections for drama in the curriculum of the 21st century*. U: *Planting Trees of Drama with Global Vision in Local Knowledge*. IDEA Dialogues 2007. IDEA Publications and Hong Kong Drama/Theatre and Education Forum: 371-384.
- Gruić, Iva. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet - Procesna drama ili drama u nastajanju*. Zagreb: Golden marketing.
- Hornbrook, David. 1998. *Education and Dramatic Art*, 2nd edition, London i New York: Routledge.
- Krušić, Vladimir. 2018. *Kazalište i pedagogija. Ideje, koncepti i shvaćanja odgojnih funkcija kazališnog/dramskog medija u hrvatskoj kulturi i pedagogiji 19. i 20. stoljeća do završetka Drugog svjetskog rata*. Zagreb: Disput d.o.o. – HCDO.
- Krušić, Vlado. 2014. *Okvir za različitost – Razvoj suvremene dramske pedagogije u Hrvatskoj*. U: *Scena*, časopis za pozorišnu umetnost, 50, 1-2: 56-61. (Članak je dostupan i na <http://www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/>.)
- Krušić, Vladimir. 2015. *Umjetnički odgoj – Što je to i čemu služi?* U: *Zbornik radova simpozija Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera. Osijek. Članak je dostupan i na: <http://www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/>
- Ladika, Zvezdana. 1970. *Dijete i scenska umjetnost – Priručnik za dramski odgoj djece i omladine*. Zagreb: Školska knjiga.
- Lewicki, Tadek. 1995. *Theatre/drama in education in the United Kingdom, Italy and Poland*. Durham theses, Durham University.
- Lippert, Elinor. 2003. *Schultheater*. U: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Ur. Gerd Koch i Marianne Streisand. Schibri-Verlag. Berlin – Milow: 269-271.
- Reiss, Joachim - Mieruch, Günter. 2003. *Darstellendes Spiel (Predstavljачka igra, prevedeni članak)*. U *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Ur. Gerd Koch i Marianne Streisand. Berlin-Milow. Schibri-Verlag.
- Slade, Peter. 1954. *Child Drama*. University of London Press Ltd. London.
- *Smjernice za umjetnički odgoj*. 2006. Dokument Svjetske konferencije o umjetničkom odgoju: Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće. UNESCO. Lisabon. <http://www.hcdo.hr/dokumenti/smjernice-unesco-a-za-umjetnicki-odgoj/>
- Ward, Winifred. 1957. *Playmaking With Children*. Appleton-Century-Crofts, N.Y.
- Way, Brian. 1967./1998. *Development through Drama*. Humanity Books. Amherst. New York.