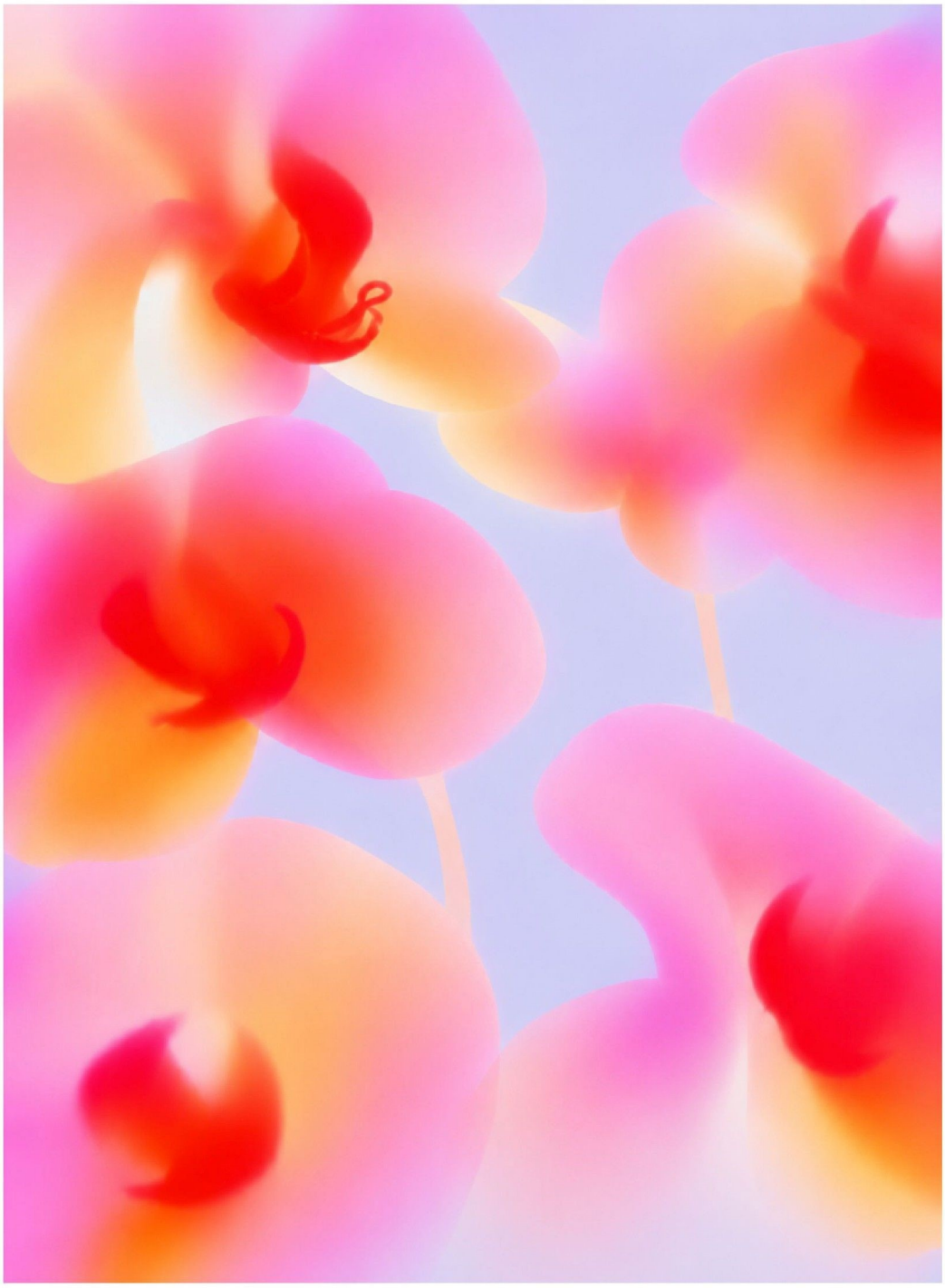
# 4.th

MEĐUNARODNI ZNANSTVENO-UMJETNIČKI
SIMPOZIJ IVA GRUIĆ:

## Kazalište za djecu i mlade – jučer i danas za (bolje) sutra



4TH INTERNATIONAL SCIENCE AND ARTS
SYMPOSIUM IVA GRUIĆ:

## Theatre for young audiences – past and present for a (better) future

ZAMIŠLJENI SVJETOVI IVE GRUIĆ

**AUGUST 28 - 30, 2025 ZAGREB,
UNIVERSITY OF ZAGREB
FACULTY OF TEACHER EDUCATION**

**28. - 30. KOLOVOZA 2025.
SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET**

**Sveučilište u Zagrebu**
**Učiteljski fakultet**

**4. Znanstveno-umjetnički simpozij s međunarodnim sudjelovanjem**
***Zamišljeni svjetovi Ive Gruić:***
***Kazalište za djecu i mlade – jučer i danas za (bolje) sutra***

# ZBORNIK RADOVA

28. – 30. kolovoza 2025.
Zagreb

Uredile
Maša Rimac Jurinović
Iva Nemec

4th International Science and Arts Symposium *Iva Gruić:*
*Theatre for Young Audiences – Past and Present for a (Better) Future*

August 28 - 30, 2025 Zagreb
**University of Zagreb**
**Faculty of Teacher Education**

**4. Znanstveno-umjetnički simpozij s međunarodnim sudjelovanjem**
***Zamišljeni svjetovi Ive Gruić:***
***Kazalište za djecu i mlade – jučer i danas za (bolje) sutra***

# ZBORNIK RADOVA

28. – 30. kolovoza 2025.
Zagreb




**Izdavač:** Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet, Savska 77, Zagreb

**Za izdavača:** prof. dr. sc. Blaženka Filipan-Žignić

**Glavna urednica:** izv. prof. dr. sc. Sanja Lovrić Kralj

**Urednice:** doc. dr. sc. Maša Rimac Jurinović i Iva Nemec, predavačica

**Lektura:** Senka Sušac, prof., izv. prof. dr. sc. Ivana Cindrić

**Vizualno oblikovanje naslovnice i e-izdanja:** Ana Rimac, Matej Nemec

**ISBN:** 978-953-380-041-7

**Recenzenti zbornika:** izv. prof. dr. sc. Željka Knežević i doc. dr. sc. Igor Tretinjak

**Recenzenti radova:**
izv. prof. dr. sc. Katarina Aladrović Slovaček (Hrvatska); izv. prof. dr. sc. Ádám Bethlenfalvy (Mađarska); prof. dr. sc. Slavica Blažeka Kokorić (Hrvatska); prof. dr. sc. Ivana Borić (Hrvatska); prof. dr. sc. Lidija Cvikić (Hrvatska); izv. prof. dr. sc. Ana Ćavar (Hrvatska); izv. prof. dr. sc. Maja Drvodelić (Hrvatska); izv. prof. dr. sc. Marina Gabelica (Hrvatska); dr. sc. Alexander Hoffelner (Austrija); izv. prof. dr. sc. Željka Knežević (Hrvatska); prof. dr. sc. Andrijana Kos-Lajtman (Hrvatska); izv. prof. dr. sc. Lorena Lazarić (Hrvatska); doc. dr. sc. Irina Lešnik Jeras (Slovenija); prof. dr. sc. Miranda Levanat-Peričić (Hrvatska); izv. prof. dr. sc. Sanja Lovrić Kralj (Hrvatska); doc. dr. sc. Damir Miholić (Hrvatska); doc. dr. sc. Monika Pažur (Hrvatska); izv. prof. dr. art. Marina Petković Liker (Hrvatska); prof. dr. sc. Renata Martinec (Hrvatska); doc. dr. sc. Maja Opašić (Hrvatska); prof. dr. sc. Kristina Riman (Hrvatska); izv. prof. dr. sc. Višnja Kačić Rogošić (Hrvatska); izv. prof. dr. sc. Jasmina Stošić (Hrvatska); izv. prof. dr. sc. Tomislav Topolovčan (Hrvatska); izv. prof. dr. sc. Ivana Trtanj (Hrvatska); doc. dr. sc. Igor Tretinjak (Hrvatska); prof. dr. sc. Tamara Turza-Bogdan (Hrvatska); izv. prof. dr. sc. Ana Šenjug Krleža (Hrvatska); prof. dr. sc. Vladimira Velički (Hrvatska); doc. dr. sc. Jelena Vignjević (Hrvatska); prof. dr. sc. Maja Verdonik (Hrvatska); prof. dr. sc. Diana Zalar (Hrvatska)

**4. Znanstveno-umjetnički simpozij s međunarodnim sudjelovanjem**
***Zamišljeni svjetovi Ive Gruić:***
***Kazalište za djecu i mlade – jučer i danas za (bolje) sutra***

# ZBORNIK RADOVA

28. – 30. kolovoza 2025.
Zagreb

4th International Science and Arts Symposium *Iva Gruić:*
*Theatre for Young Audiences – Past and Present for a (Better) Future*

August 28 - 30, 2025 Zagreb
**University of Zagreb Faculty of Teacher Education**

Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet
2026.

# SADRŽAJ


## 01. ZAMIŠLJENI SVJETOVI ŽIVE U NAMA

**Maša Rimac Jurinović:** Posvećeno o kazalištu za djecu i mlade, baš kao Iva Gruić 6

**Katarina Kolega:** Uvijek inovativna, agilna, angažirana i strastveno predana 9

## 02. PLENARNA IZLAGANJA

**Nataša Govedić:** Nasilje didaktičnosti u kazalištu za djecu i Pipi Duga Čarapa u razredu, uz posvetu dramskoj pedagoginji Ivi Gruić 14

**Mojca Redjko:** Metaphor – Perception and Development in Theatre for Young Audiences 27

**Ádám Bethlenfalvy:** The Boundaries of Participation: Interacting with Young Theatre Audiences 42

**Alexander Hoffelner:** Teaching as Improvisation – Between Interaction and Organisation 49

## 03. ZNANSTVENI I STRUČNI RADOVI

### - KAZALIŠNA PISMENOST I RAZVOJ PUBLIKE

**Iva Nemec:** Kazalište prosvjećuje emocije: doprinos Ive Gruić razumijevanju poučnosti u kazalištu za djecu i mlade 65

**Maša Rimac Jurinović:** On Audience Development: How Croatian Theatres for Children Approach the Design of their Audiences' User Experience 77

**Irina Lešnik Jeras:** Theatrical Literacy of Preschool Teaching Students (2016–2026) at the University of Primorska, Slovenia 94

**Monika Haraminčić:** Kazališno opismenjavanje učenika starije osnovnoškolske dobi 105

**Sabina Šinko:** Kazalište za najmlađu publiku 114

### - O (DRAMSKOME) TEKSTU I IZVEDBENIM ODMICANJIMA OD NJEGA

**Jelena Vignjević:** Nacrt za daljnju analizu jezika i stila dramskih tekstova Ive Gruić 121

**Vladimira Velički:** *Helikopterske priče* – od spontanoga pripovijedanja do dramske improvizacije 134

**Dragica Haramija:** Multimodalnost i intermedijalnost kao važne komponente prijenosa iz knjige u druge medije: primjer književnoga djela, animirane priče i lutkarske predstave *Medo i Praščić* 142

**Ana Škaro:** Dramsko stvaralaštvo u osnovnoškolskome okruženju: tematska analiza učiteljskih autorskih igrokaza 157

**Katja Petrović:** *Pričajmo kazalište*: pripovijedanje u funkciji ranoga kazališnog opismenjavanja 168

### - KAZALIŠTE KAO PROSTOR DIJALOGA, OSNAŽIVANJA I PROMJENE

**Karmen Strel:** Encounter with the Other in the Process of Creating a Theatre Performance as an Opportunity for the Emergence of Subjectification 182

**Damir Miholić:** Neuroraznolikost i kazalište za djecu i mlade – osjetima do inkluzije 191

**Rolf Laven & Hendrik Renneberg:** Rehearsing the Future: Drama and Art Pedagogy for Civic Imagination in European Teacher Education (The ACIIS Case) 200

**Helena Korošec:** Enhancing Prosocial Behaviour in Early Childhood through Creative Drama and Puppetry - Findings from a Teacher-Based Intervention Study 212

**Slavica Blažeka Kokorić, Petra Romac, Marta Krmpotić i Kristina Ševrentić:** Dramske metode kao alat osnaživanja djece u alternativnoj skrbi: primjer kliničke nastave Studijskoga centra Socijalnoga rada Pravnoga fakulteta u Zagrebu 226

**Matilda Marković:** Tinejdžer i lutka – mogu li zajedno? 240

**Manuela Krakar Ahmedović, Daniela Buršić i Eliza Ucović:** Dramske metode kao intervencijski alat u radu s djecom s problemima u ponašanju 257

- DRAMSKI ODGOJ U DJEČJEMU VRTIĆU I ŠKOLI

**Snježana Čubrilo:** Kazalište u kurikulu predmeta Hrvatski jezik ili *Zna li škola što će s kazalištem?* 266

**Marijana Trinajstić:** Dramska igra *Tko sam ja* kao poticaj čitalačkim navikama 277

**Ivana Bandić Štrbac:** Lektira na pozornici: Dramska igra kao most do književnosti 288

**Bogdanka Conjar i Danijela Jurac:** Putovanje kroz znanje 294

**Marina Bićan:** Dramske aktivnosti i dječja recepcija kao poticaj za dramsko stvaralaštvo u vrtićkome kontekstu 304

**Marina Bićan i Jelena Đogić:** Dramske radionice za razvoj dječje kreativnosti i izražajnosti 311

**Diana Zalar:** Gdje da se sakrijem da me Fabijan ne vidi? Suradnička kazališna i dramska iskustva profesorice književnosti 322

- DRAMSKE AKTIVNOSTI U RAZVOJU JEZIČNIH KOMPETENCIJA

**Dunja Pavličević-Franić i Katarina Aladrović Slovaček:** Mogućnosti jezičnih i dramskih igara u primarnome obrazovanju 331

**Sunčica Kunić:** *Gibberish* kao medij provedbe dramskih aktivnosti u razrednoj nastavi 342

**Tamara Turza-Bogdan i Lidija Cvikić:** Dramske tehnike kao metode u poučavanju hrvatskoga kao *inog* jezika u ranoj dobi 352

**Lorena Lazarić i Kristina Riman:** Procesna drama i igranje uloga u kontekstu poučavanja razvoja višejezične kompetencije i multikulturalnosti 360

**Tanja Schleis:** Revitalizacija kulturne baštine Đakovštine kroz dramsko stvaralaštvo nadahnuto njemačkim epitafima 370

04. BILJEŠKE SA SIMPOZIJA

**Željka Župan Vuksan:** O kazalištu za djecu i mlade – bilješke s dvaju okruglih stolova 390

05. PRILOZI

O AUTORIMA 396

RASPORED SIMPOZIJA 408

# 01.

# ZAMIŠLJENI SVJETOVI ŽIVE U NAMA



# POSVEĆENO O KAZALIŠTU ZA DJECU I MLADE, BAŠ KAO IVA GRUIĆ

Kazalište za djecu i mlade važna je tema, složit će se svi. Jednoglasno. U prvome redu umjetnici, pogotovo oni koji se bave kazalištem za djecu i mlade jer u njega vjeruju. Da je kazalište za djecu i mlade važno, složit će se i odgojitelji, učitelji i nastavnici. Neki su od njih i sami pasionirani zaljubljenici u kazalište, vjeruju u umjetnost, znaju zašto je važna i njima i njihovim odgajanicima/učenicima. S njima će se zasigurno složiti stručnjakinje iz Agencije za odgoj i obrazovanje i donositelji obrazovnih politika. Da je kazalište za djecu i mlade važno, složit će se i nekolicina nas koji se tim područjem u Hrvatskoj bavimo iz znanstvenoga rakursa. Ako je toliko važno, zašto se kazalištem za djecu i mlade tako neozbiljno bavimo?

Možda će se nekima učiniti da je riječ *neozbiljno* - preozbiljna, preteška i da ne odgovara diskursu ovoga Zbornika. Ali kako ozbiljno shvatiti odrasle koji ne stvaraju prilike da o kazalištu za djecu i mlade razgovaraju s djecom i mladima? Ili o umjetnosti općenito? S druge strane, je li uopće moguće razgovarati s njima o njihovim očekivanjima, doživljaju i interpretaciji ili provesti stvaralačku radionicu kad za takve aktivnosti nema vremena i/ili prostora u okviru sustava, odgojno-obrazovnoga, ali i kulturnoga. Kazalištima koja se ozbiljno bave svojim dječjim i/ili mladenačkim publikama kronično nedostaje prostor za dramskopedagoški rad. I dramski pedagozi. Odgojno-obrazovnim djelatnicima, onima već spomenutim zaljubljenicima u kazalište, kronično nedostaje vremena. U školskim rasporedima predviđenima za glazbenu i likovnu umjetnost nastavnih je sati sve manje, a izvedbene umjetnosti rasporedom nisu ni predviđene. S plesnim i/ili dramskim stvaralaštvom djeca se u odgojno-obrazovnome kontekstu susreću rijetko ili u okviru izvannastavnih aktivnosti (ali u puno manjem broju). Samo umjetnost riječi odolijeva ovome trendu jer je najčešće dio nastave materinskoga jezika.

No, nada postoji. Na 4. Znanstveno-umjetničkome simpoziju s međunarodnim sudjelovanjem *Zamišljeni svjetovi Ive Gruić: Kazalište za djecu i mlade – jučer i danas za (bolje) sutra* na istome su se mjestu susrela djeca, mladi, umjetnici, odgojno-obrazovni djelatnici, stručnjakinje iz Agencije za odgoj i obrazovanje i Ministarstva kulture i medija te znanstvenici kojima kazalište za djecu i mlade jest važno i kojima je važan dramskopedagoški rad u svim svojim oblicima. Posebno mi je zadovoljstvo bilo to što su na okruglome stolu i dječje publike imale priliku odraslima reći kakvo kazalište trebaju. Kako kazalište za djecu vide odrasli, a kakvo kazalište žele dječje publike, saznajte u *Bilješkama sa Simpozija*.

Na promišljanje kazališne umjetnosti za djecu i dramskopedagoškoga rada s djecom potaknut će vas tekstovi pozvanih predavača koji su se bavili temama bliskim istraživačkome fokusu izv. prof. dr. sc. Ive Gruić. Simpozij je otvoren izlaganjem u kojemu se, nadovezujući se na teorijske postavke Ive Gruić, kritički razmatra odnos između didaktičnosti i estetskoga iskustva u procesnoj drami, upozoravajući na opasnosti instrumentalizacije umjetnosti u odgojno-obrazovnome radu. Nadalje, u plenarnim se izlaganjima propitivala uloga kazališta i obilježja participativnih izvedbenih praksi u razvoju djece i mladih, s fokusom na osnaživanje njihove aktivne uloge, odgovornosti i demokratske participacije te mogućnosti strukturiranja aktivnoga sudjelovanja publike uz očuvanje estetske kvalitete izvedbe. U posljednjemu se pozvanome izlaganju kritički promišlja o poučavanju kao procesu pedagoške improvizacije te se naglašava važnost improvizacijskih kompetencija u svakodnevnome radu učitelja.

U nastavku Zbornika naći ćete znanstvene i stručne tekstove podijeljene u nekoliko tematskih skupina: 1) *Kazališna pismenost i razvoj publike*; 2) *O (dramskome) tekstu i izvedbenim odmicanjima od njega*; 3) *Kazalište kao prostor dijaloga, osnaživanja i promjene*; 4) *Dramski odgoj u dječjemu vrtiću i školi*; 5) *Dramske aktivnosti u razvoju jezičnih kompetencija*. U okviru prve tematske cjeline razmatra se doprinos Ive Gruić teoriji kazališta za djecu i mlade, prati razvoj njezina razumijevanja poučnosti od kritike moraliziranja i didaktičnosti prema shvaćanju kazališta kao prostora emocionalne spoznaje i

interpretativne slobode te se analiziraju načini na koje hrvatska kazališta za djecu i mlade promišljaju svoje publike i pristupaju razvoju publike, upozoravajući na nedovoljnu usmjerenost institucijskih kazališta prema iskustvima i potrebama djece i mladih kao stvarnih korisnika kazališta. U nastavku ovoga tematskog bloka tri se rada bave kazališnom pismenošću i kazališnim iskustvom publika različite dobi. Autorice istražuju razumijevanje kazališnoga jezika kod budućih odgojitelja i učenika osnovne škole te raspravljaju o specifičnostima kazališta za najmlađe kao umjetničkoga prostora koji potiče estetski, emocionalni i kognitivni razvoj djece.

Drugu tematsku cjelinu otvara rad u kojemu nam autorica skreće pozornost na manje poznat segment stvaralaštva Ive Gruić – njezine neobjavljene dramske tekstove za djecu i mlade – te analizom njihova korpusa i jezično-stilskih obilježja postavlja temelje za buduća istraživanja i vrednovanje njezina književnoumjetničkog rada. Potom slijede radovi u čijemu se središtu nalazi priča i njezine različite izvedbene transformacije. Autorice istražuju kako pripovijedanje, dramska improvizacija, multimodalni tekstovi i učiteljsko dramsko stvaralaštvo pridonose razvoju jezičnih, narativnih i kazališnih kompetencija djece te oblikovanju njihove aktivne uloge u susretu s umjetnošću.

Polazeći od shvaćanja kazališta i dramskoga rada kao prostora dijaloga, imaginacije i susreta s Drugim, u trećemu tematskom bloku autori i autorice istražuju njegov potencijal za osobni i društveni razvoj, inkluziju te osnaživanje djece i mladih. Radovi tematiziraju subjektivaciju, neuroraznolikost, građansku imaginaciju, razvoj prosocijalnoga ponašanja, otpornost djece u alternativnoj skrbi, suočavanje s osjetljivim temama te rad s djecom s problemima u ponašanju, potvrđujući da dramske i lutkarske metode mogu biti snažan alat za razvoj empatije, kritičkoga mišljenja, emocionalne regulacije i aktivnoga sudjelovanja u zajednici.

I dok prvi rad u tematskoj cjelini *Dramski odgoj u dječjemu vrtiću i školi* upozorava na nedovoljnu zastupljenost dramske umjetnosti i dramske pedagogije u kurikulu Hrvatskoga jezika, ostali autori primjerima iz škola, vrtića i međunarodnih projekata pokazuju kako dramske metode mogu obogatiti nastavu, potaknuti motivaciju za učenje, jačati funkcionalnu pismenost te podržati kreativni i cjeloviti razvoj djece. Zajednički, ovi radovi svjedoče o velikome, još uvijek nedovoljno iskorištenome potencijalu dramske pedagogije u odgoju i obrazovanju.

U posljednjoj tematskoj cjelini, polazeći od uvjerenja da se jezik najučinkovitije razvija aktivnim iskustvom, igrom i komunikacijom, autorice predstavljaju različite mogućnosti primjene dramskih aktivnosti u razvoju jezičnih kompetencija. Od dramskih i jezičnih igara te improvizacije, preko poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika, do oživljavanja kulturne baštine scenskim stvaralaštvom, radovi potvrđuju važnost dramskopedagoških pristupa u poticanju govornoga izražavanja, pismenosti, višejezičnosti i kulturne osjetljivosti učenika. Kako je iz ovoga kratkog pregleda vidljivo, svaka se cjelina otvara radom koji je posveta Ivinu znanstvenome, umjetničkome i praktičnome bavljenju dramskim odgojem. A koliko su teme kojima se bavi ovaj skup važne, svjedoči i brojnost znanstvenih i stručnih radova – čak 33! Znatno je više radova u ovome Zborniku nego u dvama ranije objavljenima na našim mrežnim stranicama.

Osim izlaganja, i ovaj je put Skup okupio niz praktičara koji su svoje dramske tehnike i metode rada sa svojim kolegama dijelili kroz igru, onako kako to dramski pedagozi rado čine. Raznolikost 28 radionica, popisanih i u ovome Zborniku, potvrđuje dramsku pedagogiju kao dinamično i interdisciplinarno polje koje istodobno obuhvaća pripovijedanje i poeziju, igru, izvedbu, fizičko i afektivno izražavanje te društveno angažirane i transformativne prakse. Detaljan popis radionica i voditelja nalazi se među posljednjim stranicama ove knjige.

**I na kraju, iako četvrti, ovo je prvi simpozij koji nosi ime jedne od najvažnijih hrvatskih dramskih pedagoginja – Ive Gruić.** Izvanredna profesorica, doktorica znanosti Iva Gruić, bila je djelatnica Učiteljskoga fakulteta, izvrsna znanstvenica, mentorica mnogima od nas i vizionarka čiji je doprinos području dramske pedagogije teško opisati u nekoliko riječi. Kada bih morala izdvojiti samo najvažnije –

istaknula bih da je upravo Iva Gruić bila pokretačica Poslijediplomskoga specijalističkog studija dramske pedagogije, koji ove godine slavi 10 godina postojanja te Simpozija, koji s ponosom nosi njezino ime. Ivina je pokretačka snaga stvorila ostavštinu puno veću od nekoliko crtica koje sam spomenula, a tom se ostavštinom sa znanstvenoga aspekta bavimo i na ovome Simpoziju. S obzirom na to da je Iva ozbiljno i posvećeno, onako kako to rade zaljubljenici, istraživala i pisala o kazalištu za djecu i mlade, prirodno je da tema prvoga simpozija koji nosi njezino ime bude upravo *Kazalište za djecu i mlade – jučer i danas za (bolje) sutra*. Koliko je Ivin utjecaj bio snažan i koliko je trajno prisutan, svjedoči i brojnost sudionika Simpozija.

Stoga, zahvaljujem svima koji su dali svoj doprinos Simpoziju i učinili ga mjestom susreta, promišljanja i unapređenja struke, mjestom dijaloga, znanstvene i stručne razmjene. Također, zahvaljujem svima koji su u tekstovima objavljenima u ovome Zborniku povezali područja svojih istraživanja sa znanstvenim interesima izv. prof. dr. sc. Ive Gruić. Ovaj Zbornik ostaje trajna posveta njezinu nemjerljivome znanstvenom doprinosu dramskoj pedagogiji u svim područjima njezina djelovanja, a sigurna sam da će biti i važna točka u daljnjim promišljanjima kazališta za djecu i mlade u Hrvatskoj i šire.

Jer kazalište za djecu i mlade jest važno. Zaslužuje da se njime počnemo ozbiljno i posvećeno baviti.

Baš kao Iva Gruić. I zaslužuje bolje sutra.

Maša Rimac Jurinović

# UVIJEK INOVATIVNA, AGILNA, ANGAŽIRANA I STRASTVENO PREDANA

Postoje ljudi za koje imate osjećaj da ih poznajete cijeli život, makar s njima nikada niste surađivali. S kojima osjećate bliskost iako niste prijatelji ni kolege. Za mene je to bila Iva Gruić. Najčešće bismo se susretale u kazalištu, na predstavama za djecu i mlade. Prije početka predstave razgovarale bismo o životu općenito. Fascciniralo me kako i u svojim najtežim trenucima nije skidala osmijeh s lica i nije gubila optimizam. Poslije bismo komentirale ono što smo gledale. U njezinim primjedbama, koje su i u neformalnome razgovoru bile iznimno stručne i promišljene, nije bilo osuđivanja ili donošenja negativnoga suda olako. Bila je sjajna sugovornica spremna na analitičke i poticajne razgovore, koji su me nadahnjivali i iz kojih sam puno naučila. To što je uvijek pokušavala pronaći nešto konstruktivno ne znači da nije bila kritična. Tako je i pisala. Silno je voljela kazalište i vjerovala je da ono može pridonijeti osobnome razvoju djeteta u različitim aspektima. Smatrala je da se kazališni djelatnici prema njemu moraju odnositi odgovorno, stoga nije štedjela predstave koje je smatrala površnima ili manjkavima.

Zbog pojedinih oštrih kritika polemizirala je putem medija s prozvanim redateljima, što je dosta bitno u današnjemu kontekstu, kada se polemike rijetko objavljuju. Njezine sam osvrte najviše čitala u *Jutarnjemu listu* (pisala je prije toga i u *Vjesniku*, *Poletu*, *Studentskomu listu*), a eseje u časopisu *Kazalište*, za koji je surađivala kao članica uredništva. Bila je zaslužna za to da se u njemu objavljuju stručni tekstovi o kazalištu za djecu i mlade. Njezini tekstovi mogu se pronaći i u *Republici*, *Quorumu*, *Novome Prologu*, a njezini znanstveni radovi u mnogim domaćim i inozemnim časopisima. Argumentima je potkrepljivala teze da dramsko izražavanje doprinosi kvaliteti poučavanja, istraživala kako hrvatska kazališta poučavaju djecu i mlade te kako škole pristupaju kazalištu. Veoma je bila kritična prema školskome sustavu, koji često ne razumije kazališnu umjetnost. Isticala je slabe točke koje treba poboljšati te praznine koje treba ispuniti, s čvrstom vjerom u to da susret s kazalištem djetetu treba biti radosno iskustvo za koje ga ponekad odrasli trebaju pripremiti. Kao diplomirana dramaturginja na Akademiji dramske umjetnosti u Zagrebu pisala je i o razlikama između dramatizacije i originalnoga dramskog teksta te analizirala dramske strukture u kazalištu za djecu i mlade; takvih vrijednih tekstova u časopisu *Kazalište* nije bilo prije njezina dolaska. Nažalost, nema ih više ni danas.

Iva je pisala i dramatizacije za Zagrebačko kazalište lutaka, a za dramatizaciju *Matovilke* dobila je nagradu na Međunarodnome festivalu kazališta lutaka PIF-u (1993). Surađivala je i na Hrvatskome radiju te se u arhivi nalazi desetak njezinih radiodrama, dramatizacija i prilagodbi koje je pisala za dramski, obrazovni i dječji program. O njima se malo zna te je pred nama izazovan zadatak da ih istražimo i predstavimo javnosti.

Kao što je za sve čime se bavila imala viši cilj, tako je i pisanje kritike za nju bilo važno kako bi se što više u javnosti promicalo kazalište za djecu i mlade. Malo se tko time bavio, a urednici za te predstave nisu često ostavljali prostora. Kritika je, međutim, u cjelokupnome Ivinu djelovanju bila posljednja, nimalo manje važna karika. Otkako se 1993. godine zaposlila na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu, na Katedri za hrvatski jezik i književnost, scensku i medijsku kulturu, strastveno se posvetila dramskoj pedagogiji i kazalištu za djecu i mlade. Bila je jedna od osnivača Hrvatskoga centra za dramski odgoj (1996), koji je tih godina u Zagreb pozivao ugledne britanske stručnjake koji su nas učili osnovama odgojnoga kazališta i procesne drame, što je kod nas bilo novo i nepoznato. Mi, mladi na pragu svojih još nesigurnih karijera, upijali smo znanja zajedno s našim iskusnim dramskim pedagozima i mentorima, među kojima je bila i Iva.

Naučene vježbe i metode počeli smo odmah primjenjivati u praksi u svojim dramskim skupinama, no Ivi to nije bilo dovoljno. Željna dubljega teorijskog i praktičnog znanja otišla je u Birmingham, na University of Central England, gdje je magistrirala (2001), a potom i doktorirala (2005). Zahvaljujući tomu,

prva je počela osmišljavati predstave odgojnoga kazališta u našoj zemlji, prenijevši svoje bogato znanje kolegicama i kolegama koje ga do danas sustavno provode.

Prva predstava toga tipa bila je *Pravo na grešku* (1998), koju je radila u tadašnjemu Dramskom studiju *Tirena* u suradnji s Ines Škuflić-Horvat i Damirom Miholićem. Poticaj za stvaranje bio im je članak iz novina koji je izvještavao o pobuni roditelja čija djeca pohađaju elitnu zagrebačku gimnaziju, a u čiji je razred upisana djevojka iz popravnoga doma. Tada sam prvi put doznala što je nevidljivo kazalište koje su u razredu izvodile polaznice i glumice Dramskoga studija *Tirena*. Jedna je tumačila novu učenicu, a druga njezinu alkoholiziranu majku, koja je želi izvući iz škole. Nakon burne scene glumice su se predstavile i pozvale učenike na sutrašnju predstavu u kojoj su i oni aktivno sudjelovali jer je upravo participativnost, naučili smo od Ive, osnova odgojnoga kazališta. Učenici su prolazili različite vježbe (*vrući stolac*, *tunel misli*, *uloga na zidu* i sl.), nakon kojih su mogli djevojku nagovoriti ili odgovoriti na povratak u školu. Prvi put tada su se počele primjenjivati i mnoge dramske vježbe forum-kazališta, a mi smo konačno mogli vidjeti kako u praksi izgleda i djeluje ono što smo učili na radionicama. Za mlađe osnovnoškolce Iva je osmislila *Zemlju jabuka*. Nije bila nadahnuta stvarnim događajem, već predrasudama prema strancima, drugima i drugačijima, koje često vladaju među djecom, ali i odraslima. Osmislila je bajkovitu priču o kralju i vilama te malim čudnim ljudima koje su tumačila djeca vođena različitim tehnikama do rješavanja problema. Ta je predstava promicala toleranciju, a za inovativnu koncepciju odgojnoga kazališta nagrađena je na Festivalu alternativne poetike u Mostaru 2000. godine.

Iva je bila inovativna i prilikom izrade doktorske disertacije, kada je osmislila projekt s četirima različitim inačicama kako bi istraživala učinak različitih uloga koje imaju sudionici u programu. Riječ je o predstavi *Tan Li u Oniksovoj spilji*, koja je djecu ponovno uvukla u čarobni svijet vještica i čarobnjaka upoznavši ih sa simpatičnom djevojčicom, vještičom Tan Li, kojoj se zbog nespretnosti svi rugaju.

Kao prvi hrvatski doktorand s temom iz toga područja, Iva je bila jedina koja je u to vrijeme stekla formalno obrazovanje iz dramske pedagogije.

Zahvaljujući tim početcima, odgojno kazalište ušlo je u škole, a današnji članovi Teatra *Tirena* kontinuirano se njime bave i poučavaju nove naraštaje nastavnika i dramskih pedagoga. U tome je važnu ulogu odigrala i Ivina knjiga *Prolaz u zamišljeni svijet – Procesna drama u nastajanju*, u kojoj se mogu pročitati primjeri iz navedene prakse, specifične dramskopedagoške metode te teorija o načinima strukturiranja procesne drame, koju je sama osmislila, potkrijepljena stečenim teorijskim znanjem. Redatelj i kazališni pedagog Vladimir Krušić u svojemu je osvrtu, objavljenome u glasilu HCDO-a *Dramski odgoj* (2002), istaknuo da je to knjiga nužna svima koji se bave dramskopedagoškim radom jer je *prva knjiga koja iskustva suvremene dramske pedagogije pokušava prenijeti u hrvatski kulturni i pedagoški prostor, o raspravi koja utemeljuje hrvatsku dramskopedagošku terminologiju*.

Dugo u njoj tinjala je želja da se pokrene studij dramske pedagogije te da konačno ta struka i kod nas dobije formalno obrazovanje. Često smo o tome razgovarale i znam da put do toga cilja nije bio nimalo lak. Tu je pokazala svoju tvrdoglavu upornost, nevjerojatnu strpljivost i pronicljivost. Njezinom zaslugom Tirenin Kazališni kamp u Pazinu postao je izborni kolegij za studente Učiteljskoga fakulteta, a 2015. godine konačno je dobila zeleno svjetlo za osmišljavanje i pokretanje Poslijediplomskoga specijalističkog studija dramske pedagogije. Zahvaljujući njoj, dobili smo prvi studij takve vrste u ovome dijelu Europe. Na njezinu inicijativu pokrenut je i znanstveno-umjetnički simpozij o dramskome odgoju (2017) koji potiče pisanje stručnih i znanstvenih radova, okuplja praktičare i teoretičare, dramske pedagoge i teatrologe, profesore i studente.

U mnogočemu je Iva bila prva, a nikada se time nije hvalila, kao što sebe nikada nije posebno isticala. Uvijek je govorila u množini, navodeći sve kolegice i kolege s kojima je ostvarivala zamišljene projekte i ciljeve. Uvijek bi se ozarila o njima govoreći te sam osjećala njezinu nepokolebljivu strast i radost što joj se konačno ispunio dugogodišnji san. Nedavno sam doznala da je uz sve navedeno bila i izvoditeljica

programa cjeloživotnoga obrazovanja Osnove kazališne pismenosti (2019), gdje je polaznike poučavala o tome kako gledati predstave za djecu.

Njezinu inovativnost i izvrsnost prvo su prepoznali u Mostaru, gdje su joj članovi Centra za dramski odgoj Bosne i Hercegovine uručili uglednu međunarodnu nagradu *Grozdanin kikot* za poticanje razvoja dramskoga odgoja (2008).

Samo rijetki i iznimno zaslužni pojedinci koji žive izvan Bosne i Hercegovine dobiju tu nagradu.

Hrvatski centar za dramski odgoj tek joj je 2018. godine dao nagradu za trajan doprinos afirmiranju i razvoju dramskopedagoške struke u Hrvatskoj. Godinu dana poslije primila je i Dekanovu nagradu.

Ostala sam zatečena kada sam otkrila da usprkos uglednim nagradama ne postoji nijedan opsežan ni ozbiljan intervju s laureatkinjom Ivom. Priznajem da sam se posramila jer sam i sama namjeravala to napraviti, a nisam. Nisam nikada prežalila taj nepovratni propust koji se nije trebao dogoditi. I shvatila sam prekasno da vremena nikada nema.

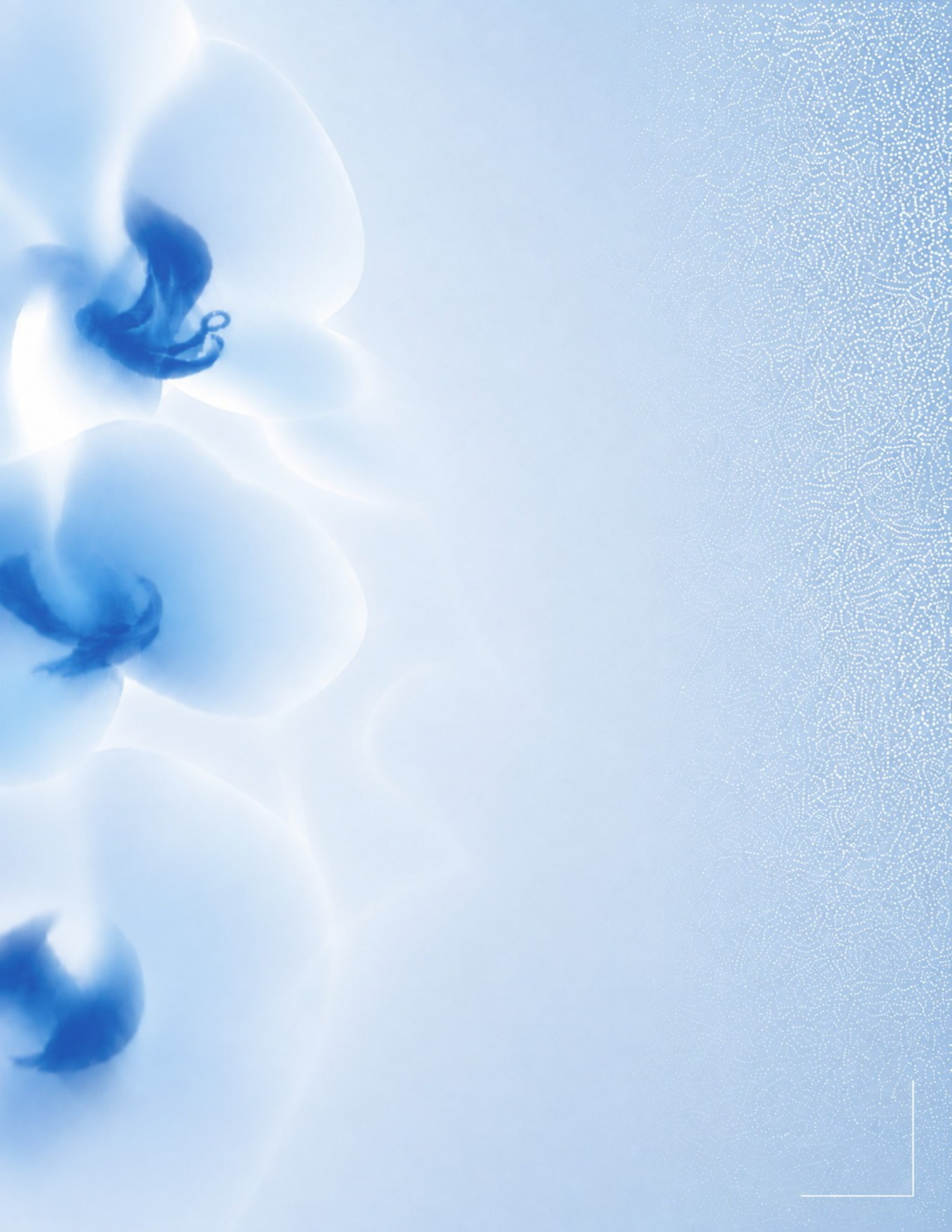
Njezine studentice i studente upoznala sam tijekom njihove prakse u Dramskome studiju Učilišta Zagrebačkoga kazališta mladih. Hvalili su njezinu susretljivost, brižnost, pristup pun topline, nježnosti i razumijevanja. Svojim predanim radom na fakultetu motivirala je i osnažila mnoge odgojitelje i učitelje da samostalno počnu primjenjivati dramske tehnike i metode u neposrednome odgojno-obrazovnom procesu. Kao mentorica na dodiplomskoj, diplomskoj i poslijediplomskoj specijalističkoj znanstvenoj razini motivirala je i osposobljavala studente za dramskopedagoški rad, stručno i znanstveno promišljanje dramskoga odgoja.

Iva Gruić bila je i zauvijek će ostati osoba koju duboko poštujem. Svaki naš slučajni susret ispunio bi me radošću, a ovaj Zbornik ispunit će praznine kojih nismo bili svjesni dok je bila među nama. Rasvijetlit će nam njezin bogat i sadržajan rad ispunjen umjetničkom, znanstvenom i stručnom izvrsnošću, presudan utjecaj koji je imala za dramsku pedagogiju te angažirano društveno djelovanje u promicanju kazališta za djecu i mlade.

Katarina Kolega

# 02.

# PLENARNA IZLAGANJA



PLENARNO IZLAGANJE

NATAŠA GOVEDIĆ
Akademija dramske umjetnosti, Hrvatska
natasa.govedic@zg.htnet.hr

# NASILJE DIDAKTIČNOSTI U KAZALIŠTU ZA DJECU I PIPI DUGA ČARAPA U RAZREDU UZ POSVETU DRAMSKOJ PEDAGOGINJI IVI GRUIĆ

***Sažetak:*** *U svojoj seminalnoj knjizi* Prolaz u zamišljeni svijet *(2002) Iva Gruić raspravlja o razlici između drame-kao-didaktičkoga-sredstva i drame-kao-estetičkoga-događaja u razredu. Suprotstavljajući paradigme dramske pedagogije kako ih vide Dorothy Heathcote, a onda nasuprot tomu Gavin Bolton, John O'Toole i Cecily O'Neill, Gruić zauzima poziciju đavolje odvjetnice ili teoretičarke koja nije protivnica instrumentalizacije drame u umjetnosti, ali s opaskom da je to samo zato što se u hrvatskoj nastavnoj praksi u vrijeme objavljivanja njezine studije (sam početak 21. stoljeća) didaktični pristup dramskoj izvedbi razmjerno rijetko događa. U svojoj studiji Gruić zastupa stajalište da procesnu dramu kontroliraju djeca, što znači da implicitno odmiče procesnu dramu od didaktičke korisnosti ili nastavničke kontrole. Cilj je ovoga izlaganja pokazati do koje mjere namjera didaktičnosti može narušiti i oblikovni integritet procesne drame, njezinu izvedbu i recepciju. To je posebno važno u kontekstu u kojemu nastavnice i nastavnici percipiraju dramu kao sredstvo edukacije nastavnoga gradiva, a ne kao umjetnički iskaz. Kao poseban lakmus za provjeru kako zbilja djeluje načelo kreativnosti u školama u tekstu nastupa i Pipi Duga Čarapa autorice Astrid Lindgren.*
***Ključne riječi:*** *estetsko iskustvo, lažno zaštićivanje djece, nasilje didaktičnosti, otvorenost umjetničkome eksperimentu u razredu, senzibilnost za kreativne procese u razredu*

**Uvod**

Otvorimo li tipičnu publikaciju koju kao nakladnik izdaje Hrvatska zajednica osnovnih škola, primjerice *Zbornik radova Međunarodne konferencije za učitelje razredne nastave, obrazovne stručnjake i znanstvenike u primarnom obrazovanju*, naslovljen *Pogled u učionicu - od tradicije do suvremenosti* (2025), upast će nam u oči da se **estetsko iskustvo** spominje samo kao element božićnoga ukrašavanja škole likovnom tehnikom pod nazivom kinč (članak Ane Prohaske Žnidarić). Isto tako, igra kao temelj svakoga estetskog iskustva u priručniku *Svatko uči na svoj način* uredničkoga tima u sastavu Sanje Milović, Anite Pašalić i Brigitte Schröder (2011), autorice Ksenije Ćosić i Katarine Franjčec, predstavljena je kao *zabavniji* put prema svladavanju gramatičkih aspekata hrvatskoga jezika te stjecanja računarnih kompetencija na nastavi matematike. Okvir u koji je igra postavljena oblikovan je izrazito utilitarno i didaktično: dijete dolazi u školu steći točno određene verbalne i računarne vještine, a igra je tu da ih *malo lakše* svlada. Inače je potpuno nebitna. Iskustveno, rekla bih da su oba navedena stava – 1) *estetsko iskustvo čini prostor učionice ljepšim* i 2) *igra je samo prijelazna faza kojom stižemo do ozbiljnijega nastavnog sadržaja* (citiram vokabular kolegica Ćosić i Franjčec) – točne verbalne ilustracije nasilja didaktičnosti kao jednoga od glavnih obilježja hrvatske škole. Ni u eksplicitno navedenim ciljevima *Nacionalnoga okvirnog kurikuluma* za sve razine edukacije u izdanju Ministarstva znanosti, obrazovanja i

športa (2011) **ne navodi se autonomna važnost umjetnosti u školskome sustavu** niti se razmišlja o tome da je estetsko iskustvo ili susret s umjetnošću za djecu formativno (ne samo odgojno, nego i akademski) možda i važnije od memoriranja bilo koje grupe faktografskih podataka.

**Što znamo o estetskome iskustvu i pedagogiji?**

Povijesno, dugo nam je civilizacijski trebalo da shvatimo kako Homer ne služi samo tome da se nauči sintaksa grčkoga jezika niti je Ovidije prije svega vježbalište latinske gramatike. Tek sa studijama Johna Deweyja, pod kojima prije svega mislim na seminalne knjige *Art as Experience* (1934) i *Experience and Education* (1938), postaje nam jasnije da nisu sva iskustva koja stječemo u školi (kao ni u životu) jednako vrijedna i jednako obogaćujuća. Štoviše, Dewey (2008: 11) prvi zapisuje da iskustvo škole može oštetiti dijete premda se formalno smatra vrijednim. Zajednički nazivnik *edukacija*, naime, u stanju je obuhvatiti u sebe svu silu i mnoge vrste iskustava. Među njima postoje iskustva koja proširuju i ona koja ograničavaju dječju maštu te ona koja razvijaju i koja blokiraju dječju akademsku i socijalnu inteligenciju, a također se odvijaju u školi. Dewey, dakle, otvara temu *miseducative experiences*, kao što prvi govori i o važnosti estetskoga iskustva za svekoliki razvoj djeteta. Već u svojoj prvoj knjizi *Schools of To-Morrow*, koju je Dewey napisao u koautorstvu sa suprugom Evelyn Dewey, autor upozorava na pretjeranu didaktičnost kao prepreku razvoju autonomije i spontanosti dječjega iskustva: *Čak je i spontana dječja igra tretirana kao edukativna, ne zbog toga što to faktički sama po sebi jest, nego zato što se pokušavalo osmisliti igre koje reflektiraju univerzalne zakone postojanja. Primjerice, kod Froebela se djecu okuplja ukrug, opet ne zato što je to praktično za socijalne i praktične razmjene među djecom, nego zato što krug predstavlja vječnost, a cilj je edukacije u djetetovoj duši pobuditi latentni osjećaj beskonačnosti* (Dewey 1910: 105).

Dewey protestira zbog toga što je didaktičnost opsesija odraslih pedagoga, čak i značajnih reformatora edukacije kao što su Friedrich Froebel i Johann Pestalozzi (jedina je iznimka koju Dewey navodi Maria Montessori jer joj je fokus na djetetu kao istraživaču – Steinerov rad ne poznaje ili ne priznaje). Prema Deweyju, dijete dolaskom u školu postaje materijal za brojne kalupe, fizičke i metafizičke, političke i akademske, a nastavnik je tu iz potpuno pogrešnoga razloga: kako bi provjerio je li dijete točno *sjelo u kalup* i ako nije, da ga brzo dodatno ukalupi. Tu bih podsjetila na jedan nedavni izraz anonimne grafiterske umjetnosti, snimljen u Splitu: ***Da san tila bit kalup, rodila bi se ka torta.***

Dewey dalje govori i o tome da odrasli kontroliraju dječje estetsko iskustvo igre i time *koje su igračke dopuštene* u edukacijskim prostorima (danas govorimo gotovo isključivo o *edukativnim igračkama*, koje su posebna grana komercijalne industrije za djecu), kao što odrasli odlučuju i o *načinu* na koji se tim igračkama koristi (ili izrađuje pod nadzorom nastavnice). Drugim riječima, Dewey već početkom 20. stoljeća upozorava na to kako je u vrtićima i školama previše načina da se spriječi pojava spontane i autonomne dječje igre, kao i sustavniji razvoj spontanoga i autonomnoga dječjeg stvaralaštva. Kazalište? Rade se predstave u doba blagdana ili završetka školske godine, što zapravo ritualizira kazališni proces kao zabavište. Dewey ne osuđuje instrumentalizaciju igre jer smatra da je njezina *utilitarizacija* ipak bolja od pomanjkanja bilo kakve igre u nastavi, ali ističe da spontana dječja igra – bez odrasloga nadzora i vodstva – može dovesti do *transformativnih*, a ne samo stereotipnih ludičkih formacija, dakle do estetskoga iskustva koje je daleko kompleksnije i dublje od klasičnih društvenih igara ili *igre-radi-svladavanja-gradiva*.

Dewey (1910: 109) čak zamjećuje da se tipična dramsko-imitativna igra često oblikuje kao predoslovno zrcaljenje društvenih običaja i da je to dvosjekli mač jer može ponavljati i dalje utvrđivati vrlo opresivne socijalne obrasce. To je inače točan komentar s bilo kojim kazališnim iskustvom u smislu promašenosti predstave koja ostaje samo na *kopiranju obrazaca* postojećih socijalnih konvencija, što je velika boljka našega aktualnog kazališta za djecu, koje nerijetko ponavlja ne samo socijalne, nego i filmske

klišeje – posebno diznijevsku kostimografiju, scenografiju, dramaturgiju, režiju (to se posebno odnosi na repertoar Kazališta *Trešnja*, ali i na predstave kao *Čarobnjak iz Oza* u Zagrebačkome kazalištu mladih).

Umjetnost ni u kojoj varijanti nije puko *prepisivanje* socijalnih konvencija, već njihovo *kritičko* rastavljanje, razobličavanje i stvaranje novih mogućnosti ekspresije. Estetsko iskustvo zbog toga i nadilazi didaktičko: nije dovoljno da u školi *nabubamo* podatke, već je potrebno da sustav *konvencija* – pa i onih akademskih – prođe kroz refleksivnu, kritičku obradu: *Ali sloboda za dijete nije ništa drugo od mogućnosti da testira sve svoje impulse i tendencije svijeta, sve stvari i odnose u kojima se nalazi, kako bi otkrilo njihov karakter i riješilo se onoga što je štetno, odnosno razvilo ono što je vrijedno i njemu i drugima. Ukoliko, pak, obrazovni sustav tretira djecu kao puke izvršitelje impulsa prosječne odrasle osobe (zbog čijih se slabosti i promašaja ionako stalno žalimo), onda smo sigurni da će djeca nastaviti reproducirati upravo tu društvenu prosječnost koja im se nameće, a da pritom nikada i ne pokušaju saznati što bi se moglo i dalo popraviti* (Dewey 1910: 138–39).

Didaktičko iskustvo usmjereno na konzerviranje *statusa quo* intelektualno je bitno inferiorno estetičkome iskustvu jer je estetsko iskustvo usmjereno na novo sagledavanje društvenosti te na njezinu doradu, točnije na produbljivanje i ekspanziju postojećega znanja. U istoj knjizi kritizira i nametanje rodnih stereotipa djeci: *Ideja da su određene igre i dječji interesi 'muška posla', a neki drugi 'ženska stvar', potpuno je artificijelna i nastala kao puko zrcaljenje ponašanja odraslih ljudi. Malom dječaku ne pada na pamet da lutke nisu jednako legimitna igračka za njega kao i za njegovu sestru sve dok mu to neka odrasla osoba ne utuvi u glavu* (Dewey 1910: 115).

I premda se o Deweyju često govori kao o *iskustvenome pedagogu*, zapravo je fascinantno koliko je u svim njegovim studijama (mahom vezanima i za etnografiju konkretnih škola na terenu s kojima surađuje) prisutna svijest o tome da kurikul nije samo ovjera i potvrda *postojeće* društvene normativnosti, nego i mogućnost da djeca preoblikuju društvene zadanosti. Zato je jedna od najvažnijih premisa estetičkoga iskustva u školi za Deweyja vezana upravo za procese dramatizacije i osobnoga i zajedničkoga i čitateljskoga i puno širega socijalnog iskustva: *Dopustite djetetu da odigra svoju ideju i da mu ona na taj način postane stvarna ili da se pragmatično pokaže kao slijepa ulica. Akcija je test razumijevanja. Što je samo drugačiji način da kažemo kako je učenje činjenjem mnogo bolje od učenja slušanjem, kao i da dramatizacija dječjega iskustva nije isto kao i upijanje gradiva predavanjem* (Dewey 1910: 120).

U pozadini je ovoga stava i Deweyjevo zagovaranje dječje slobode mišljenja, slobode stvaranja i prava da se u školi zadrži, čak i poveća vlastita individualnost, kao i skrb za zajednicu, čiji smo neminovan dio: *Ustvari, pravi je razlog suprotstavljanja dječjoj slobodi u školama vezan za jedan formalni nesporazum. Kritičari dječje slobode često miješaju fizičku slobodu s moralnom i intelektualnom slobodom. Kad god se učenicima dopusti da se kreću učionicom ili da sjede na podu, kad se stolci malo rasprše prostorom umjesto da su u urednim nizovima, a razlog tomu je da djeca upotrijebe i svoje ruke i svoje jezike, strogi posjetilac misli da su u takvoj učionici i dječji mozgovi malo previše opušteni i da se klinci samo zezaju, bez ikakvih zahtjeva prema njihovim umovima i bez ideje da postoji etika fizičkoga ponašanja u školi. Učenje u školama predugo je bilo povezano s docilnim i pasivnim umom djeteta, pa dio kritičara slobodne edukacije i dalje pogrešno misli da mozak treba paralizu tijela, inače ne može učiti* (Dewey 1910: 135–136).

Istina je, naravno, dijametralno suprotna: aktivno tijelo učenika donosi sa sobom i pojačanu intelektualnu aktivnost. Dewey inzistira na tome da je svako dijete individualno i da je zadatak obrazovanja prepoznati i dalje razvijati djetetovu jedinstvenost, što znači da *škola budućnosti* (kako je naslovio svoju knjigu) prije svega treba njegovati estetski senzibilitet i djece i nastavnika. Umjetnost donosi sa sobom slobodu od društvenoga *ukalupljivanja* i zato je u školi neophodna.

Zanimljivo je da lekcije ovoga reformatora nije prihvatilo njegovo *dvorište*, dakle američki edukacijski sustav, ali ga je prihvatio finski edukacijski eksperiment (usp. Sahlberg 2011), koji se iz godine u godinu pokazuje kao vodeća kurikulska platforma 21. stoljeća.

I pedagoško-estetička praksa Ive Gruić, zaokružena knjigom *Prolaz u zamišljeni svijet* (2002), također je ogranak Deweyjeve pedagogije participativnoga estetskog iskustva, dakle ne umjetnosti u službi poučnosti, nego umjetnosti u službi što veće dječje ekspresivne slobode. Iva Gruić bila je nadasve svjesna koliko se bilo koja metoda kreativnoga rada lako može zlorabiti i ponovno primaknuti tiraniji *korisnosti i isplativosti*, zbog čega kaže: *Očito, procesna drama lako u sebe ugrađuje vrlo različite ciljeve. Ta vrsta adaptibilnosti omogućuje primjenu procesne drame u vrlo različitim uvjetima (u nastavi, u radu dramskih grupa, u domovima, na roditeljskim sastancima…), sa sudionicima različite dobi (od vrtića do sveučilišta) i s najraznolikijim ciljevima. To je nesumnjivo jedna od njezinih važnih osobina, zbog koje može biti i široko rabljena. Ipak mislim da procesna drama postaje osobito zanimljiva kad se izmakne svakom vanjskom cilju, kad samo građenje i igranje dramskog svijeta postane i cilj i svrha* (Gruić 202: 118–119).

Drukčije rečeno, estetska funkcija svake igre, pa tako i dramske, postiže se tek onda kad je igra oslobođena svoje korisnosti, isplativosti, didaktičnosti i poučnosti. To je vidljivo ne samo na području dramske ekspresije nego jednako tako i u zoni likovnosti i području književnosti. Nijedna didaktička slikovnica ne može zadržati dječji interes, dok ih umjetničke slikovnice (slobodne od utilitarnosti) približavaju i samome jeziku i kreativnim procesima igre s premisama slikovnice, jednako kao i novim kalibracijama vlastitoga iskustva. Kako odlično pokazuje knjiga Marije Ott Franolić i Ande Bukvić Pažin, naslovljena *Velika važnost malih priča* (2024), umjetnost za djecu možda je **zahtjevniji** pothvat od umjetnosti za odrasle – i to zato što se umjetnost za djecu mora neprekidno boriti s uvriježenim nasiljem edukacije pod paskom didaktičnosti, koja ubija umjetničku dubinu i autorsku slobodu. Kako je slikovnica zbog svojega spoja vizualnoga i poetskoga pripovijedanja najbliža multimodalnosti kazališta, vrijedi ponoviti i definiciju slikovnice iz pera Marije Ott Franolić i Ande Bukvić Pažin: *Slikovnica je pripovjedni format koji kombinacijom riječi i slika priča jedinstvenu priču. U svojoj najboljoj verziji slikovnica je umjetnička knjiga koja likovno i literarno angažira čitateljice i čitatelje svih uzrasta te im pruža slojevito i poticajno čitateljsko iskustvo* (Ott Franolić i Bukvić Pažin 2024: 53).

U susretu s umjetničkom slikovnicom, kao i s umjetničkom predstavom ili umjetničkom slikom, važno je pitanje znamo li uvažiti, prepoznati i opisati svoje estetsko iskustvo. Jer ono nije samo emocionalno, nego i intelektualno i socijalno i etičko. Ponekad je zbunjujuće, kontroverzno ili vrlo slojevito, a drugi put toliko duboko transformativno da može utjecati na sva naša ostala iskustva i temeljni pogled na svijet. Pokazuje se da pri susretu s umjetnošću naš konceptualni i vrijednosni svijet u pravilu završi *na pretresu*, *presložen* ili čak radikalno preoblikovan, kao da je u pitanju putovanje nakon kojega su i koordinate naših starih, poznatih mjesta drugačije.

Koliko su nastavnice i nastavnici koji rade u školama artikulirani oko njege vlastitoga estetskog iskustva, kao i vlastite estetske kompetencije? Koliko prate kazalište, koncerte, izložbe, performanse, kritičku scenu promišljanja umjetnosti? Koliko o tome *glasno* razmišljaju, govore i pišu? Jer mnogo je lakše utvrđivati fiksno gradivo i biti na strani formalno-didaktičke škole nego problemski misliti o umjetničkome događaju.

Estetsko se iskustvo, osim toga, **ne može izmjeriti**, numerički ocijeniti ni računarno sistematizirati. Pa ipak, znamo da bitno obilježava ili čak *vodi* dječje i naše živote. Već i čitanje naglas pjesme u razredu može otvoriti dječju ekspresivnost, pokrenuti emocionalni intenzitet i okrenuti iznutra dijete prema samome sebi. Čujmo citat iz knjige *Art As Experience*: *Neprijatelji estetičkog iskustva nisu ni praktičnost ni intelektualiziranje. Nego buka, površnost, lijenost, rutinsko podvrgavanje konvenciji, kako u djelovanju, tako i u intelektualnim procedurama. Neprijateljima također smatram rigidnu zatvorenost, bilo kakvo prisilno podvrgavanje, tvrdoću i rastresitost, nekoherenciju i samovoljnost* (Dewey 2005: 40).

Formuliranje estetičkoga iskustva susreta s kazalištem proučavala je i Maša Rimac Jurinović, na osnovu čega je objavila i knjigu *Kako djeca opisuju svoje kazalište* (2022). Pokazalo se da djeca imaju sofisticirana estetska iskustva o kojima umiju govoriti, crtati, raspravljati i opetovano razmišljati. Jedini je

problem to što ih za to nitko ne pita (osim Maše Rimac Jurinović). Školske nastavnice mahom imaju stav da je kazalište zabavište ili didaktička alatka, čiji se *podaci iz predstave* provjeravaju jednako kao i lektira: prepričavanjem glavnih linija zapleta i shematičnim redukcijama opisa karaktera. Na taj način uopće nema artikulacije estetskoga iskustva, koje se gradi polako i koje vremenom dovodi do sve sofisticiranijega dječjeg razumijevanja i sebe i svijeta i umjetnosti (autorefleksija i refleksija neke su od temeljnih premisa mentalnoga zdravlja), a čiji se izostanak osjeća i kao kritička nepismenost.

Mislim da problem didaktičnosti u kazalištu za djecu ne leži toliko na kazališnim institucijama, koje svako malo naprave predstavu mimo bilo kakve ideologije *utvrđivanja gradiva* (posebno onoga lektirnoga), nego je *uzidana* u ideologiju hrvatskoga školskog sustava, koji zapravo **ne razumije** što je to umjetnost za djecu (ne, to nisu blagdanske priredbe i skečevi), ni zašto umjetnost (za bilo koju dob) ima duboku imunost na agitaciju, pouku, banalni aktivizam, didaktičnost, baš kao i na sajamsko zabavljaštvo. Postoje čak i brojni manirizmi toga kako se kod nas razumije *dobra dječja gluma* ili *dobar materijal za dječju predstavu*, čiju banalnost po mojemu iskustvu najviše dovode u pitanje recentne predstave dramaturginje Ivane Đule u Gradskome kazalištu lutaka Rijeka, bilo u suradnji s redateljicom Renatom Carolom Gaticom ili redateljicom Tamarom Kučinović. Osim njih, imunost na didaktičnost pokazuju i dječje predstave Renea Medvešeka, Ivice Šimića i Morane Dolenc, upravo zato što izbjegavaju *namjenski i zanatski*, u korist umjetničkoga pristupa kazalištu za djecu. Čujmo još jednoga umjetnika, Antuna Šoljana (1972), koji je pisao za sve dobi i inzistirao na tome da estetska funkcija jednako obilježava i književnost za djecu i književnost za odrasle: *Dopuštajući dakle da se stvara posebna kasta 'pisaca za djecu', ne vršimo li time stanovitu diskriminaciju prema djeci – sve od prevelike brige za mladež? Ne pružamo li im rog za svijeću, prodajući im pod firmom književnosti za djecu tek goli literarni zanat u rukama nadri-pisca i nadri-pedagoga?*

Problem sa školskim očekivanjem od bilo kakvoga dječjeg stvaralaštva ili stvaralaštva za djecu, međutim, vezan je za sustavno forsiranje poučnosti, kao odmicanje kazališta od estetskoga prema didaktičnome iskustvu. Čak i brojni programi za poticanje čitanja, kao i organizirani odlasci u kazalište, tretiraju se kao **proširenje školskoga gradiva koje primarno služi podupiranju nastavnih fokusa**, ne shvaćajući ogromnu vrijednost autonomnoga estetskog iskustvu za djecu. U knjizi *Theatre as a Medium for Children and Young People: Images and Observation* (2006) ugledna teatrologinja Shifra Schonnmann, inače izraelska dvojnica naše Ive Gruić, bilježi: *Uvriježena je pretpostavka među mnogim istraživačima područja umjetnosti za djecu da je od početka dvadesetog stoljeća kazalište za djecu i mlade prošlo transformaciju iz kazališta koje primarno ima didaktičku funkciju integracijske propagande, prema teatru koji je sazrio do dijalektičkog teatra ideja. To je nadasve ohrabrujuća pomisao, za koju bih žarko željela da je istinita, ali s kojom se nažalost ne slažem. **Smatram da se temeljni diskurz didaktičnosti nije promijenio**. Štoviše, jedan je od mojih glavnih argumenata u ovoj knjizi da didaktičke tendencije perzistiraju, čak i sprječavaju kazalište za djecu i mlade od mogućeg razvoja prema performativnoj umjetnosti koja bi mogla vremenom steći veliki kulturni prestiž* (Schonnmann 2006: 3).

Prema iskustvu Schonnmann, ni ASSITEJ (*The International Association of Theatres for Children and Young People*) ni brojne kazališne inicijative koje se bave komunalnim teatrom za djecu ne uspijevaju zbilja postići ono što Schonnmann namjernim pleonazmom naziva *the non-educational education of a theatrical experience* ili *nepoučna poučnost kazališnoga iskustva*, a mi ovdje razumijemo kao estetsko iskustvo svake umjetnosti, pa i kazališta. **No, škola nastoji biti *jači kontrolor* umjetnosti za djecu od same umjetnosti jer škola selektira umjetnost za djecu i potencijalno dovodi djecu na izvedbe.** Njezina je didaktičnost maskirana *najboljim namjerama* premda se uvijek svodi na čvrstu kontrolu dječjega senzornog i estetskog iskustva, na čije mjesto stupa i politička i religijska i nerijetko ekonomska doktrinacija. *Vladavina umjetničkih kriterija i estetskoga iskustva trebala bi biti temelj svakoga kazališnog događaja. Ali sad na scenu stupa ideja kontrole. Kontrola je jedna od najvažnijih razlika između kazališta*

*za djecu i kazališta za odrasle. Zbog toga što mlada publika ima vrlo malo životnoga iskustva, smatra se da je nužno ponuditi joj rješenja za problem koji donosi predstava ili bar opciju kako se nositi s problemom koji donosi pozornica. Element kontrole nikad se ne pojavljuje u teatru za odrasle, ali gotovo je nezaobilazan u kazalištu za djecu. Primjerice, u gledalištu imate siročad. Morate mu pokloniti osmijeh, optimističan pogled na život. Ako predložak govori o siročetu, predstava ne može dijete ostaviti na mračnome ishodu. A opet, ne možemo dati ni čarobna rješenja. Moramo dati točno određenu iskru optimizma. Moja je poanta da u izvedbi za mlade postoji jaka kontrola izvedbenih materijala jer se svi slažu da djeca (pogotovo najmanja) još nisu dovoljno iskusila život* (Schonnmann 2005: 27).

Zapravo je fascinantno koliko se podcjenjuje dječja inteligencija, dječja etičnost i dječja mašta kad odrasli odlučuju kako i koliko dozirati *uznemiravajuće sadržaje* u kazalištu za djecu. **Lažno zaštićivanje** djece od kompleksne umjetničke istine, naravno, narušava dječje analitičke, baš kao i emocionalne, pa i akademske kapacitete, na isti način na koji bilo koja *ideja staklenoga zvona* narušava mogućnost da dijete izgradi vlastitu imunost i integritet u odnosu na umjetnički tekst, izvedbu ili sliku. Shifra Schonnmann opravdano podsjeća na to da se kontrola odraslih u kazalištu za djecu mahom svodi na inicijalni model Madame Stephanie de Genlis, koja 1784. godine u Francuskoj priređuje dječju predstavu *u prekrasnome vrtu*, s vrlo poučnim temama koje djeci pokazuju odrasli očekujući od njih da *budu mali anđeli u rajskome vrtu*. Odrasli žele vidjeti dirljivu dječju nevinost koja se oblikuje točno prema ideologijski propisanome socijalnom bontonu (u SSSR-u i teatru Natalije Saz to je, recimo, bio bonton socrealizma). Iako prilično uvriježena i u školi i u kazalištu, netočna je pretpostavka da *djeca doživljavaju i razumiju predstavu onako kako je to autorski tim zamislio i/ili onako kako je odrasli doživljavaju i razumiju* (Iva Gruić 2016: 62). Od prvih teorija recepcije Isera i Jaussa, preko Barthesovih i Foucaultovih teza o čitatelju kao vlasniku smisla teksta, promijenio se pogled na doživljavanje i razumijevanje teksta, a onda i predstave. U kazalištu za djecu i mlade još uvijek se takav način razmišljanja uglavnom ignorira. Programske knjižice o predstavama i najave na mrežnim portalima pišu što će djeca naučiti, o čemu će razmišljati i kako će doživjeti predstavu. U stvarnosti to ne ide tako. Djecu vjerojatno lako možemo nasmijati, zabaviti ili rasplakati. Istraživanja, međutim, pokazuju da djeca razumiju i doživljavaju predstavu na svoj način. Matt Omasta usporedio je ideje autora i odgovor publike na primjeru jedne predstave i došao do zaključka da postoji korelacija između autorske namjere i gledateljskoga doživljaja, ali skromna (Omasta 2011). U istraživanju koje sam nedavno provela sa studenticom Petrom Pul istraživalo se kako su djeca razumjela priču i pouku predstave *Priča o bojama* (Kazalište *Mala scena*, Zagreb). Tridesetero je djece u dobi od tri do šest godina nakon predstave individualno intervjuirano: 70 % djece nije ispričalo završetak priče onako kako bi ga ispričala odrasla osoba, a čak 79 % nije formuliralo pouku ili smisao približno onako kako ga je zamislio kazališni tim. Međutim, tijekom gledanja predstave svi su s radošću i pažnjom pratili događanje na sceni. Vjerujem da je važno imati na umu da predstava ne govori djeci nužno ono što autori misle da im govori niti govori ono što govori nama odraslima; također, ne govori jednako svoj djeci.

Provedena istraživanja, dakle, pokazuju da ni autorski timovi ni školski tumači estetskoga događaja *nemaju kontrolu* nad njim, odnosno da su djeca (jednako kao i odrasle osobe) rezistentna na različite oblike didaktičnosti. Problem je, međutim, što službeni *kontrolori djece*, posebno oni školski, ne mogu to prihvatiti kao činjenicu.

Moj je drugi motiv uvjerenje da škola baš i ne zna što bi s kazalištem, premda je u većini svijeta kazalište za djecu neraskidivo povezano sa školom. Povijesno gledano, škola je kazalište doživljavala kao opasnost, kao instrument učenja, instrument (pre)odgoja koji vodi i do izgradnje 'novoga čovjeka', kao poticatelja društvenih promjena itd. Od kazališta za djecu se u principu očekuje da bude podržavajuće u odnosu na prevladavajuću ideologiju. Organizira se gledanje predstava, ali zašto to i čemu, nije uvijek sasvim jasno. Kako se biraju predstave? Što se s djecom radi prije i poslije? Treba li ih pripremiti? O čemu razgovarati poslije? Kakvu vrstu doživljaja i/ili iskustva svojoj djeci škola želi 'priuštiti' u kazalištu? Koliko

bi se škola složilo s mišlju Briana Waya da *gledatelj u kazalištu treba proširivati horizont iskustva, a ne ponavljati postojeća iskustva* (Iva Gruić 2016: 61)?

Opet vidimo da je naša glavna hrvatska pedagoginja estetskoga iskustva u kazalištu za djecu potpuno na strani Johna Deweyja, odnosno da su cjeloživotni napori Ive Gruić usmjereni prema tome da škola ne bude ni *iznad* ni *ispod* kazališta, nego s njim u savezništvu, na način da se ne naruši integritet samoga umjetničkog izričaja.

Koliko je to zahtjevno, ilustrirala bih primjerom knjige o kojoj smo Iva i ja često razgovarale jer nam je objema bila među najdražim dječjim knjigama – *Pipi Duga Čarapa*. Sukob se didaktičkoga i estetskoga nigdje ne vidi tako jasno kao u tom klasiku suvremene književnosti za djecu, švedske autorice Astrid Lindgren. Pipi je predstavljena kao dijete koje ne pristaje na školska ograničenja. Ne ide u školu sve dok ne sazna da učenici imaju *školske praznike*, što joj se čini golemom nepravdom jer ona *nikada nema nikakve praznike*, pa odluči otići u školu kako bi se dokopala bar nekakvoga zasluženog odmora. Ne želi doći na sam početak nastave jer smatra da se treba naspavati i u miru najesti prije tako zahtjevne stvari kao što je učenje. U školi susreće prilično tolerantnu, ali bazično zaprepaštenu učiteljicu, koja pojma nema što napraviti s darovitim i samosvojnim djetetom (situacija inače poznata iz suvremene stvarnosti). Pipi joj se cijelo vrijeme *ispričava* – najviše zato što se učiteljici prisno obraća sa *ti*, umjesto distanciranim *vi* – ali i zbog toga što ne shvaća brojne didaktičke konvencije. Primjerice, crta preko ruba stranice, unaprijed pripremljene i određene za likovni odgoj; točnije, crta i po klupi i po podu. Učiteljica svaki put povlači granicu, upozorava dijete da je povrijedilo školsku etiketu, ali zapravo je ne posramljuje. Mijenja temu ili aktivnost kad Pipi naruši neku granicu. U trenutku kad učiteljica proglasi da je došlo vrijeme za pjevanje, Pipi joj poruči: *Samo vi pjevajte, a ja ću se malko odmoriti… Previše učenja slomi i najzdravijeg* (Lindgren 2024: 39).

Na to učiteljici *prekipi* (citate u ovome izlaganju navodim prema prijevodu Edina Badića, prvome cjelovitom, necenzuriranome prijevodu romana na hrvatski jezik). Učiteljica *naredi djeci da se odu igrati u školsko dvorište kako bi mogla nasamo porazgovarati s Pipi* (Lindgren 2024: 40). No, čak i tada Pipi iznenadi učiteljicu jer joj prva priopći da *više ne ide u školu*. U školi je svega previše. I brojki i slova. Učiteljica kaže da je to jako žalosti, *ponajviše zato što se Pipi i ne pokušava ponašati kako bi trebala*. Pipi shvaća da je bila nepristojna i ponovno se ispričava, na što učiteljica predlaže da se Pipi vrati u školu *kad još malo naraste* (Lindgren 2024: 41). Za svoje jednodnevno gostovanje u školi Pipi pokloni učiteljici *krasan zlatan sat*, a kad učiteljica kaže da ga ne smije primiti, Pipi joj odgovori: *Moraš! Inače ću ti i sutra doći u školu i prirediti pravi spektakl!*, što znači da je performerski nadasve svjesna teatra koji je priredila. Zanimljivo je da druga djeca u romanu preuzimaju poziciju publike: bez ikakvih upadica promatraju okršaj Pipi i škole, zatečeni situacijom u jednakoj mjeri kao i učiteljica. Drugim riječima, djeca od devet godina *već* su uvjerena da škola funkcionira onako kako to vidi učiteljica, kao i da je borba protiv toga praktički uzaludna. U posljednjim školskim minutama Pipi djeci još samo kratko održi predavanje o školama u Argentini, gdje učenici stalno imaju praznike i jedu u razredu bombone. Strogo je zabranjeno učiti, no *poneki argentinski đak* ipak se *krišom zavuče u ormar i ondje uči, ali jao si ga njemu ako ga mama u tome uhvati* (Lindgren 2024: 42). Nakon toga Pipi galopom odjaše kući.

Možemo to i ovako formulirati: Pipi je kazališni čovjek koji ne prihvaća *automatski* autoritet učiteljice ni didaktične škole. Ne shvaća zašto nastavnica postavlja pitanja ako već *zna* odgovore na njih (preformulirano: zašto postavlja zatvorena, a ne otvorena pitanja; faktografska, a ne istraživačka pitanja) te zašto samo nastavnica smije kontrolirati svu komunikaciju u razredu (Pipi nesputano iznosi vlastita mišljenja i komentare). Pipi je, dakle, primjer djeteta koje (za razliku od svojih pristojnih prijatelja iz građanske obitelji, Tomija i Anike) na licu mjesta provodi školsku reformu i pritom nije nimalo zabrinuta oko toga što će o njoj misliti druga djeca ni hoće li se njezino ponašanje smatrati ekscesnim ili će im ono biti simpatično. Kako su mi rekle kolegice nastavnice iz nekoliko zagrebačkih osnovnih škola, želeći ostati

anonimne i odgovarajući na moj upit koliko je i kako *Pipi Duga Čarapa* važna kao nekadašnji lektirni naslov (izbačena je iz hrvatskih lektirnih naslova 2019. godine), za nekoliko je njih Pipi *totalna legenda*, ali mnogo je više onih kojima i dandanas smeta Pipino ponašanje. Ono im nije prihvatljivo. Iznijela bih ovdje nekoliko prikupljenih mišljenja nastavnica o *Pipi Dugoj Čarapi* koje smatraju da je posve u redu što je knjiga izbačena iz lektire 2019. godine.

- Prvo mišljenje: *Pipi ne surađuje sa sustavom i primjer je toga kako dijete može prkositi nastavnici, a da pritom čitatelji budu na strani toga prkosa, a ne na strani suradnje. Razumijem zašto je skinuta s popisa lektire iako mislim da je trebala ostati kao ilustracija cirkusiranja koje zapravo šteti junakinji.*
- Drugo mišljenje: *Dijete nikad nije svemoćno i nema potrebe da se njeguje takva fantazija, odnosno da se kroz Pipi Dugu Čarapu u djecu usađuje osjećaj da mogu što god hoće. Svemoćno je dijete zapravo dijete kojemu nikada nitko nije povukao nikakve zdrave granice, a znamo do kakvih to tragičnih posljedica dovodi. Osim toga, dijete stvarno ne može ni živjeti samo ni brinuti se samo za sebe, dakle priča je opasno eskapistička, na način da podilazi dječjemu egoizmu.*
- Treće mišljenje: *Nikako nisam bila za to da se izbaci iz lektire. Mislim da je to jedna duhovita i zabavna knjiga. Ali nisam ni za to da joj pridajemo ne znam kakvu veliku umjetničku važnost. To je jedan stripovski, zapravo karikaturalan karakter. I bazično disfunkcionalan lik.*
- Četvrto mišljenje: *Pipi jako puno laže i svaki put se s tim izvuče. Radije onda Kušanova knjiga 'Lažeš, Melita', gdje vidimo posljedice laganja.*
- Peto mišljenje: *Ja bih rekla da je Pipi tipična ADHD-ovka u vrijeme kad se nije znalo što je ADHD. Ona divlja jer je hiperaktivna. U pitanju je poremećaj pozornosti.*
- Šesto mišljenje: *Za mene je Pipi Duga Čarapa ženska verzija Petra Pana, koji je inače isto povučen iz lektire. Oboje rade što god hoće i zapravo vode svoje male bande. Uvijek mi je čitanje tih knjiga u razredu stvaralo neku nelagodu. Jer ne možeš vječno ostati dijete i vječno raditi što god ti padne na pamet. Koliko god to svi želimo.*

Rado bih citirala i dva stava nastavnica koje bi se drugačije postavile prema Pipi, a koje nisu ostale u zoni anonimnosti. I njih sam osobno zatražila mišljenje o Pipi/umjetnici u razredu, ali s očekivanjem da će Pipi vidjeti kao *vrijednost*. Najprije Katja Petrović:

- *Da mi je Pipi Duga Čarapa u razredu, ne bi mi bilo lako. Jedno je čitati njezine pustolovine i smijati se, a posve je drugo imati takvo dijete u svojoj učionici. Započela bih svakako s njezinim predstavljanjem, a nakon toga bih se ja njoj predstavila, objasnila što ja radim i zašto. Uslijedio bi razgovor o školi – što je škola: ona bi iznosila svoja očekivanja, a učenici i ja bismo joj objašnjavali kako to stvarno funkcionira. A jedino što bismo učili taj dan jest priča… Svako bi dijete pričalo neku svoju priču. Pipi je dijete koje bi donijelo puno veselja u učionicu, ali i puno preinaka osmišljenoga plana. Na kraju, za Pipi bismo, kao i za većinu učenika, trebali prilagoditi školu, a ne obratno… jer ćemo dobiti nesretno dijete i propali talent.*

Tu je i bilješka Danijele Jurac:

- *Pipi Duga Čarapa čarobno je dijete, dakle u razredu bi ona bila dijete s posebnim potrebama. Poput darovitoga djeteta. Na taj bih joj način i pristupila. Prilagodila bih pristup i pokušala pronaći zajednički jezik i cilj. Pod uvjetom da ne proglasi školu dosadnom i prestane ići, kao što je učinila u knjizi. Vjerojatno bi joj trebalo objasniti svrhu svega što se radi. Ona je izazov za razvoj intrinzične motivacije. U biti, na tome bi se trebalo raditi sa svakim djetetom, pa je Pipi kao lakmus papir za uspješnost u radu učitelja.*

Kad bismo sve prikupljene stavove *preveli* na stav škole prema umjetnosti, gledajući Pipi kao umjetnicu, dok je škola postojani bastion didaktičnosti, zaključili bismo da su mašta, igra, sloboda od bilo kakvih autoriteta i potreba da se fikcijom transfomira stvarnost shvaćeni ili izrazito negativno (kao laž,

eskapizam, poremećaj pozornosti, nezrelost) ili naklono, ali oprezno (Pipi treba proći posebnu integraciju u kojoj nastavnica smatra da ima darovito dijete u razredu, ali dosta je zabrinuta oko toga kako sačuvati puni intenzitet Pipine nekonvencionalnosti u kontekstu ostatka dječje grupe i škole kao represivne institucije). Učiteljice nisu nerealne. Štoviše, jako su svjesne školskih oštrih rubova konformizma, ali i osjetljive na darovito, umjetnički performativno kapacitirano dijete *u raljama* edukacijskoga procesa. U svim varijantama umjetnost je percipirana kao zavodljiva, ali *previše ekscesna*. Kao u originalnome romanu Astrid Lindgren, umjetnost je dopuštena, kako veli originalna Pipina učiteljica, tek *kad još malo odrastemo*, pa je izaberemo kao svoju profesionalnu vokaciju.

Tomu nasuprot, Astrid Lindgren, autorica romana *Pipi Duga Čarapa*, smatrala je da su djeca kronično gladna slobode i bila je u cijelosti na strani estetskoga iskustva djeteta, nalazeći didaktičku krutost školskoga sustava toliko rigidnom da zaslužuje ismijavanje. I međunarodna recepcija *Pipi Duge Čarape* (usp. Metcalf 1995; Houng 2012) ističe koliko je za djecu oslobađajuće upoznati perspektivu Pipi kao nekoga čija snaga, mašta i optimizam, ali i ogromna empatija prema slabima, proizlaze iz činjenice da Pipi živi na način koji se instituciji škole čini *opasno beskorisnim*. Kao i kod bilo kojega estetskog iskustva, Pipina je autonomija u odnosu na društvene kutije označavanja i vrednovanja pedagoških ciljeva **utemeljena na namjernoj, svjesno izabranoj i dosljednoj nekonvencionalnosti**, za koju junakinja nikad u tekstu nije kažnjena niti zbog nje pokazuje žaljenje ili sram. Njezina samosvijest sama po sebi generira sumnju u to da je hijerarhijska struktura škole *uspješna* edukacijska formula s pasivnom djecom koja samo usvajaju za njih unaprijed ustanovljene podatke. Pipin boravak u školi mogli bismo, stoga, služeći se terminologijom Ive Gruić, opisati i kao procesnu dramu u kojoj izvođač testira neki okoliš. Provjera kreativnosti okoliša pokazuje se toliko minimalna da Pipi s pravom odustaje. No, kad sazna da Tomi i Anika idu na školski izlet (poglavlje *Pipi piše pismo i ide u školu – ali samo nakratko*, Lindgren 2024: 146–156), Pipi se *ponovno* pridružuje učiteljici i školskoj djeci, što je poglavlje u kojem upravo Pipi zaustavi neobuzdanu *igru čudovišta* jer je pronašla mrtvu pticu (propisno je sahrani), a zatim na povratku kući zaustavi bičevanje konja i održi seljaku koji je zlostavljao svoju životinju ozbiljnu lekciju o tome da ne čini drugima ono što ne bi želio da netko njemu učini. Ni traga, dakle, eskapizmu. Da, imamo nekonvencionalan lik, jedini koji se usudi intervenirati u scenu nasilja, ali ne i lik koji pati od poremećaja pozornosti ili patološkoga laganja. Štoviše, u svakome poglavlju ove knjige Pipi duboko promišlja o svojim dobrim i lošim potezima, često povlačeći samoj sebi granice koje joj se *ne sviđaju*, ali ipak ih postavlja jer ih smatra ispravnima (od toga da samu sebe pošalje na vrijeme na spavanje do toga da zaključi da je građanski život bogatiji bliskim odnosima od gusarskoga). Osim toga, kad se Pipi drugi put pojavi u školi, pokaže se da ni učiteljica nije mrtvo puhalo! Prijedlog je učiteljice da Pipi preuzme nastavu i poduči ih sve *veselome raspoloženju*. Govoreći jezikom dramske pedagogije, učiteljica otvara mogućnost participativne izvedbe nimalo se ne plašeći za svoj autoritet ni za eventualni gubitak nastavnoga gradiva.

Škola, dakle, ni u tekstu iz pedesetih godina prošloga stoljeća ne mora biti zatvor pristojnosti niti je bonton najvažnija stvar koju učimo u edukacijskome sustavu. Upravo dijalog između umjetnice (Pipi) i nastavnice (škole) pokazuje razliku između etičnosti umjetnosti i moralizatorstva didaktičnih edukativnih institucija. Pipi je etična iako nije moralna (podvrgnuta društvenim konvencijama). Čujmo Ivu Gruić (2018: 63): *Iz ove perspektive, čini se da je traženje da predstava bude moralna nepotrebno. A reakcije uzbunjene javnosti (i škola, pedagoga i učitelja) na predstave koje sadrže neki oblik provokativnosti naprosto su pretjerane. Jer već odavno se zna kako puno toga što mi odrasli vidimo u predstavama kao provokativno, djeca uopće ne primjećuju. Gotovo kao anegdota zvuči događaj iz 1937., kad je u Sjedinjenim Američkim Državama postavljena 'Pobuna dabrova' (u okviru federalno financiranoga Kazališta za djecu), koja je izazvala javne proteste i oštre kritičke tonove u tisku zbog – marksističke propagande. Suočeno s problemom, kazalište je naručilo ozbiljnu studiju koja je istraživala što djeca zaista vide u predstavi. Studija je pokazala da je politička poruka o klasnoj borbi, koja je tako uzbunila odrasle, kod djece prošla gotovo u*

*potpunosti nezapaženo (Heard 1989: 112–13). Usprkos empirijskim dokazima, predrasuda o tome da prikazivanje sadržaja izvan kanona može naštetiti djeci jest tvrdokorna. U Zagrebu je nedavno (2007) s repertoara zbog pritiska javnosti skinuta predstava za starije tinejdžere 'Zabranjeno za mlađe od 16 godina' prema tekstu Kriste Šagora zbog prikaza poljupca dviju djevojaka. U Teksasu školski sustav bojkotira predstavu koja prikazuje dva pingvina koji odgajaju pile (Schroeder 2014). Ako kazalište ne 'kvari', ali i ne 'popravlja' djecu, ne bi se trebalo dati impresionirati tematskim iskoracima u predstavi.*

Što se pak tiče Pipina *laganja*, koje toliko smeta prethodno citiranoj domaćoj nastavnici, ono iz moje perspektive izgleda kao estetička distanca ili odmak od banalnosti percepcije; igra s kontekstualnim iskustvom. Još ću jednom citirati savršeno nijansiran komentar Ive Gruić na istu temu (2016: 64–65): *Svijest da prisustvuje kazališnom događaju koji nije stvaran, fundamentalno određuje iskustvo gledatelja, piše Ben-Chaim (1984: 73), govoreći o estetskoj distanci kao preduvjetu za estetski doživljaj. Moramo istovremeno biti dovoljno udaljeni od onoga što gledamo i dovoljno blizu da bi se naš emocionalni (i spoznajni) doživljaj mogao pretvoriti u estetski doživljaj (zato istovremeno možemo biti duboko rastuženi zbog stanja u kojem se neki lik našao i svjesni kako glumica to odlično igra, i još uživati u tome). Kazalište nas mora na drukčiji način angažirati nego stvarni život, piše Shifra Shonmann (2006: 65). Svi znamo da se djeci ponekad događa da zbivanja na sceni doživljavaju kao stvarnost. Zato plaču, dovikuju likovima, žele se popeti na scenu i objasniti Pinokiju da ga mačak i lija žele prevariti, viču 'Buuu' vještici kad glumica dođe na poklon na kraju predstave. Tada se kod njih ne može ostvariti estetsko procesiranje viđenoga, što je, dakako, problematično, ističe Schonmann (…) Jer kad plačemo, bojimo se ili strepimo zbog drugih, time se dovodimo u vezu s vlastitim emocijama, ali u sigurnome okružju jer smo svjesni da se radi o fikciji. Ta svijest stvara distancu koja omogućava balans između nemira i sigurnosti.*

Estetsko iskustvo vjerojatno nikada neće u potpunosti ovladati edukacijskim procesom jer bi to značilo da škola pristaje na mnogo puta dokazanu pretpostavku da su djeca u stvari *autodidaktična*. Uče sama, uče jedna od drugih, uče kroz golemu količinu stvarnih i zamišljenih situacija, uče baš ono što ih zanima, neovisno o tomu što je neko ministarstvo obrazovanja odredilo kao službene nastavne teme i ciljeve. Da stvari budu zabavnije, **autodidaktičnost djece** prva je prepoznala, opisala i čitavim svojim pragmatičnim radom i autorskim opusom dokazala Maria Montessori, danas jedna od najcjenjenijih pedagoginja odgoja. Što se Marije Montessori tiče, ona s Pipi u razredu ne bi imala nikakvih problema. Ne bi joj objašnjavala što je pristojnost, ne bi se petljala u njezine eksperimente sa slovima i brojkama, ne bi je pozvala na stranu da joj objasni kako se ponašaju mlade dame niti bi joj zamjerala što visi s grane u dvorištu (učionica Marije Montessori uvijek sadržava i vrata stalno otvorena prema prirodi, kroz koja dijete može izići i verati se po stablima ili samo sjediti na panju i promatrati mrave koliko god želi). Nastavnica Montessori, poznata i kao *prijateljica* djece, tijekom dana bilježi aktivnosti djece u zajedničkome prostoru, što je moguće manje intervenirajući u njihov istraživački proces. Danas je metoda Marije Montessori jedna od elitnih metoda učenja, koju si mogu priuštiti samo najbogatiji roditelji za svoju djecu (kao što se skupo plaća i Steinerova waldorfska pedagogija), što nam govori da velika većina djece u takozvanim *državnim*, zapravo konzervativnim i agresivno tradicionalnim školskim sustavima kao što je hrvatski, ne samo da **nemaju iskustvo umjetnosti nego nemaju ni estetsko iskustvo pedagogijski emancipirane škole**. Oba su iskustva, naravno, posve moguća; nisu znanstveno-nastavna fantastika, kao što i oba stvaraju ono što Pipi Duga Čarapa i Iva Gruić smatraju *normalnim*: užitak u procesima saznavanja, otkrivanja i imaginiranja.

Na kraju, imam za vas nekoliko radnih pitanja. Kako biste vi reagirali na Pipi Dugu Čarapu u svojemu razredu? Na umjetnost u školi? Može li svaka škola postati škola umjetnosti? Koliko još stoljeća moramo trpjeti didaktičku birokraciju? Koliko Pipileta nastrada po jednoj generaciji? I kako se vi, nastavnici i pedagozi, spajate s umjetnošću? Je li ona dio vašega svakodnevnog iskustvenog horizonta? Kako stvarate umjetnost? Koliko čitate o umjetnosti, u smislu kritika i studija? Koliko ste slobodni od didaktičke kontrole kazališne izvedbe (pa i one aktivističke)? Može li se od Pipi naučiti da je umjetnost nešto što se

svakodnevno živi i izvodi, a ne samo *kratki izlet* nakon kojega se vraćamo u sivu rutinu? Iva Gruić (2018: 3) u tekstu '*Na mladima svijet ostaje'* navodi svoje edukacije uzore: *Ken Robinson u svojemu utjecajnom promišljanju obrazovanja za 21. stoljeće današnju školu opisuje kao rezultat zahtjeva tržišta 19. stoljeća i vremena uspona industrijske proizvodnje jer struktura obrazovanja preslikava potrebe takvoga društva: postoji akademsko i tehničko obrazovanje (što reproducira klasne razlike i odgovara potrebama industrije); rasporedi su čvrsto definirani, a djeca napreduju u skupinama koje su određene po dobi (kao što u tvornici postoji radno vrijeme i plaćanje po vremenu provedenome na poslu, a ne po učinku) itd. Zapadni svijet u 21. stoljeću više ne funkcionira kao velika tvornica. Globalizacija je preselila pogone negdje daleko od očiju i omogućila bogatijemu dijelu svijeta da se koncentrira na neke sasvim drugačije pothvate, poput tehnoloških inovacija i kreativnih industrija. Obrazovanje treba korjenito promijeniti, tvrdi Robinson, kreativnost i kreativan pristup učenju trebaju postati važna komponenta obrazovanja jer bez kreativnosti radne snage nema buduće ekonomske stabilnosti u vremenu brzih promjena poslova koje je pred nama. Nova je utopija kreativni grad, piše Helen Nicholson.*

Tijekom čitave svoje pedagogijske karijere Iva Gruić inzistirala je na tome da kreativnost ne treba držati na kratkoj *školskoj lajni*, ali to nipošto ne znači da umjetnost treba prekinuti dijalog sa školom (kako je to učinila Pipi). Dijalog umjetnosti i škole danas je više nego ikad otvoren međusobnome slušanju, a postoje i mnoge edukacijske ustanove i kurikulski modeli koji smatraju da je svako dijete Pipi Duga Čarapa, barem u onome aspektu u kojemu teži samopouzdanju i jedinstvenome izrazu svoje osobnosti. Zanimljivo mi je i moguće tumačenje Pipi koje je vidi kao *hodajuće kazalište* ili djevojčicu koja ima vrlo originalnu kostimografiju, scenografiju i svakodnevni performerski zadatak: istraživati, igrati se, otkrivati, jednom riječju intenzivno *učiti* u cjelovitome značenju toga pojma. Uvela sam u raspravu kritičku studiju, perspektivu Astrid Lindgren i zato da bih pokazala koliki jaz još uvijek vlada između kazališta (ali i svih drugih umjetnosti) i škole, odnosno koliko je umjetnost ograničena na vrlo uske koridore i neprekidno opravdavanje i ispričavanje zbog svoje slobode. Kao i Pipi Duga Čarapa, može se u školi kratko pojaviti i može biti dio *izleta* (*Djeco, ovaj mjesec idemo na jednu predstavu!*), ali nitko baš nije siguran što bi s njome, ni što bi sa samom umjetnošću na duge staze. Pipi također zahtijeva uspostavu kreativnoga grada, a ne samo kreativne škole: radikalnih promjena toga kako vidimo komunalnu odgovornost prema estetskome iskustvu.

Sa svoje strane, mislim da bi vrijedilo pokrenuti Pipi-projekt kao virtualnu platformu osmišljavanja sustavnih promjena u odnosu umjetnosti i edukacije, u kojima bi, za promjenu, glavnu riječ imala umjetnost. U tome bi se smislu vrijedilo obratiti i roditeljima, koji mogu biti jaki saveznici u osnaživanju veće dječje slobode i autonomije. Svakako je krucijalno da dođe i do jačega povezivanja različitih pedagogija umjetnosti, a ne da dramski pedagozi surađuju jedino s drugim dramskim pedagozima, dok likovni pedagozi prije svega surađuju s likovnom strukom, kao i glazbenici s glazbenom itd. Segregacija među umjetnostima dovodi do toga da i dalje nemamo zajedničku platformu djelovanja premda je kazalište mnogo samosvjesnije otkad postoji sveučilišni studij Dramske pedagogije i čitav niz mogućnosti da se dramska pedagogija tretira kao uvriježeni dio školskoga iskustva. Cilj svakoga tko radi u interesu mladih generacija trebao bi biti poštovanje mjesta u djetetu *gdje su divlji stvori*, kako bi rekao Maurice Sedak u svojoj legendarnoj slikovnici, prevedenoj i na hrvatski jezik. **To je divlje mjesto, naime, preduvjet i umjetnosti i edukacije**. Čime završavam tekst, a započinjem Pipi-projekt.

**Literatura**


- Beauvais, C. 2015. *The Mighty Child: Time and Power in Children's Literature.* John Benjamins.
- Braun, K. L. 2002. *The image of childhood in Astrid Lindgren's Pippi Longstocking*. The University of British Columbia.
- Cross, J. 2004. The Inevitable and Inescapable Didacticism of Contemporary Popular Junior Fiction. U: *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 10 (1): 55–70.
- Ćosić, K. i Franjčec, K. 2011. *Učenje kroz igru.* U: Svatko uči na svoj način: priručnik. Ur. Božin, S., Milović, S., Pašalić, A i Schröder, B. Zagreb, Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Dewey, J. 2005. *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
- Dewey, J. 2008. Experience and Education. U: Ur. Boydston, J. A., *The Later Works of John Dewey, 1925–1953*, (13). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Gruić, I. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet.* Zagreb. Golden marketing.
- Gruić, I. 2016. Što može kazalište? U: *Kazalište – časopis za kazališnu umjetnost*, 21(75/76): 60–67.
- Gruić, I. 2018. Na mladima svijet ostaje. U: *Poticanje kvalitete u dramskome stvaralaštvu. Zbornik radova – Bilješke sa Simpozija*. Ur. I. Gruić, M. Rimac Jurinović i Z. Vukojević, Zagreb. Znanstveno-umjetnički simpozij o dramskome odgoju: 2-12. Dostupno na: https://dramskapedagogija.ufzg.hr/wp-content/uploads/2019/11/zbornikZbornikRadova_3101_small.pdf, pristupljeno: 16. 6. 2026.
- Hinchliffe, G. 2011. What is a significant educational experience? *Journal of Philosophy of Education*, 45(3): 417–31.
- Huong, N. T. T. 2012. Personality Education for Children through the Character Pippi in Astrid Lindgren's *Pippi Longstocking*. U: *Proceedings of the 17th International Conference*. Hanoi: University of Education: 125–128.
- Kirylo, J. 2010. An Interview with Diane Ravitch. *Childhood Education*, 87 (1): 41–45.
- Nakamura, K. 2009. The significance of Dewey's aesthetics in art education in the age of globalisation. *Educational theory*, 59 (4): 427–440.
- Nordenstam, A. i Widhe, O. 2021. The Uses of Children's Literature in Political Contexts: Bridging the Pedagogical/Aesthetic Divide. *Children's Literature*, 49: 1–7
- Prohaska Žnidarić, A. i Kager, A. 2024. Etnoart – očuvanje tradicijske kulture. U: Zbornik radova 3. Međunarodne konferencije za učitelje razredne nastave, obrazovne stručnjake i znanstvenike u primarnom obrazovanju: *Pogled u učionicu – od tradicije do suvremenosti. A view into the classroom – from tradition to modernity*. Ur. Gabelica, M. i Petrović, N., Zagreb. Hrvatska zajednica osnovnih škola: 341–348.
- Reynolds, K. 2007. *Radical Children's Literature: Future Visions and Aesthetic Transformations in Juvenile Fiction.* Palgrave Macmillan.
- Robinson, K. 2001. *Out of Our Minds: Learning to be creative* (1. izdanje). Chichester, West Sussex: Capstone Publishing Limited (a Wiley Company).
- Sahlberg, P. 2011. *Finnish Lessons*. New York & London: Teachers College Press.
- Seyfert, R. 2012. Beyond Personal Feelings and Collective Emotions: Toward a Theory of Social Affect. *Theory, Culture & Society*, 29 (6): 27–46.
- Šoljan, A. 1972. *Zanovijetanje iz zamke: deset godina podlistaka.* Zagreb. Znanje.
- Webster, R. S. i Wolfe, M. 2013. Incorporating the Aesthetic Dimension into Pedagogy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (10): 21–33.

- Weinreich, T. 2000. *Children's Literature: Art or Pedagogy?* Roskilde UP.
- Westin, B. 1993. Mission impossible – barnlitteraturforskningens dilemma. U: *Läsebok: En festskrift till Ulf Boëthius.* Ur. Carina Lindström. Brutus Östling Bokförlag Symposion.


## THE VIOLENCE OF DIDACTICISM IN THEATRE FOR CHILDREN AND PIPPI LONGSTOCKING IN THE CLASSROOM, WITH A DEDICATION TO DRAMA TEACHER IVA GRUIĆ


***Abstract:*** In her seminal book *Prolaz u zamišljeni svijet* (2002), Iva Gruić discusses the distinction between drama-as-a-didactic-tool and drama-as-an-aesthetic-event in the classroom. Contrasting paradigms of drama pedagogy as represented by Dorothy Heathcote, and, in contrast, by Gavin Bolton, John O'Toole and Cecily O'Neill, Gruić adopts the position of a devil's advocate—or a theorist who is not opposed to the instrumentalization of drama in art, albeit with the caveat that this is largely because, in Croatian educational practice at the time of her study's publication (the early 21st century), a didactic approach to drama was relatively rare. In her study, Gruić argues that process drama is controlled by children, thereby implicitly distancing it from didactic utility and teacher control. The aim of this paper is to demonstrate the extent to which an intention toward didacticism can undermine the formal integrity of process drama, as well as its performance and reception. This is particularly relevant in contexts where teachers perceive drama primarily as a means of delivering curricular content rather than as an artistic expression. As a kind of litmus test for examining how the principle of creativity truly operates in schools, Astrid Lindgren's Pippi Longstocking also appears in this discussion.


***Keywords:*** aesthetic experience, the violence of didacticism, false protection of children, openness to artistic experimentation in the classroom, sensitivity to creative processes in the classroom

PLENARY LECTURE

MOJCA REDJKO
Celje City Theatre
mojca.redjko@slg-ce.si

# METAPHOR – PERCEPTION AND DEVELOPMENT IN THEATRE FOR YOUNG AUDIENCES

***Abstract:*** *Encountering high-quality theatre has many positive effects on a young person's development. It encourages independence, sparks curiosity and creativity, builds respect, empathy, personal responsibility, and social skills. In particular, contemporary performing practices usually involve the audience directly. Through their interactive communication, they promote active participation, support democratic thinking, and help young people face challenges with more ease and confidence. That's why choosing performances and curating theatre experience for young people is such an important and demanding task. It deserves our full attention and ongoing professional support.*
***Keywords:*** *Theatre for Young Audiences (TYA), Participatory Performance Practices, Audience Engagement and Agency, Democratic Pedagogy*

## Introduction

Twenty and more years ago the language of theatre for young audiences (TYA) was quite traditional. Metaphors were based on universal themes like nature (especially animals), friendship, and love. Most of the stories showed everyday life and common transitions: growing up, learning, discovering the world; often set in familiar places like a family home, school, or neighbourhood.

Lately, metaphors in theatre have changed. They have become more introspective, sometimes ironic or subversive. They are often fragmented, highly visual, interdisciplinary and strongly influenced by digital media, like memes, video, Instagram, and TikTok. Memes, for example, function as new metaphors — minimalist, associative, with instant emotional impact. Contemporary metaphors link to the themes of identity, virtuality, climate crisis, mental health, and social movements. Reality and fiction are blurred, often blending various media: metaphors are often hybrid — mixing words, images, and sounds. They're personal, interactive, and not just aesthetically pleasing — they have become tools to support understanding of emotions, conflicts, and social issues. Conceptual or abstract metaphors are even co-created with young people in participatory artistic processes. For young people, metaphors are often fluid and adaptable, including quick symbol shifts, irony, and parody. It is important that we, the adults, follow their lead, because resisting or ignoring these new forms of expression can easily lead to disconnection and loss of interest in the arts.

This contribution emphasizes the importance of engaging young audiences in quality performing arts. It presents examples of such engagement — especially from the perspectives of symbolic theatre language and interactive nature of contemporary performing arts. It includes examples of activities in the period from 2017 to 2023, focusing on two initiatives: the project *First Scene: Theatre as a Space for Learning Symbolic Languages* at SNT Maribor, and a comprehensive program called *Young Theatre*, combining contemporary performances and accompanying activities within the Maribor Theatre Festival.

## Metaphor

The understanding of metaphor has evolved from simple aesthetics-based theories to modern views that place this stylistic device firmly within cognitive processes. According to Aristotle (2011), metaphor serves two roles: it fills lexical gaps, but more importantly, it acts as a stylistic ornament. Therefore, its primary place is in poetic or artistic language, while every day, non-artistic language does not use metaphors (Ibid.). Aristotle's definition is based on the belief that everything has a fixed name, and that word and meaning are inseparably linked. However, he did not consider the broader context. Quintilian viewed metaphor as a condensed simile and regarded it as the finest trope, a gift of nature (Novokhatko, 2017). But he warned that overuse could cause confusion and that metaphors must be appropriate, natural, and never vulgar (Quintilian, 1920).

In the first half of the 20th century, interactionist theory emphasized the openness, unconventionality, and untranslatability of metaphorical meaning within a text. Metaphor can evoke feelings, enable new insights and images, and serve as illustration, defamiliarization, play, mythmaking, provocation. According to Ivor Armstrong Richards (1936), we speak of metaphor when we have two different thoughts operating simultaneously, connected to a single word or expression, and the meaning results from their interaction.

At the end of the 1970s, a cognitive shift elevated metaphor from a purely linguistic level to a conceptual one. George Lakoff and Mark Johnson (1980) start from the belief that metaphor permeates throughout everyday life and is primarily a phenomenon of human thought and action. Therefore, it is placed in the cognitive system, not merely in language. They found that human conceptual system is largely structured metaphorically, and that metaphor as a linguistic figure is a secondary phenomenon. They argue that metaphor is not limited to poetic or rhetorical use; instead, language is woven with metaphor. Metaphor is not mere decoration — it is foundational to our thinking and understanding of the world. This might provide a fitting starting point for discussing metaphor in performing arts, where it can be recognized in diverse theatrical expressions.

## Theatre Literacy

The national TYA handbook *Theatre Under the Microscope* (2021) categorizes theatrical expressive means into groups, including body, roles and characters, speech, movement and dance, text and story, space, set design, music and sound, as well as video and intermedial content. As the ability to perceive theatrical signs (i.e., theatrical literacy) improves, the experience becomes richer, more complex, and more vivid, activating the audience. This applies equally to adults and young spectators, for whom we want to provide a full artistic experience — personal, aesthetic, and meaningful. Therefore, it is important to engage with high-quality artistic works that encourage and support the spectator's creative involvement in the theatrical imagination.

Theatre specifically invites dialogue in a live and unique situation. The first step, then, is to enter the theatre and become a spectator. How the performance then speaks to a spectator depends on individual personality, experiences, interests, emotional and intellectual openness, attitude towards theatre and art in general, and inevitably, their familiarity with performing arts.

All these are further strengthened by the part of theatre education that focuses on creating the best conditions for encountering theatre: preparing to watch and reflecting afterward — both of which support the spectator's active role. Preparation, above all, directs attention to the act of watching itself — familiarizing with the role of the spectator, fostering sensitivity and receptiveness to the expressive means of specific communication, and in some cases, introducing the topics addressed by the

performance, as well as encouraging interest in the play and theatre overall. Post-performance reflection aims to deepen the experience and understanding. It can take the form of discussion, talk, debate and similar — for sharing and revealing insights — or be creative, engaging the young audience's own creativity.

**Selection Criteria**

A 2017 European Commission study on audience development (https://ced-slovenia.eu/wp-content/uploads/2017/04/Study-on-audience-development_Final-report.pdf), found a decline in attendance of cultural events, especially among young people under the age of twenty-six, who tend to visit the theatre quite randomly. These results reflect the frequency of attendance based on personal choice and show that young people generally do not go to the theatre on their own initiative. A particular feature of their theatre visits just before making independent decisions is that they do not select the performances themselves; instead, adults — parents, teachers, mentors — choose for them. What criteria should guide such selections? When selecting a suitable performance, important criteria include overall coherence, aesthetics, originality and innovation in all performing aspects, a clever creative principle, expressive power, interpretative approach, consistency in realizing the core concept, complexity, thematic weight, an active relationship with the material, engaged dialogue with contemporary issues, reflection on space and time, performing brilliancy, and more.

It is also crucial to consider the audience's age, as it relates to their stage of psychological development and thus their capacity for symbolic thinking — that is, the ability to interpret metaphors. Performing arts are the most complex of all artistic forms, intertwining signs/elements from literature, dance, music, visual arts, architecture, sculpture, and other. Theatre uniquely offers a live, direct, and unrepeatable artistic experience here and now. With its complex communicative nature, it demands a focused and analytical approach. It creates opportunities for identification and thus empathy while also training the sense of beauty and strengthening cognitive functions. Not only is creating theatre an intricate process, but selecting quality performances for young audiences is also an extremely responsible and demanding task.

Therefore, within theatre education, important activities include training adults to watch, understand, select performances, and ultimately, to enjoy the experience of watching.

**Purpose of Selection**

The work and pleasure of the spectator lie in their active engagement — observing, focusing attention, interpreting, and co-creating the performance. French philosopher Jacques Rancière (2010) highlights this very point in his study of the spectator's role in art and, through that, the subject's place in contemporary societies. Using the concept of the *emancipated spectator*, he emphasizes that every act of watching is an active process. The spectator, much like a student, *observes*, *selects*, *compares*, *interprets*. This active role of the spectator is our natural state: *We learn and teach, act and understand as spectators who constantly connect what they see with what they have seen before and what they have said, done, or dreamed* (Rancière, 2010: 67). In this way, every spectator is essentially a participant in their own story.

This emphasis is crucial for understanding how we read and evaluate performances because it highlights that the spectator is not merely a passive object influenced by the theatre but a creative subject. Through their sensory, emotional, and cognitive engagement — along with full range of behaviours, experiences, perceptions, inner world, and expectations — the spectator assigns personal meaning to the staging and becomes a co-creator of the theatrical experience. In this active and creative process of

watching, **individual experiences and constructs influence their own interpretation of the performance's meaning**. The ability to read and understand the language of theatre (theatre literacy), greatly contributes to a spectator's capacity to actively assess and enjoy the experience of the performance.

**First Scene: Theatre as a Space for Learning Symbolic Languages (2016–2021)**

In 2016, the Slovenian Ministry of Culture, with support from the European Social Fund, announced a call for co-financing three five-year projects aimed at developing innovative learning environments and flexible learning methods in the field of performing arts.

The Slovenian National Theatre Maribor submitted the project *First Scene: Theatre as a Space for Learning Symbolic Languages* and was successful in the application. The pilot project connected five theatre partners, seven professional institutions (including the University of Ljubljana's Academy for Theatre, Radio, Film and Television and the University of Maribor's Faculty of Education), 18 primary and secondary schools across Slovenia, grown and stabilized at 25 schools during the period. With the establishment of a comprehensive inclusive model, the project also gained an international dimension.

The key activities of the project focused on involving all partners with the goals of:

1. Establishing theatre education as an important intersection of art, upbringing, and education.
2. Improving the quality and accessibility of theatre education within theatres and schools.
3. Designing and monitoring good practices.
4. Creating a virtual platform — a resource database and an interactive spot.
5. Developing a transferable model for comprehensive inclusion.

During the alignment process, several challenges emerged, the most significant being:

- A significant difference in how theatre is integrated into schooling programs between primary and secondary schools.
- Unclear scope, purpose, and forms of inclusion, often left to the discretion of decision makers and dependent on their personal affinity.
- Weak capacity within theatres to design, develop, and implement educational activities, along with an unclear understanding of what *engaging young audiences* means.
- Restrictive timelines due to rigid school curricula and theatres' seasonal programming schedules.
- Lack of knowledge and understanding of theatre education within university environments — both in artistic and pedagogical study programs — resulting in a sense of *foreignness* from the pedagogical side and perceived as *of lower value* from the artistic side.

The project focused on supporting activities within theatre, as the funding did not allow for artistic productions. Although, two interactive programs were developed for primary school students to provide insight into the background of theatrical processes and enhance the experience of engagement:

- **Theatre Labyrinth** – an immersive exploration of onstage and backstage spaces and professions.
- **Theatre Etiquette** – a dynamic, interactive lesson based on theatre games, introducing theatre conventions.

In collaboration with partner primary schools, a mobile workshop model named *First Scene: Theatre Communication* was developed, featuring a digital (covid) drama version titled *Story Machine*. Both target a broad age range, serve artistic and educational purposes, and encourage creative expression among children and youth.

A methodology of **pedagogical materials** was also developed, comprising two parts: preparation for watching and suggested post-performance activities. These materials aim to empower educators with tools to deepen and extend theatre experiences while offering ideas for integrating theatre across various school subjects and activities.

One major challenge was entering the secondary school environment, where two options for inclusion emerged:

- elective after-school activities (e.g., student subscriptions/season tickets, organized group visits).
- elective school subjects (such as the *Ancient Greek* course in classical programmes).

For individual subscription holders, a **student club** was established, providing informal post-performance debates. It serves to support individual theatre attendance and to connect individuals in a safe and pleasant theatre-visiting community. Organized groups were mostly provided with pedagogical materials.

*The Five* – a pilot activity – involved a group of five high school students who spent six months developing theatre literacy and testing peer discussion methods (kitchen table debates). They also liked to express their opinions in writing, publishing their reflections on the project's website (PKP).

All project activities were presented through an **online platform**, which included access to SNT TYA repertoire and a rich **digital library** containing strategic documents, expert articles, key good practices, and other interesting resources.

The project's activities were summarized in the online application *Theatre Trekking*, designed to encourage theatregoing and support theatre literacy through playful educational and creative activities. It allows both individual and group use — either as a standalone game or an educational tool. An important aspect of the project was creating robust cross-sectoral partnership to invent, develop, and test a comprehensive inclusion model. In cooperation with Maribor Theatre Festival, an international program unit *Young Theatre* was established, offering high quality contemporary performing experiences to young audiences, educators, and TYA creators. This has been considered the project's greatest achievement.

**Young Theatre (2018–2023)**

The initiative to include TYA in the festival platform came in 2018 from the new artistic management of Maribor Theatre Festival, who recognized the opportunity to collaborate with the *Frist Scene* project. This partnership effectively realised one of the project's key goals: creating a transferable model for sustainable and comprehensive inclusion of young audiences in theatre. The Young Theatre programme developed continuously until 2023. Supported and hosted within the festival framework through constructive dialogue with artistic directing. This allowed the program, as a festival section, to survive beyond its initial project funding period.

A close professional partner was Slovenian Theatre Institute through their *Gleda(l)išče* project. The third national project — *Igrišče za gledališče 2.0* by Bunker — also joined the collaboration (All three projects were co-financed by the European Union through the European Social Fund and the Republic of Slovenia.)

**Structure**

Young Theatre engaged young audiences while also addressing their adults — professionals in education, upbringing, and culture, creators and artistic/programme directors; and other decision-makers who were invited to the accompanying educational program. The YT program is built around high-quality contemporary performing practises accompanied by a variety of supporting activities designed to deepen

experiences and foster professional insights and reflection on the most effective inclusive techniques. These were conceived with the aim of developing forms, methods, and techniques for:

1. Engaging young people in the development of identity, selfhood, and moral self-image,
2. Theatre literacy, and
3. The sustainable building of theatre audiences.

Additionally, an online handbook has been created, featuring international best-practice examples.

**Overview**

A two-day event in 2018 Young Theatre (https://www.2018.borstnikovo.si/en/young-theatre-fbs/) was created around three contemporary performances followed by public talks with artists, blending communicative playfulness with intense audience engagement and innovative, surprising theatrical expressions. It offered a wide spectrum of opportunities to involve young audiences, featuring diverse genres, formats, and perspectives, all guided by a major commitment to artistic excellence. The training for educators and creators was introduced thorough creative analyses, improvisation workshop and final discussion that also involved young (teenage) speakers.

*Any empty space can be a stage. A person walks across that space, another watches — nothing more is needed to ignite a theatrical event* (Brook, 1981).

**International quality performances with post-show talks**
Based on true stories, *We Come from Far Far Away* (NIE NO, UK), devised site-specific play 11+
Lewis Carroll, Ivor Martinić, *Alice in Wonderland* (ZKM HR), visual-musical theatre 11+
Alexander Ekman, *Left Right Left Right* (Ballet of SNT Maribor), contemporary ballet 14+
**Accompanying activities**
Dr. Gerd Taube (DE), *Post-performance Creative Analyses*, for educators
Pionirski dom, *Young Theatre*, playful applied-improvisation workshop
*The Five*, peer debates with presentation
*Theatre and Young People*, international intergenerational symposium

The 2019 edition (Maribor Theatre Festival, 2019) introduced an expanded and deepened format using a problem-based approach to exploring key questions of identity, meaning, and social values. Over three days, the programme featured five contemporary performances across genres – contemporary dance, multimedia, *prima vista* experiment, site-specific and youth production. They were accompanied by talks and creative activities. *The Five* – a group of young people – was actively engaged with the programme; two international expert events and optional artistic programme were added for training participants. The participation doubled, and the programme was recognized as a central national training initiative in the field of cultural education in theatre. At the same time, it laid the groundwork for a new platform — a valuable cross-sectoral alliance — committed to long-term collaboration.

*Alright, listen up, gotta say some stuff. You probably wonderin' what's the deal here? Lemme say it again real clear: I ain't nobody's puppet, no way I'm your puppet!* (*The Right to Be Human*)

**International quality performances with post-show talks**

Jack Timmermans, *Mankind* (de Stilte NL), dance between light and darkness 6+

London–Jarkovský–Vašíček, *White Fang* (Theatre DRAK CZ), multimedia adventure 10+

Nassim Soleimanpour, *White Rabbit Red Rabbit* (NSP IR: Aurora Nova DE, FBS, UL AGRFT), theatre experiment 13+

*The Right to Be Human* (Theatre Laboratory LGL), devised youth production 14+

M. Solce–M. A. Bulgakov, *Session Bulgakov* (LGL), puppetry brainstorming 16+

**Accompanying workshops**

Jack Timmermans, *1–2's*, dance duet and workshop

Tomaš Jarkovský–Jakub Vašíček, *Camera on Stage*, multimedia workshop

Mateja Kokol, *Theatre Communication*, playful workshop

Maja Šorli–Sandra Jenko, *Under the Microscope: Session*, two-part performance tour

**Professional events**

*Pedagogical Principles in Theatre*, presentation of international best practices

*The Right to Theatre*, expert panel on contemporary performing arts for young audiences

**Well-being and connection for (adult) training participants – optional**

*The Castle is Burning!* concert

*Space within Space: Scenography in Slovenia until 1991*, guided exhibition tour with creative workshop (SLOGI, UGM, FBS)

In March 2020, the world came to a halt. This global shock initiated the thematic edition of Young Theatre marked as *On the Edge*, (Maribor Theatre Festival, 2020) which focused on (mental) health and personal well-being, while also encouraging individually and socially inclusive behaviour. A public dialogue on the role of art and its social responsibility was integrated in all program activities. Four contemporary performances – a studio production, devised object theatre, documentary theatre and a multimedia production – were followed by artistic talks accompanied by creative workshops and seminars (one for educators/creators, one for students). A sensory walk charmed training participants, who were invited to join the festival programme in the evenings. For the first time, the programme was framed by an introductory presentation from a young film director and concluded with a speed-dating event for young participants.

*Telling a story is a play shaped into a narrative form … Children's stories are literature, and their play is their life. Children always see themselves within the story. You become a friend when you take on the role of someone close in their play. A child is truly accepted into the group when other children include them in their stories and dramatizations.* (V. Gussin Paley, *The Boy Who Would Be a Helicopter*)

**International quality performances with post-show talks**

- David Greig, *Yellow Moon* (Theatre Laboratory LGL in collaboration with VZ Planina and SVŠGUG Ljubljana), ballad about Lejla and Leo 14+
- Štiglic-Petrovič-Turošík-Pocrnjić-Soprano, *Victoria 2.0* (KUD Moment, GT22), devised play 14+
- Based on true stories, *Brothers and Sisters* (NIE NO, UK; Brageteatret NO), devised play 14+
- Saško Brama, *Fall on Pluto* (SBC UA), independent project 14+

**Accompanying activities**

- Primož Ekart, *Theatre Laboratory*, practical workshop for mentors
- Zala Ana Štiglic and Monika Pocrnjič, *Everyday Technology on Stage*, workshop for young creators
- Iva Moberg, *From Conception to Reflection*, seminar for teachers and creators
- Saško Brama, *Experiential Theatre*, practical seminar for students

**Experiment**

- *Feeling the City*, sensory walk through Maribor // authored and led by Dr. Rajko Muršič, ethnologist and cultural anthropologist, full professor at the Department of Ethnology and Cultural Anthropology, Faculty of Arts, University of Ljubljana[1]

**Framing events**

- Áron Horváth Botka, *Inclusion*, introductory discussion including an awarded short film *Parts*
- The Five, *What Now?* final speed dating

**Well-being and connection for (adult) training participants – optional**

- Nicole Mossoux and Patrick Bonté, *The Great Goat* (CIE Mossoux-Bonté, BE), visual theatre
- Oliver Sacks: *Musicophilia – Stories About Music and the Brain* (ATP), musical theatre

With the festival shift to a spring period in 2021 (Maribor Theatre Festival, 2021) the YT organisation faced new challenges — particularly around cooperation and inclusion with schools and universities during a less favourable time of the year. At the same time, the edition accepted growing diversity in participation and programming, a continued effort to strengthen the bond between theatre and its audiences, and a deeper engagement with environmental topics, prompting critical reflection on the relationship with nature (and future). Five diverse quality performances were programmed – a multimedia happening in two versions for various age groups, an inventive puppetry production, a modest flipbook storytelling event, and an interactive installation, followed by tandem artistic talks (directed by a professional and a young moderator); all accompanied with creative activities by artists. The programme was framed again to introduce the purpose and assure a dynamic space for intergenerational exchange.

[1] The event was associated with the experience of genre-diverse productions within the Young Theatre program and underscored the complex perception of both art and life. Its enchantment lies in a subtle yet remarkable shift occurring in silence, where tangible motives are transformed into intimate metaphors of individual narrative.

*Who are we, the ones who created the environmental crisis? Who are we, the ones who feel it? And whose world is the world that's coming to an end?* (T. Žeželj and I. Vogrinc Vidali, *Archive of Self-Sufficiency*)

**International quality performances with tandem post-show discussions**

- Insectotropics, *Incredible Journey of Little Red Riding Hood* (ES), galactic fairy tale 9+ and 16+
- Tenret-Durieux-Heyraud, *Sunday* (Focus, ChaliWaté BE), physical-object-puppetry mission 10+
- Volker Gerling, *Portraits in Motion* (VG, Aurora Nova DE), flipbook storytelling 12+
- Tery Žeželj and Ivana Vogrinc Vidali, *Archive of Self-Sufficiency* (Bunker), conceptual map 14+
- Tin Grabnar and Tjaša Bertoncelj, *Still Life* (LGL), nine attempts to preserve life 16+

**Accompanying activities**

- Insectotropics, *Stage Montage*, workshop of diverse performative languages
- Volker Gerling, *Fragments of the City*, storytelling workshop
- Alma M. Selimović, *Love in the Times of Epidemic*, presentation of Bunker's covid projects
- Tin Grabnar and Ajda Rooss, *The Puppet Between Life and Death*, presentation

**Framing events**

- *Theatre Literacy*, introductory presentation of theatre educational projects
- The Five, *Young Theatre reflections*, final speed dating

The 2022 edition (Maribor Theatre Festival, 2022) focused on contemporary performances crossing traditional boundaries – embracing interdisciplinary methods, experimenting with innovative spaces, and encouraging interactivity to truly involve audiences. It involved a wide variety of artistic languages while continuously returning to the central role of story and the knowledge one gains through narratives.

*An unlived life isn't worth living. There will always be someone who says, 'Tell me a story,' and someone who responds. If that ever stopped being true, we would no longer be truly human.* (R. Kearney, *O zgodbah*)

**International quality performances with tandem post-show discussions**

- Helene Blackburn, *9* (Cas Public CA, Kopergietery BE), intermedia contemporary ballet 10+
- Matija Solce, *The Hatchet* (Teatro Matita), intermedia cabaret 12+
- Lina Akif, *Slovenski pasijon* (UL AGRFT, Melara), intermedia site-specific documentation 12+
- Ivan Martinka, *Svetlonos* (Odivo SK), multimedia puppetry theatre 12+
- Maria Danadová and Monika Kovačova, *Poetry of the Town* (Odivo, FBS), interactive urban walk 14+

**Accompanying activities**

- Matija Solce, *Musical Aspects of Puppet Theatre*, workshop for educators
- Kovačova and Danadová, *From Body to Material and Back*, animation workshop for professionals
- Martinka and Danadová, *Artificial Intelligence on the Puppetry Stage*, presentation
- Lina Akif and Nika Korenjak, *Slovenski pasijon: The Making Of*, presentation
- Švab, Danadová and Kovačova, *Participatory Performing Practices*, presentation

**Framing event**

- *The Importance of Story and Narrative Knowledge*, expert panel discussion

In 2023, the programme reached the 2.0 version, earning recognition as an established model of wide inclusion, developed in close partnership with theatre producers, educational institutions,

international platforms, leading artists, and in ongoing dialogue with young people (Maribor Theatre Festival, 2023). The latter took on active roles in planning, conceptualising, shaping, evaluating, and communicating, and exploring topics of time perspectives. Six contemporary performances were programmed – only one was set on traditional stage, a large-scale international collaboration resulted in a beautiful and precise festival adaptation, small(est) intimate formats were in majority, accompanying activities were holistically concepted.

*You must approach everything — it's essential to be curious about the whole world, not just a fragment of it. You need to touch on everything, at least with a finger. To caress the entire world with your hand. There's a joy, my friend, when you see or feel something you've never known before. Every difference — in things, in people — enriches life. (* K. Čapek, *Výlet do Španěl (A Trip to Spain)* in *Spisi bratov Čapek IV.)*

**International quality performances**

- Špalkova-Kratochvílová, *Moetivi Caravan: Expedition Home* (ProFitArt CZ, Arctic Culture Lab NO, Handbendi IS), miniature in a camper 6+
- Lucie Vérot, *Prove It!* (Gong Theatre for Children and Youth Sibiu RO), fully verified story 10+
- Anja Hilling, *Skin* (HTLM DE), classroom piece 12+
- Jarkovský-Vašíčková, *Utopia Factory* (Drak Theatre CZ), interactive exhibition 12+
- Devised project, *The Drava Still Flows …* (LGM, UL AGRFT), sound-spatial installation 14+
- Barbara Pia Jenič and young seekers, *In Search of Meaning* (Senzorium), multisensory experience15+

**Post-show activities**

- Adrian Tibu, *False News*, creative talk about the performance
- Artistic team, *Sound and Space of Stories*, talk about the project development
- Juliane Nowak, *Under the Skin*, lesson in tolerance
- Špalkova-Ungerová, *By the Campfire*, storytelling evening
- Storytellers, *Factory of the Future*, utopian creative workshop
- B. P. Jenič, *Sensorial Theatre*, presentation of sensorial theatre language

**Framing events**

- Sandra Jenko, *Welcome!* introductory event with a handbook presentation
- The Five, *The Whole World!* closing speed dating

**Online handbook**[2]

- a starting point, inspiration, and support for designing activities to develop young theatre audiences both in content and organizational and communication terms

## Conclusions

Contemporary arguments for introducing art into educational models emphasize the idea of beauty as a vital seed of civilization. In Aristotle's concept of aesthetics, the representation of reality is not merely mechanical but also creative. Central to this is the metaphor, which connects to an investigative relationship with reality and personal participation. A work of art engages the full spectrum of an individual's sensory, intellectual, emotional, and motivational layers, awakening personal involvement and encouraging the development of abilities for change — an essential skill in today's mad world.

Young Theatre was established and developed on this foundation, in collaboration with young people. It has responded to their needs and then observed their reactions, especially how their

[2] The manual: https://www.2023.borstnikovo.si/en/online-manual/.

understanding of performing arts evolve. Its activities have consistently aimed for wholeness, which alone can provide an open, safe, and stimulating environment for engaging young people in art, particularly in the shift from external curation towards the formation of individual, mature habits.

**Young Impressions**
(selection)

- *The performance captivated me because it's based on a personal story and effectively uses original theatrical elements – seemingly simple, everyday objects combined with brilliant acting and live music.*
- *I felt like I was part of the story the whole time, like I was involved.*
- *The play addresses the issue of prejudice toward foreigners, the 'other' or 'different'. It stirred deep compassion in me (mostly due to the content) and evoked a wide range of emotions throughout the performance (laughter, tears).*
- *I experienced the play as intimate. Maybe because I dealt with this topic in drama studio.*
- *The humour relieved the emotional tension – otherwise I would have just cried.*
- *The scene with the jacket shook me. I saw it as a symbol of betrayed trust.*
- *I interpreted the message as: we (humans) more or less don't care how many refugees die on their journey.*
- *The performance personalizes anonymous fates through the story of two boys and tests the spectator's relationship to the topic by showing how others take advantage of them. I saw this especially in the scene where one of them describes falling into the sea.*
- *The scenography creates an intimate atmosphere that evokes a direct emotional response. I literally felt like I was running out of air too.*
- *I noticed how much the performance plays with light: it directed our attention in the small space and emphasized dramatic moments.*
- *I was deeply moved by the shadow scene, where, using a specific medium, the guilt for death is attributed to a concept rather than actual people. I understood this method as breaking the safety of the environment.*
- *Through the use of shadows (immaterial images), I was better able to imagine the devastation and horror by establishing some distance.*
- *What stuck with me most was the interactive scene with the policemen: the characters directly address the audience, asking them on the spot whether they would reveal the refugees' location or not. This scene comes at just the right time, when we've already developed deep empathy for the boys – and no one even considered betraying them to the caricatured policemen, who were this time portrayed by puppets. I became aware of the responsibility we bear when deciding the fate of others.*
- *The puppets were recycled from plastic and rubber, made by children (trash in the sea vs. refugees in the sea?), and the transparent plastic made them appear heartless. I saw a connection – the policemen are puppets in the hands of the state; the puppets themselves admit they don't know why they're looking for the refugees – they're just following orders.*
- *All the music was performed live, which worked great to depict various geographic spaces and cultures. It really helped me immerse myself in the story by 'giving sound' to the places along the journey (in the narrative).*
- *In a way, the music took on the role of defining the space of action, gave the story more strength, and became a building block of the content. It followed the movement (I noticed elements of physical theatre) and was well coordinated with the actors' performances.*
- *I liked the scene with the plastic bag, because it made me realize how little it takes for people to be happy. Yet we have so much stuff – and still want more.*
- *Although the performance is playful and humorous, the sad ending ties it all into a tragic story.*
- *I'm aware of the facts, but when someone talks about these things in a youth performance, it still hits me. (on both topics – of education and brainwashing)*

- *The school scene resonated with me because it highlights how society influences the individual – both through methods and systemic functioning.*
- *The performance reminded me again that we humans are complex beings who, in the process of growing up, realize that we are not defined by just one trait or one goal.*
- *The Croatian word 'lud' sounds better than its Slovenian translation – its sound resembles the Slovenian word 'ljudje' (people). It instantly reminded me of the childhood word for a person – 'ludek'." (in response to a performance in Croatian)*
- *I'm realizing that the 'craziest' people are the freest – they aren't limited by conventions.*
- *The performance offered me comfort through the idea that we are all 'special'. I got the feeling that it's okay not to know who I am yet – and that I'll find or discover myself through experience.*
- *If we don't know ourselves, we get lost in others who define us in their own way. Especially authority – it sets rules, shows the path, dictates the steps.*
- *The protagonist is faced with truth and realizes there are many truths – which one is real, and why are some more 'true' than others?*
- *It felt too chaotic to me, too disco! The flashy costume highlighted the character's special status but distracted from the meaning of the spoken words.*
- *The scenography convinced me mainly with its aesthetics and functionality. I liked the image of the sea and the way the foil was used in different symbolic meanings. The foil was abstract enough for me to project my own visions onto it.*
- *The props had symbolic (even multi-layered) meanings. I especially remember the confetti flying out of a bottle – they represented fragments of the girl's shattered personality.*
- *The costumes are both aesthetic and symbolic. The symbolism of colour stood out. Colours represented layers of reality and differences. The costumes carried a symbolic world of truth. The protagonist combines several realities and wears multiple colours, while characters who 'know' only one side of reality wear a single prominent colour – for example, white or red.*
- *The sound and movement were at times exaggerated, but I liked the music – it felt mystical and avant-garde at the same time.*
- Davorin: *I asked myself why the queen's voice echoed.* Julija: *Because she's THE queen.* Tia: *Because the queen represents (booming) authority.*
- *The pillows fell when the characters in the play said: 'Blood will start to flow.' So, I assume the pillows symbolized blood. At the same time, the scene served as a metaphor for mass trials for crimes not yet committed – based on prejudice. Weapons aren't just guns – they're also words and pillows.*
- *I was especially moved by the ending – the scene with the fantastic creature which asked me directly whether I'm looking forward to growing up.*
- *Seemingly peaceful, but upon deeper reflection a strongly provocative performance."*

The development of perceiving metaphor on different performing levels was astonishing, and it was especially valuable to engage with adults' perspectives. In every respect, young people were more open, demanding, attentive, and critical — even more precise in interpretation — and it was truly important to reveal and share it. Final programme reflections served this purpose best, preferably in the form of dynamic yet personal speed dating.

**Some young perspectives:**

- Preparation before the performance is important; it helps them feel more included and at ease.
- Theatre literacy increases their enjoyment of watching.
- They like to be active spectators but not exposed; they need a sense of safety.
- Provocation is cool, but it must have a reason, not just for the sake of provocation itself.
- Genre is a matter of personal taste, but they are open to all theatrical genres — other factors matter more to them, such as topic, message, and execution.

- Positive aspects in performances: intimacy, personal perspective, simplicity, surprising elements, recognizability (their own topics, current issues, imperfect characters), inclusion, connection in a (temporary) community, humour, emotionality, site-specificity, quality execution, layering of signs they themselves can interpret (complex metaphors).
- Negative aspects in performances: oversimplification, inconsistency, ambiguity, pretentiousness (dry conceptuality), kitsch, exclusion (ignoring the specificity and presence of the target audience), absence of emotions, dullness, excessive political correctness, length, too much talking, weak execution.

Right from the start of running Young Theatre, it became clear that despite all the *adult* discussions about performances, what adults really wanted most was to hear from young people themselves. The perspectives of young people often surprised them, especially when comparing favourite shows and explaining their reasons. This sparked deep self-questioning about the criteria used to select performances for organized group visits. It also strengthened a shared conviction about the importance of training in this area, since early theatre experiences significantly shape later attitudes and habits of engagement.

**Some adult perspectives:**

- They often choose well-known titles or stories, over performance quality.
- They tend to understand theatre mainly as a staging of (dramatic or dramatized) texts, following the story, while other theatrical expressive means remain in the background.
- They frequently look for educational performances tied to school curriculum.
- They avoid problem-based theatrical approaches and taboo (!) topics.
- They prefer traditional stagings — methods and techniques they know well.
- They feel uneasy about the dialogic approach; they prefer answers to questions and accept subjective interpretation with difficulty.
- They favour a pleasant mood and/or comedy, and are uncomfortable with harshness, ugliness, or loudness.
- They feel insecure when faced with novelties like multimedia, site-specific settings, collage dramaturgy, subjective narration, associative structures, or extended duration.
- They appreciate mild humour as a means of distancing, especially from painful topics.
- Most often, they select drama, puppet (and object), also musical theatre; least frequently contemporary dance, multimedia, or visual theatre; and tend to turn to institutional over independent productions.
- They enjoy unusual spaces but favour pleasant, gentle, narrative, slow (meditative) atmospheres that don’t require exposed physical involvement.

For the development of human culture and civilization, art is just as important as learning mathematical laws and scientific knowledge. A holistic approach proves to be the best method for developing and understanding theatre for young audiences. This approach simultaneously and interconnectedly develops all activities that position young people as co-creators of theatre and life itself. This goes beyond merely advocating that school education should foster broader awareness of the importance of cultural achievements in the development of civilization. It also recognizes that symbolic artistic languages (based on metaphor) represent a distinct form of knowledge, one that cannot be effectively conveyed through learning the exact sciences alone.

**Bibliography**


- Aristotel. 2011. *Poetika*. Ljubljana: Beletrina.
- Arhar, N. et al. 2021. *Gledališče pod drobnogledom: priročnik za gledališko opismenjevanje*. Ljubljana: Slovenski gledališki inštitut. Available at: https://www.slogi.si/publikacije/gledalisce-pod-drobnogledom-prirocnik-za-gledalisko-opismenjevanje/, accessed January 12, 2026.
- Bollo, A. et al. 2017. *Audience Development – How to Place Audiences at the Centre of Cultural Organisations*. Bruxelles: European Commission. Available at: https://ced-slovenia.eu/wp-content/uploads/2017/04/Study-on-audience-development_Final-report.pdf, accessed January 12, 2026.
- Brook, P. 1981. *Prazen prostor*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko.
- Čapek, K. 1930. *Výlet do Španěl* [A Trip to Spain]. U: *Spisy bratov Čapek IV*. Prague: Aventinum.
- Gerling, V. *Portraits in Motion*. Aurora Nova. Available at: https://www.auroranova.org/archive/portraits-in-motion/, accessed January 12, 2026.
- Greig, D. 2024. *Yellow Moon*. Ljubljana: Theatre Laboratory LGL.
- Harman, P. (ur.) 2009. *A Guide to UK Theatre for Young Audiences*. London: TYA-UK Centre of ASSITEJ. Available at: https://tya-uk.org/wp-content/uploads/2018/11/WEB-VERSION-OF-UK-GUIDE.pdf
- Lakoff, G. i Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maribor Theatre Festival - Borštnikovo srečanje. 2018. *Young Theatre*. Available at: https://www.2018.borstnikovo.si/en/young-theatre-fbs/, accessed February 12, 2026.
- Maribor Theatre Festiva - Borštnikovo srečanje. 2019. *Young Theatre*. Available at: https://www.2019.borstnikovo.si/en/young-theatre-fbs/, accessed February 12, 2026.
- Maribor Theatre Festiva - Borštnikovo srečanje. 2020. *Young Theatre*. Available at: https://www.2020.borstnikovo.si/en/young-theatre-fbs/, accessed February 12, 2026.
- Maribor Theatre Festiva - Borštnikovo srečanje. 2021. *Young Theatre*. Available at: https://www.2021.borstnikovo.si/en/young-theatre-fbs/, accessed February 12, 2026.
- Maribor Theatre Festiva - Borštnikovo srečanje. 2022. *Young Theatre*. Available at: https://www.2022.borstnikovo.si/en/young-theatre-fbs/, accessed February 12, 2026.
- Maribor Theatre Festiva - Borštnikovo srečanje. 2023. *Young Theatre*. Available at: https://www.2023.borstnikovo.si/en/young-theatre-fbs/, accessed February 12, 2026.
- Novokhatko, A. 2017. The Linguistic Treatment of Metaphor in Quintilian. *Pallas*, 103, pp. 311–318. DOI: https://doi.org/10.4000/pallas.4420.
- Quintilian. 1920. *Institutio Oratoria*. Preveo H. E. Butler. London: William Heinemann.
- Rancière, J. 2009. *The Emancipated Spectator*. London: Verso.
- Rancière, J. 2010. *Emancipirani gledalec*. Ljubljana: Maska.
- Redjko, M., Kokol, M. i Huzjak, S. 2020. *Gledališki treking*. Available at: https://www.gledaliski-treking.si/
- Richards, I. A. 1936. *The Philosophy of Rhetoric*. Oxford: Oxford University Press.
- Sacks, O. 2007. *Musicophilia: Tales of Music and the Brain*. New York: Knopf.
- Slovensko narodno gledališče Maribor. 2022. *First Scene Project Online Platform. In: Repository of Pedagogical Materials, Strategic Documents, and Digital Resources Created within the Project Theatre as a Space for Learning Symbolic Languages*. Available at: https://www.sng-mb.si/prvi-prizor-o-projektu/.

- Slovensko narodno gledališče Maribor. 2022. *PKP – The Five Project Platform*. In: *First Scene Project*. Available at: https://www.sng-mb.si/first-scene-pkp/?lang=en, accessed February 12, 2026.
- Slovensko narodno gledališče Maribor (2021) *Prvi prizor PKP: Alice in Wonderland*. Based on the work of Lewis Carroll, adapted by Ivor Martinić. Maribor: Slovensko narodno gledališče Maribor. Available at: https://www.sng-mb.si/content/uploads/2021/01/Prvi-prizor-PKP-Alica-v-Cudezni-dezeli.pdf.
- Slovenian Theatre Institute (SLOGI). 2021. *Theatre Under the Microscope: National TYA Handbook*. Ljubljana: Slovenian Theatre Institute.


## METAFORA – PERCEPCIJA I RAZVOJ U KAZALIŠTU ZA DJECU I MLADE


***Sažetak:*** *Susret s kvalitetnim kazalištem ima brojne pozitivne učinke na razvoj mlade osobe. Potiče samostalnost, budi znatiželju i kreativnost te razvija poštovanje, empatiju, osobnu odgovornost i socijalne vještine. Osobito suvremene izvedbene prakse često izravno uključuju publiku. Svojom interaktivnom komunikacijom potiču aktivno sudjelovanje, podržavaju demokratsko mišljenje i pomažu mladima da se s izazovima suočavaju lakše i s više samopouzdanja. Upravo zato odabir predstava i oblikovanje kazališnoga iskustva za mlade predstavlja iznimno važan i zahtjevan zadatak koji zaslužuje našu punu pozornost i kontinuiranu stručnu podršku.*


***Ključne riječi:*** *angažman i djelatnost publike, demokratska pedagogija, kazalište za djecu i mlade (TYA), participativne izvedbene prakse*

PLENARY LECTURE

ÁDÁM BETHLENFALVY
InSite Drama
Apor Vilmos Catholic College, Hungary
bethlenfalvy.adam@avkf.hu

# THE BOUNDARIES OF PARTICIPATION: INTERACTING WITH YOUNG THEATRE AUDIENCES

***Abstract**: This paper maps how participatory theatre for young audiences crosses spatial, activity, and functional boundaries, and proposes two practical lenses – the dramaturgy of interaction and the aims. Drawing on immersive, community, Theatre in Education, and Theatre of the Oppressed practices, it shows how audience agency can be structured without losing aesthetic integrity. The Hungarian field serves as a case study, informed by national research (2013, revisited 2023), where meaningful participation underpins quality and impact.*
***Keywords**: boundaries, Hungary, participation, research, Theatre-in-Education.*

**Introduction**

This paper focusses on participatory theatre forms and attempts to categorise various possibilities for the participation of non-professionals. I have approached these participatory forms as an extremely wide terrain of theatre genres spanning from immersive theatre projects and Theatre of the Oppressed to various forms of community theatre or theatre in education. I deliberately do not attempt to define or compare these genres in this paper, as that would require a different approach. Following a general attempt at categorisation of different modes of participation, I offer some insight into the educational theatre field in Hungary, which – I would argue – has been a driving force of participatory theatre forms in the Hungarian context.

The last few decades have seen a proliferation of interactive forms across theatre genres. The turn to participation is not merely a stylistic trend but reconfigures how attention, engagement, and reflection are produced and shared – while questioning both the role of the spectator and the role of the theatre maker, broadening their responsibilities in a societal dimension (Bishop 2012). Edward Bond (2000) distinguishes sites of drama that include the social reality, the onstage fictional story, and audience imagination. His insistence that drama unfolds across – and is contested within – these sites, but primarily in the audience's imagination brings our focus to the connection between the social reality and the fiction of the stage, and the individual's imagination who is at the centre of all this. Rancière (2009) rejects the passive viewer/active participant binary, proposing instead that spectators are already interpretive agents who translate, compare, and compose their own versions of a performance. Participation is therefore not about activating inert audiences but about acknowledging and structuring the already-active work of spectatorship.

Bishop's (2012) account of participatory art warns that participation can be justified by ethical or social goods while leaving aesthetics under-theorized. Her critique is crucial for educational theatre, where good intentions can eclipse artistic risk. Bishop invites us to evaluate participation aesthetically as well as socially. This poses questions for the artist creating participatory pieces regarding both the form

of participation – what sort of artistic value it encompasses – and the role of the participatory elements within the overall piece of art. Does the participation add to the artistic experience beside the educational or social benefits?

Participatory theatre consistently negotiates – and productively disrupts – four interrelated boundary types: a) spatial, b) activity (during performance), c) activity (in creation), and d) functional. A clear understanding of how and why these boundaries are crossed enables a more productive functioning structure of participation, circulation of agency, and production of aesthetic and educational value.

**Spatial boundaries** mark thresholds between stage and auditorium and the re-zoning classrooms, corridors, foyers, public squares, and online environments as performance sites. Crossing them is not merely logistical; it reshapes power, attention, and risk.

In proscenium settings, elevated stages and fixed sightlines signal where meaning originates (stage) and where it is received (auditorium). Participatory formats collapse or perforate this hierarchy: actors enter aisles, spectators are invited onstage, or the action begins in the foyer before *the show* formally starts. Each breach redistributes authority – spectators' bodies now co-determine focus and tempo. Even a simple gesture of making the audience visible is an aesthetic sign while impacting audience perception. Spatial crossings recalibrate intimacy. In-the-round, promenade, or immersive layouts reduce distance and increase mutual visibility, which can heighten attention and vulnerability. Ethical practice names and negotiates consent explicitly — for example, offering opt-in/opt-out routes, safe viewing zones, or clear handover signals when a participant transitions from observer to collaborator.

When classrooms, corridors, or foyers become playable terrains, they import the tacit rules of those spaces (school discipline, transit flow, hospitality norms) into the dramaturgy. Participation then includes negotiating these inherited codes of behaviour and authority: who speaks in a corridor, who moves furniture in a classroom, who can interrupt in a lobby. The piece acquires an ethnographic layer – an inquiry into how place organizes behaviour and how the created piece of art relates to these rules.

When participation extends to platforms (polls, live chats, collaborative docs), the *room* becomes hybrid. The spatial boundary shifts to interfaces and latency; dramaturgy must account for moderation, visibility of contributions, and the archival afterlife of audience-made materials.

**Activity boundaries during performance -** The genre of Theatre in Education—where theatre events contain both performance and direct audience participations—offers the chance observe possible boundaries crossed within a performance. These boundaries concern shifts in the audience in-performance actions: from spectating to speaking, voting, writing, moving, or shaping the action. The design question is not only *what* spectators do, but *how* their actions matter aesthetically and ethically.

- **From observation to declaration:** Creating spaces for discussion within a performance is a widely used form interaction. These speaking roles (questioning, small-group dialogue, whole group discussions) convert private interpretation into public utterance. The dramaturgical weight of these utterances varies: some carry the role of social interpretation while others trigger consequential branching. Clarity about consequence prevents tokenism: if a vote or comment has no structural effect, it should be framed as reflective, not decisional.
- **Embodied tasks:** mapping, re-blocking scenes, or composing images engage motor and spatial intelligence, broadening literacies and experience beyond talk. Such tasks should be proportionate (clear instructions, time to attempt, visible acknowledgement of outcomes) and scaffolded to avoid privileging the most confident participants.
- **In or out of role:** participation is most often concerned with but is fostered outside the fictional world of the performance. However, in some cases stepping into role is offered to audience/participant members, when they take on roles from within the fiction and can reflect

on or even influence the happenings of the performance narrative. It is crucial that entry into the role is carefully facilitated ensuring this action offers new experiences rather than exploitative gestures.

- **Forms of interaction:** different dramatic forms and conventions can be used in interactions, however they need to be coherent with the performance element's aesthetic forms and artistic logic. Even a simple form like voting (hands, cards, digital polls) is not neutral—it distributes agency and risk differently. Anonymous votes reduce social pressure but limit dialogue; public shows of hands enable peer learning but expose dissenters. Specific genres of theatre should facilitate participation within their aesthetic realm.
- **Time and rhythm:** interaction alters the tempo of the theatre event. The piece must clearly signal rule change and performance resumption, maintaining musicality rather than stalling momentum.

**Activity boundaries in performance creation -** So far, we have discussed forms where participation focusses on the post-production phase of a piece, though numerous participatory theatre genres engage non-professionals in production creation. Here, participation moves upstream: audiences are involved as co-authors in devising, scripting, or even as performers in the production. This boundary, though often less visible, carries the strongest implications for authorship, ownership, and representation.

- **Consultation vs. collaboration:** Workshops that inform themes or test scenes (consultation) differ from co-writing or co-choreographing structures (collaboration). Both are possible ways of engaging and fostering authenticity and ownership of specific communities. However, transparency about scope is vital: participants should know whether their words will be quoted, adapted, anonymized, or discarded and how crediting will work. Co-creative processes benefit from visible feedback loops: showing how participant contributions changed a scene, inviting revision, returning with drafts that embed lived expertise.
- **Staging by audiences:** Some formats go further and include non-professionals in the performance as well. Artists vary widely in decision-making delegated to participants and in the social and artistic impact of such performances.

  Different creation processes can surface sensitive material. Clear consent protocols, optional anonymity, trauma-informed facilitation, and aftercare routes protect participants and sustain trust in co-authorship.

**Functional boundaries -** A fourth boundary that can be used in the categorisation of participatory theatre is focussed on its functions, namely *why* participation is made a part of the performance. While there is a variety of aims determined by non-participatory theatre forms, spanning from entertainment to emancipation and social change, participatory performances often have a defined aim. These aims can be educational, social/emancipatory or even therapeutic, however, in each case these aims play a centre role in how audiences engage in participation. These are discussed further in the next section of the paper.

While the above classification is useful as an academic tool, two practical lenses aid planning **interactions in performance**: 1.) dramaturgy of interaction and 2.) the aims. The first lens examines *how and when* people are invited to take part. The second lens considers *why* we invite them to take part – what learning, social, or therapeutic outcomes are intended. Used together, these lenses help creators design better experiences and help facilitators choose the right format for their group.

**1) Dramaturgy of interaction**

This lens asks two questions: *when* does the interaction happen (before, during, or after the

performance), and *how* is it structured (open/closed, solo/group, synchronous/asynchronous)?

**When does it happen?**

- **Before**: Activities that set the scene—short workshops, prompts, or warm-ups that tune attention and build safety.
- **During**: Interaction inside the performance—discussion, enactive tasks, engagement in role. Theatre in Education performances exemplify this type of participatory theatre, where the location of the interaction within the performance's dramaturgy is another important question. How can the interaction open the performance without breaking the momentum of the performance? How can participants' responses and ideas be integrated into the performance narrative and aesthetics?
- **After**: Sense-making and transfer—talkbacks, small-group conversations, quick written responses, or creative follow-ups connecting the experience to life beyond the show.

**How is it structured?**

- **Open vs. closed dramaturgy interactions**
    - *Open*: Participants can shape narrative freely (e.g., offering ideas or staging short moments).
    - *Closed*: Options are limited or reflective rather than opening narrative.

This aspect highlights primarily the dramaturgical function of the interaction and should not be mistaken with the quality of the questions asked within the interaction. A closed dramaturgy interaction should still use open questions to engage in meaningful discussion.

- **Solo vs. group**
    - *Solo*: Each person contributes individually (a note, a vote, a drawing). Low pressure; many voices surface.
    - *Group*: Whole group or small teams discuss or collaborative activities. Fosters collaboration and confidence; opens space for varied opinions. Brings in a strong social element.
- **Synchronous vs. asynchronous**
    - *Synchronous*: Everyone acts now (live discussion, live enactive tasks).
    - *Asynchronous*: People contribute on their own time (pre- or post-show tasks, post-show journaling, online boards). Supports quieter participants and extends engagement.

**2) Aims: educational, social, and therapeutic/well-being**

This lens asks what you want the experience to support. Aims may be primarily educational, social, or therapeutic/well-being. A specific primary aim can of course have several impacts, for example most educational programmes impact on the social condition of a group or can improve the well-being of individuals, even though that might not have been their primary aim.

**Learning-focused aims:**

- **Attention**: Helping participants notice more (*Watch how power shifts between these two characters*). Attention is the foundation—you cannot reflect on the unnoticed.
- **Engagement**: Emotional and physical involvement, moving, speaking, choosing. Engagement without direction can feel busy; purposeful engagement leads somewhere.
- **Reflection**: Time and structure to think about what happened and why it matters (a focused question, pair-share, or one-sentence write-up).
- **Conceptual understanding, meaning-making**: Naming and connecting ideas (e.g., consent, complicity, care). This is where experience turns into language people can carry into other

contexts.

**Social aims:**

- **Belonging and inclusion**: Everyone feels seen and safe to contribute; multiple ways to take part have equal status (speaking, writing, moving, observing).
- **Communication and collaboration**: Practising turn-taking, listening, giving/receiving help, and co-creating images or choices.
- **Civic/ethical rehearsal**: Trying out disagreement, accountability, and shared decision-making in low-stakes ways (e.g., public vs. anonymous voting, minority-view protections).

**Therapeutic/well-being aims**

- **Regulation and grounding**: Gentle rhythms, clear signals, and opt-in choices help participants manage arousal (useful for anxious or overstimulated groups).
- **Expression and agency**: Safe ways to voice experience (speaking, writing, image-making) and to make choices that visibly matter.
- **Meaning-making and resilience**: Connecting personal experience to story and symbol; noticing strengths and strategies.

Participatory theatre can **support** well-being but it is **not clinical therapy**. If a piece touches on sensitive themes, trauma-informed approaches are essential (clear content notes, opt-outs, aftercare routes) as well as knowing when to signpost professional help.

As we have moved somewhat to the practical aspect of designing interaction, it might be useful to bear in mind the following pragmatic questions when planning interaction within the body of a performance:

- Have we said *when* interaction happens and *how* it will work?
- Does the structure (open/closed, solo/group, synchronous/asynchronous) align with our chosen aims (learning, social, well-being)?
- Are opt-in pathways and clear consent provided?
- Do we signal rule changes and performance resumption?
- Do we have a short closure that turns experience into takeaways and, if needed, aftercare routes?

Although the applied theatre field in Hungary is fairly broad and vibrant, this paper continues its focus on one segment of this field: educational theatre. This is done for three reasons: besides the focus of the conference being theatre for young audiences, this territory has always been a pioneer in the Hungarian context in experimenting with participatory elements within the theatre field—as proven by Anita Patonay's research (2023), with Gabriella Kiss even arguing that this experimentation has had an artistic impact on mainstream art theatre aesthetics (2024). The other reason is that this field has been researched most widely in Hungary. While the first Theatre in Education company[3] was founded in 1992 the field expanded largely in the first decade of the twenty-first century. The growth was so palpable that the National Cultural Fund of Hungary commissioned mapping research of the field. The survey was conducted in 2013, led by Adam Cziboly, and ten years later was revisited to map and document the field's developments.

**Educational theatre in Hungary: the 2013 *big picture* and the 2023 re-investigation**

In 2013, a national mapping set out to understand what educational theatre looked like across

[3] Kerekasztal Színházi Nevelési Központ – Round Table TiE Co. founded by László Kaposi, https://kerekasztalszinhaz.hu/

Hungary - who offered it, how it worked, and what impact it had. The research team contacted 298 organizations and observed 118 programmes in person, applying the same criteria everywhere to allow comparison. For each programme they gathered data from six sources: young participants, accompanying teachers, organizational contacts, programme creators, independent observers, and online materials. This mixed set of voices created both a quantitative overview and a qualitative picture of practice.

The 2013 *big picture* showed a rapid expansion around 2007–2012, peaking in the 2009–10 season, followed by a 2010–11 boom in educational-theatre activity. In just two seasons, the number of programmes on repertoire nearly doubled, and performances and participant numbers rose by roughly 50%, reaching an estimated ~100,000 children and young people in 2011–12. This growth stemmed not from a surge in all theatre output, or specific funding routes but from a shift in priorities and the emergence of specialist providers (Cziboly and Bethlenfalvy 2024).

The 2013 analysis also described where and how work happened. A Budapest concentration was evident, with larger cities outside the capital offering some diversity of provision. Most providers were non-profit, and programmes typically combined performance and structured interaction (pre-/post-show or embedded in the event). The study logged common strategies and impacts and argued that educational theatre was moving toward institutionalization while still seeking shared terminology and quality frameworks. The data collected from young audiences of the programmes clearly showed: they prefer interactive formats where their views matter. Students compared non-interactive shows unfavourably to cinema but spoke enthusiastically about programmes that listened and gave them decisions to make; this preference had implications for participatory dramaturgy and for sustaining attention and reflection.

InSite Drama, the non-profit that conducted this research developed a project in 2017 to address some of the issues that emerged from the survey. This initiative convened representatives delegated by national theatre umbrella organizations to build shared terminology, strategy, and quality-assurance frameworks for educational theatre in Hungary. The book and website that emerged from this projected created an important common platform for a shared terminology—even if not used by everyone, they remain an important reference point.

**Re-investigating the field in 2023**

A decade after the first survey, part of the dataset was recollected in 2023 observe what had changed. The new round did not replicate all methods applied in 2013 (no site visits or participant/teacher interviews due to funding shortages). Instead, researchers asked organizations to self-report via the szinhazineveles.hu platform, drawing on a maintained national database. The team contacted 173 organisations and exported the dataset in May 2023 for analysis, creating a snapshot of that specific date. Because the 2023 study relied on organisational self-reports, it offers a clearer picture of organisational movement than of programme-level practice. Even so, the picture is revealing: compared to 2013, the number of organisations offering educational-theatre programmes slightly decreased (from 85 to 79), but the field turned over significantly – about 48 formerly active organizations exited, while 42 new entrants appeared (including 19 created in the last decade). In short, the ecosystem changed players while the overall capacity stayed broadly stable. Numbers indicate that while the number of reached students grew only slightly over the decade, the number of educational theatre programmes nearly tripled. This signals a shift towards smaller audience numbers (in 2013, there were events where facilitators tried interaction with two-three hundred students in certain cases), this change probably allows higher quality interaction with participants

Methodologically, the two snapshots complement each other. The 2013 study provides breadth and depth across stakeholders (six data sources, in-person observation), which helps explain how

participatory work engaged young people and why embedded interaction mattered. The 2023 study updates the map of active organisations, how they define and register their work, and programmes on offer, but by design, it cannot speak as richly to in-room effects on participants.

**Implications for participatory theatre**

Across both moments, one clear trend emerges: the participatory turn is not a niche add-on but a core reason young audiences value these programmes. The 2013 qualitative evidence links interaction to attention, belonging, and meaning-making, and warns against tokenistic *pseudo-choices*. This directly supports the paper's focus on dramaturgies of interaction (before/during/after) and on designs that make audience input consequential.

At the same time, the 2010–11 boom and the 2023 turnover suggest a sector that grows, consolidates, and renews in waves. For practitioners and institutions, this means two things. First, keep participation meaningful: invite real decisions and clear authorship credit; avoid hollow interactivity. Second, invest in shared language and standards that protect artistic risk while making programme purposes legible to schools and funders. Those were needs already identified in 2013 as the field neared institutionalisation—and they remain pressing as new companies enter and others leave.

**Bibliography**


- Bishop, C. 2012. *Artificial hells: Participatory art and the politics of spectatorship*. London: Verso.
- Bond, E. 2000. *The hidden plot: Notes on theatre*. London: Methuen.
- Cziboly, Á. & Bethlenfalvy, Á. 2024. The big picture: Objectives, strategies, attributes, financing, participants, leaders and the significance of educational theatre programmes in Hungary. In: *Applied Theatre Research*, *12*(1), pp. 29–45. Available at: https://doi.org/10.1386/atr_00085_1
- Kiss, G. 2024. Con-vivere! Gondolatok a részvétel korának színházi kultúrájáról. In: *Színházpedagógiai körkép*. Budapest: Károli Könyvek - L'Harmattan, pp. 141–167. Available at: https://doi.org/10.56037/978-963-646-115-7
- Patonay, A. 2023. The Development of Children's and Youth Theatre in Hungary: The Path of Institutionalization and Beyond the Professional Sphere (1949–1989/1992). In: *Theatron*, *17*(4), pp. 40–52. Available at: https://doi.org/10.55502/the.2023.4.40
- Rancière, J. 2009. *The emancipated spectator*. London: Verso.


## GRANICE SUDJELOVANJA: INTERAKCIJA S MLADOM KAZALIŠNOM PUBLIKOM


***Sažetak:*** *Ovaj rad mapira načine na koje participativno kazalište za mladu publiku prelazi prostorne, izvedbene i funkcionalne granice te predlaže dvije praktične analitičke perspektive – dramaturgiju interakcije i ciljeve. Polazeći od praksi imerzivnoga kazališta, zajedničkoga (community) kazališta, kazališta u obrazovanju (Theatre in Education) i kazališta potlačenih (Theatre of the Oppressed), rad pokazuje kako se djelatnost publike može strukturirati bez gubitka estetske cjelovitosti. Mađarski kontekst služi kao studija slučaja, utemeljena na nacionalnom istraživanju (2013., revidiranom 2023.), u kojemu smisleno sudjelovanje predstavlja temelj kvalitete i učinka.*


***Ključne riječi:*** *granice, istraživanje, kazalište u obrazovanju, Mađarska, sudjelovanje*

PLENARY LECTURE

ALEXANDER HOFFELNER
University College of Teacher Education Vienna, Austria
alexander.hoffelner@univie.ac.at

# TEACHING AS IMPROVISATION – BETWEEN INTERACTION AND ORGANISATION

***Abstract**: This article argues that teaching is best understood as pedagogical improvisation. Drawing on principles from improvisational theatre, it shows that teachers continuously improvise in classroom interactions and that this is essential for democratic learning. At the same time, improvisation must be seen within the organisational structures of schools. The paper reframes improvisation as a professional competence and discusses its implications for teacher education.*
***Keywords**: creativity, democratic education, improvisation, organisational theory, teaching*

## Introduction

The 1970s might have been *the heyday of the 'Teaching as Performance Art' movement* (Hart 2007: 26). Scholars were extensively discussing whether teachers are something like actors and actresses (Baughman 1979; Black 1971; Gage 1978; Rives 1979; van Hoose & Hult 1979) and teaching itself something like an art (e.g. Eisner 1983). Rives (1979) argues the analogy of teaching and acting with five points:

- Teachers have an *audience* in front of them.
- Teachers have a place where they stand and present themselves or something else – a *stage*.
- Teachers have a text or content they convey.
- Teachers have various ways of *performing*.
- Teachers have an instrument they *play*.

Although the metaphor might work for teachers standing in front of a class, to some extent it also depicts a problematic view on learning in schools. The reason is that this view focuses on teachers and their actions although learning is successful when it focuses on the students' ideas, concepts, knowledge, etc. (Göhlich and Zirfas 2007: 180). Therefore, I will argue that we see teachers' actions in classrooms not as acting but mainly as improvisations.

Little of the 1970s' discussion focused on teaching as an improvisational art. Only the more recent research by Keith Sawyer (e.g. 2004, 2006, 2011a, 2019) and the Norwegian research group IMTE (Improvisation in Teaching and Education) (Universitet I Bergen 2023) focused on improvisation as an important professional teaching skill. Publications in German by my colleague Stefan Danner (2001, 2003) and me (Hoffelner 2023a; Hoffelner 2023b; Hoffelner and Danner 2024; Hoffelner and Danner 2025) aimed to further develop the existing, primarily English-language discourse and also to investigate it from an empirical perspective (Hoffelner 2023b; Hoffelner and Danner 2025). Yet improvisation is often seen with a negative connotation and not as a useful and necessary resource for teachers that they actually practice every day (Hoffelner 2023b: 245–248). In contrast, improvisation is rarely discussed in the literature for teachers or in teacher education. A study by DeZutter (2011) on the most published

pedagogical books for teachers concluded *Even though all of the texts give at least passing nods to concepts such as teacher flexibility, responsiveness, and in-the-moment-revision of plans, the lack of sustained discussion of such issues, accompanied by an emphasis on detailed lesson planning and vignettes of teaching in which the improvisational elements are not made salient, means that readers new to the profession are unlikely to take away the message that teaching is necessarily and always improvisational* (DeZutter 2011: 39).

Similarly, Mühlhausen (2019: 26) discussed that for the German-speaking countries. So, we may conclude that improvisation is underrepresented in literature for teachers and this might as well be the case for teacher education (Hoffelner 2023a: 78).

On the other hand, improvisation is broadly and deeply developed in theatre and theatre pedagogy. In each approach of theatre in education, improvisation is, more or less, of importance. Methods and approaches of drama in education always deal with a certain degree of openness that is given by the fact that they aim to deal with learners and their own ideas and actions: *[I]mprovisation always plays a role in drama pedagogy, even if it is not explicitly addressed by the specific approach or method being used* (Hoffelner 2023b: 122; own translation).

Holdhus and colleagues (2016) see theatre as one of the most important roots of improvisation. Theatre practitioners and teachers like Keith Johnstone, Viola Spolin and Augusto Boal not only invented and developed modern improvisational theatre but also published their ideas in widely used literature (e.g. Boal 2016; Johnstone 2015; Spolin 1999) with clear connections to pedagogical aims (Hoffelner 2022). Thus, the question arises as to how the understanding of improvisation from theatre might support the view of teaching as improvisation, or how it could be further developed in a professional sense.

In this article, I will follow the thesis that teaching is inherently improvisational. Further, I will show that concepts from improvisational theatre might help us understand teaching as an improvisational performance. Therefore, the characteristics of improvisational theatre that Gunter Lösel (2013: 46) developed from his analysis of the performativity of improvisational theatre, might offer a reasonable basis for developing a model for teaching as improvisation. Based on that, interactions at schools will be described as improvisations. I want to argue that teacher improvisation is both inherent to their practice and essential for fostering democratic education is schools. Structural aspects of schools as organisations shall also be taken into account. For the further discussion, I refer to the improvisation of different actors in school lessons in general as *pedagogical improvisation* (Hoffelner 2023a, 2023b).

**Characteristics of Improvisation**

When it comes to human interaction and communication, uncertainty is always an important aspect. One person says something, and the other reacts in the moment. Usually, we cannot anticipate others' responses or prepare replies in advance. Symbolic interactionists like Herbert Blumer stated that people act on the basis of meanings that things have for them and *that the meaning of such things is derived from, or arises out of, the social interaction that one has with one's fellows* (Blumer 1986: 2). This interaction is much more complex when it comes to the aspect of *double contingency* as described by Talcott Parsons (1991): *Humans do not only take into account what they would say or do but also need to think about the potential reaction of the others which at the moment of interaction remains unknown* (23–25). To reduce the complexity of interactions, humans can rely on the generalizability of certain aspects of interaction, on their experience, as well as on structures that they keep in mind (Sawyer 2011b: 12).

When we look at the original meaning of the word *improvisation*, relating to its Latin origins, it means dealing with the unforeseen, *im – pro – videre* (Kurt 2012: 166). This leads us to the conclusion that all human interactions are improvisational. Some of them may be more prepared—like a lecture at a

university—and some less—like a coffee chat with a friend. In summary, it can be said that every human action inherently carries the potential for improvisation.

Lösel (2013: 46) introduced five aspects or dimensions of improvisation in improvisational theatre, four of which can readily be transferred to human interaction and communication. The following paragraphs therefore adopt Lösel's structure and terminology while linking them to human interaction in general.

- **Lack of planning:** In improvised theatre as well as in human interactions, actions are not fully planned in advance. Some decisions may be made beforehand, but people are usually open to changing or abandoning them once the interaction unfolds. They remain open to what happens in the moment. In improvised theatre, there is the rule of *Yes, and* …, which means that you accept your partner's offer and build on it. Good communication likewise depends on at least two people who build on each other's ideas, or at the very least, are inspired by what the other person says which brings us to the next aspect.
- **Responsiveness:** The word *response* that is the basis for responsiveness shifts the focus to the action that is an answer to something else, either another action or an idea. Here we can again rely on the rule of *Yes*, *and*.., the aspect of associations and the reaction to impulses. Humans interact responsively with others and their environment (Lösel 2013: 46). This is closely related to the principle of association, which requires a certain openness to the other person and to the interaction itself. When you associate, you *connect someone or something in your mind with someone or something else* (Cambridge Dictionary, n.d.). The association can be influenced by the spoken word but also by phonology (Hayakawa and Marian 2023) and priming effects (Wilson et al. 2025). What influences the association might be called an impulse. Depending on the meaning one assigns to the impulse and on the range of possible actions one can access, the course of action will then take shape. In this context, Hans Joas (2012) emphasized creativity and argued that most effort is not invested before an interaction but during it: *The setting of purposes does not take place in a mental act prior to the actual action, but is rather the result of a reflection on the pre-reflective strivings and orientations that are always already effective in our actions* (Joas 2012: 232, author's translation).
- **Immediacy:** In human interactions as well as in improvisational theatre, people often (need to) respond immediately, which means that not much time passes between the impulse, the idea, and the action. In this context, improvisation is often associated with spontaneity, a concept that closely captures the essence of immediacy. The word *spontaneity* is etymologically derived from two words that are closely connected to the concept of free will and acting voluntarily. Therefore, a spontaneous person is somebody who is autonomous and emancipated to some extent. Nowadays, the word is also closely connected to unplanned and quick actions in the moment (Figueroa-Dreher 2016: 29).
- **Processual character** (*Prozesshaftigkeit*): In improvisational theatre, the process itself is at the centre of attention. Unlike a written play that is rehearsed and then performed more or less the same way every evening, improvisation is a process that continually integrates new aspects as they emerge during the performance (Lösel 2013: 46). Everyday interactions are usually the same: they are neither scripted nor continuously performed in the same manner – they emerge according to the actions of the involved people in an ongoing process.

Framing human interactions as improvisations might help to focus on aspects such as lack of planning, immediacy, responsiveness and the processual nature that underlie all social interactions, since they can never be fully anticipated. They also build a strong framework for understanding what

improvisation could be and that all humans engage in it in everyday life. Therefore, it is also an important issue for teachers acting in classrooms.

**Improvisations as Interactions in Classrooms**

Teachers are involved in numerous interactions throughout the day. You cannot be a teacher without interacting and communicating with others: students, colleagues, parents, etc. (Schindler et al. 2019: 422). Part of that communication and interaction is planned when it comes to lessons, but no plan can cover the entirety of the interaction that will follow, nor can any plan account for all eventualities that may occur. In my empirical study on teachers' improvisation, one very experienced teacher talks about planning: *[O]f course, in planning the rough building blocks are naturally pre-planned—in my case, the rough building blocks in this lesson were the explanation of the shot sizes and then their application to a text* (Hoffelner 2023b: 252, author's translation).

The metaphor of building blocks comes from construction. They are raw materials that can be used in different ways. This might be what the teacher means: he has a rough plan for a lesson, but at the same time he can easily put these blocks together while teaching. Aadland and colleagues (2017: 5) called this *professional improvisation in the use of sequences in teaching*. Here, lessons are the planned order of sequences. However, these sequences are not fixed; they can be changed according to needs and preferences in the specific situation.

This brings us to a very important point: improvisation is not acting without structures or knowledge but significantly depends on them: *I observed that improvisation is less 'free' than popular imagination would have it. Improvisation depends on structure – it works within it, taking advantage of aspects of pattern in order to create new patterns in real-time performance* (Erickson 2011: 113).

Following that aspect, the question is: what is the structure that you need for improvising? Teachers reported that content knowledge is a very important foundation for good improvisation (Espeland et al. 2021: 321; Hoffelner 2023b: 213–214). They also consider knowledge of didactics and practical experience to be central. This is closely related to a repertoire that teachers sometimes also describe as a *toolbox* (Mæland and Espeland 2017: 198). A toolbox might be understood as a mix of methods and possibly also knowledge that can be drawn upon when needed. The decision whether you need them might be made within a specific moment and not in advance.

By pointing to experience as a criterion for good improvisation, the aspect of how long teachers have been working in schools also becomes an important issue (Hoffelner 2023b: 256). One teacher described her own experience as a treasure: *Uh, I think that when you have a lot of experience — which also connects to the idea of prior knowledge — it might be easier to improvise, because you can draw on such a rich treasure of experience* (Hoffelner 2023b: 215, own translation). This shows that experience is seen as something very valuable – a real treasure. For her, experience can consist of one's own experiences as well as experiences gathered by watching other teachers' lessons (Hoffelner 2023b: 215). Mæeland and Espeland (2017: 202) pointed to a potentially problematic issue when it comes to the knowledge basis of improvisations: *Our informants agreed with the ideal of developing an improvisational repertoire. However, they did not focus on what we might call research-based knowledge, per se, but more on 'what functions' in practice in the classroom*. This evidence suggests that some teachers might overrate their implicit and experience-oriented knowledge compared to scientific knowledge. In my own study, the results showed that teachers have an ambivalent picture of scientific theory (Hoffelner 2023b: 257–260). It seems difficult to assume that scientific knowledge holds the same value for all teachers with regard to their practice. This is further connected to the question of how, and whether, improvisation can be learned, for example in teacher education. Ben-Horin (2016) developed a framework for such

interventions and showed that this could be a valuable contribution to raising awareness and developing skills in improvisation.

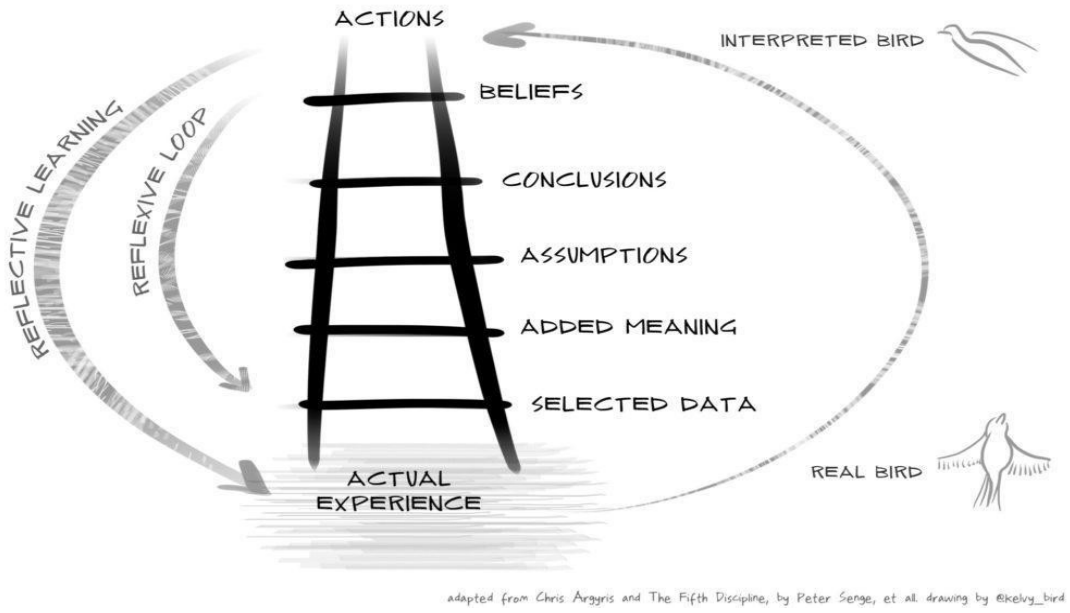
Prior research mostly focused on teachers' improvisations in classrooms. Recently, Stefan Danner and I (2024) argued that when it comes to improvisations in classrooms, the perspective of students should also be relevant. We see interactions in classrooms as complex and collaborative actions of both teachers and students. They evolve within a tension between curricular structure and learning goals, and everyday interaction that cannot be planned. In line with Holdhus and colleagues (2016), Danner and I argued that pedagogical improvisation should be seen as a professional competency of teachers, as it is part of their everyday life.

If we see teachers as *reflective practitioners* (Schön 1983), we need to think about the potential reflection of these spontaneous and quick everyday life actions. For this purpose, I consider the ladder of inference as quite useful. This illustrates very clearly how people move from selecting and observing everyday data to forming interpretations and general conclusions. These conclusions are based on data as they are subjectively perceived. Other individuals, however, might arrive at very different conclusions on the basis of the same observations. Yet such conclusions serve as the foundation for future actions. The problem is that *judgments people make automatically are not concrete or obvious. They are abstract and highly inferential. Individuals treat them as if they were concrete because they produce them so automatically that they do not even think that their judgments are highly inferential* (Argyris 1990: 88–89).

Let us consider a concrete example that might happen in school lessons. A student, Alex, arrives ten minutes late to class. The teacher therefore pays particular attention to him (selective data) and notices that he avoids eye contact. She interprets this as disrespectful (interpretation). From this, she concludes that Alex is not interested in her or her class (assumption). She arrives at the conclusion that he is unmotivated and simply a difficult student. One of her underlying beliefs is that difficult students require close attention and control. Consequently, she begins to treat Alex more strictly (action).

People in everyday life, including teachers in classrooms, seek to confirm their own beliefs and perspectives. Psychologists call this confirmation bias: *seeking or interpreting of evidence in ways that are partial to existing beliefs*, *expectations*, *or a hypothesis in hand* (Nickerson 1998: 175). Therefore, the problem is that our teacher will now tend to confirm her assumption—that Alex is unmotivated and difficult—through her future observations and interactions. These are framed by prior conclusions and might strongly influence the teacher-student relationship and, therefore, also the student's learning and success.

**Figure 1. Ladder of Inference (visual depiction by Kelvy Bird, adapted from Chris Argyris, 1990, 88), Source: https://kelvybird.com/ladder-of-inference/?utm_source=chatgpt.com (30.08.2025)**




A reflective process of teachers' own improvisations should take that into account. It should see improvisation in classrooms as something that potentially works as shown in the *ladder of inference*. In addition, reflection should take into account that people are repeatedly influenced by confirmation bias. On this basis, teachers could reflect on their improvisations by asking themselves the following questions:

- What assumptions did I make automatically in this improvisation, and which of them are based on facts versus interpretations?
- Did I mainly notice evidence that confirmed my prior beliefs, and what might I have overlooked in the improvisation?
- What can I learn from this improvisation to broaden my perspective for future situations?

Reflections on improvisations in classrooms should also take into account that improvisations need to foster students' learning. As this is at the centre of attention in schools, further research should focus both on the students' perspective as well as on the integrated perspective of students and teachers (Hoffelner and Danner 2024: 102). The following chapter will thus focus on the students, examining what role improvisation in schools can play for their development in terms of democratic education.

**Pedagogical Improvisation and Democratic Education**

It is well documented that young people show lower levels of political interest and engagement compared to adults. Some argue that this has always been the case across generations, whereas others see it as a serious challenge for societies to sustain democracy. Politicians as well as the general public hold schools responsible for providing democratic education for the youngest (Biesta 2011: 5). In today's schools, one of the teacher's tasks is to foster democratic learning among students. Accordingly, bell hooks (2010: 10) proposed that teachers should dismiss the idea *that they must be 'right' at all times.*

*Instead, I propose that teachers must be open at all times.* Students should not only learn attitudes and values such as tolerance, acceptance, respect, and cooperation (Himmelmann 2004: 7). They also need opportunities to interact in democratic ways in everyday life, including in schools. If teachers plan the whole lesson precisely and with no space for uncertainty, it might be difficult to give space to the students.

A very useful concept for making schools democratic places is presented in Paulo Freire's (1970/2017) *Pedagogy of the Oppressed*. For him, schools that follow an authoritarian approach have teachers who are seen as omniscient and who transfer their knowledge into the heads of the students. Freire calls this the "banking concept of education." Knowledge then is dead and cannot be transformed by students. Students are passive objects in the hands of their teachers. Freire argues that this is a system that cannot support democracies. For him (Freire 1970: 50–59), the *problem-posing method* is the right way to support students' own thinking. The basis for this approach is posing open questions that cannot quickly be answered and should not be answered by teachers. In such an open process, students and teachers should collaborate to find their own solutions. Key terms of this concept are collaboration, critical thinking, and emancipation. On this basis, Augusto Boal (1974/2013) developed the *Theatre of the Oppressed*, which mainly works improvisationally. It consists of different methods, such as image theatre and forum theatre.

Social questions can be put on stage, allowing all participants to try out solutions by playing the scenes differently or changing images/statues. The central question is: *What should we change to make it better?* (Boal 1974/2013: 71). For Boal, theatre is not just a method for learning but also a means to change society in a democratic and anti-authoritarian way (Picher 2007). For him, there is no distinction between actors and spectators – all of them can be anything; they can be *spect-actors*: *[T]heatrical action becomes one that all participants – actors and audience – can exercise* (Picher 2007: 85). The problem is that theatre is not an independent subject in schools – like music or fine arts. Therefore, it is necessary to integrate theatrical approaches into other subjects, for example into Fine Arts (Hoffelner and Laven 2024).

When everybody can play and watch at any time—in other words, when everybody can potentially participate—a teacher cannot come with detailed plans for lessons but needs to see how they can create spaces for students' interactions and learning. Therefore, teaching must be improvisational if it wants to foster democratic education.

**Organizational Improvisation in Schools**

So far, we have focused on the interactions in classrooms that teachers and students engage in. It is important to see that they do not take place in a neutral sphere but in a public institution that is subject not only to laws but also to public opinion. Learning at schools is institutionalised and regulated by many formal aspects: *The formal organization of learning processes, with a prescribed timetable, formal time structures, a learning organization abstracted from concrete life contexts, and standardized performance procedures, tends to bureaucratically superimpose upon interactive pedagogical processes or at least endanger them through abstract regulations* (Helsper 2010: 20-21, author's translation).

This leads us to the point that teachers and students cannot freely improvise in classrooms solely on the basis of their knowledge and experience. They act within structures they did not create, which organize not only the school day and the content of learning, but also their actions. This can be illustrated by an everyday example: imagine a highly emotional debate on migration where students are actively engaged. Suddenly, the bell rings. If the teacher decides to let the discussion continue, there may only be five or ten minutes of break left. Yet as soon as another teacher enters, the topic and even the subject may change completely. This might not be ideal for the students' learning process, but it is part of the school's structure as an institution.

However, these organisational aspects do not only restrict teaching and learning processes. They can also facilitate learning, and they can be influenced to a certain degree. A teacher could decide not to follow the timetable one day but instead go on an excursion or organize a project. They might not be able to do that on Saturdays and Sundays, but most probably on other days of the week.

In summary, we can see that there is a certain field of tension between organisational aspects and interactions that teachers need to deal with (Helsper 2010: 20–22). The structure for improvisation that we talked about before is therefore not only the teachers' and students' knowledge and experience but also organisational aspects. The question is how actors at school deal with these aspects. Some approaches argue that they have almost no influence on them, while others claim that actors at school are completely dependent on the formal structures of the organisation (Thiel 2021: 176). The truth is likely to be found somewhere in between.

Recent approaches in organisational theory have talked about *improvising organisations* (Dell 2012). In today's economy, uncertainty is a big issue. Crises, climate change, and the highly volatile market are only a few reasons why work in organisations has become uncertain (Stark 2017: 9). Therefore, and also in order to foster innovation (Sawyer 2006), improvisation is essential. One possibility to integrate improvisational approaches in organisations is through in-service-trainings. Employees could, for example, improve their communication and collaboration through improvisation (Kulhan 2017: 230). We see some similar approaches for preservice and in-service teacher training programmes, where improvisational methods and approaches are used to improve skills that are necessary for teachers (e.g. Köhler 2017, Köhler and Hoffelner 2022, Lutzker 2007, Maheux and Lajoie 2011). As this is again at the microlevel of interactions, we should ask what improvisation could mean for schools as organisations.

To deal with today's uncertainty, organisations – and therefore also schools – need to be agile. This means *the ability of companies to act with commitment and initiative even in times of change, thanks to their extraordinary adaptability* (Buchholz and Knorre 2019: 26, author's translation). As schools are highly formalised and hierarchical institutions, the question is in which areas they are flexible enough organisationally to enable agility. School principals, as reflexive managers, need to address this issue together with their employees. Reflexive management, in this context, means to observe closely what happens within the institution and to reflect on it (Petzold 2007: 190). In doing so, the actors in schools can find ways of dealing with uncertainty, while simultaneously recognising where structures and procedures cannot easily be changed. The question then is how to deal with something unchangeable or not easily changeable. In summary, agile organisations need reflective actors who collaborate not only on their interactions (e.g. in classrooms) but also on the structures and procedures of the organisation – and improvise with them. Therefore, schools are often seen as *learning institutions* (Boller 2009: 70–99). Viewing schools as *learning institutions*, as has often been done, may also be problematic because it transfers an economic logic onto a public institution that works with a diverse mix of students and backgrounds and cannot – and should not – always think economically (Fees 2004). This is why a high degree of sensitivity and critical awareness is required when the institution of school is examined as a learning organisation.

In examining schools as organizations, it becomes essential to ask where the actors within the institution are able to engage in improvisation within existing structures and processes, and where they encounter constraints limiting their scope of action. Equally important is the consideration of how these actors respond to such limitations and what strategies they employ to navigate or transform them. On a broader level, this perspective invites us to conceptualize schools as improvising—and therefore agile—organizations capable of adapting to changing conditions while simultaneously fostering spaces for creativity and agency.

## Conclusion

Improvisation is not only an essential part of teachers' work in schools but also a necessary element for supporting democratic learning in the classroom. If teachers merely adhere to their pre-planned lessons, they cannot adequately account for the students' knowledge and ideas that emerge during the course of a lesson. In such a case, teaching would resemble what Freire (1970) described as the *banking concept of education*, rather than being grounded in a *problem-posing method*. Teaching in a problem-oriented and student-oriented way requires openness to the uncertainty of classroom interaction and the ability to address it in a didactically meaningful way. Therefore, teachers need knowledge and skills in pedagogical improvisation. This does not mean fully abandoning scripts and plans, which still play an important role for teachers (Aadland et al. 2017: 9). Instead, we must ask what plans and scripts should look like to facilitate effective improvisation.

I have argued that improvisation in schools takes place not only at the microlevel of classroom interactions but also at the organisational level. Schools are confronted with a diverse range of challenges that they must address at the institutional level. This raises the question of how different actors within schools are able to make them agile organisations (Buchholz and Knorre 2019), capable of responding to various challenges across different institutional levels.

Furthermore, there is evidence that introducing the topic of pedagogical improvisation into teacher education could restore its pedagogical focus and counteract the neoliberal tendency towards standardisation (Hoffelner and Danner 2025). Still, more research is needed in order to conceptualise pedagogical improvisation as a professional teaching skill. Evidence also suggests that teachers improvise throughout the entire day, intuitively and through informal learning (Hoffelner 2023b). This raises the question of how pedagogical improvisation can be concretely integrated into teacher education and professional development. What forms of knowledge and which competencies play a central role in this process? And what kinds of skills are required by teacher educators themselves?

As framing teaching as improvisation is still a young field of research, many questions remain open and require further discussion. This engagement is made more difficult, among other things, by the fact that improvisation is still often understood as merely compensating for deficiencies and therefore tends to carry negative connotations (Bertram and Rüsenberg 2021: 3–12; Hoffelner 2023a). Rather, we should regard it as a professional competence of teachers—or, as Stacy DeZutter (2011: 27) put it: *We need to redefine our profession as an improvisational one*. Thus, pedagogical improvisation should be conceptualised as a professional competence that bridges classroom interaction and organisational development, thereby fostering democratic education.

NB. As I am not a native speaker of English, I acknowledge the support of the AI-based language model *ChatGPT* (developed by OpenAI) in preparing this article. The tool was used for proofreading regarding spelling and grammar, as well as for providing feedback on phrasing. All final content, arguments, and interpretations remain the sole responsibility of the author.

**Bibliography**


- Aadland, H., Espeland, M., & Arnesen, Trond E. 2017. Towards a Typology of Improvisation as a Professional Teaching Skill: Implications for Pre-Service Teacher Education Programmes. In: *Cogent Education* 4(1): 1295835. Available at: https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1295835
- Argyris, C. 1990. *Overcoming Organizational Defenses: Facilitating Organizational Learning*. Boston, London, Sidney & Toronto: Allyn and Bacon.
- Aronson, E., Timothy D. W. & R. Sommers, R.S. 2021. *Social Psychology*. 10th (ed.), Global Edition. Harlow: Pearson.
- Baughman, M. D. 1979. Teaching With Humor: A Performing Art. In: *Contemporary Education* 51(1): pp. 26–30.
- Ben-Horin, O. 2016. Towards a Professionalization of Pedagogical Improvisation in Teacher Education. In: *Cogent Education* 3(1): pp. 1–17.
- Bertram, G.W. & Rüsenberg, M. 2021. *Improvisieren! Lob der Ungewissheit*. Sonderausgabe. Ditzingen: Reclam (Was bedeutet das alles?, 14164).
- Biesta, G. 2011. *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Black, M. 1971. Education as Art and Discipline. In: *Aesthetics and Problems of Education*. Eds. Ralph Smith and Allan Simpson. Urbana: University of Illinois Press: pp. 529–569.
- Blumer, H. 1986. *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Boal, A. 2013. *Theater der Unterdrückten*. Originally published 1974. 6th ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp.Boal, Augusto. 2016. *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. 2nd ed. Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch, 4449).
- Boller, S. 2009. *Kooperation in der Schulentwicklung. Organisationstheoretische Überlegungen zur Struktur von Schule als „lernende Organisation“*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91315-5
- Buchholz, U., & Knorre, S. 2019. *Interne Kommunikation und Unternehmensführung: Theorie und Praxis eines kommunikationszentrierten Managements*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Cambridge Dictionary. n.d. “Associate.” In: *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/associate. Accessed August 22, 2025.
- Dell, C. 2012. *Die improvisierende Organisation. Management nach dem Ende der Planbarkeit*. Bielefeld: transcript.
- DeZutter, S. 2011. Professional Improvisation and Teacher Education: Opening the Conversation. In: *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Ed. R. Keith Sawyer. New York: Cambridge University Press: pp. 27–50.
- Eisner, E. W. 1983. The Art and Craft of Teaching. In: *Educational Leadership* 40(4): pp. 4–13.
- Espeland, Å., Kvile, S. & Holdhus, Kari. 2021. Teacher Agency and Teacher Improvisation: A Study of Experienced Teachers and Student Teachers in Music Classrooms. In: *Research Studies in Music Education* 43(3): pp.311–328. Available at: https://doi.org/10.1177/1321103X19861003
- Erickson, F. 2011. Taking Advantage of Structure to Improvise in Instruction: Examples from Elementary School Classrooms. In: *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Ed. Robert Keith Sawyer. New York: Cambridge University Press: pp. 113–132.
- Fees, K. 2004. Schule als „Lernende Organisation“. Zur Problematik eines Theorieimportes. In: *Die Deutsche Schule* 96(1): pp. 10–22. Available at: https://doi.org/10.25656/01:27398

- Figueroa-Dreher, S. K. 2016. *Improvisieren: Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive*. 1st ed. Wiesbaden: Springer VS.
- Freire, P. 2017. *Pedagogy of the Oppressed*. Originally published 1970. London: Penguin Books.
- Gage, N. L. 1978. *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York: Teachers College Press (The Julius and Rosa Sachs Memorial Lectures).
- Göhlich, M. & Zirfas, J. 2007. *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hart, R. 2007. *Act Like a Teacher: Teaching as a Performing Art*. Dissertation. University of Massachusetts Amherst, Ann Arbor.
- Hayakawa, S. & Viorica M. 2023. Sound-Meaning Associations Allow Listeners to Infer the Meaning of Foreign Language Words. In: *Communications Psychology* 1, 30. Available at: https://doi.org/10.1038/s44271-023-00030-z
- Helsper, W. 2010. Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Eds. Heinz-Hermann Krüger and Werner Helsper. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich/UTB: pp. 15–64.
- Himmelmann, G. 2004. *Demokratie-Lernen. Was? Warum? Wozu?* Available at: https://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Himmel-mann.pdf. Accessed August 22, 2025.
- Hoffelner, A. 2022. Improvisationstheater und Bildung. Das Bildungspotenzial der Ansätze von Viola Spolin, Keith Johnstone und Augusto Boal. In: *Theater.Pädagogik.Schule*. Eds. Alexander Hoffelner and Julia Köhler. Innsbruck: StudienVerlag (Schulheft, 187): pp. 75–87.
- Hoffelner, A. 2023a. Pädagogische Improvisation. Vom Mängelverständnis zur Professionalisierung. In: *Professionalisierung im Lehrberuf begleiten. Perspektiven auf Lernen und Lehren in Schule und Hochschule*. Eds. Eveline Christof, Michael Holzmayer, Julia Köhler and Johannes Reitinger. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt: pp. 76–90.
- Hoffelner, A. 2023b. *Pädagogische Improvisation. Theoretische Konzeption und empirische Rekonstruktionen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hoffelner, A. & Laven, A. 2024. An der Schnittstelle von bildender Kunst und Theater: Eine interdisziplinäre didaktische Annäherung zwischen Theorie und Praxis. *Pädagogische Horizonte* 8(1): pp. 135–148. Available at: https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-10
- Hoffelner, A. & Danner, S. 2024. Pädagogische Improvisation als kollaborativer Prozess. In: *Pädagogische Horizonte* 8(1): pp. 87–106. Available at: https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-07
- Hoffelner, A. & Danner, S. 2025. Pädagogische Improvisation und pädagogische Beziehung: Rekonstruktionen aus Studierendensicht. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 2/2025: pp. 152–164.
- Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K. S., Espeland, M. i Espeland, Å. 2016. Improvisation in Teaching and Education—Roots and Applications. *Cogent Education*, 3(1), pp. 1–17. Available at: https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1204142
- Hooks, b. 2010. *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York/London: Routledge.Joas, Hans. 2012. *Die Kreativität des Handelns*. 4th ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft).
- Johnstone, K. 2015. *Impro. Improvisation and the Theatre*. Abingdon: Routledge.
- Köhler, J. 2017. *Theatrale Wege in der Lehrer/innenbildung. Theaterpädagogische Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden.* München: kopaed.
- Köhler, J. & Hoffelner, A. 2022. Macht.Theater.Angst. Ansätze theaterpädagogischer Erfahrungsräume zum Thema Macht. In: *SCHULE.MACHT.ANGST. Denk- und Möglichkeitsräume tabuisierter Zusammenhänge in Schule und Hochschule.* (ed.) Eveline Christof and Julia Köhler. Innsbruck: StudienVerlag (Schulheft, 185): p. 134–145.

- Kulhan, B. & Crisafulli, C. 2017. *Getting to "Yes And": The Art of Business Improv*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Kurt, R. 2012. Improvisation als Grundbegriff, Gegenstand und Methode der Soziologie. In: *Kreativität und Improvisation*. (ed.) Udo Göttlich and Ronald Kurt. Wiesbaden: Springer Fachmedien: pp. 165–186.
- Lösel, G. 2013. *Das Spiel mit dem Chaos. Zur Performativität des Improvisationstheaters*. Bielefeld: Transcript.
- Lutzker, P. 2007. *The Art of Foreign Language Teaching. Improvisation and Drama in Teacher Development and Language Learning*. Tübingen: Francke Verlag.
- Mæland, K. & Espeland, M. 2017. Teachers' Conceptions of Improvisation in Teaching: Inherent Human Quality or a Professional Teaching Skill? In: *Education Inquiry* 8(3): pp. 192–208. Available at: https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1293314
- Maheux, J.F. & Lajoie, C. 2011. Improvisation in Teaching and Teacher Education. In: *Complicity: An International Journal of Complexity and Education* 8(2): pp. 86–92.
- Mühlhausen, U. 2019. *Abenteuer Unterricht. Wie Lehrer/innen mit überraschenden Unterrichtssituationen umgehen*. 4th ed. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nickerson, R.S. 1998. *Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises*. Review of General Psychology 2(1): pp. 175–220.
- Parsons, T. 1991. *The Social System*. London: Routledge.
- Petzold, H. 2007. *Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung: Ein Handbuch für Modelle und Methoden reflexiver Praxis*. 2nd, revised and expanded ed. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Picher, M. C. 2007. Democratic Process and the Theater of the Oppressed. In: *New Directions for Adult and Continuing Education* 116: pp. 79–88.
- Rives, F. C. 1979. The Teacher as a Performing Artist. In: *Contemporary Education* 51(1): pp. 7–9.
- Sawyer, R. K. 2004. Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. In: *Educational Researcher* 33(2): pp. 12–20.
- Sawyer, R. K. 2006. Educating for Innovation. In: *Thinking Skills and Creativity* 1: pp. 41–48.
- Sawyer, R. K., ed. 2011a. *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Sawyer, R. K. 2011b. What Makes Good Teachers Great? The Artful Balance of Structure and Improvisation. In: *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Ed. Robert Keith Sawyer. New York: Cambridge University Press: p. 1–24.
- Sawyer, R. K. 2019. *The Creative Classroom. Innovative Teaching for 21st-Century Learners*. New York/London: Teachers College Press.
- Schindler, A. K.; Holzberger, D., Stürmer, K., Knogler, M. & Seidel, T. 2019. Soziale Interaktion und Kommunikation. In: *Psychologie für den Lehrberuf*. Hrsg. Urhahne, D., Dresel, M. und Fischer, F. Wiesbaden: Springer VS: pp. 421–437. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_21
- Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Spolin, V. 1999. *Improvisation for the Theater. A Handbook of Teaching and Directing Techniques*. 3rd ed. Evanston: Northwestern University Press.
- Stark, W. 2017. Vorwort. In: *Improvisation und Organisation. Muster zur Innovation sozialer Systeme*. (ed.) Wolfgang Stark, David Vossebrecher, Christopher Dell, and Holger Schmidhuber. Bielefeld: transcript: pp. 9–16.

- Thiel, C. 2021. Grenzverhandlungen im Hinterzimmer. Hinweis auf eine vernachlässigte Dimension in der Diskussion um das Verhältnis von Organisation und pädagogischer Interaktion. In: Schule als Fall. Rekonstruktive Bildungsforschung 25. (ed.) Stefan Bender et al. Wiesbaden: Springer VS: pp. 175–188. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-658-27459-7_10
- Universitet Bergen. 2013. *IMTE: Improvisation in Teacher Education: Curricula and Practice in Dynamic Interplay. A Study of Improvisational Performance as a Generic and Overarching Teaching Skill in Teacher Education*. Available at: https://www.uib.no/psyfa/44689/imte-improvisation-teacher-education-curricula-and-practice-dynamic-interplay, accessed January 21, 2020.
- Van Hoose, J. & Hult, R. E. 1979. The Performing Artist Dimension in Effective Teaching. In: *Contemporary Education* 51(1): pp. 36–39.
- Wilson, M., Wittmann, M. & Kornmeier, J. 2025. Behavioural and EEG Correlates of Forward and Backward Priming—An Exploratory Study. *PLoS One* 20(5). Available at: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0322930

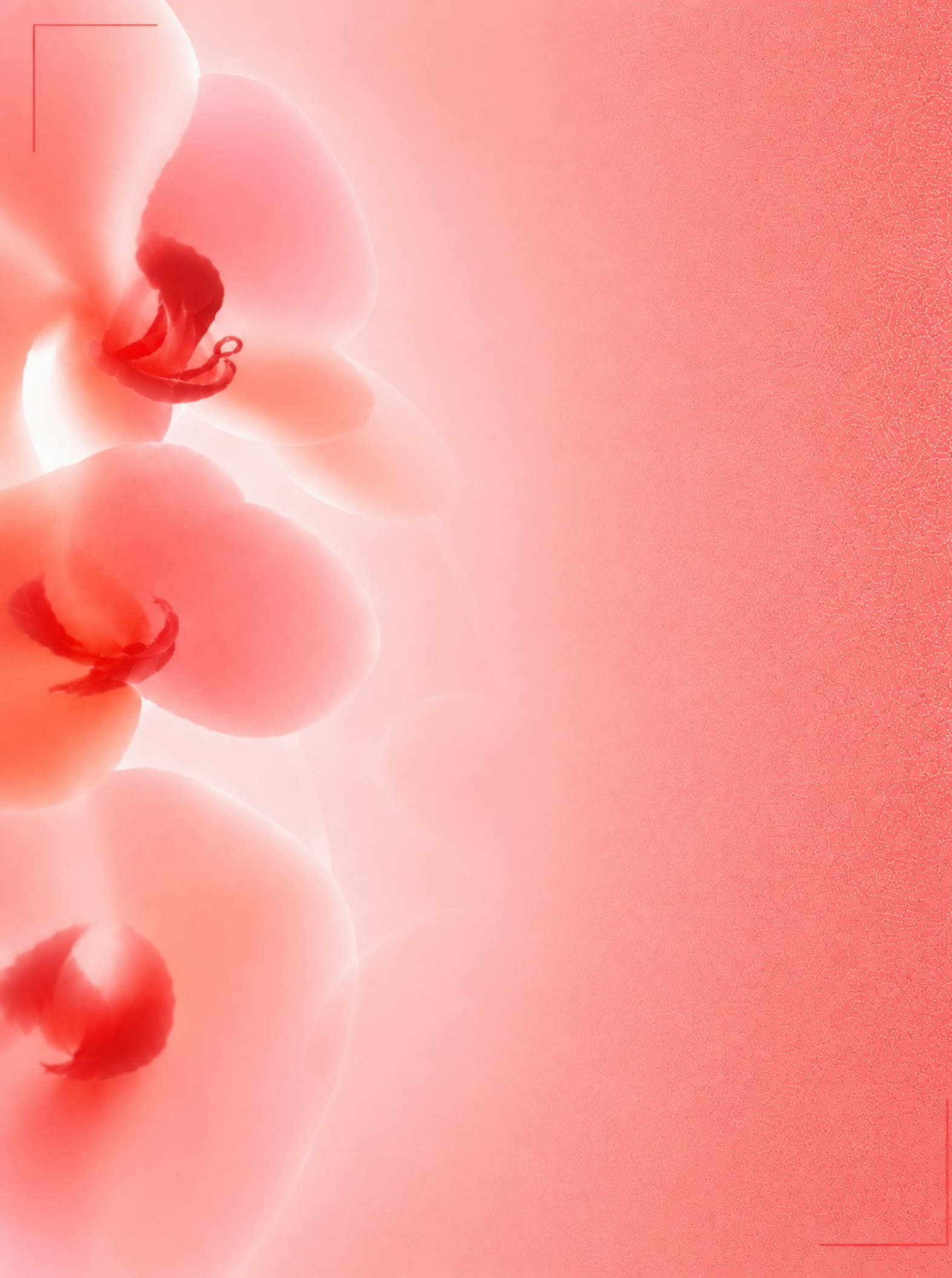

**POUČAVANJE KAO IMPROVIZACIJA – IZMEĐU INTERAKCIJE I ORGANIZACIJE**


***Sažetak**: Ovaj rad zagovara tezu da se poučavanje najbolje može razumjeti kao pedagoška improvizacija. Polazeći od načela improvizacijskoga kazališta, pokazuje se da učitelji kontinuirano improviziraju u interakcijama u razredu te da je to ključno za demokratsko učenje. Istodobno, improvizaciju je potrebno sagledati unutar organizacijskih struktura škole. Rad reinterpretira improvizaciju kao profesionalnu kompetenciju i razmatra njezine implikacije za obrazovanje učitelja.*


***Ključne riječi:** demokratsko obrazovanje, improvizacija, kreativnost, organizacijska teorija, poučavanje*

# 03.

# ZNANSTVENI I STRUČNI RADOVI



# KAZALIŠNA PISMENOST I RAZVOJ PUBLIKE

STRUČNI RAD

IVA NEMEC
Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet, Hrvatska
iva.nemec@ufzg.hr

# KAZALIŠTE PROSVJEĆUJE EMOCIJE: DOPRINOS IVE GRUIĆ RAZUMIJEVANJU POUČNOSTI U KAZALIŠTU ZA DJECU I MLADE

***Sažetak:*** *Ovaj je rad usmjeren na isticanje doprinosa Ive Gruić (1962. – 2024.) hrvatskoj teoriji razumijevanja kazališta za djecu i mlade, osobito u redefiniranju pojma poučnosti. Polazeći od rasprave o suprotstavljenosti umjetničkoga i poučnoga kazališta, rad pokazuje da je u hrvatskome kontekstu kazalište za djecu često shvaćeno kao estetski posrednik obrazovnih sadržaja, pri čemu se poučnost nerijetko svodi na moraliziranje i deklarativne poruke. Objedinjenom analizom ključnih radova Ive Gruić (2011. – 2018.) prati se razvoj njezina teorijskog okvira: od kritike površne poučnosti i terora poučnosti u repertoarnoj praksi, preko razrade perspektivnih struktura (otvorena/zatvorena) kao mehanizma usmjeravanja interpretacije, do razumijevanja kazališta kao prostora emocionalnoga učenja. U središte se postavljaju pojmovi identifikacije, estetske distance i optimalne distance, kroz koje se emocionalni doživljaj tijekom izvedbe preobražava u spoznaju. Na toj osnovi rad sintetski objedinjuje njezine uvide pod nazivom interpretacijski okvir emocionalne spoznaje kao konceptualni okvir, pri čemu se poučnost kazališta razumije kao proces preobrazbe emocionalnoga doživljaja u autonomnu interpretaciju i spoznaju.*
***Ključne riječi:*** *emocionalna spoznaja, estetska distanca, Iva Gruić, kazalište za djecu i mlade, poučnost*

Kazalište ostaje kazalište,
čak i kada je poučno kazalište,
ako je riječ o dobrom kazalištu,
ono će zabavljati.
(Brecht 1936: 73)

## 1. Uvod

Kazalište za djecu specifična je *umjetnička forma* (Maguire i Schuitema 2012), koja se najčešće definira u odnosu na publiku kojoj je namijenjeno – dječju publiku. Moses Goldberg navodi da je to *formalno kazališno iskustvo u kojemu se predstava izvodi pred dječjom publikom, a cilj mu je pružiti najbolje moguće kazališno iskustvo* (1974: 5). Shifra Schonmann ističe da je kazalište za djecu *posebna vrsta umjetnosti i traži uspostavljanje posebnoga sustava znakova* (2006: 44). Suvremeni teoretičari mladih kazališnih publika (Klein 2005; Schonmann 2006; Reason 2010; Rimac Jurinović 2022) upotrebljavaju pojam *zarobljenička publika (eng. captive audience)* kada opisuju dječju publiku, naglašavajući tom sintagmom specifičnu poziciju ove publike, odnosno izostanak njezine autonomije izbora. Riječ je o tome da je to publika koja na kazališne predstave ne dolazi samostalno, već ju u kazalište dovodi te iz kazališta odvodi netko drugi – najčešće roditelji ili učitelji – koji pritom biraju što će djeca gledati, a polazeći od pretpostavke da je to za njih korisno i vrijedno iskustvo. Zbog takvoga posredovanoga dolaska i recepcijske pozicije u koju je postavljena, dječja publika ima posebne potrebe i očekivanja, što

dodatno ističe posebnost ove *umjetničke forme*. Stoga se o kazalištu za djecu promišlja *na drugačiji način nego o kazalištu za odrasle gdje se gotovo uvijek vode rasprave o estetici, umjetnosti ili kazalištu* (Reason 2010: 4). U kazalištu za djecu se, s druge strane, najčešće propituju njegova estetska vrijednost, obrazovna svrha, mjesto koje zauzima u odnosu na kazalište za odrasle ili, kako bi Iva Gruić[4] na predavanjima kolegija Perspektive kazališta za djecu isticala, *u kazalištu za djecu se konstantno polemizira o funkciji koju predstavlja u životu djeteta, o njegovoj namjeni, učincima, korisnosti i ciljevima*.

Od svojih početaka pa sve do danas, od kazališta za djecu[5] očekuje se da zabavlja, potiče razvoj, stimulira emocije, proširi iskustvene horizonte, njeguje maštu, pruži estetsko iskustvo, socijalizira, potiče kritičko mišljenje, odgoji buduću kazališnu publiku i možda najčešće – da poučava (Rimac Jurinović 2022; Maguire and Schuitema 2012; Jackson 2007; Schonmann 2006; Harman 2005; Levy, 2005, Wood i Grant 1997). Nije stoga iznenađujuće da su teorijska promišljanja o tome kakvo bi kazalište za mladu publiku trebalo biti u stalnome procesu preispitivanja.

Povijesno se kazalište za djecu često doživljavalo kao instrument moralnoga i društvenoga oblikovanja. Tijekom druge polovice 20. stoljeća u teorijskim se razmišljanjima o kazalištu za djecu i mlade počinju voditi burne rasprave između dviju struja. Prvoj pripadaju oni koji zastupaju mišljenje da bi prije svega funkcija kazališta za djecu i mlade trebala biti estetska, odnosno koji smatraju da je umjetnički aspekt najvažniji te koji *otvoreno napadaju poučavateljsku struju, osuđujući je kao instrumentalizaciju umjetnosti, odbijajući shvatiti kazalište kao 'nastavak školovanja drugim sredstvima'* (Schneider 2002: 109 prema Gruić 2011: 3), dok drugoj struji pripadaju zastupnici poučavateljske struje, koja se s jasnom didaktičkom funkcijom 70-ih godina počinje paralelno razvijati i kao novi žanr – *odgojno kazalište* (eng. *Theatre in education* - TIE) kao kombinacija umjetnosti i odgoja, kazališta i poučavanja. Zastupnici druge struje ne osporavaju važnost umjetničkoga aspekta kazališne predstave, već kao primarni aspekt zastupaju didaktičnost jer, kako navodi Anthony Jackson, *moguće je učiti kroz kazalište, a kad je najbolje, ono funkcionira na obje razine, i odgojno-obrazovnoj i umjetničkoj* (Jackson 1993: 34) te ističe da *predstava koja želi poučavati može to učiniti efikasno samo ako je istovremeno zamišljena i ostvarena kao umjetnički čin* (Jackson 2007: 4).

U praksi se ove dvije struje često isprepliću; dobar je primjer za to britanska dobrotvorna organizacija The Prince's Foundation for Children & the Arts, kojoj je osnovna svrha povezivanje djece i mladih s kazalištem, a koja u opisu svoje vizije djelovanja ističe da *posjet kazalištu može imati potencijal životno preobražavajućeg iskustva, kao i pružiti priliku za jedinstven oblik učenja. Može dotaknuti maštu, pobuditi znatiželju ili potaknuti umjetnički impuls. Kazalište također može biti izniman obrazovni resurs jer je povezano s brojnim područjima znanja: poviješću, geografijom, jezikom, građanskim odgojem i mnogim drugim. Učenje u kazalištu podrazumijeva i poseban skup vještina – kazališnu pismenost i razumijevanje dramskih konvencija, specijalizirani rječnik te sposobnost koncentriranog praćenja izvedbe bez ometanja* (Eluyefa 2019: 81).

---

[4] Izv. prof. dr. sc. Iva Gruić osmislila je i 2015. godine u suradnji s kolegama na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu pokrenula Poslijediplomski specijalistički studij dramske pedagogije, prvi studij takve vrste u ovome dijelu Europe. O potrebi i vrijednosti toga studija svjedoči njegovo kontinuirano trajanje. Citat koji se navodi zabilježen je na predavanjima tijekom kolegija Perspektive kazališta za djecu na Specijalističkome studiju dramske pedagogije, UFZG, 2016./2017.

[5] Kazalište za djecu često navodi kao najmlađi kazališni žanr, čiji se početak tradicionalno smješta u 1903. godinu, kada je u SAD-u osnovano prvo kazalište za djecu (Rimac Jurinović 2022: 28). Predstava *Peter Pan* - prvi put izvedena u Duke of York's Theatre u Londonu 1904. godine. Dvije godine kasnije (6. studenoga 1905.) izvedena je na Broadwayu u New Yorku, čime je označila važan trenutak u povijesti američkoga kazališta kao jedna od prvih velikih produkcija namijenjenih ponajprije dječjoj publici. Iako je drama autora J. M. Barrieja prvi put izvedena u Londonu, njezina američka inscenacija, u produkciji Charles Frohmana i s Maude Adams u glavnoj ulozi, znatno je pridonijela popularizaciji fantastične pustolovine koja je, spajajući maštovitost, scenske letove i motive vječne mladosti, osvojila obiteljsku publiku. Upravo se toj produkciji često pripisuje poticaj razvoju institucionaliziranoga kazališta za djecu u Sjedinjenim Američkim Državama te njezin utjecaj na kasnija kazališna djela namijenjena mladim gledateljima.

David Pammenter ove dvije struje pomiruje te navodi kako *kazalište kao umjetnički medij i kao obrazovna snaga imaju zapravo iste ciljeve – stvaranje značenja u potrazi za promjenom, razvojem i kulturnom transformacijom* (2005), dok Matthew Reason ističe *da kazalište za djecu neizbježno djeluje unutar konteksta obrazovanja i učenja* (2010: 5). Gruić (2011) tu razliku 'stanja na terenu' pojašnjava navodeći da su navedene granice *često zamućene jer se ni zastupnici kazališta estetske funkcije ne odriču didaktičke dimenzije pa se može reći da […] suvremeno kazalište trajno i na različite načine propituje napetost između poučne i estetske vrijednosti […] i zaključiti da je kazalište za djecu smješteno u pravilu između dva krajnja pola jer ono uz (ili kroz) umjetnički efekt i zabavu u pravilu želi utjecati na razvoj mladih ljudi u publici i tako intervenirati u stvarni svijet, dakle – poučavati*.

U hrvatskome kontekstu kazališna produkcija za djecu pripada struji *kazališta primarne estetske funkcije, uz prisutnu svijest o tome da se kazalištem i poučava* (Gruić 2011) pa se može utvrditi kako se u Hrvatskoj kazalište za djecu tradicionalno promatra kao estetski posrednik obrazovnih sadržaja. Ključno pitanje za razumijevanje kazališta za djecu, stoga, nije poučava li ono svoju publiku, već na koji način to čini, kojim se mehanizmima pritom služi i s kojim ciljevima. Odgovorima na ova pitanja u svojim se radovima bavi znanstvenica Iva Gruić, koja je sustavno analizirala pojam poučnosti u kazalištu za djecu i mlade, kritički ga preispitivala i konceptualno redefinirala. U svojim je teorijskim radovima nastojala premostiti jaz između pedagogije i estetike te kazalište promišljala kao estetsko-pedagoški medij.

**2. Korpus i analitički pristup**

Cilj rada jest rekonstruirati razvoj pojma poučnosti u odabranim radovima Ive Gruić (2011. – 2018.) te pokazati pomak od shvaćanja poučnosti kao prenošenja poruke prema razumijevanju poučnosti kao učinka organizacije gledateljskoga iskustva. U tom se okviru predlaže konceptualno objedinjavanje njezinih uvida u interpretacijski okvir emocionalne spoznaje, kojim se označuje proces u kojem se emocionalni doživljaj, reguliran perspektivnim strukturama i mehanizmima distance, preobražava u interpretativnu spoznaju.

Uz navedeni je cilj važno istaknuti da se rad ne zadržava na deskriptivnoj rekonstrukciji postojećih teorijskih uvida, nego nastoji pojasniti njihov međusobni odnos. Iako su ključni pojmovi koji strukturiraju razumijevanje poučnosti u kazalištu za djecu (identifikacija, estetska i optimalna distanca, perspektivne strukture) u radovima Ive Gruić i suvremenoj teatrologiji već detaljno razrađeni, oni se najčešće pojavljuju parcijalno i bez eksplicitnoga modela njihova međudjelovanja u procesu recepcije. Ovaj rad stoga polazi od pretpostavke da se njihovim povezivanjem u jedinstven interpretacijski okvir može preciznije opisati način na koji se emocionalni doživljaj transformira u spoznaju, čime se postojeći teorijski uvidi ne samo sintetiziraju nego i čine analitički primjenjivima.

Rad odgovara na sljedeća istraživačka pitanja:

1. kako Gruić opisuje i kritizira tradicionalno shvaćenu poučnost i praksu *površne*, odnosno deklarativne pouke u hrvatskome kazalištu za djecu
2. kako struktura perspektive i gledateljsko pozicioniranje usmjeravaju prijelaz iz emocionalne reakcije u interpretaciju i spoznaju
3. kako pojmovi identifikacije, estetske distance i optimalne distance omogućavaju razumijevanje poučnosti kao iskustvenoga, a ne sadržajnoga fenomena.

Analitički korpus čine radovi Ive Gruić: *O MUDROSTI ili Kako HRVATSKO kazalište poučava djecu i mlade* (2011), *Struktura perspektive u kazalištu za djecu i mlade* (2014), *Emocije obogaćuju* (2015), *Suvremeni izazovi u kazalištu za djecu i mlade: svjetski kontekst i situacija u Hrvatskoj* (2016) te *Što sve može kazalište?* (2018). Radovi su odabrani jer pokrivaju ključne problemske čvorove rasprave o poučnosti

u kazalištu za djecu i mlade, tvore vremenski kontinuiranu razvojnu liniju te omogućavaju praćenje transformacije temeljnih pojmova unutar koherentnoga autorskog opusa.

Objedinjenim prikazom izabranih radova nastoji se pratiti razvojni put kojim se njezin konceptualni interpretacijski okvir postupno oblikovao: od kritike površne i deklarativne poučnosti, preko analize mehanizama identifikacije i estetske distance, do shvaćanja kazališta kao prostora emocionalnoga učenja i umjetničkoga odgoja. Svaki od izabranih radova zahvaća drukčiji aspekt istoga problema i tako otvara jedno ključno teorijsko pitanje: 1) Što poučnost jest i kako se pojavljuje u hrvatskoj kazališnoj praksi? (2011); 2) Kako se gradi gledateljska perspektiva i na koji se način emocionalno iskustvo pretvara u spoznaju? (2014); 3) Što i kako kazalište može poučiti, osobito u domeni emocionalnoga učenja? (2015; 2016; 2018).

Metodološki se istraživanje temelji na kvalitativnoj analizi teorijskih tekstova, pri čemu se primjenjuje kombinacija konceptualne analize (pojmova, definicija i njihovih odnosa) i interpretativne sinteze. U svakome su radu prepoznati dominantni pojmovi (poučnost, perspektiva, distanca…), a zatim su uspoređeni po funkciji u recepcijskome procesu (pokretanje emocije – regulacija – interpretacija – spoznaja) kako bi se mogli povezati u koherentan interpretacijski okvir emocionalne spoznaje. Analitički postupak obuhvaća identifikaciju ključnih pojmova, njihovu kronološku transformaciju te njihovo povezivanje u koherentan interpretacijski okvir. Razvojna linija obuhvaća prijelaz od kritike deklarativne poučnosti, preko analize gledateljske perspektive, identifikacije i estetske distance, prema razumijevanju kazališta za djecu i mlade kao prostora emocionalnoga učenja, estetskoga iskustva i umjetnički posredovane spoznaje.

## 3. Analiza korpusa

### 3.1. Kritika tradicionalno shvaćene poučnosti u kazalištu za djecu

Članak Ive Gruić *Kako naše kazalište poučava djecu i mlade* (2011) predstavlja važnu polazišnu točku za razumijevanje pitanja poučnosti u kontekstu hrvatskoga kazališta za djecu. U tome radu autorica, kako bi odgovorila na pitanje koje postavlja u naslovu, provodi analizu uzorka od petnaest predstava profesionalnih zagrebačkih dječjih kazališta u sezoni 2009./2010., oslanjajući se ponajprije na Jacksonovu definiciju šest tipova poučavanja u kazalištu (2007) kao osnovnu *metodološku rešetku* te na *povremenu ispomoć* Levyjeva popisa jedanaest mogućih načina na koje kazalište može biti poučno (2005). Jacksonova je tipologija posebno važna jer prikazuje raspon od kazališnih oblika s unaprijed zadanom, jednosmjernom poukom (*kazalište kao propaganda*, *poziv na buđenje*, *didaktičko kazalište*) prema onima koji uključuju višeglasje i aktivno sudjelovanje publike u proizvodnji značenja (*kazalište intervencije*, *dijaloško kazalište*, *kazalište igre*) te tako omogućava Gruić da precizno odredi koje su strategije poučnosti najzastupljenije u domaćoj kazališnoj praksi.

Spomenuti rad, koji je 2011. godine izložila na Međunarodnome forumu za istraživanje kazališne umjetnosti pri Međunarodnome festivalu kazališta za djecu u Subotici, upućuje na niz karakterističnih pojava repertoarne prakse, među kojima posebno ističe dominaciju predstava koje pripadaju kazalištu igre te odsutnost dijaloškoga kazališta, jedinoga tipa koji, prema Jacksonu, sustavno potiče kritičko promišljanje i višeglasje. Analiza do koje Gruić dolazi pokazuje da čak dvanaest od petnaest predstava pripada tipu kazališta igre, ali pritom paradoksalno nisu lišene poučnosti — naprotiv, često joj se pridodaje površna, *deklarativna* poučnost. Takav obrazac Gruić prepoznaje i tu pojavu naziva *terorom poučnosti*, koji se očituje u tome da se i predstave koje bi prema svojoj poetici trebale biti neopterećene eksplicitnim porukama, odnosno *jasnim i organiziranim prenošenjem sadržaja (znanja)* svojoj publici, ipak osjećaju prisiljene uvesti moralnu ili odgojnu lekciju — makar i potpuno usputnu. Navedeni primjer iz domaće

prakse prikazuje kako se prije spomenutome fenomenu ponekad *priklanjaju čak i najtvrđi protivnici kazališta kao pedagoškog pomagala*, *a koji u svojim teorijskim promišljanjima tvrde da kazalište treba živjeti slobodno od diktata obrazovnog sustava* (Gruić 2011).

Takvo shvaćanje poučnosti nije specifično samo za hrvatski kontekst, nego je u suprotnosti i s međunarodnim teorijskim uvidima o recepciji dječje publike. Jeanne Klein, primjerice, ističe da kazališne predstave za djecu rijetko poučavaju potpuno nova znanja, već prije svega potvrđuju i reorganiziraju već postojeće iskustvo gledatelja, naglašavajući da predstave *vjerojatnije učvršćuju već naučene konceptualne ideje nego što poučavaju djecu nekim posve novim informacijama koje prethodno nisu poznavala* (Klein 2005: 51). U tome se svjetlu poučnost ne može shvatiti kao prijenos informacija, nego kao proces emocionalne i kognitivne obrade iskustva.

U središtu kritike Ive Gruić nalazi se pojava *površne poučnosti*, odnosno uvjerenje da predstava *mora ipak nešto poučiti* čak i kada za to nema dramaturškoga ni estetskoga opravdanja: *Naše kazalište za djecu najčešće je opterećeno poučnošću*, *često površnom i dodanom tek toliko da se ispuni očekivanje* (2011: 3). To dovodi do ublažavanja ili izostavljanja složenijih motiva prisutnih u izvornim pripovjednim predlošcima – poput siromaštva, napuštenosti ili društvene opresije – što se vidi u analiziranim adaptacijama poput *Heidi* ili *Pipi Duge Čarape*. Umjesto da zadrže kompleksnost, predstave se često svode na slogan o prijateljstvu, dobroti ili poslušnosti, odnosno općenite moralne poruke, dok se kompleksniji aspekti izvornoga teksta brišu. Tako poučnost postaje tek ideološki ukras ili paravan iza kojega se, navodi Gruić, skriva *nedostatak dramaturške razrade ili umjetničke ambicije*. Takva *površna poučnost*, upozorava Gruić, pojavljuje se kao dodatak bez stvarne funkcije, uveden prije svega radi ispunjavanja očekivanja da kazalište za djecu *mora* sadržavati odgojnu lekciju. Ta očekivanja najčešće postavljaju odrasli – učitelji, nastavnici i odgojitelji – koji djecu vode u kazalište i pritom reproduciraju pedagoške ciljeve školskoga sustava. Kao posljedicu takvih praksi autorica navodi i marketinške strategije koje estetski usmjerene predstave ciljano reklamiraju kao obrazovne premda sadržajno to nisu.

Njezino istraživanje potvrđuje još jednu važnu tezu, koja kaže da poučnost koja se javlja u repertoarnim predstavama kazališta za djecu često nije rezultat stvarnih razvojnih potreba ili interesa djece, nego odraz očekivanja pedagoške javnosti i institucijskoga pritiska da se kazališne predstave opravdaju kroz vanjsku, školsku korisnost. Kao posljedica toga estetski se potencijal kazališta smanjuje, a poučnost svodi na moraliziranje i ponavljanje već poznatih vrijednosti umjesto da predstave djeci otvaraju prostor za složenije i estetski zahtjevnije doživljaje. Kritički odnos autorice prema tradicionalnome shvaćanju poučnosti u hrvatskome kazalištu za djecu otvara prostor za razmišljanje o interpretativnoj autonomiji djece i temama koje će Gruić razvijati u kasnijim radovima.

### 3.2. Kako se gradi gledateljska perspektiva?

U sklopu nastojanja da se preciznije objasni kako kazalište potiče poučavanje putem emocija izazvanih tijekom gledanja kazališne predstave, ovo poglavlje analizira perspektivne strukture opisane u radu Ive Gruić koji nosi naziv *Struktura perspektive u kazalištu za djecu i mlade* (2014), u kojemu prikazuje kako perspektiva djeluje kao ključni mehanizam preobrazbe emocionalnoga doživljaja u spoznaju.

U radu se sustavno istražuje kako dramaturške i režijske perspektivne strategije oblikuju gledateljevo razumijevanje kazališne predstave te kako određena perspektivna pozicija potiče specifične emocionalne i kognitivne reakcije publike. Za razliku od ranijega rada, u kojem se bavi pedagoškim očekivanjima prema kazalištu, ovdje je fokus na unutarnjoj strukturi gledateljskoga doživljaja – na mehanizmima identifikacije, estetske distance i kritičke refleksije. Ovaj tekst predstavlja središnji teorijski stup u opusu Ive Gruić jer povezuje dramaturgiju, naratologiju, teoriju recepcije i pretvara ih u koherentan

interpretativni okvir koji objašnjava proces transformacije gledateljskoga receptivnog iskustva u interpretativno razumijevanje, odnosno objašnjava kako doživljaj viđenoga postaje misaono shvaćanje.

Polazište je rada Pfisterova klasifikacija perspektivnih struktura. Prema Pfisteru, navodi Gruić, perspektiva je organizacijski princip koji određuje *autorski namijenjenu perspektivu recepcije*. Navodi se *zatvorena* i *otvorena* perspektivna struktura: zatvorena usmjerava gledatelja prema jednoj dominantnoj interpretaciji, dok otvorena ostavlja različite perspektive ravnopravnima, potičući višestruka tumačenja i samostalno kritičko promišljanje. Ili, kako precizno piše: *Otvorena struktura potiče samostalno kritičko promišljanje i preispitivanje, dok se pomoću zatvorene strukture mogu posredovati društveno prihvaćene vrijednosti i unaprijed zadana značenja* (Pfister 2014).

Razlikovanje otvorene i zatvorene perspektivne strukture izrazito je važno jer omogućava sagledavanje kazališta ne samo kao estetskoga već i kao obrazovnoga medija, osobito u kontekstu pedagoških ciljeva kazališta za djecu i mlade. Time se olakšava razumijevanje načina na koji kazališna predstava usmjerava gledateljevu interpretaciju. U tome se smislu perspektivna struktura može promatrati kao pedagoška strategija kojom se regulira stupanj gledateljske autonomije u procesu interpretacije. Kazalište za djecu i mlade koristi se zatvorenom strukturom jer je u praksi predstava nerijetko usmjerena na posredovanje unaprijed određenih značenja ili vrijednosti. U ovome radu Gruić citira Schonmann koja upozorava da u TYA produkcijama kazališta za djecu i mlade *mora postojati određena kontrola nad materijalima jer djeca još nemaju dovoljno životnoga iskustva za samostalno tumačenje kompleksnih situacija* (Schonmann 2006: 27–28), što autorica tumači kao jedan od razloga za čestu primjenu zatvorene perspektive u dječjemu kazalištu. Upravo će se ova napetost između otvorenosti i kontrole perspektive pokazati ključnom za daljnju analizu odnosa između emocionalnoga doživljaja i procesa učenja u kazalištu.

Upravo na tome mjestu Gruić otvara važno pitanje: *Kako perspektivne strategije utječu na emocionalno procesiranje fikcije?* Empirijski dio njezina istraživanja, proveden na participativnim programima kazališta za djecu, pokazuje da perspektivna pozicija značajno oblikuje emocionalno-kognitivnu recepciju. Djeca u ulozi subjekta snažno se identificiraju s *protagonistom*, a kritičko im je promišljanje dominantno usmjereno prema *oponentu*. Nasuprot tomu, djeca u poziciji *oponenta* razvijaju najsnažniju kritičku distancu i preispitivanje vrijednosti svijeta predstave. S druge strane, pozicija *pošiljatelja*, koju autorica definira kao poziciju autoriteta, gotovo potpuno blokira samokritičnost i potiče afirmaciju postojećih vrijednosti, što je važan uvid za dramaturški rad. Gruić jasno zaključuje*: Pozicija pošiljatelja jest pozicija autoriteta, a promatranje svijeta iz te perspektive potiče pozitivan pogled na fikcionalni svijet… To bi gledatelja moglo učiniti slijepim za njegove negativne aspekte.* Ova je rečenica posebno važna jer pokazuje da perspektiva nije neutralna, već djeluje kao ključni filter interpretacije: ona aktivno oblikuje put kojim se emocija pretvara u spoznaju. Gruić dalje zaključuje da je *sposobnost baratanja različitim perspektivama (što je mentalna operacija koju otvorena struktura perspektive zahtijeva od gledatelja) nešto što publika mora naučiti kroz susrete s kazalištem (i, naravno, sa životom)* (Gruić 2014: 29).

Struktura se perspektive, dakle, može razumjeti kao ključni mehanizam koji usmjerava gledateljsku interpretaciju: ona određuje hoće li gledatelj biti vođen prema unaprijed zadanome značenju ili potaknut na samostalno promišljanje. U tome smislu perspektiva djeluje kao regulator identifikacije i distance, odnosno kao okvir unutar kojega se oblikuje gledateljsko iskustvo.

### 3.3. Kako djeca gledaju kazališnu predstavu?

Nakon što je u radu *Struktura perspektive u kazalištu za djecu i mlade* (2014) razjasnila na koje se načine gledateljska perspektiva oblikuje dramaturškim i režijskim strategijama te kako te strategije

usmjeravaju proces interpretacije, Iva Gruić u svojim kasnijim radovima (2015; 2016; 2018) pomiče fokus s organizacije značenja na sam proces recepcije, odnosno na pitanje kako djeca doživljavaju kazališni događaj. Time se teorijsko zanimanje postupno premješta s analize struktura koje upravljaju gledateljskom pozicijom prema istraživanju unutarnjih mehanizama emocionalnoga i kognitivnoga praćenja fikcije.

Teorijska osnova takvoga pomaka, od rasprave o površnoj, deklarativnoj poučnosti prema razumijevanju poučnosti kao iskustvenoga procesa, nalazi se u međunarodnim teorijskim istraživanjima koja Gruić sustavno prikazuje u preglednome radu *Suvremeni izazovi u kazalištu za djecu i mlade* (2016). Oslanjajući se na model estetskoga procesiranja Jeanne Klein, estetsko se iskustvo kazališta definira kao misaono-osjećajni proces u kojemu se značenje ne prenosi izravno, nego se konstruira emocionalnim sudjelovanjem, distancom i refleksijom. Klein pritom naglašava da kazalište rijetko poučava posve novim informacijama, već omogućava reorganizaciju već postojećega iskustva kroz metaforičke, emocionalne i moralne aplikacije. U tome se smislu njezina kritika površne poučnosti može čitati kao lokalna artikulacija iste teorijske pretpostavke prema kojoj poučnost nije sadržaj koji se dodaje predstavi, nego proces koji se odvija tijekom gledanja.

U središtu takvoga teorijskog okvira nalaze se tri međusobno povezana pojma – identifikacija, estetska distanca i optimalna distanca – kojima se objašnjava način na koji dijete emocionalno i kognitivno prati fikcijski svijet te kako kazalište može postati prostor emocionalne obrade i spoznaje. Razumijevanje tih procesa ključno je za tumačenje specifične recepcijske pozicije dječje publike, ali i za objašnjenje načina na koji kazalište za djecu potiče učenje putem umjetničkoga doživljaja. U nastavku se ti pojmovi razrađuju kao povezani mehanizmi koji zajedno oblikuju proces emocionalne spoznaje u kazalištu za djecu.

### 3.3.1. Identifikacija kao početni mehanizam emocionalnoga angažmana

Užitak poistovjećivanja s likom, prema Friedrichu Nietzscheu, temeljni je dramski fenomen jer dramski tekst ili režija gledatelju omogućavaju da prosudi lik (cit. prema Pavis 2005: 128). U kazalištu za djecu lik pritom ima osobitu važnost zato što su njegova osobnost i mogućnost identifikacije ključni za buđenje empatije gledatelja. Ako kazalište shvatimo kao prostor koji uspostavlja emocionalni kontakt između gledatelja i likova na pozornici, tada možemo pretpostaviti da ono ima stvaran potencijal utjecaja na gledateljev emocionalni i iskustveni svijet (Schonmann 2006).

Uživljavanje, odnosno identifikacija s likovima, pritom nije jednostavan ni jednoznačan proces. Kako ističe Iva Gruić, *gledatelj ne doživljava scenske događaje kao lik s kojim se identificira, nego ih prati uz njega, prihvaćajući njegovu perspektivu, ali ne gubeći vlastiti pogled na svijet i razumijevanje stvarnosti* (Gruić 2016). Identifikacija se stoga ne temelji na potpunome poistovjećivanju, nego na selektivnome prepoznavanju određenih aspekata lika.

Jeanne Klein proces dječje identifikacije s likovima tumači iz razvojne perspektive prema kojoj se proces identifikacije formira postupno, u skladu s razvojnim fazama djeteta. U trenutku kada gledatelj lik doživi kao *realan*, započinje proces procjenjivanja sličnosti njegovih obilježja s vlastitim iskustvima. Djeca se u ranijim fazama razvoja ponajprije usmjeravaju na fizičke karakteristike i zajedničke aktivnosti, a tek kasnije na emocionalne, društvene i moralne osobine likova. Ako likovi zadovolje taj *test* sličnosti, gledatelji se mogu poistovjetiti s atraktivnim likovima te ih prepoznati kao ideale ili identifikacijske modele (Klein 2005: 49).

Klein (2005) također navodi da gledatelj, kada razumije fikcionalnost scenskoga događanja, prolazi tri stupnja kognitivno-afektivne povezanosti s likovima: osjeća zajedno s njima (empatija), osjeća za njih (simpatija) te osjeća nešto prema njima, uz određeni stupanj distance. Ovi se stupnjevi ne pojavljuju linearno, nego se tijekom izvedbe izmjenjuju i nadopunjuju, a sva tri potrebna su kako bi se scenski

događaj doživio kao estetsko iskustvo, ali i kao posebna vrsta emocionalnoga doživljaja koji uključuje misaoni aspekt i prorađivanje emocija na specifičan način (Gruić 2015).

U domaćemu i regionalnomu kontekstu Iva Gruić osobito ističe važnost razumijevanja identifikacije kao temeljnoga procesa koji oblikuje dječje gledateljsko iskustvo. Gledatelj pritom stalno pregovara između emocionalne uključenosti i sposobnosti razabiranja fikcije. Upravo ta dinamika — emocionalno uranjanje praćeno refleksivnim odmakom — predstavlja početnu fazu procesa u kojem se emocionalni doživljaj može transformirati u višu razinu spoznaje.

Identifikacija je stoga polazišna točka cjelokupnoga gledateljskog procesa, dok je za misaonu obradu emocionalne reakcije nužan mehanizam koji regulira intenzitet doživljaja: estetska distanca. U tome smislu, identifikacija u dječjemu kazalištu ne djeluje kao cilj sama po sebi, nego kao prijelazni mehanizam koji omogućava da se emocionalna uključenost postupno preoblikuje u razumijevanje scenskoga iskustva.

### 3.3.2. Estetska distanca: preduvjet estetskoga i pedagoškoga djelovanja

Gruić (2015) ističe da je estetska distanca temeljni uvjet svakoga estetskog doživljaja, osobito u kontekstu kazališta za djecu. Ona ne isključuje emocije, nego omogućava da se one *procesiraju kao dio estetskoga iskustva*, *a ne kao neposredna reakcija na stvarnost* (Gruić 2015). Time se jasno nadovezuje na Schonmann, koja upozorava da se kazalište gleda i doživljava na drugačiji način nego stvarno životno iskustvo te da *razlika leži u funkciji distance te da se estetsko procesiranje ne može ostvariti kada dijete scenski događaj doživljava kao stvarnost* (2006: 65). Gruić to zaključuje na jednostavniji način: *da bi gledatelji mogli doživjeti predstavu kao estetski čin*, *moraju moći uspostaviti distancu* (Gruić 2016). Prema Gruić, estetska distanca očituje se u dvostrukome načinu gledanja; ona ne znači odsutnost emocija, nego sposobnost gledatelja da istodobno emotivno sudjeluje u fikcijskome svijetu i zadrži svijest o njegovoj fikcijskoj prirodi. *Ova dvostrukost*, ističe Gruić, *omogućava razvijanje estetske svijesti*, *odnosno sposobnosti da se ono što se vidi na sceni prepozna kao umjetnički oblikovan događaj*, *a ne kao realna situacija* (Gruić 2015).

Kada se ta dvostrukost u gledanju odnosno estetska distanca izgubi — što se kod djece često događa zbog njihove snažne imaginativne uključenosti — dolazi do pojava poput vikanja likovima, plača ili pokušaja intervencije u radnju. Prema Gruić, takve reakcije *nisu znak nerazumijevanja kazališta*, *nego razvojna posljedica dječje osjetljivosti na primarnu emocionalnu razinu izvedbe* (2015). Time autorica naglašava da se emocionalna reakcija ne smije tumačiti kao manjak recepcijske zrelosti, nego kao prirodan aspekt dječjega doživljaja.

Upravo zato distanca ima pedagošku funkciju: ona omogućava djetetu da se odmakne od neposredne emocije, usporedi je s vlastitim iskustvom i postupno je preobrazi u spoznaju. Bez distance emocija ostaje sirova i neobrađena, dok prevelika distanca onemogućava emocionalni angažman. *Taj prostor između dvaju ekstrema — emocionalne preplavljenosti i potpune racionalizacije — jest upravo onaj prostor u kojem se odvija ključno kazališno djelovanje* (Gruić 2015), odnosno učenje. Upravo se na tome mjestu pojavljuje i pojam optimalne distance, koji Gruić razrađuje kao završni element emocionalno-kognitivnoga čitanja kazališne predstave, a koji će se u ovome radu nazvati *interpretativnim okvirom emocionalne spoznaje*.

### 3.3.3. Optimalna distanca: pregovaračka pozicija između gledatelja i scenskoga događaja

Na temelju međunarodnih teorijskih postavki Schonmann i Klein, koje artikuliraju pojam optimalne distance u kazalištu za djecu, Iva Gruić taj koncept uvodi u hrvatski teorijski kontekst i dalje ga razvija.

Schonmann optimalnu distancu definira kao ravnotežu između preniske i previsoke distance, odnosno stanje u kojemu gledatelj osjeća *dovoljno blizine da emocionalno sudjeluje i dovoljno daljine da razumije* (Schonmann 2006). Klein pak naglašava da se optimalna distanca ostvaruje kada su emocije i razum gledatelja unutar fikcije, ali ne u mjeri u kojoj ona postaje prijetnja ili realitet (Klein 2005).

Polazeći od tih teorijskih postavki, Gruić ih ne preuzima samo deskriptivno, nego ih reinterpretira, povezuje i proširuje uvodeći pojam optimalne distance kao dinamične i pregovaračke pozicije između gledatelja i scenskoga događaja. *Optimalna distanca nije statičan položaj, nego trajna pregovaračka pozicija između gledatelja i scenskog događaja* (Gruić 2015). Njezin se ključni doprinos sastoji u teorijskome pomaku kojim optimalnu distancu, umjesto stabilne ravnoteže između emocije i razuma, određuje kao promjenjiv i pregovarački proces između gledatelja i scenskoga događaja, čime se bitno mijenja način razumijevanja odnosa između gledatelja i kazališne fikcije. U tome smislu, optimalna distanca kod Gruić označava prostor u kojemu gledatelj može istodobno osjećati i razmišljati o onome što gleda. Emocionalni doživljaj pritom se ne potiskuje niti umanjuje, nego se oblikuje kroz kazališni jezik, što gledatelju omogućava da vlastite emocije razumije i poveže sa sadržajem predstave koju gleda. Takvo je razumijevanje optimalne distance važno jer ona postaje uvjet u kojemu se snažne emocije mogu preraditi i pretvoriti u smisleno iskustvo. Jednostavnije rečeno, kazalište ne potiče samo emocionalnu reakciju, nego stvara prostor za njezino promišljanje. To je osobito važno u kazalištu za djecu, gdje su emocionalne reakcije često intenzivne i promjenjive, pa optimalna distanca omogućava da se emocije ne dožive kao preplavljujuće, nego kao poticaj za učenje, razumijevanje i vlastitu interpretaciju.

### 3.3.4. Kazalište prosvjećuje emocije: kazalište kao prostor emocionalne spoznaje

Identifikacija, estetska distanca i optimalna distanca čine niz mehanizama pomoću kojih se emocionalni doživljaj kazališne predstave postupno preobražava u spoznaju. Taj se proces ne odvija linearno, nego kao dinamična razmjena između emocionalnoga uranjanja i refleksivnoga odmaka, pri čemu gledatelj aktivno sudjeluje u stvaranju značenja. U tome se smislu gledanje predstave u kazalištu za djecu može razumjeti kao proces emocionalne spoznaje u kojemu se iskustvo ne prenosi, nego oblikuje kroz gledateljski doživljaj.

To je u kazalištu neizmjerno važno jer *odrasle osobe trebaju učiniti sve što je u njihovoj moći kako bi djeci pomogle osvijestiti vrijednost i važnost njihova unutarnjeg maštovitog tumača, osnažiti ga i dati mu samopouzdanje potrebno da bi se susret s kazalištem dogodio kao radosno iskustvo* (Gruić 2018: 66). Upravo se u tome prostoru između emocionalne uključenosti i refleksivne distance ostvaruje specifična obrazovna snaga kazališta za djecu: mogućnost da se estetski doživljaj preobrazi u vlastito, misaono i emocionalno iskustvo.

Sličan naglasak nalazi se i u razmatranjima Jonathana Levyja, koji tvrdi da se najuspjeliji procesi učenja odvijaju u trenutcima kada smo duboko emocionalno ganuti (Levy 2005: 24). U svojoj analizi obrazovne funkcije kazališta Levy izdvaja jedanaest načina na koje kazalište može biti poučno, a Gruić (2018) osobito naglašava onaj koji navodi posljednjim: kazalište poučava, odnosno *educira* emocije. Prema Levyju, kazalište doseže najdublje i najdugotrajnije učinke upravo onda kada djeluje na razini osjećaja, kroz jedinstvenu *alkemiju umjetnosti osjećaja*, koju dijelom dijeli s glazbom.

Na kratke staze, navodi Levy, nakon predstave ostaju fragmenti: konfuzija osjećajnih senzacija, dojmova i misli, dijelovi dijaloga, glumački trenutci, snažne vizualne slike, svjetlo, zvuk, atmosfera i tjelesno sjećanje energije izvedbe. No ono što uistinu traje, tvrdi Levy, jesu emocije — pozivajući se na Ezru Pounda: *Samo su emocije trajne* (Levy 2005: 25). Upravo u tome Levy prepoznaje ključ načina na koji kazalište poučava: ono priziva i pobuđuje emocije te potiče gledatelja da zadrži ono što je snažno osjetio, *uspavani djelić života* koji u njemu već postoji.

U radu iz 2018. godine Gruić, oslanjajući se na Levyjevu tezu da kazalište *educira* emocije, ne preuzima izravno termin *poučavati*, nego uvodi i dosljedno rabi pojam ***prosvijetliti emocije***. Ta razlika u izboru riječi upućuje na drukčiji pogled razumijevanja obrazovne funkcije kazališta za djecu. Dok pojam *poučavati* podrazumijeva prijenos znanja, poruka ili vrijednosti prema unaprijed zadanim ciljevima, pojam *prosvijetliti* označava proces u kojemu se emocionalno iskustvo ne regulira izvana, nego se estetskim doživljajem osvještava, produbljuje i postupno transformira kroz samo iskustvo gledanja.

Upravo u sintagmi *kazalište prosvjećuje emocije* moguće je prepoznati središnju točku autoričina teorijskog pomaka, ali i prelamanje temeljne rasprave koja obilježava kazalište za djecu: treba li ono prije svega poučavati ili djelovati kao umjetnost. Izbor pojma Ive Gruić jasno upućuje na to da se obrazovna snaga kazališta ne ostvaruje unatoč njegovoj umjetničkoj prirodi, nego upravo kroz nju. Kazalište pritom ne djeluje kao vanjski korektiv dječjih osjećaja ni kao sredstvo njihova discipliniranja, nego kao prostor u kojemu emocije postaju vidljive, prepoznatljive i misaono obradive.

Takvo shvaćanje omogućava drukčije razumijevanje poučnosti u kazalištu za djecu: ona se ne očituje u jasnoj ili moralnoj pouci, nego u procesu emocionalne spoznaje u kojemu se snažan emocionalni doživljaj ne potiskuje niti neutralizira, nego se kroz mehanizme identifikacije i distance preobražava u smisleno iskustvo koje dijete može povezati s vlastitim svijetom i ponijeti iz kazališta. Time se kazalište za djecu potvrđuje kao estetsko-pedagoški prostor u kojemu se ne poučava o emocijama, nego se one u najdubljemu smislu riječi *prosvjetljuju*.

## 4. Umjesto zaključka – prijedlog interpretacijskoga okvira emocionalne spoznaje

Analiza je radova Ive Gruić pokazala da se njezin teorijski doprinos ne očituje u zagovaranju određenoga tipa kazališne prakse, nego u sustavnome proučavanju i opisivanju procesa kojim kazalište za djecu djeluje na svoju publiku. Ono što njezine tekstove čini osobito važnima u domaćemu kontekstu jest naglasak na tome da se poučnost ne smješta u ono što predstava izgovara, nego u ono što se događa *u gledatelju* dok predstavu promatra i emocionalno proživljava, čime se njezin pristup može povezati sa širim strujanjima u suvremenoj teatrologiji i estetskoj teoriji.

Kao što se u radu nastojalo pokazati, Iva Gruić pomiče fokus s pitanja *Što kazalište treba reći djeci?* na pitanje *Kako djeca misle i osjećaju dok gledaju kazalište?*. Upravo se tu očituje ključni teorijski pomak: poučnost prestaje biti prijenos sadržaja, a postaje oblik obrade gledateljskoga iskustva. Ne tumači se više kao pasivno primanje poruke, nego kao proces u kojemu dijete osjeća, prepoznaje, uspoređuje i samostalno interpretira ono što gleda. Time se kazalište za djecu otvara kao prostor istraživanja vlastitoga iskustva, a ne kao medij unaprijed zadanih moralnih pouka.

U središtu takvoga razumijevanja nalazi se niz pojmova koje Gruić detaljno razrađuje – identifikacija, estetska distanca i optimalna distanca – a koji zajedno čine okvir u kojemu se emocionalno iskustvo ne zaustavlja na osjećaju, nego se razvija prema misaonome razumijevanju. Na tragu tih uvida, u ovome se radu predlaže pojam *interpretacijski okvir emocionalne spoznaje* kao krovni naziv za proces koji Gruić temeljito opisuje, ali ga ne imenuje jedinstvenim pojmom. Riječ je o pokušaju da se postojeći uvidi povežu u konceptualni okvir u kojemu se poučnost razumije kao preobrazba emocionalnoga doživljaja u estetski oblikovanu spoznaju.

U tome se smislu ***interpretacijski okvir emocionalne spoznaje*** može odrediti kao model recepcije u kojemu se poučnost ostvaruje kao učinak organizacije gledateljskoga iskustva: perspektivne strukture izvedbe usmjeravaju intenzitet i smjer identifikacije, a mehanizmi distance omogućavaju da se emocionalna reakcija razvije u refleksiju i spoznaju. Poučnost se stoga pojavljuje kao proces *prosvjetljivanja emocija*, a ne kao prijenos unaprijed zadane poruke.

Njihovo povezivanje u jedinstven interpretacijski okvir omogućava jasnije razumijevanje načina na koji ti mehanizmi zajedno djeluju u oblikovanju gledateljskoga iskustva. Važno je pritom istaknuti da se doprinos ovoga rada ne sastoji u uvođenju novih teorijskih pojmova, nego u njihovu ustavljivanju u koherentan model koji omogućava preciznije razumijevanje procesa putem kojih kazalište za djecu ostvaruje svoju poučnost. Slijedom toga, predloženi okvir može biti koristan i kao analitičko uporište za interpretaciju kazališnih predstava, posebice u razmatranju načina na koji oblikuju gledateljsko iskustvo.

Zahvaljujući takvomu pristupu, Iva Gruić zauzima važno mjesto u hrvatskoj dramskoj pedagogiji i teoriji kazališta za djecu. Njezin se doprinos očituje ne samo u kritici površne i deklarativne poučnosti nego i u razvoju teorijskih alata za preciznije razumijevanje gledateljskoga procesa. Time se potvrđuje da kazalište za djecu svoju poučnost ostvaruje upravo kroz estetski čin, a ne kao prijenos unaprijed zadanih poruka. Predloženi *interpretacijski okvir emocionalne spoznaje* pritom predstavlja koherentno konceptualno objedinjavanje njezinih uvida.

Zbog svega je navedenoga važno vrednovati rad Ive Gruić kao jedan od najdosljednijih teorijskih pokušaja da se u hrvatskome kontekstu objasni kako kazalište za djecu uistinu poučava. Njezin doprinos otvara put promišljanju o kazalištu – ne kao *nastavka škole* drugim sredstvima, nego kao umjetnosti koja prosvjećuje emocije i omogućava da iz *kazališno proživljenoga iskustva* – proizađe misao. U tom se smislu kazalište za djecu ne razumije kao medij prijenosa istina, nego kao prostor u kojemu ih gledatelj, uz pomoć svojega *maštovitoga tumača*, može emocionalno proživjeti i oblikovati u spoznaju.

**Literatura**


- Brecht, B. 1964. *Brecht on theatre: The development of an aesthetic*. London: Methuen.
- Dennis Eluyefa. 2019. Children's theatre: A brief pedagogical approach. *ArtsPraxis*, 4(1): 79–93.
- Goldberg, M. 1974. *Children's theatre: A philosophy and a method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gruić, I. 2011. O mudrosti ili kako hrvatsko kazalište poučava djecu i mlade. U *Zbornik radova Međunarodnog foruma za istraživanje pozorišne umetnosti*. Subotica. Međunarodni festival pozorišta za decu.
- Gruić, I. 2014. The structure of perspective in theatre for young audiences. *Libri & Liberi*, 3(1): 27 –42.
- Gruić, I. 2015. Čustva bogatijo. U *Čustva bogatijo: 5. mednarodna konferenca gledališke pedagogike* (zbornik radova). Ljubljana. Taka Tuka.
- Gruić, I. 2016. Suvremeni izazovi u kazalištu za djecu i mlade: Svjetski kontekst i situacija u Hrvatskoj. U B. Jerković & T. Škojo (ur.), *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja*, 203–218. Osijek. Umjetnička akademija u Osijeku.
- Gruić, I. 2018. Što sve može kazalište? U: *Kazalište* (75–76): 60–71.
- Harman, P. 2005. *Window on the World – ASSITEJ*. U S. Bennett (ur.), Theatre for Children and Young People – 50 Years of Professional Theatre in the UK. Twickenham: Aurora Metro Press.
- Jackson, T. 1993. *Learning through Theatre: New Perspective on Theatre in Education.* London and New York: Routledge
- Klein, J. 2005. From children's perspectives: A model of aesthetic processing in theatre. *Journal of Aesthetic Education, 39*(4): 40–57.
- Levy, J. 2005. Reflections on how the theatre teaches. *Journal of Aesthetic Education*, *39*(4): 20–30.
- Maguire, T., & Schuitema, K. 2012. *Theatre for young audiences: A critical handbook*. London, England: Trentham Books.

- Matthew Reason. 2010. *Theatre audiences and the idea of participation*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Pammenter, D. (ur.) 2005. *Learning to play: Exploring the dynamics of play in theatre for young audiences*. Stoke-on-Trent, England: Trentham Books.
- Pavis, P. 2004. *Pojmovnik teatra*. Zagreb: Akademija dramske umjetnosti, Centar za dramsku umjetnost – Izdanja Antibarbarus.
- Pfister, M. 1988. *The theory and analysis of drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rimac Jurinović, M. 2022. *Kako djeca opisuju svoje kazalište*. Zagreb. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Schonmann, S. 2006. *Theatre as a medium for children and young people: Images and observations*. Dordrecht: Springer.


**THEATRE EDUCATES EMOTIONS: IVA GRUIĆ'S CONTRIBUTION TO UNDERSTANDING THE EDUCATIONAL FUNCTION OF THEATRE FOR CHILDREN AND YOUNG PEOPLE**


***Abstract:*** *This paper focuses on highlighting the contribution of Iva Gruić (1962–2024) to Croatian theories of understanding theatre for children and young people, particularly through her redefinition of the concept of didacticism. Starting from the debate on the opposition between artistic and didactic theatre, the paper shows that in the Croatian context theatre for children has often been understood as an aesthetic mediator of educational content, whereby didacticism is frequently reduced to moralizing and declarative messages. Through an integrated analysis of Gruić's key works (2011–2018), the paper traces the development of her theoretical framework: from a critique of superficial didacticism and the terror of didacticism in repertory practice, through the elaboration of perspective structures (open/closed) as a mechanism for guiding interpretation, to an understanding of theatre as a space of emotional learning. Central to this approach are the concepts of identification, aesthetic distance, and optimal distance, through which emotional experience during performance is transformed into cognition. On this basis, the paper proposes the term interpretive framework of emotional cognition as a conceptual framework in which the educational function of theatre is realized through the transformation of emotional experience into autonomous interpretation and understanding.*


***Keywords:*** *aesthetic distance; didacticism; emotional cognition; Iva Gruić; theatre for children and young people*

ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

MAŠA RIMAC JURINOVIĆ
University of Zagreb Faculty of Teacher Education, Croatia
masa.rimacjurinovic@ufzg.hr

# ON AUDIENCE DEVELOPMENT: HOW CROATIAN THEATRES FOR CHILDREN APPROACH THE DESIGN OF THEIR AUDIENCES' USER EXPERIENCE

*This work is dedicated to my mentor, teacher, and dear friend, Iva Gruić*[6]

***Abstract:*** *Theatre for children and young people in Croatia has, since its beginnings, been marked by adult interventions in all aspects, with little or almost no focus on the wishes, needs, and expectations of child audiences. Educational institutions – that is, adults – have played a key role as intermediaries between children and theatre. However, in theory, theatres have ways to address their actual (child) audiences and, by recognising their needs, co-create their user experience. The extent to which theatres make use of this potential is examined in this paper through research questions: How do theatres for children and young people conceptualise communication with their audiences? Do they think more about their real audiences (children and young people) or their intermediary audiences (adults who decide which performances children will attend)? How do they approach audience development? Data were collected through the analysis of theatre websites (repertoires, content, and additional programme offers), as well as interviews with theatre managers and staff from publicity and/or sales departments. The data were analysed using qualitative methods. The results indicate that municipal theatres devote too little and too unsystematic attention to shaping the user experience of their real audiences, while interesting advances are taking place in the independent scene, primarily in the field of experimental theatre, particularly the one which explores the theatrical form.*
***Keywords:*** *audience development, child and youth audiences, intermediary audiences, user experience*

## 1. Introduction

**Theatre for children has, since its inception, been significantly marked by its pedagogical and/or educational function** (cf. McCaslin 1997; Bennett 2005; Water 2012). A more ambitious artistic development on a broader scale emerged relatively late in the 20th century, when numerous artists and theorists began advocating for emancipation from pedagogisation and a turn toward the aesthetic function of theatre (Goldberg 1974; Schneider 2002; Schonmann 2006).

Although theatre for children has, in principle and in practice, distanced itself from its educational origins, educational institutions nevertheless remain its key mediators. According to recent data available

[6] This paper owes much to Iva Gruić, whose contribution spanned from early conceptual discussions and the development of the outline to reflections on the theoretical framework and the drafting of several key sections.

on the websites of theatres for children and young audiences in Croatia, it can be estimated that only a small portion of their audience attends performances via general ticket sales (between 10% and 25%), while the majority arrive through organised visits from preschools and schools. A similar situation is observed in other countries and cultural contexts as well (Lončar 2009). It is highly likely that such a structure influences the artistic and repertoire policies of these theatres, as performances are effectively being sold to adults rather than to children, who are in fact the intended audience. Notably, these adults are most often teachers and educators rather than members of the wider community (such as parents or others who bring children to public performances).

This paper explores the extent to which - and in what ways - children's theatres engage with the theatrical experience of their true audience (children), how they conceptualise communication with the audience, and how they approach audience development. To this end, the following was conducted: a) an analysis of the repertoire of children's theatres in Croatia; b) an analysis of production descriptions on theatre websites; c) a survey of additional programmes that may influence audience development; and d) interviews with theatre personnel (directors and/or PR staff).

## 2. Experiencing Theatre through the Lens of User Experience

In order to approach the problem from a multidisciplinary perspective, the theoretical framework of this research is supplemented not only by the theory of theatre for children, but also by a relatively new branch of economic science : the experience economy. Theatrical experience can thus be viewed not only as a combination of entertainment, learning (in the case of educational performances), and aesthetic experience (in the case of performances that attain artistic value), but also – in economic terms – as a form of user experience.

The founders of the theoretical framework of the experience economy are Pine and Gilmore. In their seminal article *Welcome to the Experience Economy* (1998), they state in the subtitle itself that the entire economy has become commodified, yet what continues to gain value is the user experience. Based on their concept of user experience, a broader scientific theory in the field of experience economy has developed. However, this field remains significantly under-researched - particularly when it comes to cultural activities and theatre in particular.[7] In the theatrical context, a focus on user experience entails an intentional and reflective consideration of one's work from the perspective of potential audiences. This approach has two sides: the first is marketing-oriented (in cultural institutions, a user-focused approach can also be seen as a marketing strategy aimed at better selling the product), while the second side addresses the timeless artistic question: for whom do we create: –ourselves or the audience? In this sense, it places emphasis on the audience, the ultimate recipient of the artistic work or product.[8]

Every market-oriented approach in the cultural sector involves exploring the needs and desires of end users within different cultural contexts. Hill et al. (2003) state that a marketing orientation plays a key role in demystifying the content offered by cultural institutions and should be seen as a tool through which potential demand is transformed into actual demand. The same authors cite Hofstede (1981), who, in his widely referenced article, claims that the role of marketing in cultural organizations is to provide a

[7] For example, Iveković 2009; Božić 2017 et al.

[8] This second aspect is particularly significant in the context of theatre for children and young people, which must remain aware of its responsibility toward an audience that does not possess the life experience of an adult (Schonmann 2006). Moreover, theatre with high artistic aspirations can, in its insistence on the artistic right to self-expression, at times lose sight of the audience it addresses—a potentially problematic issue when it comes to theatre for children. Manon van de Water (2012) writes about such developments in Dutch theatre at the end of the last century.

pathway toward efficiency and the achievement of organizational goals. These goals are not limited by financial constraints, as the key questions in the arts are obscured not only by the varying objectives of different cultural organizations, but also by the difficulties in measuring impact and value (Hill et al. 2003). Colb (2004) goes a step further, emphasizing that cultural organizations were, for a long time, shielded from the harsh realities of the market by relying on wealthy patrons in the public sector - but that source of funding has gradually disappeared. Cultural institutions are increasingly realizing that they must compete for their audiences: some are adapting to these new conditions, while others are not succeeding.

Cultural institutions engaged in artistic creation are often uneasy with such a market-oriented approach. The commodification of cultural activities and the transformation of cultural experience into a form of user experience - similar to the purchase of any good or service on the market—has faced substantial criticism. This is understandable, as art is expected to contain an added value that cannot be expressed in terms of financial profit or operational efficiency. Nevertheless, a certain degree of demystification of artistic work[9] can contribute to a clearer understanding of its mechanisms, processes, and impact. Moreover, new generations of children and young people increasingly satisfy their communication needs through social media and virtual environments. These platforms have become their natural spaces for seeking (and finding) a wide range of goods and services. Anyone wishing to reach these generations must rethink traditional business models and engage with young audiences in new ways - by developing innovative channels of communication. Therefore, it is worth examining how theatre productions for children approach communication with their users.

When it comes to building user motivation to attend cultural events - specifically theatre - the issue is highly complex, as cultural needs are not equally developed among all individuals. Cultural education must begin in early childhood, with both families and educational institutions playing a key role in this process.

In Croatia, research on the frequency and circumstances of theatre attendance among children and young people remains relatively scarce. In a study on the cultural habits of primary school students, Petra Pejić Papak and her collaborators (2012) included various cultural institutions. The results for theatre were relatively positive: only libraries performed better (children visit them most often - more than ten times per year—primarily due to school requirements such as mandatory reading). Next comes cinema (57% of children visit the cinema two to three times per year), followed closely by theatre, which 34% of respondents attend two to three times per year. The authors attribute this primarily to organized school visits to the theatre (Pejić Papak et al. 2012: 196). An expected finding worth highlighting is that children whose parents themselves attend the theatre are more likely to do so as well (2012: 196–197). Similar results were found in a study by Iva Petrokov: the largest share of respondents (39%) reported visiting cultural institutions most often with their school, followed by with friends (37%), while only 16% reported visiting cultural venues with their parents (Petrokov 2021: 199). Nevertheless, the role of parents should not be underestimated. The study also showed a reciprocal effect: children's interest in theatre in 2019 encouraged their parents to attend performances during the same year (Petrokov 2021: 49).

Another important finding is that children most frequently learn about cultural programmes from classmates, parents, or teachers - rarely through media. This, as the author concludes, indicates that cultural promotion through media should be more frequent or differently conceived (Petrokov 2021: 199). Studies focusing on older age groups show significantly poorer results. Vitomira Lončar's 2006 study, which included 1,400 young people aged 14 to 18, revealed that more than 60% of respondents expressed negative attitudes towards theatre: 25% stated that they only attend theatre performances when required

[9] The term is borrowed from the previously cited work by Hill et al. (2003).

by school, while as many as 7% reported never attending the theatre at all. Among all respondents, 50% expressed a preference for watching only comedies in the theatre.

Particularly concerning are the findings that 40% of high school students in Zagreb spend their free time in cafés, 25% at home watching television, and only 1.3% choose to go to the theatre (Lončar 2008). A study conducted in Zadar in 2020 on a sample of 300 high school and university students, produced similarly disheartening results: nearly 60% of the respondents rarely or never attend the theatre (41.7% had done so only once in recent years; 17.7% never). Only 13% reported visiting the theatre several times per year (Krajnović, Perković, and Hordov 2020). Most respondents claimed to be well-informed about the programme of the Croatian National Theatre (HNK) in Zadar—the study specifically focused on attitudes toward this institution—and reported that they mainly use social media (113 respondents) or the theatre's official website (49 respondents) to access such information. Interestingly, when asked about the theatre's core value, the majority (187 respondents) cited its long history and tradition, while only 19% pointed to its content or programming. This may suggest that although young people acknowledge the cultural value of the theatre, they are not interested in it as a living, contemporary space (Krajnović, Perković, and Hordov 2020).

The contrast between younger and older age groups suggests that young people tend to distance themselves from theatre after completing primary school, indicating that current audience development strategies are failing.[10]

**3. Research**

The issue of audience development is important beyond the national context. In 2012, the European Commission held one of the most significant conferences on the topic, where audience development was defined as a strategic and interactive process through which the arts become widely accessible via cultural organizations. Its goal is to engage individuals and communities in a full experience of enjoying, participating in, and valuing the arts—with an emphasis on two-way exchange.[11]

Along this line of thought, the central research objective was defined as follows: *How do theatres for children and young people reflect on their communication with audiences?* The study also formulated the following key research questions: *Which audiences do theatres prioritise in their thinking—the actual audience (children and young people) or the intermediary audience (adults who choose the performances children attend)? How do they conceptualise audience development?*

The research focuses particularly on activities involving two-way communication and is therefore structured into four main components: a) **Analysis of the repertoires** of Croatian theatres for children, with an emphasis on the representation of well-known stories; b) **Analysis of performance descriptions** on theatre websites (content analysis); c) **Exploration of additional programmes** that may contribute to audience development and d) **Semi-structured interviews** with theatre management (directors and/or staff responsible for promotion), based on predefined questions.

In principle, the sample was selected to include all six city theatres for children in Croatia: the Branko Mihaljević Children's Theatre in Osijek, City Puppet Theatre Split, City Puppet Theatre Rijeka, Zagreb Puppet Theatre, Žar Ptica Theatre in Zagreb, and Trešnja City Theatre in Zagreb—along with one

[10] An additional reason may be the lack of performances aimed at audiences over the age of 12, leaving high school students with the option of attending theatre for adults—which is not necessarily compatible with their tastes and interests.

[11] https://ced-slovenia.eu/wp-content/uploads/2016/02/Europea-Audiences-2012.pdf?utm_source=chatgpt.com

independent theatre that has, in recent years, distinguished itself through quality and visibility on the theatre scene: Teatar Poco Loco.

The first two parts of the analysis included all seven of these theatres. However, in the third part (focused on additional or accompanying programmes), the programme of Teatar Tirena was also described. The interview request was sent to all seven theatres in the core sample, but not all city theatres responded, so the final sample for this part was reduced to five theatres.

### 3.1. Repertoires of Children's Theatres

The analysis included four city theatres for children and one independent theatre from Zagreb. Most theatres for children and young people stage a large number of well-known titles—that is, performances based on familiar stories. When taking the average across all city-funded theatres, 56% of productions are based on well-known narratives. However, the situation is far from homogeneous, as city theatres differ significantly according to this criterion: the Zagreb Puppet Theatre features as many as 57% well-known titles in its repertoire, while Trešnja City Theatre and Žar Ptica Theatre stand at 48%. City Puppet Theatre Split has 28%, City Puppet Theatre Rijeka 39%, and the Branko Mihaljević Children's Theatre in Osijek only 21%. Poco Loco, the only independent theatre in the sample, includes no required school reading titles in its repertoire.

A comparison with earlier research of a similar kind from 2007 shows that the percentage of highly familiar titles has increased over time (Gruić 2008). The prevalence of very well-known titles is important for understanding the question of which audience theatres primarily address: children or intermediaries. A familiar title is primarily a draw for adults, since children are not always familiar with it themselves. Theatre professionals in Croatia often point out that repertoire choices reflect what schools demand; however, the heterogeneity of results clearly shows that it is also possible to operate successfully with few, or even no, well-known titles.

Thus, the first relatively universal way in which theatres conceptualize the shaping of user experience is by offering familiar titles—addressing primarily the adult, intermediary audience.

### 3.2. Performance Descriptions

Theatre websites serve as the public face of the institution—spaces where information about performances and other activities is made available to the public. A typical performance description consists of credits (the creative team), photographs, often a short video, and an accompanying text. Content analysis of these texts has revealed several common patterns: in the vast majority of cases, they are addressed to adults. Nearly all provide a description of the play's storyline (in varying degrees of detail), and most also include an educational interpretation of the performance (again, more or less extensively). Occasionally, some contextualisation is offered—for example, information about the historical background of the story or its relevance to contemporary themes.

Interestingly, these supporting texts tend to focus almost exclusively on the narrative, with relatively little mention of the performance itself or how the production is staged. When performance aspects are mentioned, this usually takes the form of a brief genre-related explanation (e.g. *the puppet medium is ideal for telling a grand tale in a child-friendly way*) or a reference to the appeal of a particular element (e.g. *floral fairies illustrated through choreodrama*, or *visually and musically engaging*). Such statements are relatively rare, general, and brief.

This strong focus on plot (and the neglect of performance) suggests that theatres are engaging with their future audiences primarily on the level of basic meaning-making—and that, once again, they are addressing intermediary audiences first and foremost.

### 3.3. Exploration of Additional Programmes That May Influence Audience Development

This part of the analysis includes all city theatres for children in Croatia, one independent theatre (Teatar Poco Loco from Zagreb), and one specific project by Teatar Tirena, also based in Zagreb. The analysis shows that theatres are opening up to their audiences by offering a variety of accompanying programmes. Two theatres—Branko Mihaljević Children's Theatre and Žar ptica Theatre—do not offer any such programmes, while the others provide them to varying extents. Some theatres, such as Teatar Poco Loco or the City Puppet Theatre Rijeka, have a particularly diverse range of offerings. Several types of programmes can be identified, though not all theatres implement all of them.

The **first type** is the creative workshop linked to a performance. Some of these workshops are directly connected to the thematic or performative aspects of the play (as in Poco Loco), while others are more loosely related to the production (as in the Zagreb Puppet Theatre). The most developed version of this programme is *Tribina za školarce: Kazališni sat* (School Forum: Theatre Hour) by Teatar Poco Loco, which invites participants to reflect on a selected issue through drama activities.

The **second type** of programme serves as a kind of extension to existing drama studios, such as those in Rijeka, Osijek, Teatar Poco Loco, and Trešnja. These are thematic cycles of workshops focused on performance skills (e.g. the educational and creative programme in City Puppet Theatre Rijeka).

The **third type** includes programmes that introduce the audience to how a theatre functions, such as Trešnja's *U kazalištu o kazalištu* [In the Theatre about Theatre], where the audience is guided through the building and the production process is explained. A related programme is Teatar Poco Loco's *Kazališno druženje za predškolce: Čarolija iza scene* (Theatre Gathering for Preschoolers: The Magic Behind the Scenes). The most developed example of this type is not an accompanying programme per se, but a full theatre production—*Najljepši posao na svijetu* (The Most Beautiful Job in the World) at Trešnja, which thematises theatre itself.

The **fourth type** consists of materials aimed at theatre literacy—introducing key concepts, appropriate behaviour, and more. At the end of Trešnja's school programme *U kazalištu o kazalištu*, audience members receive a small glossary of theatre terms (*Kazališni pojmovnik*). The City Puppet Theatre Split offers an online booklet *Volim kazalište* (I Love Theatre), primarily aimed at parents, but also useful for educators and teachers. It includes instructions for a first theatre visit and general rules of conduct.

The most developed example in this category is *Kazališni šalabahter* (Theatre Cheat Sheet), created by Teatar Tirena. It consists of three parts. **Before the performance** (*Kazališni bonton* / Theatre Etiquette) is presented as a FAQ-format guide to theatre behaviour. **In the theatre** offers a series of accessible sections explaining how theatre functions as an institution and an art form (*Theatre Terms*, *Theatre Professions*, *Theatre Superstitions*, and *What Are We Watching?* – a short overview genres). **After the performance** is a unique audience reflection tool that includes questionnaires for analysing the performance, available in versions for lower primary, upper primary, and secondary school students. This comprehensive package is available online, making it accessible to anyone at any time. Thanks to this, any teacher bringing a class to a performance can gain insight into students' impressions and their understanding of theatre, opening up new possibilities for discussion and interpretation of the performance. However, the extent to which teachers—and even Teatar Tirena itself—actually make use of the *Šalabahter* remains an open question.

Some theatres offer additional programmes that may contribute to audience development, but also to better understanding young audiences and their interests and preoccupations. However, many of these programmes are designed as extensions of schoolwork, while a smaller number aim specifically to introduce children and young people to theatre as an art form. A notable trend is the emphasis placed on behaviour and etiquette in the theatre.

### 3.4. Interviews

The research included five Croatian theatres: three based in Zagreb, one in Osijek, and one in Rijeka—all of them a theatre for children. Data were collected through structured interviews with theatre staff (directors, sales professionals, and marketing specialists). The structured interview comprised 14 questions (attached in the appendix), which were posed to all participants. One additional question was asked only of those who run a drama studio for children and young people as part of their regular activities, while the final question offered respondents the opportunity to supplement the interview with information they considered particularly important for their respective theatre.

All interviews were recorded, transcribed, and analysed using qualitative methods. In presenting the results, the names of the theatres were anonymised and coded as follows: *classical theatre*, *theatre of departures*, *experimental theatre*, *theatre with a multigenerational loyal audience*, and *theatre without a youth audience*.

Two respondents from the ***classical theatre*** emphasised the decisive role of parents in fostering children's interest in theatre, noting that today's engaged parents are often those who themselves were taken to the theatre as children—and that, thanks to them, performances are often sold out even on weekends. However, they expressed dissatisfaction with what they described as the casual attitude of a new generation of parents, who bring children to the theatre straight from the park, in muddy clothes and with hamburgers and popcorn in hand. Seeking to understand who these parents are, the theatre conducted a study of its adult audiences and developed a marketing plan based on the findings. The respondents noted that children who come to the theatre through general ticket sales do not develop a relationship with theatre in the way they believe they should. More generally, they feel that today's parents put significantly less effort into cultivating their children's cultural habits than in the past—when it was more common, for example, to send children to organised cultural programmes such as *Glazbena mladež* (Youth Music Organisation). As a result, this theatre now relies heavily on collaboration with educators and alignment with the school curriculum—although the respondents acknowledged that this, too, is insufficient. They expect teachers to bring children to the theatre, to prepare them in advance, and to follow up after the performance to ensure understanding. They also hope teachers will recommend performances to colleagues and communicate feedback about inappropriate content (*They advise us, and we gift them theatre in return…*). They observe and learn about their target audience during performances, by paying attention to children's reactions. Their goal is to preserve the values of classical theatre—particularly the idea that *without a story*, *there is no performance*. The theatre director explicitly cites *children's happiness* as the theatre's mission. A colleague adds that their aims include cultivating future audiences and encouraging critical reflection on the world children live in, as well as outcomes such as vocabulary enrichment and the development of speech and communication skills. Although they value the educational function of theatre, they stress that it must not be didactic: *I want a performance where children think for themselves and arrive at the conclusion that something happened because of this or that…* To achieve these goals, the theatre's director insists that good performances are essential, but so is the *habit* of attending and being in the theatre – a point her colleague reinforces. Accordingly, great attention is paid to the theatre's physical space (e.g. the design of the foyer) and to additional

programming. Children at the theatre can take ballet, drama, and dance workshops, play table football, celebrate birthdays, and participate in competitions such as best-costume awards. The respondents believe that a good performance should offer children the opportunity to think, and they feel a strong sense of responsibility toward their young audience. However, when asked whether they consult children about what they want from their theatre, the answer was "yes"—but they ask *their own children*. Although the theatre has a drama studio, children are no longer involved in choosing titles or themes (this is solely the responsibility of the theatre director), nor are they currently involved in the creation of professional productions. At one time, the theatre involved children from the drama studio in performances (as a form of reward for participants), but this proved unsuccessful, as parents objected to the fact that the theatre did not financially compensate their children. They inform their audiences through their websites and trailers published there (so that adults can assess whether the performance is suitable for children), social media (Facebook and Instagram), by inviting educators to (pre)premieres, and by developing educational materials. In general, they are satisfied with their communication strategies and strive to offer something new each year (such as YouTube or TikTok). Feedback is mostly received on the initiative of audience members—for example, adults send emails or messages sharing their own or their children's impressions. Children's responses are often received indirectly—through drawings or written reflections created for school—or directly, through quiet remarks made as they exit the theatre. One respondent even explained that *a child who feels they can communicate with the institution is already too old for their theatre*. When asked whether the theatre and educational institutions complement each other in fostering theatre literacy among children, the respondent replied: *our shared role is… just communication — we have play, and it's up to them to do what you're now researching…* As for evaluating the quality of a performance, they rely on experience and instinct—along with selecting a good story, choosing the right director, and ensuring a strong cast.

The ***theatre of departures*** identifies parents as key to fostering children's interest in theatre,1 but also adds: *We are lucky that schools are still required to bring children to the theatre.* In pursuing its goals, the theatre attempts to follow global trends by offering socially engaged content (such as performances addressing peer violence or healthy eating). However, pedagogical support is essential when offering such content. The respondent believes that having a (drama) pedagogue within the theatre would be beneficial —someone who could help define appropriate age levels and develop accompanying educational materials—because teachers are less likely to choose performances that are socially engaged or that cannot be easily linked to the curriculum. The respondent emphasises that the theatre feels a responsibility primarily to itself and its profession, as well as a responsibility to cultivate its audience. A good performance, in their view, should offer children excellent literature and a meaningful moral message. When discussions with children about the performance do take place, it is usually at the initiative of teachers. The respondent considers it very important to ask children questions such as: *What did you see? What is the story about? Why did the characters act the way they did? Would you have done the same?* However, it is clear from this response that these questions relate to a basic interpretive level of the narrative rather than to the full theatrical experience. The theatre also organises guided tours upon request from teachers, during which children are introduced to basic theatre terminology. Children do not have the opportunity to actively participate in choosing themes or titles, nor in working on productions. However, the theatre did organise one activity in which children were invited to submit drawings of the main character for a competition, and their portraits became part of the stage design. This suggests that child audiences are indeed interested in collaboration. Adult audiences are primarily informed through radio and television, posters, and by inviting teachers from nearby schools to attend pre-premieres. The respondent is aware that their predecessors did excellent groundwork— *our phone rings constantly, and we have no trouble selling tickets.* Nevertheless, they are not entirely satisfied with

the level of communication and believe it would be helpful if each educational institution had a designated person to liaise with the theatre and organise class visits. The respondent expressed nostalgia for the times when *Muzička omladina* (Youth Music Organisation) regularly offered cultural content for children and young people. Official feedback is not collected, but informal responses are received via email, in conversations, and through social media. The respondent sees this area of communication as one with room for improvement. When asked about the relationship between theatres and educational institutions, the respondent noted that their theatre does not tour kindergartens because the productions are too large in scale. They highlighted the important role of passionate preschool and primary school teachers who are personally invested in theatre. Finally, when asked how performance quality is evaluated, the respondent explained that *each production has its own life—unpredictable and difficult to assess…*[12] The respondent also noted that times have changed, and that nowadays it is no longer enough to simply offer someone a free performance.

The third Zagreb-based theatre, referred to here as ***experimental***, differs significantly from all other participants in the study. It is the only theatre that considers the theatre itself—rather than the adult audience—as playing the most crucial role in fostering children's interest. Their work is grounded in an approach the respondent associates with Maria Montessori: children are allowed access to the stage, encouraged to touch props, and to experience them up close. This child-centred approach has enabled the theatre to build a loyal audience and to develop a deep understanding of that audience over time. They observe their child audiences during performances, paying close attention to their reactions, analysing them afterwards, and adjusting accordingly. After the final bow, they remain on stage to engage in conversation with the audience. One of the theatre's core principles is to stay fresh and avoid repetition. To achieve this, they introduce a new element or explore uncharted territory in every performance. They experiment with sound, improvisation, and other performative elements. They are particularly interested in interaction—carefully balancing its presence so that it enhances, but does not overwhelm, the performance. The respondent believes that theatres for children have an *absolute responsibility* to their audiences, explaining: *You mustn't diminish their capacity. You have to see who is in front of you and how much they understand.* For this reason, it is extremely important to them that collaborators understand children and create with a clear sense of who their audience is. The theatre is also open to change: their performances have evolved over time in response to audience suggestions. In the respondent's view, a good performance offers children a strong theme. However, she adds that artistic teams sometimes begin with an idea or a source of inspiration. A good performance, she continues, should offer a cohesive whole *— you should know what you want to say and express it in a meaningful way… humour*, *music*, *visual design*, *acting*. And how would children respond to this question? According to the respondent, everyone wants to laugh; *young children like when everything fits into its own drawer*, *when everything ends well*, *beautifully*, *and gently*. Older children and teenagers, on the other hand, *want to be surprised—to see something new*, *different*, *unexpected*. Their work occasionally incorporates children in diverse and context-specific ways.[13] They inform their adult audiences through social media, their website, and participation in other programmes[14], which ultimately increase their visibility. Feedback is received through written reflections from adults, as well as during preview performances held for a small circle of

[12] …so unpredictable, in fact, that some productions—much to their surprise—ended up having numerous repeat performances.

[13] This included a survey in which children chose the story they wanted to hear, workshops focused on familiarising them with theatre terminology, and, on one occasion, involving children in both the development and performance of a production.

[14] Ruksak pun kulture (*Backpack Full of Culture)*

friends and their children during the research phase. At these events, they pay close attention to reactions and take suggestions into consideration. The respondent believes that theatre and educational institutions *can* complement each other, but the key question is whether people within the system are willing to engage—since for them, such involvement usually means additional unpaid work. When evaluating the quality of their productions, they rely not only on impressions gathered during performances but also on feedback from parents and theatre critics. The respondent concludes: *It's hard to say what makes a good performance*.

The ***theatre with a multigenerational loyal audience***, unlike all other theatres in the study, places schools and kindergartens—not parents—at the top of the list when it comes to fostering children's interest in theatre. They expect parents to know what is appropriate for their children and to ask them which performances they would like to see. They expect educators to bring children to the theatre and to teach them how to behave during a performance—what applause means, why it matters to actors that the auditorium is full, and so on. Not only do they know many parents by name, but they also know the educators personally, as the same teachers and caregivers consistently bring children to performances. As a result, they are indirectly familiar with their child audiences as well. The most important task, in their view, is audience development for children in grades 5 through 8, along with ensuring continuity in that development. Other key goals include stimulating imagination and exposing audiences to a variety of performance types and theatrical elements. They pursue these goals by carefully curating their programme and maintaining strong, personal relationships with teachers and caregivers. Like other theatres in the study, they express a clear sense of responsibility toward their child audiences: *We either create an audience—or we make them hate theatre.* According to the respondents, a good performance for children should offer an appropriate theme, a life lesson, a soundscape that is not "trash", a strong visual experience—*all elements of the performance should be experienced in the right way*. And how would children answer that question? The respondents believe children would probably ask for something fun. These topics are occasionally discussed with children after performances, in passing; impressions are conveyed by educators, and the theatre also analyses children's drawings as a form of feedback. This theatre actively involves children from its drama studio in advising the creative team—particularly on how to adapt the language of the performance to their generation. In addition to observing the rehearsal process, these children also serve as a test audience, helping assess the show before its premiere. To inform their audiences, the theatre uses social media, traditional media, shop windows around the city, and distributes performance lists to libraries. They maintain close relationships with educators, send promotional materials to schools and kindergartens, and develop educational materials for non-curricular titles. Feedback is received through the same channels, and children's drawings help the team assess whether they are on the right track and whether the programme needs to be balanced with older, tried-and-tested titles when necessary. Audience feedback also informs the artistic director's decisions regarding the repertoire. However, the respondents acknowledge the lack of a long-term strategy. They are convinced that the collaboration between theatre and educational institutions is not as developed as they would like it to be, but they also understand that bringing children to the theatre represents extra, unpaid work—and are ultimately grateful that many continue to do it regularly. In evaluating performance quality, the respondents point to a phenomenon they call the *counter-effect*: namely, poetic and artistically ambitious productions often receive a lukewarm response from audiences, whereas performances of lower artistic quality sometimes become audience hits.[15]

[15] Other programmes offered to child audiences include marking special occasions (e.g. *Theatre Night*), guided tours of the theatre upon teachers' request, and organised school group visits to the festival they host, which also features workshops for students

The ***theatre without a youth audience*** believes that fostering children's interest in theatre requires a combination of family involvement and systemic support. Their stated goal is to help raise good and well-rounded individuals; therefore, they do not produce performances designed solely for entertainment. Instead, they embed values in their productions—values they believe must be instilled in children from an early age. They describe themselves as a form of non-formal education, while also emphasising that they do not wish to preach from the stage. Their defined goals are pursued throughout the season through a diverse repertoire that includes various puppetry techniques and excursions to drama-based theatre. The content is designed to be attractive and fresh—*but not superficial*. When asked about the responsibility of theatres for children, the respondent explained that their theatre feels a strong responsibility to the community: *…Theatre is a powerful medium; its messages remain imprinted in the consciousness or subconscious… Our work is long-term—it's not about the here and now*.[16] A good performance for children, according to the respondent, should offer a balance of artistic quality and appeal. It must have a strong story (especially for children over the age of 3), without unnecessary elements; it should be dynamic, neither too long nor too short, and of high quality—not just to satisfy children, but with a level of complexity that also speaks to adults. It should never be banal or purely entertaining. The respondent also noted that children often don't know what they want, which is why the responsibility lies with theatre professionals: *We need to know what children need*. This theatre participated in a project that explored the habits of young audiences, focusing particularly on the question of why children stop attending theatre after the fifth grade. On one occasion, they allowed children to choose between three shortlisted performances (selected by adults), and based on the children's preference, they produced the chosen play. In this theatre as well, the responsibility for selecting themes and titles lies primarily with the theatre director. They inform their audiences about new productions via social media (Facebook), by sending various formats of information about performances to kindergartens and schools, and by participating in other projects. They also maintain personal contact with teachers. While generally satisfied with their communication strategies, they continuously reflect on how to improve them. Feedback is received through the same channels used for dissemination, but also through audience voting during festivals. The information gathered is used for planning, evaluation, and improving their work. Whereas most other theatres emphasise that theatre and educational institutions *should* and *could* complement each other—and largely place the burden of greater engagement on educators—this theatre believes it is the one complementing kindergartens and schools. In fact, they consider themselves to be *at their service*: *We have more matinée performances for organised school groups than for general audiences, but we don't pander to our audiences, nor do we offer only required reading adaptations just to please teachers*. Interestingly, this was the only respondent to mention a brief collaboration with the Croatian Education and Teacher Training Agency (*Agencija za odgoj i obrazovanje*) in the development of a theatre literacy programme for children.[17] When asked how they assess the quality of a performance, the respondent stated that she preferred not to answer directly but did mention a phenomenon previously raised by the respondent from the *theatre with a multigenerational loyal audience*: performances recognised as artistically valuable by professionals are often not recognised as such by the audience. Conversely, there are "hit" performances that they are compelled to keep offering—due to

[16] As a vivid example, the respondent shared an anecdote about a boy whose mother, after watching a play based on a work by Dickens, asked him what he wanted her to buy for him. He replied: *I can't think about that right now—I'm still thinking about the play.*

[17] At one point, the theatre established a selection committee for choosing productions, which included educational professionals as members. However, this collaboration did not prove particularly successful—in fact, they are now certain that they should not have allowed individuals without theatre expertise to intervene in the artistic decision-making process.

continuously decreasing public funding. This points to the fact that performance quality is influenced not only by artistic factors, but also by a range of external pressures. The respondent and her colleague sit in the back row during performances and observe their audiences, assessing the quality of a performance based on children's reactions. In addition, they speak with teachers and children before and after the show. In their experience, the best time to gather feedback is *immediately after the performance*.[18]

**4. Interpretation of Findings**

As the results show, the vast majority of theatres assign the primary role in fostering children's interest in theatre to adults—whether parents, educators, or a combination of the two. Only the *experimental* theatre believes that the theatre itself plays a key role in developing children's theatre literacy, followed by the adults who accompany children to performances. Even though theatres acknowledge the role of intermediary audiences, many respondents pointed out that parents often do not adequately prepare their children for the theatre experience—in fact, some even choose performances that could be described as kitsch. On the other hand, school curricula are insufficiently focused on theatre literacy, leaving much of the responsibility in the hands of passionate individual teachers or caregivers. To bridge this gap, theatre strategies tend to focus on repertoire choices (well-known titles), descriptive summaries emphasising the educational value of the piece, and the preparation of pedagogical materials for performances less frequently selected by intermediary audiences—usually non-curricular titles.

Communication channels are also targeted primarily at adults. Even promotional trailers are designed with adults in mind. The clearest example is the use of social media: Facebook is most frequently cited as effective, despite the fact that younger audiences increasingly use platforms such as TikTok. Only one theatre has an active TikTok account, and another is considering creating one; the rest do not mention the platform at all.

There is a sense that many theatres are passively waiting for circumstances to change—often expressing nostalgia for earlier times when other organisations regularly brought children to the theatre. In smaller cities, this tradition continues through strong relationships with local teachers and educators. Only one theatre actively questions its own artistic form, analyses children's feedback and adults' comments, and explores new ways of engaging child audiences with theatre as an art form. Aware of market realities, this theatre offers performances with multilayered meanings—an approach aligned with adapting to market conditions (Colb 2004). This strategy has enabled them to build a loyal audience base.

Moreover, the findings suggest that theatres do not sufficiently consider the user motivations of their *real* audiences—children. This is evident in three key areas:

1. Expectations of child audiences;
2. Children's assessment of performance quality;
3. Theatres' definition of their own goals and responsibilities.

Although most theatres emphasise their responsibility to young audiences, they rarely ask children—directly and intentionally—what they want from their theatre. When such interactions do occur, they tend to be incidental, such as during informal chats after a performance or at the request of a teacher. Even

[18] As part of their additional programming, the theatre offers one-off workshops aimed at familiarising audiences with the theatre space. They also participate in other projects, contribute to cultural initiatives as programme partners, and offer multi-day programmes during school holidays. On one occasion, they organised a post-show discussion (primarily for technical reasons, as the premiere had been delayed), but found that this format did not attract significant interest from visitors.

those theatres with established drama studios rarely include children in the creative process—for example, by inviting them to consult with actors or the artistic team.

In fact, children are rarely asked what they *want to watch*, what they *have seen*, or what they *thought* about it. When defining what constitutes a good performance, most theatres rely on internal criteria, and most frequently highlight pedagogical elements such as moral messages or thematic relevance. Artistic elements—such as visual and auditory experience, humour, music, design, and acting—are mentioned less often.

Some respondents stated that a good performance should entertain; others insisted it must offer more than entertainment—and should not be *merely* fun. The criteria for evaluating quality include professional experience, instinct, the choice of story, director and cast, audience attention, and narrative coherence. Many acknowledged that performance quality is difficult to assess, and that some shows they had feared might not succeed eventually reached over a hundred performances. Feedback from adults and critics is considered, though parental opinions are treated cautiously—especially as poetic, artistically ambitious performances often fail to resonate with audiences, while lower-quality shows sometimes become hits. All of this raises a critical question: **why not ask the real audiences—children—what makes a good performance?** Children *can* and *do* talk about their theatre experiences (Rimac Jurinović 2022). Children's assessments of performances are seldom sought. Respondents sometimes discuss shows informally with their own children or occasionally engage with young audiences at the request of teachers —typically focusing on the narrative or character development. In rare cases, children have been allowed to participate by voting publicly on which story they would like to hear, or which production they would like the theatre to stage.[19]

As is evident, in children's theatre most decisions are made by adults, and some believe that this is entirely their responsibility, since children themselves often don't know what they want. Only one theatre emphasizes that they organize preview performances for a small circle of friends and their children, clearly stating that the production is still in the research phase. As one research participant noted – more thought should be given to improving this segment of feedback exchange.

The third point supporting the previously stated claim concerns the definition of goals. Namely, if theatres were more interested in the user experience of their actual audiences, they would not predominantly cite educational goals, the cultivation of future audiences, or artistic aims as their main objectives—placing children's happiness only at the very end. Responses that referred to seeking fresh ways of storytelling and offering diverse theatrical elements and forms ranked lowest. It seems that theatre has become an extension of preschool/school, aiming to deliver a morally acceptable lesson from the stage while avoiding a didactic tone.

Thinking about user motivations is closely linked to shaping the user experience. We associate user experience with children's theatre literacy (which, in the context of this research, is not synonymous with audience development). Although theatres are aware that they are shaping audiences and hold responsibility toward children, the communities they serve, and their own professional integrity, when asked about the respective roles of theatres and educational institutions in fostering theatre literacy among children and youth, theatres almost unanimously highlight the role of educators—stressing that everything depends on their willingness to engage in additional (unpaid) efforts.[20] An illustrative comment

[19] Even here, the initial selection is made by adult professionals.

[20] From parents, however, theatres expect very little – to bring children to the theatre, to be able to assess whether a particular performance is appropriate for their child, and to respect age recommendations. Not a single theatre considers how to actively involve parents in the process of theatre literacy.

by a participant from the classical theatre notes that the task of the theatre is to issue the invitation to attend, and everything else is the responsibility of kindergartens and schools.

There is no collaboration that goes beyond the framework of organised encounters between kindergartens and schools on one side, and the theatre on the other. Even when such attempts were made, they failed and are no longer part of theatre practice. One cannot help but wonder: why has the interpretation of theatrical performances in the theatre — usually initiated by teachers — been reduced to conversations about the narrative? What about the analysis of theatrical expressive means? What about discussions on theatre as an art form?

Children's audiences are thus deprived of conversations about theatre as an artistic medium. A step forward in theatre literacy and a gesture of outreach from theatres toward the other side could take the form of drama-pedagogical workshops — a new and complementary mode of cooperation between theatres and kindergartens or schools. As the analysis of theatre websites clearly shows, theatres do have the capacity for additional programmes.

Although theatres generally do not perceive themselves as educational institutions, in their definition of objectives, assessment of performance quality, and reflections on user experience, they remain predominantly focused on intermediary audiences — primarily educational professionals — with one notable exception: the experimental theatre. The vast majority of theatres are oriented toward cultivating relationships with educators, who can be considered a crucial part of theatre work from the theatre's perspective. But what about the real audiences and their user experience?

**5. Between the Stage and the Audience: Where Are the Children?**

Theatres for children and young people consider audience communication across all the researched segments — through repertoire policy, website descriptions of performances, additional programmes, and self-reflection. However, in all of these segments and to a large extent, theatres address adult audiences, relying on them to mediate between the actual young audiences and theatre art. Moreover, most additional theatre programmes are centred on school, rather than on theatre as an art form.

Although some theatres conduct audience research, they do not use it as an analytical tool to better understand their true audiences, their interests, or expectations from the theatre (i.e., user motivations). Such research is mostly focused on the needs of intermediary audiences. It appears that most children's theatres remain resistant to market-oriented approaches and rely instead on established practices, such as collaboration with teachers who bring children to specific theatres and the dominance of curriculum-based titles. An exception is the experimental theatre, which respects its child audiences by allowing them, for instance, to vote on which story they would like to see staged or choose the perspective from which to enter a well-known narrative. However, children should not be underestimated — research shows that they can motivate parents to attend theatre (Petrokov 2021) and are eager to engage in collaboration when invited (e.g., contributing drawings used in scenography).

Thus, theatres rarely reflect on the user experience from the standpoint of the actual audience. Still, there is a clear spectrum — ranging from traditional theatres that understand communication as a one-way message ("we staged the performance, the rest is up to you"), to examples of meaningful outreach and direct messaging to young audiences, to more engaged practices of involving children in their own theatrical literacy through various forms of participation (such as handling props, attending theme-based workshops, serving as test audiences, and even contributing directly to creation and performance processes).

It is undeniable that new models of communication and reflection on theatrical experience and literacy are needed — models that actively include the real audiences. There is also a need to better understand these audiences, their needs, and expectations. Observing children during a performance can be useful — but also misleading. Children's reactions are not always clear-cut. Preparing children for a theatre visit must go beyond a mere reminder of rules of polite behaviour. There are numerous ways to involve children in processes of theatrical literacy and co-creation of their user experience, thereby strengthening their motivation. One such way is the inclusion of pre- and/or post-performance drama pedagogy workshops. Another valuable practice would be the engagement of drama pedagogues in theatre institutions, as they possess all the necessary competencies for systematically supporting theatrical literacy in children and youth.

Real audiences can also be included — as shown by two theatre examples — in the process of professional theatre creation. Not necessarily as performers, but as advisors. For who understands children's theatre better than children themselves? This would allow theatres to get to know their real audiences, their needs and expectations, and the resulting insights could help them make their websites more engaging to target audiences — transforming them into spaces of both information and theatre learning.

Today, it is increasingly difficult to bring children into the theatre, and once they are there, they are often offered too little to make them want to stay. Children should be allowed to lead us through the process of theatrical literacy — they should be given the tools to understand and participate, and offered more than just a performance, rules of conduct, or instant interpretations. Only through careful planning, strengthening of user motivations, and active involvement of real audiences in co-creating the user experience can we hope to cultivate an audience that truly wants to come to the theatre.

And stay there.

**Bibliography**


- Bennett, S. (ed.) 2005. *Theatre for Children and Young People – 50 years of professional theatre in the UK*. London: Aurora Metro Press.
- Colb, B. M. 2004. *Marketing for cultural organisations: new strategies for attracting audiences to classical music, dance, museums, theatre & opera*. United Kingdom: Cengage Learning EMEA.
- *European Audiences: 2020 and beyond. Conference Conclusions*. Available at: https://ced-slovenia.eu/wp-content/uploads/2016/02/Europea-Audiences-2012.pdf, accessed: October, 2025.
- Goldberg, M. 1974. *Children's Theatre – A Philosophy and a Method*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Gruić, I. 2008. *Male promjene u fabuli, velike promjene u smislu - Analiza kazališnih adaptacija poznatih priča za djecu*. In: Konferencijski zbornik Prvi specijalizirani znanstveni skup: Rano učenje hrvatskoga jezika (RUHJ-1) Zagreb: Učiteljski fakultet: pp. 181 - 186.
- Hill, E., O'Sullivan, T. & O'Sullivan, C. 2003. *Creative Arts Marketing*. London: Butterworth Heinemann.
- Krajnović, A., Perković, A., & Hordov, M. 2020. *Youth and theatre-empirical marketing research on the case of the Croatian National Theatre Zadar*. In: Proceedings of FEB Zagreb International Odyssey Conference on Economics and Business, 2(1) University of Zagreb Faculty of Economics and Business: pp. 751 - 767.
- Lončar, V. 2008. *Kazalište u Hrvatskoj i mladi*. Kazalište, 33/34, pp. 108 - 124.

- Lončar, V. 2009. *Publika u kazalištu za djecu*. Kazalište, 39/40, pp. 70 - 77.
- McCaslin, N. 1997. *Theatre for Children in the US: A History*. Studio City: Players Press.
- Pejić Papak, P., Vidulin-Orbanić, S. i Rončević, A. 2012. *Uloga organiziranih aktivnosti u kulturnom životu učenika*. Život i škola, 58(2): pp. 188 – 203.
- Petrokov, Iva. 2021. *Navike posjećivanja kazališta kod djece.* Diplomski rad (Sveučilište Jurja Dobrile u Puli). Neobjavljeno.
- Pine, B. J., & Gilmore, J. H. 1998. *Welcome to the Experience Economy*. Harvard Business Review, 76: pp. 97 - 105.
- Rimac Jurinović, M. 2022. *Kako djeca opisuju svoje kazalište.* Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Schneider, W. 2002. *Kazalište za djecu: aspekti diskusije, utisci iz Europe, modeli za budućnost – zbirka članaka*. Zagreb: Mala scena.
- Schonmann, S. 2006. *Theatre as a Medium for Children and Young People*. Dordrecht: Springer.
- Water, M. van de 2012 *Theatre, Youth and Culture – A Critical and Historical Exploration*. New York: Palgrave Macmillan.


**Appendix – Semi-Structured Interview Questions**

- In your opinion, what is key (not to say crucial) in fostering children's interest in theatre as an art form?
- Which responsibilities/goals of a theatre for children and young people would you identify as particularly important for your institution? How do you strive to achieve these goals?
- What kind of responsibility does a children's theatre have — and towards whom?
- What should a good performance offer to young audiences?
- What do you think children would say in response to this question? (How do you know? Do you ask children? Which children? What exactly do you ask them?)
- Do you talk to children about theatre? (How? With which children? What do you ask them?)
- Do you involve children in choosing titles? In selecting themes? In the creation of a performance? (If so – how, and which children?)
- In what ways do you inform your audiences about your performances? Are you satisfied with your current communication methods? How do you seek to improve them?
- How do you receive feedback on the audience's experience of your performances, especially from children or young people?
- How and for what purpose do you use that feedback?
- To what extent do you think the roles of kindergartens and schools in cultivating young audiences differ from or complement the role of the theatre itself?
- How do you assess whether a performance is "good"? (Does this mean only that the audience enjoys it — as seen during the performance? Or something else?) Do you include anyone outside your theatre in evaluating the quality of a performance? Children? Which children?
- According to your website, your theatre offers additional programmes for your audiences. Why do you offer these programmes? Are you satisfied with the response?
- You have a drama studio. Do the participants in the drama studio contribute to the development or testing of new programmes? Do you communicate with them during the development of a performance? Do you use them as a test audience — or in any other way — to gain feedback on a performance in preparation?

**O RAZVOJU PUBLIKE: KAKO HRVATSKA KAZALIŠTA ZA DJECU PRISTUPAJU OBLIKOVANJU KORISNIČKOGA ISKUSTVA SVOJE PUBLIKE**

***Sažetak:*** *Kazalište za djecu i mlade u Hrvatskoj od svojih je početaka obilježeno intervencijama odraslih u svim aspektima, uz malo ili gotovo nimalo usmjerenosti na želje, potrebe i očekivanja dječje publike. Obrazovne institucije – odnosno odrasli – imaju ključnu ulogu posrednika između djece i kazališta. Međutim, u teoriji kazališta imaju mogućnost obraćati se svojoj stvarnoj (dječjoj) publici te, prepoznajući njezine potrebe, suoblikovati njezino korisničko iskustvo. U kojoj se mjeri kazališta koriste tim potencijalom, u ovom se radu istražuje pomoću sljedećih istraživačkih pitanja: Kako kazališta za djecu i mlade konceptualiziraju komunikaciju sa svojom publikom? Promišljaju li više o svojoj stvarnoj publici (djeci i mladima) ili o posredničkoj publici (odraslima koji odlučuju koje će predstave djeca gledati)? Kako pristupaju razvoju publike? Podatci su prikupljeni analizom mrežnih stranica kazališta (repertoara, sadržaja i dodatnih programskih ponuda), kao i intervjuima s ravnateljima kazališta te djelatnicima odjela za odnose s javnošću i/ili prodaju. Podatci su analizirani kvalitativnim metodama. Rezultati upućuju na to da gradska kazališta posvećuju premalo i nedovoljno sustavno pažnje oblikovanju korisničkoga iskustva svoje stvarne publike, dok su zanimljivi pomaci vidljivi na nezavisnoj sceni, ponajprije u području eksperimentalnoga kazališta, osobito onoga koje istražuje kazališnu formu.*

***Ključne riječi:*** *dječja i mlada publika, korisničko iskustvo, posrednička publika, razvoj publike*

PRELIMINARY COMMUNICATION

IRINA LEŠNIK JERAS
University of Primorska Faculty of Education, Slovenia
irina.lesnik.jeras@upr.si

# THEATRICAL LITERACY OF PRESCHOOL TEACHING STUDENTS (2016–2026) AT THE UNIVERSITY OF PRIMORSKA, SLOVENIA

***Abstract:*** *This paper explores whether students enrolled in the Preschool Teaching programme at the Faculty of Education, University of Primorska, develop adequate theatrical literacy by the end of their studies to independently recognise and interpret theatrical signs and integrate them into a coherent whole when analysing a theatrical performance. It further examines their readiness to foster theatrical literacy in future generations of preschool children. In the third year of study, all students attend the course Puppetry, Theatre, Film, which includes the task of composing an independent review of a selected theatre performance. The ongoing research, conducted between 2016 and 2026, analysed these student reviews. The collected data were classified, comparatively analysed, and interpreted with reference to the research questions, which focused on the identification, interpretation, and evaluation of theatrical signs. Findings from the pilot sample indicate that students most frequently identify concrete theatrical signs, most notably scenography, costume, acting, music, and lighting, while abstract interrelations between these elements, typically shaped by directing and dramaturgy, are less often recognised. Most students also successfully identify the content and meaning making of the performance, likely due to their familiarity with literary analysis, but rarely contextualise the performance within broader social or historical frameworks.*
***Keywords:*** *preschool education students, theatre semiotics, theatre review, theatrical literacy, theatrical signs.*

## Introduction

Like any medium, theatre operates according to its own conventions, which must be learned: *A theatre performance is a polyphony of multiple sign systems (speech, movement, architecture, lighting, visual design, music, dance, etc.), and as such, it demands considerable intellectual engagement from the recipient /.../* (Kržišnik et al. 2011: 112). Theatrical literacy refers to the process of becoming familiar with the theatrical medium, its signs, their meanings, and their effects within a performance. It forms part of broader cultural and arts education, situated at the intersection of the educational and cultural sectors, as defined in the *National Guidelines for Cultural and Arts Education in Upbringing and Education* (Pirc et al. 2009).[21]

Most children encounter theatre already in preschool, where, as part of the arts curriculum, they attend professional performances in theatres or cultural centres. In more remote areas, theatre practitioners are often invited directly into the preschool setting. The primary responsibility for fostering theatrical literacy in early childhood lies with preschool educators. Although they acquire some

[21] *National Guidelines for Cultural and Arts Education in Upbringing and Education* (Pirc et al. 2009) is a national strategic document that provides a framework for the development of cultural and arts education in Slovenia.

knowledge and skills related to theatre during their studies, limited time and spatial resources often prevent them from developing or applying these competences in depth. These limitations are also evident in the domain of theatrical literacy, which includes preparing children for performances and engaging them in (creative) reflection afterwards. A professional analysis of a theatre performance relies on the recognition and integration of theatrical signs into a meaningful whole and, at the next level, on preparing young audiences for a holistic theatrical experience.

This study investigates the level of theatrical literacy among final-year students in the Preschool Teaching programme—some already employed as assistant educators in preschools, others on the threshold of their professional careers.

**Educating the Young Theatre Audience**

The central aim of theatrical literacy is to cultivate an active, critical, and autonomous theatre audience—one that continues to attend performances even after completing compulsory education. This is only possible if children are provided with sufficient opportunities to experience high-quality theatre during their preschool and school years, are adequately prepared for the performance, and are guided through a comprehensive post-performance interpretation, which they co-construct with the support of a trained educator (Gaber Korbar et al. 2020). Prior familiarity with the performance's theme enhances receptiveness to theatrical signs and enables a deeper interpretation of what is seen on stage.

Goldberg (1974) emphasises the aesthetic, psychological, and pedagogical value of theatre, provided that the age of the audience is considered not only in the selection of the performance but also in the preparatory and follow-up activities that deepen the aesthetic experience. According to developmental psychologist Marjanovič Umek (2013), young theatre audiences can be divided into four age groups:

- infants up to 2 years,
- toddlers aged 2–4 years,
- preschool children in early childhood, aged 4–7 years,
- children in middle and late childhood, from age 7 to adolescence.

Each group has its own developmental characteristics that must be considered when selecting and taking a holistic approach to a performance. As playwright and dramaturg Irena Kraus notes, *There is nothing too dangerous, too frightening, or too insignificant that cannot be communicated to a young person. What matters is how we do it /.../* (in Pelević 2013: 64). A high-quality performance should offer children a sense of enjoyment while also presenting a sufficient intellectual challenge. It should stimulate imagination, emotional and cognitive identification with characters, and provide insight into various moral and social conflicts.

Responsibility for enabling diverse, interactive ways of engaging with a performance lies not only with theatre creators but also with educators and teachers. Through conversation and structured activities, they can foster a deeper theatrical experience and contribute to the development of autonomous young spectators.

Draga Ahačič (1977), considered a pioneer of comprehensive theatre education for young audiences in Slovenia, referred to theatrical literacy as *passive theatre education* —a term she herself problematised, since the ultimate goal is to raise an active spectator who *participates internally, takes a stance, and forms their own opinion about what is happening on stage, engaging their imagination, emotions, and reason* (ibid.: 7).

During a performance, the audience is expected to voluntarily suspend disbelief—a concept famously termed *willing suspension of disbelief* by S. T. Coleridge (1950)—which is essential for identification with dramatic characters. Although sensory and emotional involvement are central to this process, it does not

preclude the formation of rational perspectives on the performance: *Each time, a unique form of communication is established between the audience and the actors, operating on multiple levels, engaging all senses perceptually, and simultaneously activating the cognitive and emotional processes of each individual /.../* (Kržišnik et al. 2011: 112).

Unlike many other art forms (film, music, literature), theatre cannot be experienced with a time delay without losing its essential message. For children, theatrical literacy is therefore most effectively developed through direct experience—something particularly vital in the preschool years. Moreover, one must not overlook the spatial dimension of theatre: *Theatre differs from other arts in that we can truly enter it. There is no substitute that can bring its artistic message before us /.../* (Lukan 1996: 9).

**Theatrical Signs and Their Interpretation**

The field concerned with the identification and interpretation of theatrical signs is known as theatre semiotics. Emerging in the 1970s, it explores how meaning is created through theatrical signs and how these signs function in relation to the audience, the interplay between text and performance, and more. Both theatre theorists and practitioners use semiotic terminology, as reflected in the growing use of the term *theatrical literacy* – just as we become literate in our first language by learning letters, sounds, syllables, and words, we also become literate in the language of theatre by learning to recognise and interpret its expressive means, or theatrical signs. While some theatre creators express reservations about the use of semiotic terms in creative processes, such terminology undoubtedly reveals new aspects of artistic creation and helps verify earlier assumptions through scientific methodology (Jurkowski 1993).

There are various classifications of theatrical signs (Craig 1957; Bentley 1968; Ubersfeld 1977). One of the most established is that of Kowzan (1976), who distinguishes the following signs: word, intonation, facial expression, gesture, stage movement, makeup, hairstyle, costume, prop, scenography, lighting, and music. Kowzan (ibid.) himself acknowledges that the number of signs can be increased or reduced depending on the chosen criteria. In the key Slovenian handbook for theatrical literacy *Gledališče pod drobnogledom* (2021), primarily intended for educators, the following are identified as theatrical signs or expressive means: body, movement, acting, speech, and voice (collectively referred to as performative means), as well as puppet, animation, mask, costume, scenography, lighting, music, directing, and dramaturgy. The latter two are undoubtedly composite signs, relying on the effective integration (or even fusion) of all previously mentioned elements.

As we develop sensitivity to the language of theatre, we become better equipped to recognise, articulate, and critically evaluate individual theatrical signs and their interrelations. This is most clearly demonstrated by theatre critics, who possess expert knowledge of theatre history and theory and are also emancipated spectators with a refined ability to interpret theatrical signs through extensive viewing experience. While educators have a different professional background, they are nonetheless expected to provide basic interpretations of diverse theatrical forms in order to guide young audiences toward theatrical literacy.

**Research Methodology and Research Questions**

The primary aim of this ongoing longitudinal study is to evaluate the level of theatrical literacy among third-year (final-year) students enrolled in the Preschool Teaching programme at the Faculty of Education, University of Primorska, over a ten-year period (2016–2026). Within the curriculum, all students complete one compulsory course related to theatre studies – *Puppetry*, *Theatre*, *Film* (Slo. *Lutke*, *gledališče*, *film*). In addition, some students opt to take Puppetry as an elective course, which is offered only after the

compulsory course has been completed. Because the programme is delivered at multiple locations (Koper, Škofja Loka, Nova Gorica, Ptuj, Slovenske Konjice, and Novo mesto), the sample encompasses students from across Slovenia. The research seeks to answer the following questions:

- Which theatrical signs do Preschool Education students most frequently identify when attending a professional theatre performance?
- How do these students connect and interpret theatrical signs?
- How do they evaluate individual theatrical signs and the performance as a whole?

While the broader study will encompass several hundred student reviews, this paper presents findings from a pilot sample of 30 reviews written by Preschool Education students, selected to ensure an even distribution across study years and programme delivery locations. Students wrote a review of a professional theatre performance for adult audiences, selected independently. Reviews that did not meet the stated criteria, such as cases where students failed to analyse a professional theatrical performance viewed live, were excluded from the analysis.[22] As part of the required course *Puppetry*, *Theatre*, *Film*, students received instructions and examples for writing a theatre review. Submission of the review was a prerequisite for taking the course exam.

The reviews were analysed using a mixed-methods approach – combining descriptive statistics (focused on the frequency of individual theatrical signs) with content analysis (focused on the reasoning behind the identification of signs and their integration into a coherent whole). Coding categories, named after theatrical signs or their combinations, were pre-defined based on existing findings in theatre semiotics but were partially adapted to the pedagogical context. The following theatrical signs were included in the following categories: verbal language, costume, scenography, acting, music, lighting, as well as their interrelations into more complex theatrical signs in the categories of: content, meaning making, directing/dramaturgy, and historical context. The collected data were classified, comparatively analysed, and interpreted in relation to the research questions mentioned above.

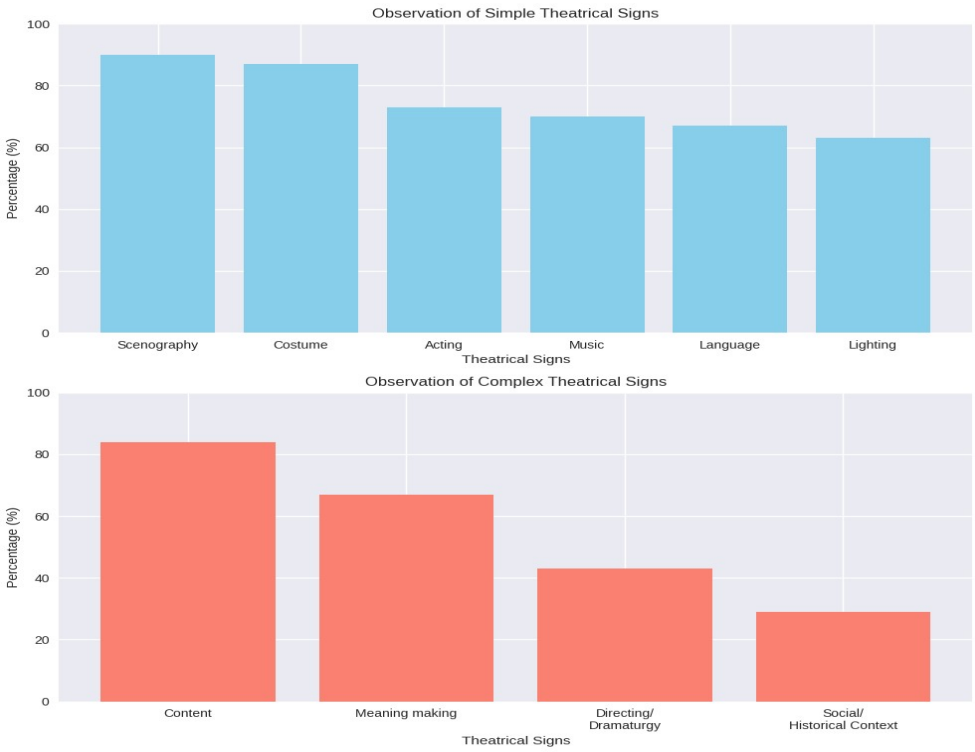
**Results of the Pilot Sample**

The results presented here are based on a pilot sample of 30 student theatre reviews and are therefore not generalisable to the entire population. However, they do indicate certain trends that are likely to be confirmed by a broader study. On average, students more frequently identify and interpret individual theatrical signs – such as verbal language, costume, scenography, acting, music, and lighting, while they less frequently connect these signs or interpret them holistically within the categories of complex theatrical signs or their abstract interrelations, such as directing/dramaturgy and historical context. Exceptions are the categories of content and meaning making, which are strongly represented due to their parallels with literary analysis.

In the following sections, we interpret the identified theatrical signs in order of frequency, beginning with simple signs and proceeding to more complex ones.

[22] Reviews based on recorded performances were included only in the period of COVID-19 restrictions, when theatres were closed and live attendance was not possible.

**Table 1. Observation of Simple Theatrical Signs**




## Scenography

Scenography is undoubtedly the first theatrical sign perceived by the audience, which is reflected in its high frequency of mention – 90% of student reviews included references to scenography. This sign may encompass the entire stage space or a selected scenic element, and it significantly influences both the atmosphere of the performance and the audience's emotional experience. It can be described using a range of adjectives; in contemporary theatre, common types include realistic, minimalist, recycled, and ready-made scenography (Arhar et al. 2021: 66).

Student reviews often devoted considerable attention to describing the scenography and its meaningful integration into the overall concept of the performance. Below are selected examples:

- *Scenographer Igor Vasiljev creates a minimalist space that reflects a modern home. Simple furniture pieces, such as a table, chairs, sofa, and bed, are not only part of the scenography but become symbols of relationships. The bed, which should represent safety and intimacy, gradually transforms into a cold and empty space. Objects that move and change suggest the transformation of memories and a deteriorating relationship.*
- *The scene was black and white, evoking a cold and distant feeling. A lit square on the floor confined the actors, who only stepped out of it when Veronique delivered her monologues or Michel answered the phone.*
- *Scenographer Darjan Mihajlović Cerar created a visually impressive stage image, where the action unfolds on a slanted stage symbolising the transition from reality to fantasy. The use of hanging lights depicting a starry sky, moonlight, and forest created an atmosphere of magic and mysticism.*

**Costume**

Costume is the second most frequently observed and interpreted theatrical sign (87%). This category also includes mask and hairstyle, which could otherwise be treated as separate signs. In addition to its symbolic visual function, costume also has a practical role, as it affects the actor's movement and the execution of specific stage actions. Students interpreted costume in the following contexts:

*Hero's daughter is initially dressed like a nun in a black outfit adapted to modern times and dance requirements. During the romantic scenes, she wears a blue dress, and for the finale, of course, a long white wedding gown.*

*The costumes were carefully selected and highly original. The highlight was when the innkeeper Maša, initially dressed in a tavern uniform, simply turned around on stage and suddenly stood before us in a stunning gala evening dress. Similarly, the drunken priest changed his outfit right on stage and called it good modern design.*

*Costume designer Branka Pavlič Guček created costumes that reflect a contemporary spirit with elements of fantasy. Special attention was paid to details, such as barefoot shoes, which emphasise a connection to nature and spirituality.*

*The costumes effectively support the concept of the performance by clearly illustrating the generational contrast: the clothing style typical of 35 years ago differs markedly from the modern student look, visually highlighting the fundamental divergence between the characters.*

**Acting**

Acting is considered the central theatrical sign – it is no coincidence that theatre is often referred to as the art of acting, since without the actor, there is no theatre. Nevertheless, students found this sign somewhat less tangible (73%) than scenography or costume, likely due to the many ways in which acting can be expressed. At the core is the actor's body, which serves as an instrument itself and can also instrumentalise other objects. It is often said that the actor embodies the chosen role, fully transforming into the dramatic character.

The actor's body communicates in numerous ways: through movement, speech, interaction with other actors, and engagement with the audience. While speech remains the primary expressive medium in most contemporary theatre productions, it is important not to overlook performances that deliberately avoid verbal language, thereby foregrounding non-verbal and para-verbal modes of expression.

In their reviews, students focused on the full range of expressive means of the actor's body:

*Special praise goes to Jana Zupančič and Matej Puc, who were exceptionally convincing in their roles. Their body language and facial expressions conveyed tension, a sense of loneliness, and gradual alienation. /.../ One of the most powerful scenes in the performance was the moment when both characters sat in silence, each absorbed in their own thoughts. Physically together, yet mentally far apart.*

*Facial expression played an important role for the actors, as exaggerated gestures had to convey the character and their emotions to the audience, replacing the dramatic text.*

*Jurij Zrnec convincingly and confidently mastered both roles, charismatically portraying the figure of a dictator wavering between incompetence and brutality, and the barber as a slightly clumsy, simple man. His facial expression, performance, and wordplay were outstanding.*

*I assume the director followed the original, which seeks to achieve greater comedic effect through men in female roles, but I wonder what this choice tells us, and I hope that in the 21st century, we no longer hold the belief that female actors are incapable of achieving the same effect.*

**Music**

Music and sound play a vital role in establishing atmosphere. Sometimes they act directly, while at other times they are deliberately placed in the background to allow other theatrical signs to come to the fore. Students commented on music in 70% of the reviews, interpreting the overall soundscape of the performance – from original or authorial stage music and familiar musical adaptations to more experimental uses of sound and sound effects:

*The musical score was instrumental, suited to the mood of individual scenes. Musical inserts helped to deepen the emotional portrayal of the characters, both in comedic and in sad, tragic moments.*

*Sound was designed by Tomaž Božič, and the use of familiar melodies effectively supported the action and created a sense of recognition among the audience. /.../ The soundtrack was carefully selected and included well-known tunes, contributing to a feeling of familiarity and connecting the audience with the performance.*

*The performance was accompanied throughout by a piano, evoking the feeling of watching a silent black-and-white film. Music replaced the actors' speech and followed the dynamics of the action.*

*The interplay of visual and auditory elements, including techno music, created a dynamic atmosphere that shifted between informative, experimental, and intensely sensory scenes. /.../ When the audience began to become aware of their own skin, techno music emerged, and one of the performers from the Počemučka collective operated the mixing desk, gradually changing the rhythm to induce a state of trance.*

**Verbal Language**

In the Slovenian context, theatre remains closely linked to literary art, with language playing a central role. Despite the performative turn in the second half of the 20th century, which definitively challenged the notion of theatre as merely an extension of literature, theatre is still primarily addressed within the education system through literature classes, as it lacks its own dedicated subject.

On stage, verbal language may appear in multiple forms and becomes fully realised through the actor's interpretation, creating a complete theatrical expression. Students referred to verbal language in 67% of the reviews:

*Language editor Maja Cerar used a modern, conversational style that felt natural and full of unfinished thoughts and everyday phrases, adding authenticity to the performance.*

*In their town, the established language is 'Rhyme-speak (rimščina)', meaning everything is rhymed. I believe this rhyming contributed significantly to the success of the entire performance.*

*From the way they spoke, the audience could tell whether the characters were older or younger. Everyone used slang, but there were noticeable age-related differences in expressions – especially in the use of swear words, which were quite frequent. These could have been replaced with Slovenian equivalents.*

*The language of the performance was in the Primorska dialect, which is quite typical for the texts of Iztok Mlakar. /.../ The language also matched the names of the characters, which had an Italian flavour.*

**Lighting**

Every theatre performance that takes place in an enclosed indoor space must be illuminated. Among all theatrical signs, lighting perhaps functions most effectively in direct relation to other elements, such as the scenography, the actor, and stage movement, since it guides the audience's attention to precisely selected aspects of the stage. Lighting itself is rarely foregrounded in a performance as it aims to operate

discreetly, thereby preserving part of the theatrical illusion. This may also explain why lighting was the least frequently mentioned simple theatrical sign in student reviews (63%).

Students described lighting in the following ways:

*Marko Vrkljan's lighting design is dark and subdued. A constant haze is present on stage, enhanced by the actors occasionally lighting cigarettes during the performance, which deepens the realism of the scenes.*

*In the duet scene between Beatrice (Tina Potočnik Vrhovnik) and Benedikt (Filip Samobor), red lighting symbolises love.*

*Lighting designer Nejc Plevnik plays a crucial role here. The lighting shifts seamlessly from warm to cool tones, giving the stage a kind of alienating sharpness.*

*Lighting designer David Andrej Francky used subtle transitions between light and darkness to emphasise the boundary between reality and dreams.*

**Complex Theatrical Signs**

Complex theatrical signs are those expressed through a more intricate combination of theatrical means and require a deeper understanding of theatre as an art form. As expected, the most frequently identified complex sign in student reviews was content (84%), which students typically defined by highlighting central thematic motifs and describing dramatic characters:

*This is a work that explores the themes of memory and identity through the lens of complex family relationships and generational contrasts—between the patient and adaptable Silent Generation and its opposite, the Baby Boomer generation, a transitional cohort that experienced numerous societal changes.*

*The performance portrays deeply repressed emotions that surface, where else but in the old village tavern. The events unfolding there tell a thousand and one stories about the regulars who basically have become part of the furniture.*

*The play Snežinka primarily addresses themes of home and identity. A misunderstanding between a daughter and her father leads to her departure. The story is not limited to their family dynamic but also reflects the political divisions of the time. Topics such as Brexit, political ideologies, feminism, masculinity crises, and bisexuality are interwoven with a contemporary and humanistic perspective.*

*Tina and Tine are typical representatives of the middle class, whose lives are defined by mortgages, children, and a sense of unfulfillment.*

The second most frequently identified complex sign was meaning making (67%), which students derived from the interplay of all observed elements. In constructing meaning, they often relied on identification with one of the (usually central) characters and drew parallels from literary analysis techniques – sometimes with a notably moralistic tone:

*With whom did we identify? Where did we see ourselves? Are we haunted by something, like Jošt haunted Polikarp in his dreams? Are we all Izidors—working diligently, feeling guilty, loving indecisively? Are we exhausted by life's obstacles? Then we are Agata. Can we forgive like Margareta and let music fill our hearts?*

*We are all descendants of Slovenian farmers, all experiencing societal pressures and inequalities. Like the Dihur family, some are powerless, marked by capitalism and the church – both leaving physical and psychological scars. Constant toil, the struggle for land, and ultimately emotion and loss define the human condition.*

*Although the play originates from the previous century, its theme and message remain relevant today, transcending historical boundaries, each person bears responsibility for evaluating society and the 'good' intentions of its leaders.*

*The performance explores how values change over time: a once rebellious generation that championed freedom now seems more carefree in old age than today's youth, who are burdened by responsibility and thoughts of the future. The work highlights that generational differences in worldview are constant, yet coexistence remains essential.*

One of the most challenging theatrical signs to analyse was the combined category of directing/dramaturgy. This grouping was deemed appropriate given that Preschool Education students are generally unfamiliar with the theatre production process and may not distinguish between these two components. Even combined, this category was among the least represented in reviews (43%), likely due to the less tangible nature of the director's or dramaturg's contribution, despite their central role in integrating all theatrical signs into a cohesive whole. Students primarily commented on the rhythm of the performance and innovative directorial approaches:

*Despite strong acting performances, the pacing of the production felt uneven at times.*

*The directing was undertaken by Tijana Zinajić, who blended comedic and more serious tones in her interpretation, creating a dynamic dramatic arc.*

*Jaša Koceli departed from the traditional approach to Shakespearean comedy. His directorial concept explored the boundaries between dream and reality and raised questions about the nature of love and the human unconscious.*

*The directing was polished and fluid. The dramaturgy followed Chaplin's original structure while incorporating contemporary references that updated the thematic relevance.*

The least represented category in student reviews was the placement of the performance within a broader social or historical context (29%). This likely reflects a lack of knowledge or difficulty in connecting such knowledge to the performance. Students mostly described the historical context of the original work or referenced past productions:

*The performance In Search of the Lost Language is the second in a trilogy addressing the borderland lives of Slovenians and Italians during historically significant moments. It holds up a mirror to memories of the past, now blurred in the present. We glimpse Yugoslav memories of the 1960s, memories layered with thoughts, emotions, and personal struggles.*

*Since this was ultimately a performance about workers' rights, some people, particularly women, were so inspired by its ideas that a few days after the premiere, they went to the store and paid what they believed the products were actually worth.*

*Ralf Westhoff is a film director, screenwriter, and producer. Wir sind die Neuen (The Neighbours) is originally a 2014 film comedy that won the top prize at the Munich Film Festival. In 2016, Westhoff adapted it for the stage.*

*Tango (1963) is Mrożek's most famous and widely performed play. It premiered at the Yugoslav Drama Theatre in Belgrade a year after its creation. In 1965, it was staged at the Ljubljana Drama Theatre, marking the fourth production of the play worldwide. Although it was performed internationally, a highly negative review by Josip Vidmar in Slovenia led to its near disappearance from the national stage – apart from two student productions at the Academy of Theatre, Radio, Film and Television and two at the SSG Trst in Trieste. At the time of its creation, Tango was understood, according to Vesna Jurca Tadel, as a strongly political work in which Mrożek satirically confronted communism.*

**Conclusion**

Semiotic analysis of a theatre performance is a demanding task, as it involves a rich array of signs and their interrelations. With knowledge of theatre and familiarity with its expressive means (akin to the alphabet of theatrical language) combined with experience gained through attending performances, one's

artistic sensitivity is sharpened, and deeper levels of perception, understanding, and evaluation of theatrical art are cultivated.

The analysis of student reviews reveals that Preschool Education students most frequently focus on visually prominent and immediately perceptible theatrical signs, such as scenography (90%) and costume (87%). This supports the notion that theatre initially communicates through visual means, shaping the audience's first impressions and understanding of the performance. Acting, although the central sign of theatrical art, was analysed somewhat less frequently (73%), indicating the complexity of its interpretation. The same applies to music (70%), verbal language (67%), and lighting (63%), which often operate in the background yet contribute significantly to the atmosphere and semantic layers of the performance.

Among the complex signs, content (84%) and meaning making (67%) stand out, confirming that students still tend to interpret performances through the lens of literary analysis. Directing/dramaturgy (43%) require a higher level of reflection and familiarity with theatrical processes and are therefore addressed less often. The least attention was given to placing the performance within a broader social or historical context (29%), suggesting a need for further pedagogical guidance in theatrical literacy and cultural contextualisation.

The findings underscore the importance of a holistic approach to theatre education; one that goes beyond literary interpretation and encourages students to perceive, interpret, and evaluate all theatrical signs, both those that are immediately visible and those that require deeper reflection. This not only enhances aesthetic sensitivity but also strengthens critical thinking and the ability to interpret artistic works, which is essential for the development of competent and perceptive future educators.

**Bibliography**


- Ahačič, D. 1977. *Gledališka vzgoja 1. del. Izhodišča in cilji*. Ljubljana: Pionirski dom.
- Arhar, N., Dobovšek, Z., Gombač, B., Grabnar, T., Jenko, S., Peštaj, M., Ratej, I., Redjko, M., Šinigoj, Š., Vevar, Š. In Selimovič, A. 2021. Gledališče pod drobnogledom. Priročnik za gledališko opismenjevanje. Ljubljana: Slovenski gledališki inštitut.
- Bentley, E. 1992. *The Theory of the Modern Stage: An Introduction to Modern Theatre and Drama*. London: Penguin Books.
- Coleridge, S. T. 1950. *The Philosophical Lectures: Hitherto Unpublished*. London: Routledge.
- Craig, E. G. 1957. *On the Art of the Theatre*. London: Heinemann.
- Gaber Korbar, V., Jenko, S., Korbar, V., Lešnik, I., Picelj, K., Suhadolnik, G., Šmalc, M. & Štampek, M. 2020. *Moč (spo)razumevanja. Osnove gledališke pedagogike*. Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka.
- Goldberg, M. 1974. *Children's Theatre – A Philosophy and a Method*. New Yersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Jurkowski, H. 1993. *Szkice z teorii teatru lalek*. Lodz: Polunima.
- Kowzan, T. 1998. *Znak i teatr*. Varšava: Polskie Towarzystwo Semiotyczne.
- Kržišnik, A., Ratej, I., Korošec, H., Jelen, A., Štrancar, M. I Pirc, V. 2011. Gledališka umetnost. In: N. Bucik, N. Požar Matijašič in V. Pirc (ur.), *Kulturno-umetnostna vzgoja: priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol*, pp. 111–140. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lukan, B. 1996. *Gledališki pojmovnik*. Šentilj: Založba Aristej d. o. o.

- Marjanovič Umek, L. 2013. Gledališče za različno stare otroke. In: I. Djilas (ur.), *Odraščajoča publika. Osem esejev o vlogi gledališča za otroke in mladino v sodobni družbi*, pp. 19–26. Ljubljana: Lutkovno gledališče.
- Pelević, M. 2013. Kdo so ti mali ljudje na oni strani rampe. V I. Djilas, (ed.), *Odraščajoča publika. Osem esejev o vlogi gledališča za otroke in mladino v sodobni družbi*, pp. 64 –72. Ljubljana: Lutkovno gledališče.
- Pirc, V., Bucik, N., Požar Matijašič, N., Gomivnik Thuma, V., Sicherl Kafol, B., Tome, S., Prevodnik, M., Beuermann, D., Markun Puhan, N., Stritar, Kunaver, V., Habe, T., Ratej, I., Jernejec, M., Meško, N., Koršič, I., Ženko, E., Plevnik, P. in Mihelič Kolonič, N.2009. *Državne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ubersfeld, A. 1977. *Lire le théâtre*. Paris: Éditions Sociales.


**KAZALIŠNO OPISMENJAVANJE STUDENATA RANOGA I PREDŠKOLSKOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA (2016. – 2026.) NA SVEUČILIŠTU NA PRIMORSKOM, SLOVENIJA**


***Sažetak:*** *Ovaj rad istražuje razvijaju li studenti studija ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja na Pedagoškome fakultetu Sveučilišta na Primorskom do kraja studija primjerenu razinu kazališne pismenosti, koja im omogućuje samostalno prepoznavanje i interpretaciju kazališnih znakova te njihovo povezivanje u koherentnu cjelinu pri analizi kazališne predstave. Nadalje, ispituje se njihova spremnost za poticanje kazališne pismenosti budućih generacija djece predškolske dobi. Na trećoj godini studija svi studenti pohađaju kolegij Lutkarstvo, kazalište, film, u okviru kojega imaju zadatak samostalno napisati prikaz odabrane kazališne predstave. U okviru longitudinalnoga istraživanja provedenoga u razdoblju od 2016. do 2026. godine analizirani su ti studentski prikazi. Prikupljeni su podatci klasificirani, komparativno analizirani i interpretirani u odnosu na istraživačka pitanja usmjerena na prepoznavanje, interpretaciju i vrednovanje kazališnih znakova. Rezultati pilot-uzorka pokazuju da studenti najčešće prepoznaju konkretne kazališne znakove, ponajprije scenografiju, kostimografiju, glumu, glazbu i rasvjetu, dok se apstraktni međuodnosi između tih elemenata, koje u pravilu oblikuju režija i dramaturgija, rjeđe uočavaju. Većina studenata uspješno prepoznaje sadržaj i proces značenja predstave, vjerojatno zahvaljujući poznavanju književne analize, no rijetko predstavu smještaju u širi društveni ili povijesni kontekst.*


***Ključne riječi:*** *kazališna pismenost, kazališna semiotika, kazališni prikaz, kazališni znakovi, studenti ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja*

STRUČNI RAD

MONIKA HARAMINČIĆ
Osnovna škola Antuna Gustava Matoša, Hrvatska
monika.haramincic@gmail.com

# KAZALIŠNO OPISMENJAVANJE UČENIKA STARIJE OSNOVNOŠKOLSKE DOBI

***Sažetak:*** *Ovaj rad istražuje proces kazališnoga opismenjavanja učenika viših razreda osnovne škole na temelju analize njihovih odgovora nakon odgledane kazališne predstave 'Ako kažeš, gotov si!' u zagrebačkome Gradskom kazalištu Žar ptica. Istraživanje je utemeljeno na Pavisovu upitniku za analizu kazališne predstave koji je poslužio kao instrument za sustavno praćenje recepcije i razumijevanja izvedbenih elemenata. Analiza je provedena neposredno nakon gledanja predstave, čime je obuhvaćen neposredan doživljaj učenika i njihova neposredna interpretacija scenskoga događaja. Nakon nekoliko mjeseci izrađen je i primijenjen virtualni upitnik radi usporedbe odgovora s vremenskim odmakom te uvida u trajnost recepcije, razinu pamtljivosti i eventualne promjene u interpretaciji. Rad analizira učeničke odgovore u odnosu na tematsku i formalnu razinu predstave, kao i na njihovo poznavanje i prepoznavanje kazališnih konvencija (scenski prostor, glumu, simboliku, odnos publike i izvođača). Posebna se pozornost posvećuje motivima odlaska na kazališnu predstavu u okviru školskoga kurikula, kao i očekivanjima učenika od toga oblika izvanučioničke nastave. Rezultati upućuju na to da učenici nisu sustavno naviknuti na analitički pristup kazališnoj predstavi te da im je za dublje razumijevanje i interpretaciju scenskoga jezika potrebno strukturirano pedagoško vođenje. Time se potvrđuje važnost planskoga i kontinuiranoga razvoja kazališne pismenosti unutar školskoga kurikula.*
***Ključne riječi:*** *kazališna predstava, kazališne konvencije, kazališno opismenjavanje, osnovna škola, školski kurikul*

**Uvod**

Ovaj se rad bavi kazališnim opismenjavanjem učenika starije osnovnoškolske dobi i analizom njihovih odgovora nakon odgledane kazališne predstave *Ako kažeš, gotov si!* u zagrebačkome Gradskom kazalištu *Žar ptica*. Istraživanje je provedeno s učenicima sedmih razreda te je usmjereno na ispitivanje njihove sposobnosti prepoznavanja kazališne terminologije, kazališnih konvencija, razumijevanja tematskih i estetskih elemenata predstave te artikuliranje osobnoga doživljaja. Analiza je provedena s učenicima neposredno nakon gledanja predstave, a zatim je s vremenskim odmakom od nekoliko mjeseci primijenjen virtualni upitnik kako bi se ispitalo koje su informacije ostale učenicima u sjećanju.

Predstava je gledana u sklopu otvorenja *20. Naj, naj, naj festivala* na kojemu je obilježen i Međunarodni dan borbe protiv vršnjačkog nasilja. Otvorenje je festivala uključivalo radionicu o vršnjačkome nasilju te dobrotvornu nogometnu utakmicu između učenika i javnih osoba. Predstava je u javnim osvrtima opisana kao društveno angažirana izvedba koja detektira problem vršnjačkoga nasilja u školama prikazujući emocionalne i psihološke posljedice koje proživljavaju njegove žrtve, dok istodobno taj fenomen smješta u širi kontekst obitelji i društva u cjelini. Naglašava važnost uloge roditelja, nastavnika, medija i društvenih mreža u odgoju djece te otvara pitanje društvene odgovornosti i mogućnosti pravodobne intervencije, ohrabrujući mlade na samopouzdanje i traženje pomoći (Ožegović

2019). Upravo ta snažna tematska usmjerenost čini ovu predstavu pogodnom za istraživanje odnosa između estetske i odgojne funkcije kazališta za djecu i mlade, što je u teoriji višekratno problematizirano (Gruić 2016; Reason 2010; Schonmann 2006).

**O kazališnoj pismenosti u suvremenome obrazovnom diskursu**

U suvremenome obrazovnom diskursu pojam pismenosti proširio se izvan tradicionalnoga razumijevanja sposobnosti čitanja i pisanja te obuhvaća, primjerice, medijsku, informatičku i financijsku pismenost. Hrvatska enciklopedija pismenost u užemu smislu definira kao sposobnost čitanja i pisanja uz napomenu da se njezino značenje mijenja i nadograđuje razvojem društva. U suvremenim se okolnostima naglašava potreba za različitim oblicima funkcionalne pismenosti poput informacijske, računalne i grafičke, ali i pismenosti potrebne za izradu znanstvenih izvještaja ili poslovnih prezentacija. Pojam se pismenosti postupno širi na brojna stručna i znanstvena područja pa se govori o akademskoj, zdravstvenoj, jezičnoj i pravnoj pismenosti. Takvi se oblici pismenosti smatraju važnim preduvjetom uspješnoga djelovanja u profesionalnome okruženju, ali i aktivnoga sudjelovanja pojedinca u društvenome životu (Hrvatska enciklopedija 2026).

Madonna Stinson u istraživanju dramske pismenosti polazi od rada Burtona, Bundyja i Ewinga (2014), koji smatraju da se kazališna pismenost formira poučavanjem o kazalištu i sudjelovanjem u stvaranju kazališnih događanja. Kazališno pismeni mladi ljudi moraju se služiti metajezikom teatra, uspoređivati odgledane predstave, uživati u gledanju predstave te sudjelovati u radu kazališne skupine (cit. prema Stinson 2015). Vladimir Krušić također smatra da mladi o kazališnoj pismenosti uče radom na vlastitoj predstavi te uz razvijanje zajedništva postaju sposobni čitati kodove teatra. *Rad na 'svojoj' predstavi daje mogućnost sudionicima da se povežu i oblikuju kao skupina, da se bave sadržajima i problemima koji ih zanimaju, da ih prorade, kazališno oblikuju i (umjetnički) izraze na sceni. Time se kod sudionika razvija u užem smislu kazališna, a u širem simbolička pismenost, tj. sposobnost čitanja i oblikovanja simbola i značenja širokog spektra, uporabom kodova u rasponu od glasa, riječi, geste, pokreta i zvuka do predmeta, svjetla, prostornih i vremenskih odnosa* (Krušić 2018: 30). Rimac Jurinović odgovornost za kazališno opismenjavanje djece i mladih vidi u zajedničkoj suradnji kazališnih djelatnika, roditelja i sustava jer *djeca trebaju biti u središtu osmišljavanja programa kazališnog opismenjavanja i njegovi sukreatori. Jedan će manji dio djece iskustvo odlaženja u kazalište i užitak gledanja pretvoriti u poznavanje i sposobnost čitanja kazališta. Još će manjemu dijelu u cjelovitome ili djelomičnome tumačenju poruka pomoći roditelji. Za ostale se ipak mora pobrinuti sustav* (Rimac Jurinović 2022: 110).

Anne Übersfeld publiku definira kao konstitutivni dio kazališne igre, odnosno smatra da kazalište bez publike ne postoji. Gledatelj stoga mora naučiti čitati kazališni jezik kako bi mogao u potpunosti razumjeti predstavu i u njoj uživati (Ibersfeld 1982). Kazališna je publika živ organizam te na njega djeluje kolektivna psihologija, a ne funkcionira kao zbroj pojedinaca (Škreb i Stamać 1983: 565).

Jeanne Klein krajem 20. i početkom 21. stoljeća provodila je istraživanja dječje recepcije kazališnih predstava temeljeći ih na razgovorima s djecom neposredno nakon gledanja izvedbe. U svojim je analizama ispitivala razumijevanje radnje, karakterizaciju likova te emocionalne reakcije djece na predstavu (Klein 2012). Autorica zaključuje da djeca u dobi od šest do sedam godina kazalište doživljavaju prije svega kao prostor učenja, dok starija djeca sve češće ističu njegovu zabavnu dimenziju. Klein se također bavila pitanjem razumijevanja kazališnih konvencija te je utvrdila da djeca, neovisno o dobi, u pravilu prepoznaju *kao da* konvenciju i svjesna su distance između fikcije i stvarnosti. Učitelji su u istraživanju bili zamoljeni da ne pripremaju učenike za gledanje predstave kako bi se recepcija mogla analizirati na temelju spontanih dječjih interpretacija. Autorica navodi da djeca uglavnom teme analiziraju površno, a tek rijetki pružaju dublju interpretaciju (Klein 2012).

Istraživanja dječjih publika u Hrvatskoj zapravo i nema (Rimac Jurinović 2022: 51). Teme dječje publike dotiču se Iva Gruić u članku *Suvremeni izazovi u kazalištu za djecu i mlade: svjetski kontekst i situacija u Hrvatskoj* (2016), Iva Gruić i Ines Škuflić-Horvat u članku *Tabu-teme u književnosti i kazalištu za djecu i mlade* (2016) te Vitomira Lončar u članku *Publika u kazalištu za djecu* (2009) u kojemu čitamo: *Pitanje publike/percepcije i u kazalištu za odrasle nije česta tema teatroloških radova, a publika u kazalištu za djecu još je manje zanimljiva stručnoj i široj javnosti.* Ovaj se rad bavi onime što o predstavi imaju reći upravo oni za koje je stvarana, djeca kao ciljana publika jer *u kazalištu za djecu i mlade upravo je publika važan čimbenik u stvaralaštvu za djecu, a osobito je značajan način na koji se biraju ponuđeni programi koje će ta publika gledati* (Lončar 2009: 71).

U proučavanju je dječje kazališne publike u Republici Hrvatskoj nezaobilazan doprinos Maše Rimac Jurinović. U knjizi *Kako djeca opisuju svoje kazalište* autorica donosi detaljnu analizu odgovora četvero djece nakon gledanja odabranih kazališnih predstava. Polazi od teze da je glas dječje publike rijetko prisutan u raspravama o kazalištu za djecu jer o tome što bi djeca trebala gledati i što bi iz predstave trebala *dobiti* ili naučiti, najčešće odlučuju odrasli. Suprotno takvoj praksi, autorica naglašava da su djeca sposobna samostalno doživjeti predstavu i artikulirati vlastiti autentični doživljaj (Rimac Jurinović 2022: 21).

Istraživanje je provedeno na ciljanome uzorku dvaju dječaka i dviju djevojčica u dobi od sedam do devet godina. Metodološki se okvir oslanja na pristup istraživanja dječjega proživljenog iskustva kazališta, inspiriran radovima Matthewa Reasona i Shifre Schonmann. Djeca su zajedno pogledala pet predstava primjerenih njihovoj dobi, odabranih prema aktualnoj kazališnoj ponudi, a istraživačko je pitanje bilo usmjereno na način na koji ispitanici doživljavaju predstave namijenjene njihovoj dobnoj skupini te koji su elementi izvedbe za njih najupečatljiviji. Ispitanici su promatrani prije, tijekom i nakon gledanja predstave, a nakon izvedbe sa svakim je djetetom proveden individualan razgovor tijekom crtanja prizora ili motiva koji ih se najviše dojmio. Protokol je razgovora bio strukturiran prema Reasonovu modelu likovne radionice (2010) te je uključivao likovno zagrijavanje, crtanje nečega čega se sjećaju ili onoga što ih se najviše dojmilo iz predstave i strukturirani razgovor tijekom procesa crtanja, odnosno pitanja otvorenoga tipa. Takav je pristup omogućio djeci izražavanje doživljaja na način prilagođen njihovoj dobi i komunikacijskim mogućnostima. Autorica smatra da dječjoj publici trebamo dati pravo glasa jer su sposobni razumjeti predstave te o njima nakon gledanja razgovarati. Ispitanici su se sposobni distancirati te razumiju *kao da* kazališnu konvenciju. *Ispitanici u dobi od sedam do devet godina konvenciju 'kao da' razumiju i često ju objašnjavaju glagolom 'glumiti' i pretvarati se* (Rimac Jurinović 2022: 83). Autorica zaključuje da bi *u razgovorima o kazalištu u fazi kada na ispitanike ne utječu vršnjaci trebalo naglašavati da svaki pojedinac ima pravo na svoj doživljaj predstave, da nam se različite vrste predstava sviđaju i da nam nisu svima bitni svi kazališni elementi* (Rimac Jurinović 2022: 100). Najvažnijim u ranome kazališnom opismenjavanju djece Rimac Jurinović smatra vlastito mišljenje o predstavi i izbor vlastitih preferencija. Kako bi znali izabrati i izraziti mišljenje o predstavi, potrebno je da često gledaju različite izvedbene forme. *Na recepciju utječu razvojne mogućnosti djece i iskustvo koje raste s učestalošću gledanja predstava (sposobnost distanciranja i poznavanje kazališnih konvencija). Dječje publike doživljavaju predstave u skladu sa svojim kazališnim i životnim iskustvom. Životno iskustvo dolazi s godinama, a za kazališno su iskustvo odgovorni odrasli* (Rimac Jurinović 2022: 109).

**Analiza predstave s učenicima**

Predstava *Ako kažeš, gotov si* s učenicima je analizirana na satu hrvatskoga jezika dan nakon gledanja. Nastala je prema tekstu Dine Vukelić u režiji Krešimira Dolenčića. Priča prati četvero mladih koji se tijekom školskoga života u odnosima s vršnjacima i u obiteljskim prilikama susreću s raznim oblicima

vršnjačkoga nasilja poput ismijavanja, vrijeđanja, straha od isključivanja iz društva i lažnih prijateljstava. Predstava je prikazana u obliku *reality* emisije, današnjim generacijama vrlo bliske forme. *Namijenjena je najzahtjevnijoj publici, mladima od deset do petnaest godina, za koje kazališnih sadržaja najviše nedostaje, posebice onih s bitnim temama kao što su traume izazvane vršnjačkim i obiteljskim nasiljem. Ima ih, ali malo* (Kolega 2022). Posebno se u predstavi ističu scenski efekti poput dima, zvuka i svjetla. Organizacija predstave i prikupljanje podataka provedeni su u nekoliko faza:

1. odabir kazališne predstave za učenike sedmih razreda
2. priprema učenika za gledanje i najava razgovora nakon gledanja
3. zajednički odlazak u kazalište
4. razgovor o predstavi i ususatvljivanje podataka
5. provođenje virtualne ankete
6. usporedba dobivenih rezultata.

Predstava je odabrana prema ponudi zagrebačkih kazališta u vrijeme planiranja odlaska na predstavu, primjerena je dobi učenika, progovara o aktualnoj temi te je dobro prihvaćena u medijima. Učenici nisu poznavali temu predstave prije gledanja i nitko od učenika nije ranije pogledao predstavu. Učenicima je dana uputa da tijekom gledanja predstave obrate pozornost na izvedbu i načine na koje je tema prikazana. Učenici u kazalište odlaze zajedno organiziranim prijevozom. Tijekom predstave zainteresirano prate događaje na sceni. Dan nakon gledanja predstave proveden je strukturirani razgovor o predstavi s pitanjima otvorenoga tipa. Dojmovi su još uvijek dovoljno snažni za razgovor i razmišljanje.

Iako je analiza bila najavljena, učenici su bili iznenađeni i zbunjeni jer nisu navikli na razgovor o odgledanoj predstavi. Razgovor je proveden prema Pavisovu upitniku za analizu predstave uz česta dodatna objašnjenja jer učenici slabo poznaju kazališnu terminologiju. Planirani je razgovor s učenicima obuhvaćao: 1) opće značajke predstave; 2) scenografiju; 3) sustav rasvjete; 4) predmete; 5) kostime, šminku, masku; 6) glumačku izvedbu; 7) funkciju glazbe, šuma, tišine; 8) ritam predstave; 9) čitanje fabule; 10) tekst o predstavi; 11) gledatelje; 12) kako zabilježiti ovu predstavu; 13) ono što se ne može semiotizirati; 14) krajnji ishod analize (Pavis 2004: 398–400).

Pokazalo se da odgovori *u potpunosti ovise o konkretnim pitanjima* (Klein 2011: 289). Opći je dojam da se učenicima predstava svidjela ili barem da je bila *u redu*. Na pitanje što im se svidjelo učenici odgovaraju da im se svidjela tema i način na koji je prikazana te da je vršnjačko nasilje uglavnom prikazano aktualno i njima blisko. *Djeca će pratiti sadržaj koji razumiju i trudit će se razumjeti ga, posebno ako ih osobno zanima* (Klein 2005: 47). Na svako sljedeće pitanje poput *Zašto smo gledali ovu predstavu?*, *Zašto je uopće ovakva predstava postavljena u kazalištu?* i *Zašto su kritike uglavnom dobre?* odgovara se jednako: *Važno je prikazati vršnjačko nasilje i uputiti gledatelje na to kako se ne treba ponašati.* Ipak, navode da kazališna predstava neće promijeniti nečije ponašanje. Prema Jeanne Klein, *predstave potvrđuju i pojačavaju ideje koje su već naučene, a ne 'uče' mlade 'novim' informacijama* (Klein 2005: 51). Jedna učenica navodi kako je važno da se o tim stvarima govori u svim medijima, pa tako i u kazalištu i zbog toga što oni kojima je teško vide da nisu sami i da izlaz postoji. Budući da u školi postoji novinarska skupina te se jednom godišnje izdaje školski list, objavljuju se i radovi vezani za izvanučioničku i terensku nastavu. U osvrtu za školske novine tako čitamo: *Mislim da je ova predstava vrlo poučna i vrlo zanimljiva jer nam zapravo govori što se dešava u stvarnom svijetu i kako se zapravo žrtve nasilja osjećaju*.

Vršnjačko nasilje možemo promatrati kao jednu od još uvijek tabu-tema u hrvatskome kazalištu, no u ovome se primjeru ne može baš jasno definirati izlaz koji predstava nudi, posebno s obzirom na činjenicu da se sastoji od nekoliko priča od kojih svaka ima svoj tijek i neminovni kraj. *Na pozornicama izgrađeni svjetovi variraju od blagih do okrutnih. Vjerodostojnije i stvarnije prikazani svjetovi (što u pravilu znači i mračniji) suprotstavljaju se zaštićujućem 'pravilu' optimističkog prikaza i uljepšavanja stvarnosti* (Gruić i Škuflić-Horvat 2016: 228).

Učenici samostalno navode samo odgojnu ulogu predstave. Nitko od učenika ne navodi nijednu kazališnu konvenciju, način glume, broj glumaca nasuprot broju likova ili presvlačenje na pozornici. Shifra Schonmann objašnjava kazališne konvencije *kao svaki kazališni običaj koji publika ne propituje* (Schonmann 2006: 88). Učenici uz vođenje tijekom analize prepoznaju da jedan glumac igra više likova te navode da ih to ne zbunjuje. Učenici sedmih razreda dovoljno su zreli da nemaju problema s distancom. Ben-Chain smatra *ključnim trenutak kada je publika svjesna da je ono što gleda na pozornici fikcija za uspješno uživanje u predstavi* (cit. prema Schonmann 2006: 65). Sličan zaključak nalazimo i u radu Rimac Jurinović u kojemu navodi da *dijete mora razumjeti 'kao da' konvenciju, odnosno djeca moraju tijekom izvedbe biti distancirana jer svijest o predstavi kao fikciji osigurava estetsku percepciju* (Rimac Jurinović 2022: 50). Učenici su u ovoj dobi sposobni razlikovati kazališne konvencije i doživjeti estetsku razinu predstave.

Scensko rješenje presvlačenja na sceni nitko ne navodi sam, nego ga se prisjećaju tek kad budu upućeni te ga smatraju iznimno dobrim rješenjem. U mraku na početku predstave pozitivnim ocjenjuju efekt dima. Lika koji povezuje priče (nazivaju ga voditeljem jer predstavu smatraju *reality* emisijom) i govori rečenicu iz naslova predstave smatraju potrebnim zbog povezivanja priča u cjelinu, ali smeta im način njegova govora, odnosno činjenica da mu je mehanički izmijenjen glas. Prema Klein, *u interpretaciji predstave nakon gledanja ključnim se pokazalo da dramska radnja treba biti definirana ciljevima likova koji izražavaju njihove psihološke motive, a ne samo predstavljaju iste* (Klein 2005: 47). Učenici odgovaraju da su im likovi uvjerljivi; iako se nitko ne može s njima identificirati, mogu zamisliti takve osobe i situacije u svojemu životnom okruženju, posebno školskom. *Jedno od ključnih pitanja u istraživanju specifičnosti dječje publike je razmatranje procesa identifikacije s likovima i utjecaja koji ta identifikacija ima na djecu (privremeno i trajno). Premda kazališni umjetnici često pretpostavljaju da se identifikacija (osobito kod mlađe publike) događa automatski, ona je zapravo vrlo složen proces u kojem je gotovo preduvjet realističnost, uvjerljivost i osobito sličnost likova s ciljanom publikom* (Gruić 2016: 207).

U knjizi Maše Rimac Jurinović čitamo *da kazalište za djecu mora utjecati na osjećaje (bez kojih nema razumijevanja) u skladu sa sposobnošću djeteta da se s tim osjećajima i prikazanim sadržajima može nositi i u konačnici s njima i izaći na kraj. Odnosno, komunikacijski potencijal predstave uzbunit će osjećaje i pružiti osjećaj značenja i važnosti* (Rimac Jurinović 2022: 20).

Što se tiče promjena scena i scenografije, bez problema prihvaćaju poslagane stolice kao učionicu ili park, razbacane jastuke kao sobu ili išarane pločice na vratima kao školski toalet. Učenici zaključuju da im je ovakav razgovor poslije predstave novost jer je za njih odlazak u kazalište zgodan način da se skrati nastava u školi. Jeanne Klein navodi da *odgajamo generaciju gledatelja koji kazalište doživljavaju kao nerazumljiv apstraktni medij namijenjen primarno izvanučioničkoj nastavi* (Klein 2005: 53). Kazališni ambijent im se sviđa iako ne znaju objasniti zašto i navode kako nisu o tome nikad razmišljali. Pozitivnim su ocijenili način ovakve analize te se slažu da se i o budućim predstavama nakon gledanja razgovara.

Predstava *Ako kažeš, gotov si!* neupitno treba biti u ponudi u zagrebačkim školama, ali pritom treba pripaziti da njezina poruka ne ostane samo na tematskoj razini jer je velik trud uložen u estetski dojam predstave. *Napetost između poučne/pedagoške i estetske vrijednosti obično se formulira u okviru pitanja treba li i u kojoj mjeri kazalište za djecu biti poučno. To je pitanje u raznim svojim oblicima prisutno i u teoriji i u praksi* (Gruić 2016: 205). Prema Matthewu Reasonu, *u slučaju kazališta za djecu, za razliku od kazališta za odrasle, uvijek su se preklapali odgoj i estetika, pedagogija i umjetnost* (Reason 2010: 3). U slučaju ove analize treba uzeti u obzir da učenici *ne dolaze u kazalište kao 'prazne ploče' na koje predstava utiskuje nove ideje, već kao kompletna ljudska bića s već formiranim iskustvima i uvjerenjima o kazalištu i samom životu* (Klein 2005: 44). *Svi aspekti kazališta za mlade utječu na dojam predstave: od marketinga, naslova, izvedbe tijekom dana, trajanja, autobusa koji dovode djecu do edukativnih materijala* (Bedard 2011: 284).

Nakon tri mjeseca provedena je anketa među učenicima koji su gledali predstavu. Cilj je ankete bio pomoću nekoliko pitanja provjeriti što je ostalo u sjećanju nakon određenoga vremena. Anketa je provedena na platformi *Microsoft Forms*. Anketi je pristupilo dvadeset i troje učenika koji su gledali predstavu, dok ih desetak nije pristupilo. Učenicima su u anketi ponuđena pitanja:

- Je li ti se predstava svidjela? Navedi ukratko što ti se u predstavi svidjelo, a što nije.
- Koji su ti elementi predstave ostali u sjećanju nakon nekoliko mjeseci?
- Je li se sada promijenio tvoj dojam o predstavi ili je jednak kao kad si je gledao/gledala?
- Po tvojemu mišljenju, zašto se učenicima sviđa ova predstava?
- Smatraš li da su scenografija i ostali efekti (svjetlo, dim, promjena glasa) važni za dojam o predstavi ili bi dojam bio jednak i bez tih elemenata?

Predstava se svidjela svim učenicima koji su pristupili anketi. Navode da im se svidjelo to što je predstava poučna (5 odgovora) i zabavna/šaljiva (4 odgovora). Također im se sviđa gluma/glumci (5 odgovora) te kao prednosti izdvajaju to što se bavi stvarnim problemima, što je realna i što govori protiv nasilja. Jedan učenik navodi da mu se sviđa to što se likovi na kraju suprotstavljaju svojim strahovima.
Kao elemente predstave koji im se nisu svidjeli učenici izdvajaju promjenu glasa lika voditelja. Jedan je učenik očekivao napetiji kraj, a jedan smatra da nedostaje završetak svake od prikazanih priča.

Kao elemente predstave kojih se sjećaju nakon nekoliko mjeseci učenici navode lik voditelja koji izgovara rečenicu iz naslova (6 odgovora), poruke protiv nasilja (5 odgovora) i probleme likova (2 odgovora). Dva učenika navode da su im ostali u sjećanju glumci i radnja. Od priča koje čine predstavu izdvojena je samo priča o djevojčici koju iskorištavaju za prepisivanje zadaća. Jedan učenik izdvaja scenu u školskome zahodu, koja se i tijekom prvoga razgovora pokazala kao jedna od dojmljivijih scena. U anketi nalazimo i odgovor da se sjećaju smiješnih scena te osjećaja koje su likovi prikazali. Jedna učenica navodi da joj je u sjećanju ostala videoprojekcija kojom završava predstava.

Učenici odgovaraju da im je dojam o predstavi ostao jednak i s vremenskim odmakom. Dojam se poboljšao kod petero učenika jer su kasnije bolje ili dublje razumjeli situaciju ili ozbiljnije shvaćaju temu o kojoj predstava govori. Jedan učenik navodi da mu je dojam bio jači nakon samoga gledanja predstave nego nakon nekoliko mjeseci.

Učenici smatraju da se njihovim vršnjacima ova predstava sviđa jer je šaljiva, poučna i aktualna i jer prikazuje kako se učenici zaista osjećaju, pomaže im da potraže pomoć starijih i da se izbore za sebe. Jedan učenik razlog dobroga uspjeha predstave nalazi u činjenici što glumci tijekom izvedbe igraju više likova. Razlog za pozitivnu ocjenu predstave jedan učenik pak nalazi u liku voditelja. Učenici smatraju da scenografija, svjetlo, dim i promjena glasa utječu na dojam o predstavi jer privlače pažnju i ističu dijelove. Jedan učenik navodi da nisu važni efekti, već samo poruka koju predstava nosi.

Iz učeničkih je odgovora nakon gledanja predstave, kao i nakon nekoliko mjeseci, vidljivo da su razmišljanja ostala vrlo slična. Dojam o predstavi ostao je nepromijenjen i predstava im se sviđa. Najviše zamjećuju odgojnu ulogu predstave, sjećaju se smijeha, zabave i neobičnih efekata. Nakon zajedničkoga razgovora i upućivanja učenika na kazališne konvencije vidljivo je da pojedinci navode kako su zapazili pojedine efekte kao zanimljive i važne za ukupni dojam o predstavi.

Prva je analiza provedena u razgovoru uživo, uz međusobna prisjećanja, nadodavanja, pod još snažnim dojmom i jasnim sjećanjem na predstavu. U ovoj inačici analize uživo potrebno je uzeti u obzir utjecaj vršnjaka i tuđih mišljenja na odgovore te želju za uklapanjem u skupinu. Pri samostalnome odgovaranju na pitanja virtualnim putem nema bojazni od utjecaja vršnjaka i tuđih odgovora iako je moguće da ostaje sjećanje na razgovor u učionici otprije nekoliko mjeseci.

Prema trenutačno važećem Nacionalnome kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovnu školu učenici u sklopu nastave Hrvatskoga jezika posjećuju kulturne događaje u stvarnome ili virtualnome okruženju (Odluka o donošenju Kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne

škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj 2019). Ishod pripada predmetnome području Kultura i mediji te je jednak za sve razrede od petoga do osmoga razreda:

- OŠ HJ C.5.3. Učenik posjećuje kulturne događaje u fizičkome i virtualnome okružju.
- OŠ HJ C.6.3. Učenik posjećuje kulturne događaje u fizičkome i virtualnome okružju.
- OŠ HJ C.7.3. Učenik posjećuje kulturne događaje u fizičkome i virtualnome okružju.
- OŠ HJ C.8.3. Učenik posjećuje kulturne događaje u fizičkome i virtualnome okružju.

Ishod se tijekom svih četiriju godina ne vrednuje, a ovisi o ponudi kulturnih događanja te mogućnostima organiziranja posjeta s obzirom na mjesto stanovanja odnosno školovanja. Iz važećega Kurikuluma vidljivo je da učenici više usvajaju književne pojmove vezane uz dramski tekst kao književno djelo (tekstualni predložak) te slabo poznaju kazališnu terminologiju. Odlazak u kazalište i kazališno opismenjavanje učenika uloga je razrednika i učitelja hrvatskoga jezika te uvelike ovisi o kazališnoj ponudi i mogućnostima organizacije izvanučioničke nastave.

**Zaključak**

Posjet je kazališnoj predstavi uobičajena praksa, sukladno kurikulima za osnovnu školu. Potrebno je osigurati da taj posjet ne bude samo događaj na razini školskoga izleta, već da opravda svoj značaj kao oblik izvanučioničke nastave.

S učenicima treba razgovarati prije i poslije gledanja predstave. Priprema učenika za gledanje kazališne predstave ovisi o odgojno-obrazovnim zadaćama koje se ostvaruju te može obuhvatiti produbljivanje analize dramskoga djela, upoznavanje scenske postave i scenskoga oblikovanja te osposobljavanje učenika za izražavanje zapažanja o predstavi (Rosandić 2005: 532). Učenici moraju biti sigurni da mogu izreći svoj dojam i da imaju pravo reći sviđa li im se nešto ili ne sviđa. Komparativna analiza učeničkih odgovora neposredno nakon odgledane predstave te u odgođenome razdoblju od nekoliko mjeseci otkriva izrazitu stabilnost recepcije i razumijevanja kazališnoga sadržaja. Rezultati pokazuju da je početni estetski i emocionalni doživljaj ostao nepromijenjen.

U strukturi učeničkih sjećanja prevladava prepoznavanje didaktičke i odgojne funkcije kazališta, što upućuje na uspješnu transmisiju poruke djela. Uz moralnu pouku učenici primarno izdvajaju smijeh i zabavu, ali i vizualnu specifičnost u obliku neobičnih scenskih efekata. Posebno je značajan utjecaj stručnoga vodstva i edukacije o kazališnim konvencijama. Nakon što su učenici upoznati s specifičnostima kazališnoga jezika, u njihovim se odgovorima primjećuje analitički pomak. Pojedinci tada ne navode efekte samo kao zanimljivost, već ih prepoznaju kao ključne elemente koji bitno oblikuju cjelokupni umjetnički dojam. Nakon nekoliko mjeseci učenicima je u sjećanju ostao lik čiji ih je izmijenjeni glas *ometao*. Budući da je taj lik voditelj u svijetu nepravde i nasilja, dobrom je režijskom odlukom učinjen iritantnim i neprivlačnim. Scensko uprizorenje daje mogućnost šire karakterizacije lika zvukom, glasom, mimikom i gestom te se dramski lik pred gledateljima prikazuje kao živ čovjek (Rosandić 2005: 541).

Učenici su prvo zapazili ono na čemu i jest bilo težište teme kao i svih popratnih elemenata predstave: vršnjačko nasilje. Toga se također najviše sjećaju i s odmakom od nekoliko mjeseci. S te je strane ideja svakako uspješno izvedena, ali potrebno je učenicima približiti elemente koji kazalište čine različitim od svih ostalih medija te ih polako osposobljavati da promatraju predstavu i na razini forme, a ne samo na razini sadržaja. Razgovorom o predstavi učenici uče kazališne znakove te s vremenom uspijevaju dublje interpretirati značenje kazališnih elemenata u predstavi. Razvijanjem kazališne pismenosti učenici će prestati biti pasivni primatelji odgojne poruke predstave i postajat će sposobni aktivno se uključiti u proučavanje dubljih slojeva predstave kao umjetničkoga djela.

Moderniji metodički pristupi uvode u nastavu Hrvatskoga jezika i scensku umjetnost, odnosno analizu i interpretaciju dramskoga i scenskoga djela. Teorijske pojmove drame i kazališta učenici usvajaju

kontinuirano i postupno u svim razredima osnovne škole primjereno svojoj dobi. Na satu hrvatskoga jezika, potaknuti gledanom predstavom, učenici mogu samostalno stvarati dramsku priču (pisano ili usmeno), razvijati dramsku radnju, opisivati i interpretirati likove, kostime, scenografiju te pisati kritike. Nakon gledanja predstave mogu se organizirati vježbe rečenične intonacije i naglasaka te zadaci za uvježbavanje funkcionalnih stilova (Rosandić 2005).

Uređenje učionice u stilu odgledane predstave, učenički osvrt u novinama ili izložba plakata sigurno su još neki od načina koji bi mogli pobuditi učenički interes. S obzirom na dobru učeničku povratnu informaciju, analiza kazališne predstave donijet će velike koristi i učenicima učiniti kazalište zanimljivim, modernim i poželjnim.

**Literatura**


- Bedard, R. L. 2011. *Theatre for Young Audiences and Cultural Identity*. U: *Key Concepts in Theatre/Dramma*. Ur. Schifra Schonmann: 283-289. Israel: University of Haif.
- Gruić, I. 2016. Suvremeni izazovi u kazalištu za djecu i mlade: svjetski kontekst i situacija u Hrvatskoj. U: Zbornik radova. 1. Međunarodni simpozij o pedagogiji u umjetnosti: *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja*. Ur. Berislav Jerković i Tihana Škojo, 203 - 219. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku. Umjetnička akademija u Osijeku.
- Gruić, I. i Škuflić Horvat, I. 2016. *Tabu teme u književnosti i kazalištu za djecu i mlade*. U: Zbornik radova. 1. Međunarodni simpozij o pedagogiji u umjetnosti: *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja*. Ur. Berislav Jerković i Tihana Škojo, 219 - 233. Osijek. Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku. Umjetnička akademija u Osijeku.
- *Hrvatska enciklopedija*, *mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. – 2026. Dostupno na: https://www.enciklopedija.hr/clanak/pismenost, pristupljeno: 2. 3. 2026.
- Ibersfeld, A. 1982. *Čitanje pozorišta*. Beograd. Štampa GRO Kultura.
- Klein, J. 2005. From Children's Perspectives: A Model of Aesthetic Processing in Theatre. U*: Journal of Aesthetic Education*, 39(4): 40 - 57.
- Klein, J. 2011. *Criticism and Appreciation in Theatre for Young Audiences*. U: Key Concepts in Theatre/Dramma. Ur. Schifra Schonmann, 289-295. Israel: University of Haif.
- Klein, J. 2012. *Interviewing after Performances*. U: Theatre for Young Audiences: A Critical Handbook. Ur. Maguire, T. i Schuiterma, K., 143-155. Stoke on Trent, UK: Trentham.
- Kolega, K. 2022. *Sjajna predstava s potresnom pričom*. U: *Kazalište.hr*. Dostupno na: https://www.kazaliste.hr/index.php?p=article&id=3051, pristupljeno: 18. 8. 2025.
- Krušić, V. 2018. *Kazalište i pedagogija*. Zagreb. Disput.
- Lončar, V. 2009. Publika u kazalištu za djecu. U: *Kazalište.* 12(39/40): 70 - 77.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. 2019. U: Narodne novine. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html, pristupljeno: 27. 9. 2025.
- Ožegović, N. 2019. *'Ako kažeš, gotov si!': Užasavajući svijet u kojemu su učionice arene gdje frcaju uvrede i prijetnje*. U: t-portal. Dostupno na: https://www.tportal.hr/kultura/clanak/ako-kazes-gotov-si-uzasavajuci-svijet-u-kojemu-su-ucionice-arene-gdje-frcaju-uvrede-i-prijetnje-foto-20190928, pristupljeno: 18. 8. 2025.
- Pavis, P. 2004. *Pojmovnik teatra*. Zagreb. Izdanja Antibarbarus.
- Reason, M. 2010. *The Young Audience – exploring and enhancing children's experiences of theatre.* London: Trentham Book, Institute of Education Press.

- Rimac Jurinović, M. 2022. *Kako djeca opisuju svoje kazalište*. Zagreb. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Rosandić. D. 2005. *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb. Školska knjiga.
- Schonmann, S. 2006. *Theatre as a Medium for Children and Young People: Images and Observations*. Dordrecht: Springer.
- Stinson, M. 2015. *Definig Drama Literacy. Beginning the Conversation*. U: Drama Queensland Says, Mosaic (38): 30 - 40.
- Škreb, Z. i Stamać, A. 1983. *Uvod u književnost*. Zagreb. Grafički zavod Hrvatske.


**THEATRE LITERACY IN UPPER PRIMARY EDUCATION**


***Abstract:*** *This essay deals with the theatre literacy of higher elementary school classes based on the analysis of students' responses after watching the theatre play "If You Say It, You're Done" at the Žar ptica Theatre in Zagreb. The analysis was conducted according to an adapted Pavis questionnaire for play analysis. The analysis was conducted with the students immediately after watching the play, and after a few months, a virtual questionnaire was designed. The essay analyzes the students' responses regarding the theme and form of the play as well as the students' knowledge of theatre conventions. It touches on the reasons for going to a theatre as part of the school curriculum and expectations from this type of extracurricular teaching. The essay reveals that students are not used to analyzing a play and need guidance in reading theatre conventions.*



***Keywords****: theatre conventions, theatre performance, theatre literacy, primary school, school curriculum*

STRUČNI RAD

SABINA ŠINKO
Pedagoški fakultet Sveučilište u Mariboru, Slovenija
sabina.sinko@um.si

# KAZALIŠTE ZA NAJMLAĐU PUBLIKU

***Sažetak:*** *Članak raspravlja o kazalištu za najmlađe kao posebnome umjetničkom žanru namijenjenome djeci mlađoj od četiri godine. Naglašava njegovu jedinstvenu estetiku koja spaja kazalište s predškolskom pedagogijom, psihologijom i art-terapijom. Predstave se temelje na emocionalnome iskustvu, osjetilnoj percepciji, igri, izravnoj komunikaciji i posebnoj ulozi glumaca. Posebna se pozornost posvećuje prostoru, govoru, dramaturgiji i vremenu. Kazalište obogaćuje djetetovo emocionalno i kognitivno iskustvo te jača vezu između djeteta i roditelja, a istodobno doprinosi estetskome odgoju u ranome djetinjstvu.*
***Ključne riječi:*** *dramaturški elementi kazališta za najmlađe, estetski doživljaj i percepcija djeteta, estetski odgoj, kazalište za najmlađe*

**Uvod**

Središnja je svrha kazališta za najmlađe ili *bebi-drame* pružiti bebama i maloj djeci autentično kazališno iskustvo, osmišljeno u skladu s njihovim razvojnim mogućnostima. U stvaranju predstava kazališni umjetnici blisko surađuju sa stručnjacima iz područja predškolske pedagogije, razvojne psihologije, art-terapije i drugih srodnih disciplina.

Kazalište za najmlađe više je od pukoga umjetničkog oblika – prateći ritam i osjećaje djeteta, to postaje prostor za prvo senzorno i estetsko iskustvo. To je mjesto gdje se umjetnost susreće s dječjim razvojem, kreativnost s pedagogijom, a roditelji s djecom u zajedničkome iskustvu trenutka.

Kazalište za najmlađe, poznato i kao *baby drama*, počelo se razvijati krajem devedesetih godina dvadesetoga stoljeća. Svoje međunarodno putovanje započelo je u Norveškoj projektom Glittebird, a u Italiji projektom Small Size, koji je postavio temelje za novi umjetnički žanr namijenjen djeci mlađoj od četiri godine. Danas je ovaj kazališni žanr etabliran diljem Europe, a u Sloveniji je još uvijek u procesu uspostavljanja. Interes za njega ipak brzo raste – i među kazališnim stvarateljima i stručnjacima u obrazovnim ustanovama i među roditeljima najmlađe djece koji žele zajedno sa svojom djecom doživjeti kazalište (Šinko 2011: 176).

**Estetika i pristup**

Estetski se koncept dječje drame temelji na prepoznavanju maloga djeteta kao aktivnoga gledatelja predstave. Središnji je cilj stvaratelja stvaranje kazališnoga svijeta koji omogućava postupno otkrivanje i senzorno sudjelovanje. Prema Winderlichu (2009), temeljna se pitanja kazališta ponovno otvaraju pred očima najmlađih gledatelja, primjerice, što znači biti gledatelj, kako percipiramo umjetnički čin i kako na njega reagiramo.

Kiraly i Koos (2008: 2) ističu da je stvaranje predstava za najmlađe posebno izazovno zato što se autori ne mogu osloniti na kazališne strukture tipične za odraslu publiku. Umjesto toga, potrebno je

koristiti se jednostavnim, ali učinkovitim izražajnim sredstvima kako bi se privukla pozornost djece, a da ih se istodobno ne preoptereti.

**Specifičnosti kazališta za najmlađe**

Predstave za dojenčad i malu djecu obično jesu:

- kratke – traju do 30 minuta
- ritmički mirne, s dovoljno vremena za percipiranje pojedinačnih gesti, zvukova i vizualnih efekata
- vizualno blage – bez tame, jakih svjetlosnih kontrasta ili zastrašujućih efekata
- interaktivne – djeca na kraju (ponekad i tijekom predstave) mogu uzeti lutke i predmete u ruke i istražiti ih.

Važna je značajka smanjenje kazališnih efekata: predstave se ne temelje na iznenađenju ili sukobu, već na internaliziranoj poetici svakodnevnoga života – predmeti, igre, zvukovi i pokreti poznati djeci smješteni su u novi, umjetnički kontekst, što omogućava njihovo kasnije ponovno proživljavanje.
Kazalište za dojenčad i malu djecu temelji se na razumijevanju njihova ranog razvoja, emocionalne responzivnosti i načina percipiranja svijeta. Od vrlo rane dobi djeca usmjeravaju svoju pozornost na druge, oponašaju ponašanje i uče promatranjem (Tomasello 2002). Upravo je ta prirodna znatiželja ključna osnova za njihovo kazališno iskustvo.

Prema redateljici Agnes Desfosses (cit. prema Šinko 2011), kazalište za najmlađe ne bi trebalo odražavati svakodnevni život, već ga transformirati u poetsko i simbolično iskustvo. Za djecu je to često prvi kontakt s umjetnošću, stoga joj stvaratelji moraju pristupiti nježno, s ritualističkim dodirom i naglaskom na senzornome istraživanju.

Djeca u dobi između jedne i tri godine nalaze se u fazi intenzivnoga razvoja – njihova percepcija, kretanje i emocionalne reakcije brzo se mijenjaju. Njihov se način razumijevanja svijeta temeljno razlikuje od načina odraslih. Stoga se predstave ne temelje na naraciji, već na emocionalnim signalima, ritmu, ponavljanjima i simbolima.

Bebe reagiraju na svoju novu okolinu kroz izraze lica odraslih – posebno svojih majki – i kroz vokalnu komunikaciju. Pretjerani pokreti, melodičan govor i ekspresivne emocionalne geste pomažu djeci da shvate da su predstave sigurne i da se radi o igri, a ne o stvarnosti (Kiraly i Koos 2008). To im omogućava da u njih urone bez straha.

Djeca uživaju u ponavljajućim obrascima poput rima, skrivača ili igara pretvaranja. Čak im i u kazalištu ponavljanje daje osjećaj sigurnosti, a male promjene održavaju njihov interes i potiču emocionalni rast.
Percepcija u ranome djetinjstvu nije samo pasivno primanje informacija, već aktivan i složen misaoni proces (Schafer prema Heinemann 2009). Ponavljanje kod male djece nije samo igra, već način učenja – djeca stvaraju unutarnje reprezentacije i uče obrasce ponašanja i simbole (Kiraly i Koos 2008).

U kazalištu ponavljanje igra ključnu ulogu u prenošenju značenja i poticanju samostalnoga istraživanja. Djeca doživljavaju i ponovno uprizoruju elemente predstave te stječu nova znanja manipulacijom predmetima (Šinko 2011).

Prema G. Taubeu (cit. prema Šinko 2011), temelj je kazališta za najmlađe međusobna percepcija između glumaca i gledatelja, gdje nijedna strana ne dominira. Kontakt očima i fizička blizina bitni su jer se predstave temelje na holističkome senzornom iskustvu – vizualnom, slušnom i posebno taktilnom. Dodir, materijali i fizička prisutnost glumaca pokreću snažne emocionalne i perceptivne reakcije. Takva senzorna blizina stvara prostor u kojemu se kazalište približava izvedbi i nadilazi granice tradicionalnoga scenskog iskustva.

Kazalište za najmlađe nije pojednostavljena verzija klasičnoga dramskog kazališta, već samostalan žanr zasnovan na materijalnosti, tjelesnosti i senzornome iskustvu. Slično avangardnome kazalištu, ono također istražuje nove oblike izražavanja, odnos glumca i publike te načine uspostavljanja pažnje. Oba žanra dovode u pitanje tradicionalne kazališne strukture i traže alternativne pristupe percepciji, jeziku i prostoru. Međutim, kako ističe Taube (cit. prema Šinko 2011), njihovi ciljevi i konteksti djelovanja, unatoč sličnostima, temeljno su različiti.

U kazalištu za najmlađe glumci ne igraju klasične uloge, već se izražavaju igrom kao osobe koje bude dječju maštu pokretom, zvukom, govorom i vizualnim slikama. To je estetika igre i prisutnosti koja je bliža izvedbi nego klasičnoj drami.

Glumac nije dramatizirani lik, već djeluje iskreno i izravno. Često poprima klaunovske crte lica, a da ne postane klišej. Dijete se ne identificira s glumcem, već ga promatra kao *drugoga* koji ga shvaća ozbiljno. *Kazališna komunikacija je posebno krhka u kazalištu za najmlađe. U stalnom balansiranju komunikacije u ovom kazalištu vrlo je jasno kada funkcionira, a kada ne* (Taube 2009: 91).

**Slika 1. Fotografija iz predstave *Kad otvorim oči*, Lutkarsko kazalište Pupilla, autorica: Nara Dominko David**



Komunikacija je između glumca i djeteta krhka i zahtijeva posebnu pažnju. Ključno je uspostaviti fleksibilna pravila igre i jasne granice – i prostorne i estetske. Te granice postavljaju glumci, a djeca ih prihvaćaju s povjerenjem. Stoga stvaratelji moraju promišljeno osmisliti način uključivanja djece i roditelja kako bi se održala ravnoteža između igre, komunikacije i umjetničkoga izražavanja (Šinko 2011).

U kazalištu za najmlađe govor nije glavno sredstvo izražavanja, već je ravnopravan s drugima, poput pokreta, zvukova i slika. Slično svakodnevnoj komunikaciji, samo oko 15 % informacija prenosi se riječima, a ostatak neverbalnim izrazima. Riječi se često pojavljuju u poetskome, ritmičkome ili glazbenome obliku, što pomaže djeci da lakše prate s obzirom na kratak raspon pažnje.

Verbalno izražavanje u kazalištu za malu djecu nije linearno pripovijedanje i riječi ne definiraju radnje, no to ne znači da nemaju značenje. *Bit riječi izravno se ulijeva u dušu odraslih gledatelja*, *dok se djeca rađaju kao gledatelji kroz melodiju govora* (Gerbaudet prema Desfosses 2006: 4). Poetski je tekst vrlo prikladan jer izražava ljepotu, zvuk, ritam, glazbu.

Govor u predstavi nije linearna naracija, već naglašava ritam i zvuk, što privlači i djecu i odrasle. Djeca u drugoj godini života već aktivno sudjeluju u verbalnoj komunikaciji, a kazalište potiče razvoj jezika i obogaćivanje rječnika. Važnu ulogu imaju i odrasli pratitelji koji pomažu u utvrđivanju sjećanja i iskustva kroz objašnjenja i razgovor nakon predstave.

Razgovori o prisjećanju nakon predstave omogućavaju djeci da zajedno s odraslima rekonstruiraju događaje, što jača njihovu sposobnost pripovijedanja i obogaćuje zajednička sjećanja. Kazalište tako postaje važan prostor za učenje jezika i stvaranje trajnih uspomena.

Kazalište za najmlađe ima svoju dramaturgiju, ali klasične kategorije poput sukoba i napetosti ne rabe se u uobičajenu smislu. Sukobi nisu dramski sporovi između likova jer glumci ne igraju uloge drugih ljudi. Predstave nisu iluzionističke; umjetni su svjetovi vidljivi i otvoreni, što ostavlja prostora dječjoj mašti.

Priča nije linearna i više se temelji na maštovitome potencijalu publike nego na narativu. Predmeti i znakovi su doslovni i materijalni – zemlja je zemlja, lopta je lopta – ali djeca ih mogu transformirati svojom maštom (zemlja u dvorac, lopta u sunce). Djeca mogu stvarati simbole, ali razumiju uglavnom one koje sama stvore, ali ne i simbole odraslih. Taube (cit. prema Šinko 2011) kaže da vrijeme u kazalištu ima specifično značenje za najmlađe. Ima svoj ritam koji odgovara ritmu publike. Veza između publike i glumaca u odnosu na ritam jest disanje. Zajedničko disanje, koje potiču prije svega glumci, trebalo bi doći u sklad s publikom. Taj sklad djeci daje osjećaj sigurnosti. Zajedničko je disanje ujedno i nit između glumaca i publike, koja između njih održava napetost. Napetost je još jedna dramaturška kategorija koja se razlikuje od konvencionalnoga dramskog kazališta. Osim radnje specifičnoga ritma, kazalište uključuje i tišinu – i akustičnu i vremensku.

Ponavljanja radnji ili verbalnih replika također su česta u kazalištu za najmlađe. Zanimljivo je i to da se predstave ne dupliciraju, a ponavljanja gotovo nikada nisu ista. Prostor u kazalištu za najmlađe je dinamičan i perceptivan prostor iskustva, gdje djeca uče o okolini kroz pokret i manipulaciju (Gibson 1988 prema Kiraly i Koos 2008). Predmeti na pozornici različitih su oblika, boja i materijala, koje djeca mogu istraživati, što potiče njihovo aktivno sudjelovanje. Prostor nije odvojen od pozornice, već se stvara kroz radnju koja uspostavlja komunikaciju između glumaca i gledatelja te podsjeća na ritualne oblike kazališta, gdje među njima nema granice (Taube 2009). Uklanjanje stroge granice između pozornice i prostora omogućava percepciju svim osjetilima i fizičko istraživanje prostora, što je ključno za percepciju mlađe djece (Heinemann 2009). Njihova je percepcija prostora egocentrična i temelji se na pokretu tijela (Piaget i Inhelder 1971 prema Heinemann 2009). Postupno otkrivanje kazališnoga prostora pomaže djeci da prevladaju nesigurnost i potiče interes, dok igra omogućava osvajanje prostora i razvoj motoričkih sposobnosti (Heinemann 2009).

**Slika 2. Fotografija iz predstave *Ba Bu*, Lutkarsko kazalište Pupilla, autorica: Nara Dominko David**



Kazalište za najmlađe pruža zajedničko iskustvo koje jača vezu između roditelja i djece te obogaćuje njihova iskustva (Kiraly i Koos 2008). Uz podršku roditelja djeca uče nove reakcije i ponašanja, dok roditelji pomažu djeci da dožive predstavu. Svaka osoba doživljava predstavu drugačije, što omogućava bogatu međusobnu razmjenu (Desfosses 2010). Djeca se emocionalno oslanjaju na reakcije svojih majki kada uče nešto novo, što utječe na njihovu percepciju kazališta (Kiraly i Koos 2008). Nakon predstave važan je razgovor u kojemu odrasli i djeca dijele različita mišljenja i osjećaje, što jača osobnost i potiče dijalog (Desfosses 2010).

**Zaključak**

Kazalište za najmlađe nije samo umanjeni oblik klasičnoga kazališta, već samostalni umjetnički žanr zasnovan na igri, senzornome iskustvu, ponavljanju i izravnoj komunikaciji. Estetikom prilagođenom razvojnim mogućnostima djeteta, omogućava djetetov prvi susret s umjetnošću, potiče emocionalni i kognitivni razvoj te jača vezu između djeteta i roditelja. Njegova pedagoška i estetska vrijednost leži u tome što otvara prostor za kreativnost, dijalog i zajedničko iskustvo svijeta od ranoga djetinjstva.

**Literatura**


- Desfosses, A. 2006. *Fachtagung „THEATER VON ANFANG AN“ Vortrag Agnes Desfosses*. Dostupno na: https://www.kulturstiftung-des-bundes.de/en/programmes_projects/detail/theatre_from_the_very_beginning_1.html, pristupljeno: 25. 6. 2020.
- Heinemann, C. 2009. Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Erlebnisraume. U: Droste, Dan G. (ur.) *Theater von Anfang an*, 131 - 144. Bielefeld: Transcript Verlag
- Hoffmann, S. 2009. Theater für Zweijahrige? Warum nicht! Über das Erleben von Kunst. U: Droste, Dan G. (ur.) *Theater von Anfang an*, 59-69. Bielefeld: Transcript Verlag
- Israel, A. 2010. *Ein Theater der Augenblicke – Nachlese zum ersten deutschen Festival des Theaters für die Allerkleinsten*. Dostupno na: http://www.goethe.de/kue/the/thm/iub/de4059237.htm, pristupljeno: 11. 12. 2010.
- Király, I. in Koós, O. 2008. *A szerzök az MTA Pazichológiai Kutatóintézet Fejlödéslélektani Kutatócsoportjának munkatársai*. Dostupno na: http://www.dansdesign.com/gb/hungary/28_10_05_8.html, pristupljeno: 10. 6. 2022.
- Pinkert, U. 2009. »Theater von Anfang an!« - alles auf Anfang? Von der Einübung sinnlicher Wahrnehmungsweisen. U: Droste, Dan G. (ur.) *Theater von Anfang an*., 57 - 69. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Schafer, G. E. 2009. *Alltagstheater*. U: Droste, Dan G. (ur.) *Theater von Anfang an*., 131 - 144. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Taube, G. 2009. First Steps – Erste Ertrage. Zu astetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten. U: Droste, Dan G. (ur.) *Theater von Anfang an*. 59-69. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Winderlich, K. 2009. *Kooperationen im Kontext astetische Bildung. Zum Zusammenspiel von Kunst und Padagogik im Theater für Allerkleinsten*. U: Droste, Dan G. (ur.) *Theater von Anfang an*., 69 - 78. Bielefeld: Transcript Verlag.


## THEATER FOR THE YOUNGEST AUDIENCE


***Abstract:*** *The article discusses theatre for the youngest as a special artistic genre intended for children under 4 years of age. It emphasizes its unique aesthetics, which combines theatre with preschool pedagogy, psychology and art therapy. The performances are based on emotional experience, sensory perception, play, direct communication and the special role of the actors. It also pays special attention to space, speech, dramaturgy and time. Theatre enriches the child's emotional and cognitive experience and strengthens the bond between the child and the parent, while contributing to aesthetic education in early childhood.*


***Keywords:*** *theatre for the youngest, aesthetic education, aesthetic experience and perception of the child, dramaturgical elements of theatre for the youngest*

# O (DRAMSKOME) TEKSTU I IZVEDBENIM ODMICANJIMA OD NJEGA

STRUČNI RAD

JELENA VIGNJEVIĆ
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska
jelena.vignjevic@ufzg.hr

# NACRT ZA DALJNJU ANALIZU JEZIKA I STILA DRAMSKIH TEKSTOVA IVE GRUIĆ

***Sažetak**: Uz bogat znanstveni i stručni rad u području teatrologije, dramaturgije i kazališne pedagogije, ostaje manje zamijećena aktivnost Ive Gruić u književnoumjetničkome stvaralaštvu namijenjenom djeci i mladima. Riječ je o dramskim tekstovima u duljim i kraćim formama, koje je autorica načinila za potrebe rada različitih dramskih družina, radijskih emisija i kazališta, a ostali su do danas uglavnom u rukopisu. Ovaj će rad donijeti prikaz dijela neobjavljenoga korpusa dramskih testova Ive Gruić i osvrnut će se na neke od jezičnih i stilskih osobitosti tih tekstova. Cilj je ovoga rada postaviti temelj za daljnje prikupljanje, analizu i vrednovanje dramskoga stvaralaštva Ive Gruić.*
***Ključne riječi**: dramski tekst, Iva Gruić, jezična stilistika*

## 1. Uvod

Iva Gruić (1962. – 2024.) hrvatska je teatrologinja, dramaturginja i dramska pedagoginja. Baveći se primarno znanstvenim i nastavnim radom na Učiteljskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, najviše je objavljivala znanstvene i stručne radove u područjima svojega profesionalnoga djelovanja[23], no bila je aktivna i u kazališnoj kritici te u kreativnome dramskom stvaralaštvu.

Kazališne je kritike objavljivala u brojnim kazališnim i književnim časopisima (*Novi prolog*, *Quorum*, *Republika*, *Studentski list*, *Polet*, *Vjesnik*, *Jutarnji list* i *Kazalište*) od sredine osamdesetih nadalje (pod imenom Iva Gruić Drach i Iva Gruić).

Osim znanstvenih i stručnih radova, Iva Gruić načinila je i brojna kreativna dramska djela – tekstove drama, igrokaza, radiodrama, dramskih adaptacija i interaktivnih kazališnih programa (*Pravo na grešku*, 1998; *Zemlja jabuka*, 2000; *Oniksova spilja*, 2004 i druga). Ta su djela – uglavnom namijenjena djeci i mladima – nastala u okviru brojnih autoričinih suradnji s odgojno-obrazovnim, kazališnim, radijskim i televizijskim ustanovama, npr. pri djelovanju u Dramskome programu Hrvatskoga radija, gdje je bila urednica dramaturginja ili pak u suradnji s Teatrom *Tirena*. Djela su izvođena u programu Hrvatskoga radija te u raznim oblicima dječjih, lutkarskih i drugih kazališta. Mnoga od njih prepoznata su kao posebno kvalitetna i inovativna, te su i nagrađena: dramatizacija bajke *Matovilka* u izvedbi Zagrebačkoga kazališta lutaka nagrađena je na Međunarodnome lutkarskom festivalu u Zagrebu, PIF-u (1993), a *Zemlja jabuka* na Festivalu alternativne poetike u Mostaru (2000). Svi navedeni podatci stoje u otvorenome pristupu, u objavama Hrvatskoga centra za dramski odgoj (HCD-a)[24] i objavama Učiteljskoga fakulteta[25].

[23] https://www.croris.hr/osobe/profil/26905
[24] http://www.hcdo.hr/napustila-nas-je-iva-gruic/
[25] https://dramskapedagogija.ufzg.hr/index.php/pss-dramske-pedagogije-2/iva-gruic-pokretacica-i-osnivacica-pss-a-dramske-pedagogije/

Većina dramskih djela Ive Gruić do danas je neobjavljena. Objavljen je samo igrokaz *Upomoć, Zvjezdani!* u zbirci *Kaos prije premijere: Zbirka igrokaza za djecu*, u izdanju Kazališta *Tirena* u Zagrebu 2014. godine.

Dio iz spomenutoga korpusa autoričinih neobjavljenih dramskih djela ustupljen je za potrebe ovoga rada marom obitelji i suradnika Ive Gruić. Valja napomenuti da je to tek (manji) dio njezina ukupnog dramskog stvaralaštva, koje tek treba prikupiti i ustanoviti. U nastavku teksta donosi se pregled i opis osam do sada prikupljenih neobjavljenih dramskih tekstova Ive Gruić.

**2. Pregled i kratki opis osam neobjavljenih dramskih tekstova Ive Gruić**

Prikupljeni korpus neobjavljenih tekstova činilo je njih osam. Prema poetskome određenju koje je navedeno u njihovim naslovima odnosno podnaslovima, moguće ih je razvrstati u sljedeće kategorije:

a. *Programi interaktivnoga kazališta za djecu*
- *Anica u Zemlji Zelenih* (program interaktivnoga kazališta za djecu predškolske dobi i za prvi razred osnovne škole)
- *Zemlja Jabuka* (program interaktivnoga kazališta za djecu nižih razreda osnovne škole)
- *Oniksova spilja* (program interaktivnoga kazališta za djecu nižih razreda osnovne škole)

b. *Radioigra*
- *Tri želje* (radioigra za djecu prema motivima narodnih priča)

c. *Lutkarska igra*
- *Kad zaboli zub* (tekst za lutkarsku igru za djecu)

d. *Dramatizirane narodne bajke*
- *Indijanska bajka, ma što to bilo*
- *Matovilka*
- *Nesreća* (prema motivima talijanske bajke)

U nastavku će se opisati temeljne odlike svake od četiriju dramskih vrsta i tekstova koji im pripadaju.

***2.1. Programi interaktivnoga kazališta za djecu***

Program interaktivnoga kazališta oblik je rada u dramskome odgoju djece i mladih. Dramski odgoj pritom se poima kao proces kojim djeca i mladi na razne načine upoznaju dramski medij i u nj se uključuju, sa svrhom ostvarivanja kojega odgojnog cilja (Gruić i dr. 2018).

Za program interaktivnoga kazališta karakteristično je da se ostvaruje u interakciji s publikom koja postaje sudionik u dramskoj radnji. Različitim dramskim tehnikama publika se uključuje u radnju, rješava probleme o kojima je riječ i donosi odluke. Programi interaktivnoga kazališta tematski su vrlo raznoliki, ovisno o dobi djece kojoj su namijenjeni, njihovim interesima i preokupacijama, potrebama vremena i prostora u kojem se odgoj događa itd. (više u Gruić 2007; Kačić Rogošić 2018).

Bitne odlike programa interaktivnoga kazališta najbolje je istaknula sama Iva Gruić u svojemu takvom programu *Anica u Zemlji Zelenih* (str. 14): *Programi interaktivnog kazališta zasnovani su na aktivnom sudjelovanju djece. Dakle, pored igranih dijelova (komadića predstave), imamo dijelove u kojima djeca ulaze u priču ili definiraju neke važne aspekte priče na neki drugi način. (…) Programi interaktivnog*

*kazališta imaju u sebi i odgojnu dimenziju, mišljeni su tako da djeca, prolazeći kroz ciljano strukturiran program, prođu i neku vrstu iskustva koje ima i odgojnu dimenziju.*

U neobjavljenome korpusu dramskih tekstova Ive Gruić tri su programa interaktivnoga kazališta, od kojih je jedan (*Anica u Zemlji Zelenih*) namijenjen djeci predškolske dobi i prvoga razreda osnovne škole, a dva su (*Zemlja Jabuka* i *Oniksova spilja*) namijenjena djeci nižih razreda osnovne škole. U nastavku se donosi kratak opis svakoga od tih tekstova.

***'Anica u Zemlji Zelenih' (program interaktivnoga kazališta za djecu predškolske dobi i za prvi razred osnovne škole)***

Tekst sadrži 14 numeriranih stranica, strojno ispisanih. Podijeljen je u 13 dijelova (12 numeriranih i 1, zadnji, nenumerirani). Ti su dijelovi teksta ovako naslovljeni:

1. Razgovor s djecom
2. Predstava
3. Razgovor s djecom
4. Djeca ulaze u priču: putovanje na letećoj dekici
5. Djeca u priči: putovanje letećom dekicom
6. Djeca u priči: Zemlja Nerazumljivih
7. Djeca u priči: putovanje letećom dekicom
8. Djeca u priči: Zemlja Spavalica
9. Djeca u priči: putovanje letećom dekicom
10. Djeca u priči: Smiješna Zemlja
11. Djeca u priči: putovanje letećom dekicom
12. Djeca u priči: Ponovno Zemlja Zelenih

Komentar

Likovi su Zelenica, Anica, Čim-bu, Velika Zelena, Zeleni, dvoje stanovnika Zemlje Nerazumljivih, dvoje stanovnika Zemlje Spavalica i dvoje stanovnika Smiješne Zemlje.

U *Komentaru* stoji da je tema ovoga programa interaktivnoga kazališta *komunikacija*, *različiti načini komunikacije; različitost*, *odnos prema različitosti* (str. 14.).

***'Zemlja Jabuka' (program interaktivnoga kazališta za djecu nižih razreda osnovne škole)***

Tekst sadrži 21 numeriranu stranicu, strojno ispisanu. Podijeljen je u 12 dijelova koji su ovako naslovljeni:

Međuigra
1. scena
Međuigra
2. scena
Međuigra
3. scena
Međuigra
4. scena
Međuigra
Rad s publikom
5. scena
Rad s publikom

Likovi su Gvilion – planinska vila, čita budućnost iz kamenčića sudbine; Zelena Gospa od Kerfilija – čarobnica koja se može pretvoriti u biljku; Kraljica Jabučica; Koboldi – stranac s bubama i lopticama na prstima; Stranac na kraju (igra isti glumac kao i Koboldija).

Tema ovoga programa interaktivnoga kazališta je osvješćivanje i racionalizacija straha od stranaca i svega stranoga te promišljanje odnosa prema strancima.

***'Oniksova spilja' (program interaktivnoga kazališta za djecu nižih razreda osnovne škole)***

Tekst sadrži 15 numeriranih stranica, strojno ispisanih. Podijeljen je u 12 dijelova koji su ovako naslovljeni:

1. Djeca ulaze u priču: prvi koraci prema ulasku u ulogu, poneki zadatak za djecu i poneki igrani dio, sve jako isprepleteno
2. Djeca u priči: putovanje i dolazak na Kristalnu livadu, vodi ih Marga
3. Igrani dio: Prizor iz prošlosti
4. Ulazak u Oniksovu spilju i sve što se u njoj dogodilo: djeca u priči, teška čarolija
5. Povratak: djeca u priči

Na naslovnoj stranici navedene su dvije skupine uloga, kako stoji:

**Uloga za djecu**: nespretne vještice i vješci iz Vještičjeg grada u kojemu ima dosta nespretne djece, zbog čega im se druga djeca iz grada rugaju, a ni odrasli im nisu baš naklonjeni, spretnost je ključna vrlina u tomu vještičjem gradu (subjekt)

**Ostale uloge**: Spriga – ravnateljica škole Zrcalni potok; Marga; Antun

Tema ovoga programa interaktivnoga kazališta je osvješćivanje vrijednosti ohrabrenja, a tereta osuđivanja, onih koji imaju kakva (razvojna) ograničenja, npr. nespretnost, sporost itd.

### *2.2. Radioigra: 'Tri želje' (radioigra za djecu prema motivima narodnih priča)*

Kako stoji na naslovnici teksta, ovu je radioigru autorica Iva Gruić ostvarila u okviru emisije *Radioigra za djecu* Dramskoga programa Hrvatskoga radija, kojoj je tada urednica bila Mejra Vindakijević. Ta se radijska emisija proizvodi i emitira na 1. programu Hrvatskoga radija od kraja šezdesetih godina (usp. Firšt 2022). U tekstu ove radioigre nigdje ne stoji datacija, pa bi vrijeme njezina emitiranja trebalo istražiti.

Književni dramski tekst *Tri želje*, namijenjen emitiranju putem radija, na 17 je stranica strojno ispisan, a donosi temu često prisutnu u narodnim pričama, a to je ispunjenje (triju) želja, što onoga tko želi dovodi u odnos ovisnosti o zloj sili (vragu). Tom bi temom, kao i izraženom intertekstualnošću, ova radioigra bila primjerenija starijoj dobi djece negoli mlađima.

Likovi radioigre *Tri želje* su Stranac, Bogataš, Bogatašica, Obućar, Obućareva žena, Vražićak I i Vražićak II.

### *2.3. Lutkarska igra: 'Kad zaboli zub' (tekst za lutkarsku igru za djecu)*

Tekst ove lutkarske igre sadrži 15 numeriranih stranica, strojno ispisanih. Likovi su Sonja – djevojčica; Jezik; Krš i Lom – bakterije koje napadaju zube; Zubi. Iz naslova je providna tema igre – zubna higijena i zdravlje zuba u dječjoj dobi.

### *2.4. Dramatizirane narodne bajke*

***'Indijanska bajka, ma što to bilo'***

Tekst ove dramatizirane bajke sadrži 20 numeriranih stranica, strojno ispisanih.
Likovi su Otac; Majka – Rosario; Dječak – Huan; Djevojčica – Imilla; Achcay – vještica; Kondor; Žaba; drveće i životinje u šumi; druge vještice i drugi kondori; mještani.
Devet je numeriranih dijelova teksta:

1. Žena rađa…
2. Vještici Achay se pridružuju i druge vještice…
3. Šuma. Dječak i djevojčica lutaju šumom…
4. Šumski proplanak s vještičjom kolibom…
5. Unutrašnjost kolibe…
6. Šuma. Jurnjava…
7. Grad kondora…
8. Dječak i djevojčica – kondori dolete među vještice. Bitka između kondora i vještica…
9. Selo. Seljani na okupu…

Tekst donosi dramatizaciju bajke s indijanskim motivima te temom sukoba dobra i zla u životu dvoje djece, izraženoga u sukobu kondora i vještica. Na kraju dobro pobjeđuje i dokida moć zlu.

***'Matovilka'***

Tekst ove dramatizirane bajke sadrži 22 numerirane stranice, strojno ispisane. Sadržaj teksta čini poznata bajka braće Grimm – *Matovilka*, prema prijevodu Josipa Tabaka.
Tekst je podijeljen na tri dijela (scene):

1. scena – Čarobničin vrt i dvije kućice – kućica Matovilkinih roditelja i Čarobničina kuća
2. scena – Šuma. U šumi visoka kula bez vrata, sa samo jednim prozorom visoko gore pri vrhu.
3. scena – Pustinja

Likovi su Matovilka, Otac, Majka, Čarobnica, Kraljević, Kralj, I. vilenjak, II. Vilenjak i III. vilenjak. Uz popis *lica* stoji (na naslovnici): *Vilenjaci su zaštitnici biljaka. Imaju životinjska obilježja, ali nisu životinje. I. vilenjak je svađalica, uvijek spreman na pobunu; II. vilenjak je pomirljiv, odan Čarobnici; III. vilenjak je glup kao noć, ali neobično snažan.*

***'Nesreća' (prema motivima talijanske bajke)***

Tekst ove dramatizacije prema motivima talijanske bajke sadrži 17 numeriranih stranica, strojno ispisanih. Tekst je podijeljen u šest dijelova (dva nenumerirana i četiri numerirana):

Slike

1. Scena s velikim lutkama
2. Scena s malim lutkama
3. Niz scena s velikim lutkama
4. Kazalište sjena

Niz slika

Likovi su razvrstani u četiri kategorije – živi glumci, velike lutke, male lutke i sjene.

**Živi glumci**: Kralj; Kraljica; Nesreća – najmlađa princeza; dvije sestre; Trgovac; Kraljević.

(Kralja, Kraljevića i trgovca može igrati isti glumac.)

**Velike lutke**: Nesreća – najmlađa princeza; Franceska (igra ista glumica kao i majku); Nesrećina sudbina (ista glumica kao i sestra); Franceskina sudbina (ista glumica kao i sestra); još nekoliko sudbina, različitih.

(Sudbine su neka vrsta vila, sitnije su od ljudi i malo neobične; Nesrećina sudbina uvjerljivo je najružnija od svih sudbina koje vidimo.)

**Male lutke**: Nesreća – najmlađa princeza; Čovjek

**Sjene**: Nesreća; Kraljević (može igrati isti glumac koji igra Kralja); Krojač/Krojačica

(Ukupno su potrebne četiri glumice i jedan glumac.)

Sadržajem ova dramatizirana bajka kroz životne zgode najmlađe princeze (Nesreće) osporava fatalizam i pokazuje kako ljudski život stalno donosi promjene, pa se nesreća lako premetne u sreću.

Svaka od ukupno triju rukopisnih dramatiziranih bajki iz pera Ive Gruić u većoj je ili manjoj mjeri oslonjena na sadržajne i tekstne predloške izvornih bajki. Zato će se analiza jezičnostilskih obilježja autoričinih dramskih tekstova, koja se donosi u nastavku teksta, osloniti u prvome redu na autoričine neobjavljene tekstove programa interaktivnoga kazališta, radioigre, lutkarske igre te tiskom objavljenoga igrokaza *Upomoć, Zvjezdani!* (2014).

## 3. Uvod u analizu jezičnih i stilskih odlika dramskih tekstova Ive Gruić

Dječja književnost integralni je dio književnosti općenito, onaj dio koji je namijenjen djeci (usp. Solar 2011; Crnković 1984). Tekstovi dječje književnosti, dakle, književni su tekstovi i imaju, kad je o jeziku i stilu riječ, sve odlike književnoumjetničkoga stila jezičnoga izražavanja. Taj je jezični stil, kako ističe Silić (2006), najindividualniji i najkreativniji od svih jezičnih funkcionalnih stilova, što se očituje i u sadržaju i u svim segmentima njegova izraza. Tako na leksičkoj razini književnoumjetnički stil karakterizira izraženo leksičko bogatstvo, vidljivo u uporabi poetizama, sinonima, dijalektizama, arhaizama, jezičnih novotvorenica itd.

Kako se književni tekstovi, u sadržajnome i u izraznome smislu, napajaju životom zajednice, ali i književnosti u čijemu okrilju nastaju, oni često uključuju elemente i motiva iz drugih književnih tekstova.

U svojoj jezičnoj kreativnosti i u poznavanju baštine jezika kojim se izražavaju, književni umjetnici ostvaruju tekstove u kojima su prisutni jednostavni i složeni jezični elementi, ustaljeni jezični izrazi i slično. Sintaksa književnih tekstova također je bogata i osebujna, često vrlo složena, ali i jednostavna i eliptična. Morfologija je puno raznolikija nego u ostalim stilovima jezične uporabe, pa uključuje i glagolska vremena kao što su aorist, imperfekt ili pluskvamperfekt. Stil književnoumjetničkoga pisanja možda u najvećoj mjeri obilježava slikovita uporaba jezika, odnosno uporaba stilskih figura (alegorije, aliteracije, asonance, epiteta, metafore, personifikacije itd.). O tim i ostalim odlikama književnoumjetničkoga stila iscrpno pišu npr. Bagić 2012; Silić 2006; Frančić i dr. 2005; Pranjković 2003.

No jezik i stil, kao i sam sadržaj književnih tekstova namijenjenih djeci imaju i svoje posebnosti, proizišle upravo iz činjenice što su djeca slušateljska, gledateljska i čitateljska publika kojoj se ti tekstovi obraćaju. Tako je npr. odlika književnoumjetničkoga teksta namijenjenoga djeci da na planu sadržaja donosi ono što je blisko dječjemu iskustvu života, dječjim interesima i preokupacijama. I tekstovi Ive Gruić, namijenjeni djeci, nasljeduju tu odliku dječje književnosti. Naprimjer, iskustvo djevojčice Sonje u lutkarskoj igri *Kad zaboli zub* može prepoznati kao vlastito gotovo svako dijete, isto kao što se, sudjelujući u programu

interaktivnoga kazališta *Oniksova spilja*, velik broj djece može lako poistovjetiti s nespretnom djecom iz škole ravnateljice Sprige i Vještičjega grada, gdje se spretnost traži i vrednuje kao ključna vrlina. Lako je djeci razumjeti i Anicu iz *Zemlje Zelenih*, naviklu na svakodnevnu rutinu i svoj uobičajeni okoliš te zbunjenu, u najmanju ruku, svime što je i gdje je drukčije. Iskustvo kad Anicu u drugoj okolini ismijavaju zbog nečega što je njoj posve uobičajeno, itekako je poznato djeci. Ako im i nije po vlastitome iskustvu života blisko zbivanje u dramskome tekstu, kao što je to slučaj u dramatizacijama narodnih bajki, mogu se djeca poistovjetiti s malim junacima u bajkama, dobi slične njihovoj, razumjeti njihove brige i strahove ili se pak diviti njihovoj odvažnosti. Iz njihova iskustva mogu spoznati vrijednosti i za vlastiti život.

No isto je tako i uključivanje fantastičnih elemenata, elemenata čarolije i čarobnoga, u tekstove dječje književnosti upravo ona osobina tih tekstova po kojoj se prepoznaju kao tekstovi namijenjeni djeci. Crnković i Težak (2022) ističu primjerenost toga postupka u sposobnosti djece da bez čuđenja i rado prihvaćaju pojave ili likove kakvih u stvarnosti nema: divove, vile, patuljke, vještice i dr. Elementi čarobnoga (fantastičnoga) sveprisutni su u dramskim tekstovima Ive Gruić. Naprimjer: vještice i vještci iz Vještičjega grada (*Oniksova spilja*); putovanje letećom dekicom (*Anica u Zemlji Zelenih*); planinska vila Gvilion i čarobnica po imenu Zelena Gospa od Kerfilija (*Zemlja Jabuka*); Krš i Lom – antropomorfizirane bakterije (*Kad zaboli zub*); dvojica vražićaka (*Tri želje*); neobična bića – lofovi, ili pak kućni patuljci s Venere (*Upomoć, Zvjezdani*); vile koje se nazivaju sudbinama (*Nesreća*); tri vilenjaka i čarobnica (*Matovilka*) i drugi. Spomenuta fantastična bića i događaji pobuđuju maštu dječje publike i čine onaj, za recepciju dramskoga zbivanja ključan, iskorak u zamišljeni svijet.

Na razini izraza temeljne su odlike djeci namijenjenoga književnog teksta da je relativno kraćega obujma, jednostavnijega jezičnoga izraza (no ne siromašan, oskudan, štur), lišen prekompleksnih sintaktičkih struktura (no ne i složenih rečenica) te s jasno izraženim uzročno-posljedičnim vezama među likovima i događajima. Sve je to određeno i usklađeno s razvojnim sposobnostima djeteta kao slušatelja, gledatelja ili čitatelja književnoga teksta.

Dakako da se jezik i stil književnih tekstova namijenjenih djeci mijenjaju kako se mijenja društveni konstrukt djetinjstva, pa se uvelike razlikuju stariji tekstovi dječje književnosti od onih novijih. Za jezik i stil novijih (suvremenih, modernih) književnih tekstova za djecu i mlade Bouša (2009) navodi da je jednostavan, ali i metaforičan i ironičan; da se rabe kolokvijalizmi i žargonizmi, posebno u tekstovima koji su namijenjeni djeci osnovnoškolskoge dobi; da se prikazuje današnji način života pa je i stil pisanja blizak svakodnevnoj, razgovornoj komunikaciji.

Razumijevajući književni stil kao *kakvoću izraza proizašlu iz izbora elemenata kojima se pisac služi* (Solar 2011: 451), u nastavku teksta izdvajaju se izabrani elementi kojima se autorica služi u svojim dramskim tekstovima i oprimjeruju se konkretnim podatcima iz tih tekstova. Naglasak se pritom stavlja na jezične elemente, imajući na umu misao Krunoslava Pranjića (1983: 195): *Što god pisac činio, on to čini u jeziku i s pomoću jezika*. Dakle, donose se izabrani jezični elementi, ponajviše oni na planu semantike, sintakse i teksta (izostavljajući analizu jezičnih elemenata na planu fonetike, fonologije i morfologije).

### *3.1. Leksička raznolikost u dramskim tekstovima Ive Gruić*

Dramski tekstovi koji su predmet ove analize leksički su vrlo raznoliki i bogati. Autorica se često koristi riječima rijetke uporabe, s kojima se djeca ne susreću u svakodnevnome komunikacijskom okružju pa nemaju ni priliku za ovladavanje njihovim oblikom, značenjem i uporabom. Neki od takvih primjera u igrokazu *Upomoć, Zvjezdani!* jesu (isticanje J. V.):

HVALISAVI LOF: … Ja sam **neustrašiv**. (str. 166.)

HVALISAVI LOF: … Još nisam sreo opasnost pred kojom bih ja, ovako hrabar, **ustuknuo**. (str. 167.)
HVALISAVI LOF: … Kako sam **rastresen**, posve si me zbunio svim svojim pričama… (str. 170.)

U programu interaktivnoga kazališta *Kad zaboli zub* također su zastupljene riječi rijetke uporabe, naprimjer (isticanje J. V.):

SONJA: … Bojim se da će biti jako **mrzovoljni**. Bojim se da će se ljutiti na mene. (str. 8.)
KUTNJAK: Pogledaj, dobro pogledaj ovo **grotlo**. Pogledaj ove dvije **mrcine** koje uporno buše, buše… (str. 12.)

Kao i u programu interaktivnoga kazališta *Anica u Zemlji Zelenih* (isticanje J. V.):

VELIKA ZELENA (Zelenom): A ti se prestani **smijuljiti ovog trena**! (str. 7.)

Također, autorica se često koristi sinonimima odnosno sinonimičnim izrazima, čija je uloga u tekstu namijenjenome djeci da olakšaju dječje razumijevanje značenja, ali i da obogaćuju dječji vokabular (usp. Vignjević 2024). Tako, naprimjer, u programu interaktivnoga kazališta *Kad zaboli zub* stoji (isticanje J. V.):

SONJA: A zbog čega je ovdje tako **mračno** i **tmurno**?
JEZIK: **Neuredno** je i **zapušteno.** Nitko ne brine o nama. (str. 6.)

Zanimljivo je i autoričino upućivanje slušatelja/gledatelja na jezičnu raznolikost i raznolikost materijalne stvarnosti koju taj jezik imenuje. Tako na primjer u programu interaktivnoga kazališta *Kad zaboli zub* stoji:

JEZIK: Predlažem da pozovemo četkicu za zube.
… *(Pojavi se četka za kosu.)*
SVI *(viču)*: Ne, ti si četka za kosu, odlazi, mi trebamo četkicu za zube!
*(Odlazi četka za kosu, pojavljuje se četka za cipele.)*
SVI *(viču)*: Ne, ti si četka za cipele, odlazi, mi trebamo četkicu za zube!
*(Odlazi četka za cipele, dolazi četka za dimnjak.)*
SVI *(viču)*: Ne, ti si četka za dimnjak, odlazi, mi trebamo četkicu za zube.
*(Odlazi četka za dimnjak i konačno dolazi četkica za zube.)* (str. 14. i 15.)

U programu interaktivnoga kazališta *Zemlja Jabuka* može se naći sljedeće:

KRALJICA JABUČICA *(nabraja čekajući da vidi prepoznavanje na Koboldijevom licu, ali ovaj nema pojma što su to jabuke)*: *Ili soka od jabuka? Štrudle od jabuka? Kompota od jabuka? Pekmeza od jabuka? Čipsa od jabuka?* (str. 4.)

Nailazi se u tekstovima i na brojne poetizme, kao npr. u igrokazu *Upomoć, Zvjezdani!* (isticanje J. V.):

LOF: Kućni patuljci žive ispod dječjih krevetića. Nevidljivi su i nečujni. Uvečer uspavljuju djecu svojim uspavankama koje su tako **tihane** da ih nitko, osim djece, ne čuje. (str. 161.)

Ono što u leksičkome fondu dramskih tekstova Ive Gruić posebno dolazi do izražaja, jesu novotvorenice, odnosno autoričina jezična kreativnost. Tako se susreću izrazi poput (isticanje J. V.):

> Potrudi se oko tih **potkrevetnih** patuljaka… (*Upomoć, Zvjezdani*, str. 162.)
> Vi prljavi **kvarikuće**, vi opaki **zuboubice**, van, nestanite…! (*Kad zaboli zub*, str. 13.)
> …u noći punog mjeseca uvijek su igrali neku igru s busenom trave… Zvala se **busenjača**… ne, **travnjača**… (*Zemlja Jabuka*, str. 3.)
> Draga moja Anun, **superpametna**, **supersposobna**, **supernajbolja** vještice na čitavom svijetu! (*Oniksova spilja*, str. 9.)

### *3.2. Raznolikost sintagmatskih i sintaktičkih elemenata u dramskim tekstovima Ive Gruić*

Cjelokupna književna tradicija prožeta je odnosom književnih tekstova jednih prema drugima. Iva Gruić u svojim dramskim tekstovima specifičnim izborom leksema, sintagmi i frazema uspostavlja odnose s drugim poznatim elementima iz književne i jezične baštine. Tako je, naprimjer, uočljiva autoričina uporaba arhetipskih književnih elemenata, kao što je (simbolički) broj tri ili pak (simbolički) broj sedam, npr. u igrokazu *Upomoć, Zvjezdani!*:

> ZVJEZDANI: Trebaju nam tri predmeta sa Zemlje…
> LOF UPRAVITELJ: Koje predmete trebamo, Zvjezdani?
> ZVJEZDANI: *Čudotvornu biljku liliku koja raste u začaranim divljim šumama južnih krajeva … Drugi je predmet klaunov crveni nos! … A treći je zlatna strijela prašumskog planeta Mambata*
> …
> LOF UPRAVITELJ: … Trebaju nam tri letjelice. Jesi upamtio, tri?! (str. 165.)
> …
> LOF ZA TELEFONOM: Za pet minuta doći će vam tri lofa… Jeste me dobro čuli, tri! (str. 166.)
> …
> MALI LOF: Ili ću učiniti da kiša ne padne sedam godina… (str. 174.)

U svoje dramske tekstove autorica Iva Gruić vješto uključuje i baštinu jednostavnih oblika (ustaljenih jezičnih izraza kao što su poslovice) ili pak ustaljenih frazemskih komunikacijskih izraza. Tako u igrokazu *Upomoć, Zvjezdani* stoji (isticanje J. V.):

> LOF ZA TELEFONOM: … Što mislite, je li bolje da se sretnu kod vas ili kod njih? [nerazumljiv glas iz slušalice] Ne… **na pola puta**. (str. 162.)
> …
> LOF UPRAVITELJ: Imamo 128 534 planeta… i **samo nebo zna** koliko galaksija. (str. 163.)
> …
> LOF UPRAVITELJ: **Neka vas sreća prati**! (str. 167.)

Slične postupke autorica rabi u i drugima svojim dramskim djelima. Npr. u programu interaktivnoga kazališta *Oniksova spilja* Marga, govoreći o nespretnoj djeci kaže: *Nikad ništa od njih!* (str. 13.). U istome djelu Spriga govori o prabaki Anun (isticanje J. V.):

> SPRIGA: … Anun je bila baš takva. Bolja od svih. I onda je svima **solila pamet**…(str. 14.)

Brojne poznate komunikacijske fraze donosi i program interaktivnoga kazališta *Kad zaboli zub*. Naprimjer (isticanje J. V.):

SONJA: Hoćeš li poći sa mnom?
JEZIK: O, naravno! **Bit će mi pravo zadovoljstvo**. (str. 7.)

Autorica u dramski tekst često uklapa i poslovice, npr. u programu interaktivnoga kazališta *Zemlja Jabuka* (isticanje J. V.):

KOBOLDI: Pa, znate, vaše veličanstvo, čuli smo, jer, znate, **dobar glas daleko se čuje**... (str. 3.)

### *3.3. Raznolikost jezičnih i književnih stilskih obilježja*

Jedna je od odlika književnoumjetničkoga stila pisanja i njegova sposobnost da u sebi integrira druge funkcionalne stilove, dakako u skladu s potrebama sadržaja, radnje, karakterizacije likova. Odnosno, riječima Josipa Silića (2006: 106): *Književnoumjetničkom je stilu, zahvaljujući njegovoj izrazitoj individualnosti, potpuno otvoren put k svim drugim funkcionalnim stilovima*. U dramskim tekstovima Ive Gruić, koji su predmet ove analize, posebno u tom smislu dolazi do izražaja uključivanje razgovornoga i administrativnoga stila izražavanja.

Razgovorni (žargonski) stil jezičnoga izražavanja vidljiv je npr. u razgovoru lofova u igrokazu *Upomoć, Zvjezdani!*:

LOF UPRAVITELJ: Bi li se moglo srediti da djeca u snu ipak vide te noćne patuljke...?
LOF: Možda.
LOF UPRAVITELJ: ... Preuzmi to na sebe.
LOF: Dobro, šefe. (str. 161.)
Ili pak u programu interaktivnog kazališta *Anica u Zemlji Zelenih* kad Zeleni kaže Anici:

ZELENI: Užasno glupo izgledaš... I glupa ti je ta odjeća... (str. 5.)

Uključivanje administrativnoga stila izražavanja vidljivo je npr. u igrokazu *Upomoć, Zvjezdani!* kad, zalažući se za djecu na Zemlji, lof kaže:

ZA ZEMLJU ZADUŽENI LOF: Opći svemirski pravilnik izričito nalaže da se Noć radosti poštuje kao najveći svemirski blagdan, čiji je neizostavni dio i noć ispunjenja želja za djecu. (str. 163.)

Ovi i drugi slični jezični postupci uvijek su u službi dramskoga lika ili dramske radnje te pridonose vjerodostojnosti i posljedično sposobnosti publike da se uživi u dramsko zbivanje i ozračje. Osim uporabe drugih jezičnih funkcionalnih stilova, autorica se u okviru književnoumjetničkoga stila pisanja primjerenoga drami, koristi i stilovima pisanja primjerenima drugim književnim rodovima, vrstama i tekstovima. Tako se u igrokazu *Upomoć, Zvjezdani!* duh Bur, čuvar začarane šume južnih krajeva čarolije izgovara stilom dječjih brojalica, pitalica, malešnica.... Na primjer:

BUR: Čar-bar-bira-bar,

Klika-klaka, crna svraka,
Tko se šulja prije mraka?
...
Čar-bar-bira-bar,
Iza crva ide crv,
Nek ti sledi tamnu krv.
...
Čar-bar-bira-bar,
Četʹri glave crnog luka,
Nek se spasi jedna ruka.
Čar-bar-bira-bar
Pola kile crnih mrava,
Nek se miče tvoja glava. (str. 168.)

Također u igrokazu *Upomoć, Zvjezdani!* autorica rabi i stil pjesničkoga (poetskoga) izražavanja:

SVI STANU UKRUG I GOVORE: Tamo nebo jasno blista, tiha zvijezda mirno plovi;
Rep kometa blago titra, ispunjeni bit će snovi. (str. 175.)

### *3.4. DODATAK: Obogaćivanje dječjega znanja o svijetu i znanja o jeziku u dramskim tekstovima Ive Gruić*

Premda nije dio analize jezika i stila, vrijedi ovdje uključiti i razmatranje o jednome segmentu sadržaja u dramskim tekstovima Ive Gruić, a to je sadržaj kojim se bogati dječje znanje o svijetu i o jeziku. Kako sama autorica u jednome od svojih znanstvenih radova kaže, *kazalište za djecu i mlade izmišljeno je da bi svoju publiku poučavalo i odgajalo* (Gruić 2024: 933). Tijekom razvoja dječje se kazalište uvelike udaljilo od te uloge pa ju je i napustilo, no kao i svaki drugi tekst koji je namijenjen djeci, tako i dramski tekst svojim sadržajem obogaćuje i proširuje dječje znanje o svijetu. Autorica Iva Gruić ne zazire od te funkcije književnoga teksta namijenjenoga djeci, a poučne sadržaje donosi na jasan, logičan i djeci razumljiv način. Naprimjer, u programu interaktivnog kazališta *Kad zaboli zub*:

SJEKUTIĆ: Ja sam sjekutić i svi mi zubi koji stojimo naprijed, tako se zovemo, a dobili smo ime zato što hranu siječemo, sjeckamo, otkidamo. Mi ćemo ti pomoći da odgrizeš komad jabuke.
OČNJAK: Mi smo očnjaci, mi trgamo hranu. Oštri smo i snažni. Kao nož. Pomoći ćemo ti da odgrizeš komadić ako je hrana tvrđa ili ako je komad mesa malo žilaviji.
MALI KUTNJAK: Mi smo mali kutnjaci. Mi drobimo veće komade hrane, kao što to čine kliješta za orahe.
KUTNJAK: Ja sam kutnjak. Mi meljemo hranu, svu hranu pretvaramo u sitno samljevenu kašu, i tek kad je tako sitno samljevena, hrana može napustiti usta i uputiti se dalje, u želudac. (str. 10.)

Dramski tekstovi Ive Gruić uključuju i sadržaje koji dječju publiku osvješćuju o jeziku samome, o njegovoj strukturi i elementima, o zakonitostima uporabe tih elemenata, odnosno uporabe jezika. Drugim riječima, potiču dječje ovladavanje metajezičnim znanjem – znanjem o jeziku. Tako program interaktivnoga kazališta *Anica u Zemlji Zelenih* potiče djecu na promišljanje i razumijevanje rečenice kao jezične strukture koju čine riječi i koja ima svoje značenje i uporabu:

ČIM-BU: Evo. *(Vadi komade slagalice iz džepa.)* To je lozinka.
ANICA: Riba… cvijet… riba koja leti…
ČIM-BU: Rečenicu. Napravi rečenicu.
ANICA: Riba je pojela cvijet i poletjela.
ČIM-BU: Tako je. To je lozinka… (str. 4.)

U programu interaktivnoga kazališta *Zemlja Jabuka* susreće se osvješćivanje o riječima i nijansama njihova značenja, odnosno o potrebi da se u komunikaciji izabere ona riječ koja najpreciznije izriče željeni smisao, odnosno da se izabere prava riječ:

ZELENA GOSPA: Osvježavajuće. Da, to je prava riječ, osvježavajuće! (str. 2.)

## 4. Zaključak

Književnoumjetničko stvaralaštvo Ive Gruić tek čeka na primjerena istraživanja i valorizaciju.

Ovaj rad donio je opis osam neobjavljenih dramskih tekstova Ive Gruić te tek naznačio okvir za analizu njihovih jezičnih i stilskih osobitosti. Analiza iznesena u radu usmjerila se poglavito na leksičku, sintagnatsku, sintaktičku i tekstnu razinu predmetnih tekstova, pa je tako obuhvatila tek pojedine elemente njihova jezika i stila te donijela tek manji broj oprimjerenja. To je u skladu s nakanom ovoga rada da pokrene daljnje promišljanje, analiziranje i vrednovanje dramskih tekstova Ive Gruić, namijenjenih djeci i mladima. Ipak, i ovdje prikazani elementi mogu dati dobar uvid u stil autoričinih dramskih tekstova, kojim se oni pokazuju kao reprezentativni književni tekstovi, kako po sadržajnim tako i po jezičnim odlikama.

Detaljnija analiza dramskih tekstova Ive Gruić svakako bi trebala uključiti i one razine lingvostilističke analize koje su ovdje izostavljene, ali i donijeti uvid u sadržajna i poetska obilježja tih tekstova. Za to bi bilo potrebno proširiti korpus drugim autoričinim dramskim djelima, za koje se zna iz posrednih izvora, a do kojih tek treba doći. Svakako bi tu valjalo osim tekstova uključiti i videosnimke i audiozapise. Na koncu, svu bi kreativnu književnu ostavštinu Ive Gruić, namijenjenu djeci i mladima, bilo vrijedno i objaviti. Tek objavljena djela mogla bi naći svoj put do publike te biti vrijedna djeci i mladima, kao i odgojiteljima, učiteljima, dramskim pedagozima i drugima. Ovaj je rad prilog tomu nastojanju.

## Literatura


- Bouša, D. 2009. *Priručnik za interpretaciju književnog djela*. Zagreb. Školska knjiga.
- Crnković, M. 1984. *Dječja književnost – priručnik za studente i nastavnike*. Zagreb. Školska knjiga.
- Crnković, M. i Težak, D. 2002. *Povijest dječje književnosti – od početka do 1955. godine*. Zagreb. Znanje.
- Firšt, K. 2022. Nives Madunić Barišić: „'Radioigra za djecu i mlade' emisija je koja se proizvodi i emitira još od kraja šezdesetih godina." *Večernji list*, 30. 11. 2022. Dostupno na: https://www.vecernji.hr/showbiz/radioigra-za-djecu-i-mlade-emisija-je-koja-se-proizvodi-i-emitira-jos-od-kraja-sezdesetih-godina-1634764, pristupljeno: 10. 8. 2025.
- Gruić, I. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet*. Zagreb. Golden Marketing.
- Gruić, I. 2007. Analiza nekih vidova sudjelovanja u programu odgojnog kazališta. *Odgojne znanosti*, 9(1): 7 - 31.

- Gruić, I. 2014. *Upomoć, Zvjezdani!* U: Škuflić-Horvat, Ines i Sviben, Maja (ur.) *Kaos prije premijere: Zbirka igrokaza za djecu*. Zagreb. Kazalište Tirena.
- Gruić, I. 2024. *Rasplitanje raspleta: završeci u suvremenim domaćim dramama za djecu i mlade*. U: Baković, Ivica; Frančić, Anđela; Malnar Jurišić, Marija; Molvarec, Lana i Petrović, Bernardina (ur.). *Zbornik radova Sedmoga hrvatskoga slavističkoga kongresa*. Zagreb. FF Press, 933 - 943.
- Gruić, I., Rimac Jurinović, M. i Vignjević, J. 2018. *Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnom procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika*. U: Petravić, A. i Šenjug Golub, A. (ur.) *Višejezičnost i višekulturalnost kao izazov u obrazovanju danas i sutra – Zbornik radova*, 119 - 128. Zagreb. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Centar za europsko obrazovanje.
- Kačić Rogošić, Vi. 2018. *Interaktivno odgojno kazalište protiv ovisničke zbilje? Samo tako!* U: Pavlović, C., Šeput, L. i Tribuson, S. (ur.) *Emisija i recepcija II. Komparativna povijest hrvatske književnosti – Zbornik radova*, 327-342. Zagreb. Matica Hrvatska.
- Perić Kraljik, M. 2009. *Dramske igre za djecu predškolske dobi (priručnik za odgojitelje)*. Osijek. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet.
- Pranjić, K. 1983. *Stil i stilistika*. U: Škreb, Zdenko i Stamać, Ante (ur). *Uvod u književnost*, 253 - 302. Zagreb. Globus.
- Pranjković, I. 2003. *Jezik i beletristika*. Zagreb. Disput.
- Silić, J. 2006. *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*. Zagreb. Disput.
- Solar, M. 2011. *Književni leksikon: pisci, djela, pojmovi*. Zagreb. Matica hrvatska.
- Vignjević, J. 2024. *Škola zove se inače učionica*. – Sinonimi u službi poučavanja hrvatskoga jezika sredinom 19. stoljeća. U: Baković, I., Frančić, A., Malnar Jurišić, M. Molvarec, L. i Petrović, B. (ur.). *Zbornik radova Sedmoga hrvatskoga slavističkoga kongresa*, 1091 - 1101. Zagreb. FF Press.


**DRAFT FOR THE LINGUISTIC AND STILISTIC ANALYSIS OF IVA GRUIĆ'S DRAMA TEXTS**


***Abstract:*** *Along with her rich scientific and professional work in the field of theatrology, dramaturgy and theatre pedagogy, Iva Gruić's activity in literary and artistic creation intended for children and adults remains less noticeable. These are drama texts in longer and shorter forms, which the author created for the needs of various drama companies, radio shows and theatres, while the rest remain mostly in manuscript to this day. This paper will present a review of part of the corpus of drama tests by Iva Gruić, and will look at the basic linguistic and stylistic characteristics of these texts. The aim of this paper is to lay the foundation for further collection, analysis and evaluation of Iva Gruić's drama creation.*


***Keywords****: drama text, Iva Gruić, linguistic stylistics*

PREGLEDNI RAD

VLADIMIRA VELIČKI
Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet, Hrvatska
vladimira.velicki@ufzg.hr

# *HELIKOPTERSKE PRIČE* – OD SPONTANOGA PRIPOVIJEDANJA DO DRAMSKE IMPROVIZACIJE

***Sažetak:*** *U radu će biti predstavljene dječje pripovjedne sposobnosti koje se mogu istraživati na temelju spontanoga dječjeg pripovijedanja u okviru metode nazvane helikopterske priče. Taj je termin osmislila V. Gussin Paley za metodu spontanoga pripovijedanja s relativno jednostavnim tijekom rada, koje rezultira dramskom improvizacijom osmišljenih i ispričanih dječjih priča. Narativne sposobnosti i vještine igraju značajnu ulogu u učenju strukture priče, sposobnosti predviđanja razvoja radnje i razumijevanju narativnoga sadržaja. Istraživanje jezičnih značajki i struktura kojima se djeca koriste u pripovijedanju te njihova prenošenja u dramsku improvizaciju doprinosi razumijevanju razvoja narativnih kompetencija i njihova poticanja u obrazovnim kontekstima.*
***Ključne riječi:*** *dramska improvizacija, helikopterske priče, narativne sposobnosti, pripovijedanje*

**Uvod**

Narativne vještine imaju značajnu ulogu u učenju strukture priče, sposobnosti predviđanja razvoja zapleta i razumijevanju narativnoga sadržaja. Te vještine također doprinose kritičkome mišljenju, razumijevanju pročitanoga i širemu kognitivnom razvoju. Naracija kao oblik diskursa prepoznaje se kod djece već u dobi od tri godine. Zbog svoje učestalosti u djetetovu životu osigurava prirodnu spontanost jezika, čije se kognitivne i jezične promjene razvijaju od djetinjstva do odrasle dobi. Analiza strukture priče može pružiti obilje informacija o tome kako djeca funkcioniraju na konceptualnoj razini. Ispitivanje pripovjednih vještina djece predškolske dobi pristupom temeljenim na korpusu otkriva značajne uvide u njihov narativni razvoj. Istraživanja pokazuju da pripovijedanje ne samo da potiče kreativnost nego i podržava razvoj narativne kompetencije kod predškolaraca, što je ključno za njihov sveukupni jezični i socijalni rast (Golubović i dr. 2022; Nicolopoulou i dr. 2015; Velički 2025).

Interaktivni pristupi pripovijedanju koji djecu uključuju kao aktivne sudionike poboljšavaju vokabular i narativne vještine, čime promiču dublje razumijevanje jezika (Vaahtoranta i dr. 2019). Integracija pripovijedanja u obrazovne okvire, primjerice u aktivnosti temeljene na igri, pokazala se učinkovitom u razvoju dječjega govora, rane pismenosti i socijalne kompetencije. Tako je praksa pripovijedanja i glume priča uspješno implementirana u predškolske kurikule, a rezultati pokazuju pozitivne ishode u spremnosti djece za školu (Nicolopoulou i dr. 2015; Spencer i Pierce 2022). Peter Slade opisuje dramsku igru kao estetsko događanje koje djeca oblikuju nošena radošću zajedničkoga igranja (Slade 1975).

Jedna od metoda koja spaja pričanje priča i dramsko izvođenje odnosno dramsku igru naziva se *helikopterske priče* (Paley 1991). Utemeljiteljica je toga pristupa odgojiteljica Vivian Gussin Paley. U nastavku rada pristup će biti podrobnije pojašnjen, a također će biti prikazano i istraživanje o tome kako se djeca predškolske dobi koriste jezikom u pripovijedanju, s naglaskom na vrste riječi koje upotrebljavaju

i učestalost njihovih kolokacija. Istraživanje nastoji identificirati obrasce u dječjoj narativnoj produkciji u dobi od četiri do pet godina te njihovo uključivanje u dramsku igru.

**Dječje narativne vještine**

Predškolska djeca narativne vještine razvijaju spontano i bez napora, a taj razvoj obično napreduje od jednostavnih i nezrelih oblika prema vrlo složenim i sofisticiranim oblicima, postupno i hijerarhijski. S druge strane, narativne vještine u slobodnome improviziranom pripovijedanju bez poticanja ili pitanja uključuju složenost i u socijalnoj kogniciji i u jeziku. Narativne su vještine preduvjet za razvoj narativnoga okvira, ali i drugih vještina, poput jezičnih, logičkih, socijalnih i komunikacijskih, te pomažu djeci u prijelazu iz obiteljskoga u školsko okruženje. Općenito, narativni okvir olakšava šire razumijevanje oblika komunikacije i socijalne interakcije te se donekle stabilizira do pete godine života (Spencer i Pierce 2022).

Do pete godine djeca obično prolaze kritično razdoblje i narativne se vještine tipično usvajaju iako proces nije u potpunosti dovršen do otprilike osme godine. Dječje pripovijedanje u svojemu najosnovnijem obliku – slobodno ispričano bez poticanja ili pitanja – počinje se razvijati kao vidljivo razumijevanje i oblikovanje narativnih događaja obično između 20. i 26. mjeseca života, pri čemu se dobni raspon razlikuje ovisno o definicijama narativnih vještina, normama i kulturama. Prvi opis narativnoga razvoja odnosi se na jednostavne i nezrele narative s jednim događajem (jednodogađajni narativ) u dobi od 20 do 26 mjeseci, do složenih narativa s više od tri događaja (višedogađajni narativi) u dobi od 38 do 48 mjeseci. Na razvoj pripovjedne kompetencije utječu i društveni i kontekstualni čimbenici poput dostupnosti slikovnica i knjiga, poticajnoga okruženja koje uključuje pripovijedanje, razgovor i čitanje slikovnica. Usporedno s razvojem drugih jednostavnih narativnih oblika vrlo sofisticiran i složen narativni oblik stabilizira se do pete godine života iako se razvoj cjelovitih i preciznih narativnih oblika nastavlja do otprilike sedme ili osme godine.

U strukturi priče Applebee razlikuje dvije glavne strategije, koje naziva centriranje i ulančavanje (Applebee 1978). Strategija centriranja znači da se priča gradi oko bitnoga sadržaja ili glavne ideje. To može biti lik u priči, događaj ili dio situacije. Konceptualne se poveznice između predmeta i događaja mogu uočiti u najranijim pokušajima djece da ispričaju priču. U tome je procesu dijete usmjereno na koncept koji ga zanima. S razvojem kognitivnih sposobnosti djeca počinju primjenjivati strategiju ulančavanja, što označava početak razvoja prostorno-vremenske orijentacije. To se može prepoznati u pričama u kojima postoji logičan slijed događaja, tj. u pričama u kojima je svaki događaj povezan s prethodnim. U početku dječje priče uglavnom imaju vremenski slijed, dok se kasnije javljaju i uzročno-posljedični odnosi (Arapović i dr. 2010).

Te opisane strategije predstavljaju temelj strukture ranih dječjih priča, koje kroz razvoj postaju sve složenije i kvalitetnije u kognitivnom i jezičnom smislu (Fehr i dr. 2016). Applebee razlikuje šest glavnih narativnih struktura u razvoju dječjega pripovijedanja: gomile (*heaps*), sekvence, primitivne narative, neusklađene nizove (*unfocused chaining*), usmjerene nizove (*focused chaining*) i narative (Applebee 1978).

Faza gomila predstavlja rane, fragmentirane oblike pripovijedanja. Djeca u toj fazi iznose niz nepovezanih događaja ili radnji, obično u jednostavnim deklarativnim rečenicama. Naracija nema središnju temu ili lik, već se sastoji od zbirke neovisnih opažanja. Ako postoji veza među rečenicama, koriste se veznici *i* ili *pa onda*. Često se iste rečenice ponavljaju (Fehr i dr. 2016). Faza sekvenci donosi pomak jer djeca počinju povezivati događaje oko središnje teme, lika ili mjesta iako ti događaji još nisu uzročno ili vremenski povezani. U primitivnim se narativima pojavljuju elementi gramatike priče, ali bez jasne završnice. U fazi se neusklađenoga niza počinju pojavljivati uzročno-posljedične i vremenske veze, ali bez snažne kohezije. Usmjereni niz pokazuje napredak: središnja tema ostaje konzistentna, a događaji

su povezani uzročno i vremenski. Konačna faza, narativ, donosi punu strukturu priče sa svim ključnim elementima: početnim događajem, pokušajem, posljedicom, završetkom i razrješenjem. Tada djeca pokazuju najrazvijenije pripovjedne sposobnosti (Applebee 1978).

Posebno je značajan i odnos maštovite igre i pripovijedanja. Istraživanja upućuju na to da se maštovita igra povezuje s razvojem narativa, što sugerira da će djeca koja se uključuju u igru pretvaranja vjerojatnije pokazati napredne pripovjedne vještine (Fehr i dr. 2016). Ta povezanost naglašava važnost stvaranja okruženja koja potiču i igru i pripovijedanje kao komplementarne aktivnosti u predškolskim ustanovama.

U skladu s navedenim u nastavku rada predstavit će se metoda nazvana helikopterske priče, kao poticaj za pripovijedanje i dramsku improvizaciju koja uključuje svu djecu iz određene vrtićke skupine.

**Helikopterske priče**

Helikopterske priče naziv je za pristup koji objedinjuje pripovijedanje i dramsku igru. Osmislila ga je odgojiteljica Vivian Gussin Paley, a naziv mu je dala njezina suradnica Trisha Lee, nazvavši ga helikopterske priče (*Helicopter Stories*), prema knjizi V. Gussin Paley *The boy who would be a helicopter: the uses of storytelling in the classroom* (Paley 1991). U dramskopedagoškoj literaturi nailazimo i na druge termine koji označavaju jednako, pri čemu je najzastupljeniji termin *drama acting* (usp. Diener i dr. 2016: 1298–1300). Cilj je dati svakome djetetu priliku i poticaj da ispriča vlastitu priču i da stane na scenu.

Tijek je rada s helikopterskim pričama naizgled vrlo jednostavan. Odgojitelj odnosno voditelj organizira mjesto na kojemu će djeca moći pričati priče i sluša ih pozorno zapisujući riječ po riječ točno onako kako je pojedino dijete reklo. Bitno je da odgojitelj može dijete gledati u oči i time mu dati do znanja da ga zaista sluša, a i da dijete vidi papir na koji odgojitelj zapisuje njegovu priču. Dobro je pripremiti i neke materijale, tzv. pripovjedni stolić na kojemu će biti primjerice neka scena ili samo neki likovi ili kartice s nacrtanim likovima. U praksi se pokazalo da djeca najbolje reagiraju na unaprijed pripremljenu scenu.

Često se događa da se djeca jave da ispričaju priču, a zatim u trenutku kada dođu do odgojitelja priču iz nekoga razloga ne mogu ispričati. Vivian Gussin Paley je na seminaru *Boston Listens*, održanome 2013. godine objasnila kako postupiti u takvoj situaciji. Ona navodi da mnogi odgojitelji djetetu kažu: *Nema veze, vratit ćemo se na tebe kasnije*. Tvrdi da je to pogrešno i da odgojitelj treba nastojati omogućiti da se to dogodi *sada* te preporučuje da odgojitelj, primjerice, kaže djeci: *Jessica ima priču, ali ne može je se sjetiti. Da se ja igram s Jessicom, predložila bih joj neke likove o kojima bi ona voljela pričati. Ali ja se ne igram s njom, vi se igrate s njom. […] Jessica, želiš li da pitamo troje djece za ideju o liku o kojem bi nam htjela ispričati priču?* Kada Jessica potvrdno odgovori, prvi dječak ponudi joj Dartha Vadera, što ona, očekivano, odbije. Cilj je da netko od njezinih prijatelja predloži temu o kojoj će Jessica ispričati priču. Jessica će ispričati svoju priču, prvu od mnogih, ali bitno je i da su joj svi htjeli pomoći (Boston Listens Seminar 2013).

Osim navedenoga, ako dijete napravi i najmanju gestu ili mimiku, odgojitelj taj pokret može pretočiti u riječ i tako pomoći djetetu. Iako se od priče obično očekuje da ima početak, zaplet i rasplet, u dječjim pričama to ne mora biti tako. Može se dogoditi da se dječja priča sastoji od samo jedne riječi. To se često događa kod djece koja se nikad ne uključuju u takve aktivnosti. Trisha Lee (2016) spominje dječaka koji nikada nije ispričao priču ili pokazao neki interes za pričanje priča i dramsko izvođenje. Jednom je došao do nje i rekao jednu riječ: *Ralje*. Tijekom dramskoga izvođenja, kada je ona pročitala tu jednu riječ, dječak je stavio ruku na leđa imitirajući peraju morskoga psa i potrčao što je brže mogao na drugu stranu pozornice pjevušeći uvodne taktove filma *Ralje*. Ostatak je djece bio oduševljen.

Dakle, sva djeca trebaju imati priliku sudjelovati u aktivnosti koja se provodi, ali imaju pravo i na izbor. Važno je istaknuti da se ne treba siliti dijete ako stvarno ne želi sudjelovati. Sugestija da bi sva djeca trebala biti prisutna tijekom pričanja priča i dramskoga izvođenja nije pravilo, već vodilja. Prisiljavanje djeteta da

ostane unatoč plaču ili vidnome nezadovoljstvu može stvoriti više problema nego koristi. Slamanje duha uplakanoga djeteta također slama srce grupe (Lee 2016).

Često se dogodi da odgojitelji isključuju djecu koja su u spektru autizma ili onu za koju kažu da se nikad ne uključuju. Trisha Lee, suprotno tomu, smatra da su helikopterske priče namijenjene svoj djeci te stvaraju osjećaj zajednice. Isključivanje određene djece samo zato što su različiti grupi zapravo čini medvjeđu uslugu (Lee 2016).

Kako se djeca upoznaju s pristupom i opuštaju u pričanju, njihove priče postaju sve dulje. Iz toga se razloga uvodi pravilo jedne stranice. Svako dijete ima pravo na jednu stranicu veličine A5 kako bi se sve priče mogle izvesti u jednome danu. Odgojitelj točno zapisuje ono što dijete govori, pa čak i onda kad se to čini besmislenim, dakle od riječi do riječi. Pritom je bitno da prije zapisivanja čuje cijelu rečenicu. Dok zapisuje, odgojitelj izgovara riječ po riječ kako bi dijete moglo pratiti tijek pisanja, ali ne smije se upasti u zamku diktiranja. Ako se to dogodi, dijete treba zaustaviti i uputiti ga da kaže cjelinu. Bitno je također da dijete vidi što odgojitelj piše. Kao rezultat toga, djeca nekad pokažu riječ koja predstavlja lik kojega kasnije žele glumiti. Kada je dijete gotovo sa svojom pričom, odgojitelj mu je pročita u cijelosti od početka do kraja, podcrtavajući sve likove. Dijete može dodatno razjasniti neke detalje za izvođenje na pozornici. Također, ako se likovi navode u množini, dijete može navesti točan broj likova. Nakon što je ovaj proces dovršen, odgojitelj pita dijete koji bi lik željelo biti kasnije tijekom dramskoga izvođenja te taj lik zaokružuje. Usprkos tomu što priče zapisuje od riječi do riječi, Trisha Lee (2016) tijekom dramskoga izvođenja ispravlja gramatiku priče. Prvo pročita rečenicu onako kako je zapisana, na primjer: *Zmaj i štakor dodavaju se s loptom.*, a zatim pita djecu: *Kako se zmaj i štakor dodaju loptom?* Takav je pristup vrlo bitan jer podupire usvajanje standardnih jezičnih struktura.

Kada je priča gotova i kada dijete/autor odabere lik kojega će kasnije glumiti, na red dolazi sljedeće dijete. Nakon što su priče prikupljene, djeca se okupljaju kako bi ih dramski izvela. Odgojitelj označava pozornicu (preporučuje se ljepljivom trakom označiti na podu pravokutnik). Pritom je bitno da sva djeca imaju mjesto u prvome redu oko pravokutnika. Odgojitelj čita prvu rečenicu priče, a djeca redom napuštaju svoja mjesta oko pozornice kako bi prikazala likove koji se u priči spominju. Na kraju priče glumcima se plješće te oni oslobađaju pozornicu za novu priču i novu postavu glumaca. Tijekom dramskoga izvođenja priča svako dijete ima svoju ulogu i svaka je od tih uloga važna. Uloge se brzo mijenjaju. U jednome su trenutku djeca publika koja promatra oživljavanje nečije priče, a već u drugome dio glumačke postave koja priču pomaže oživjeti. Priča i pozornica pružaju laboratorij za svu djecu: društvenu, povučenu, onu koja zaostaju u govoru i onu koja bolje govore nego što se igraju itd. (Paley 1991).

Iako naizgled jednostavan, pristup helikopterskim pričama sadrži puno elemenata koje valja dobro razumjeti prije ulaženja u proces s djecom. Tu su elementi pričanja priča, njihove transkripcije, stvaranje pozornice i atmosfere, potpunoga oslobađanja dječje kreativnosti, dramski elementi, rituali i pravila te mnogi drugi.

Također valja istaknuti da se dramskom igrom kao oblikom stvaralaštva predškolske djece detaljno bavila i o njoj pisala Zvjezdana Ladika. Njezini su tekstovi, između ostaloga, sakupljeni u zbirci studija, članaka i rasprava *Dječje scensko stvaralaštvo* u izdanju Hrvatskoga centra za dramski odgoj u suradnji sa Savezom društava *Naša djeca* Hrvatske. Autorica navodi da, za razliku od studija u Americi, Kanadi i SAD-u gdje postoje čitave zbirke priča pogodnih za dječju dramatizaciju, mi radimo dramske igre na bazi onih priča koje djeca sama stvaraju i svako dijete sudjeluje u stvaranju priče (Ladika 2022). Na tragu ovih misli možemo pristupiti i daljnjemu razmatranju metode prikazane u ovome radu.

Temeljna je značajka pedagoškoga pristupa V. G. Paley shvaćanje da se dječje spontane maštovite aktivnosti, kao što je maštovita igra, mogu iskoristiti na formalniji način za podršku mnogim područjima razvoja (Cremin i dr. 2017). Kurikul koji je osmislila V. G. Paley može se podijeliti na pedagogiju poštenja

(engl. *pedagogy of fairness*) i pedagogiju značenja (engl. *pedagogy of meaning*). Pedagogija poštenja odnosi se na moralnost odgojitelja, odnosno na ono što Paley naziva *biti pošten odgojitelj*. Njezin je fokus jednakost u cijelome međuljudskom spektru (Cremin i dr. 2017). Jedno od bitnih pitanja koja postavlja glasi: *Je li ova učionica u kojoj živim pošteno mjesto za svako dijete koje uđe?* (Paley 2000: 15). Pedagogija značenja odnosi se na Paleyinu implementaciju nastavnih planova i programa koji podupiru dječje istraživanje ili bavljenje stvarima: prvo, kompatibilnim s njihovim sadašnjim identitetom i bazom znanja i drugo, privlačenjem novih identiteta i znanja. Kad se gleda iz perspektive prakse, to znači da se izvode aktivnosti koje odgovaraju očekivanim kompetencijama i interesima te da djeca imaju mogućnost izbora buduće teme ili sadržaja i mogućnost rješavanja problema (Cremin i dr. 2017).

Paley spominje školifikaciju u vrtićima te nedostatak vremena za igru u vrtićima i u školama. Današnji predškolski kurikuli posvećeni ranome učenju jezika jednaki su kao i kurikuli osnovne škole. Maštovita igra (engl. *fantasy play*), pripovijedanje i dramsko izvođenje inherentno je usmjereno na učenje pismenosti i čini glavni aspekt pedagogije koju promovira Vivian Gussin Paley. Njezina je poruka da se obrazovanje u ranome djetinjstvu mora čvrsto držati temeljnoga postignuća rane pismenosti ako ima bilo kakav utjecaj na smanjenje razlika u postignućima učenika. To nije izolirano znanje abecede ili čak dekodiranje, već korištenje usmenoga i pisanoga jezika te naracije. Kurikul pričanja priča koji je osmislila V. G. Paley temelji se na spajanju maštovite igre i pričanja priča. Igra je nešto što je djeci prirodno, njihov način rada i učenja te ne postoji ništa za što su djeca spremnija od maštovite igre (Paley 2004). U svojoj se najizravnijoj primjeni dobrobiti igre za rano opismenjavanje unutar i izvan učionice očituju u mogućnostima koje ona nudi djeci za uvježbavanje i bogaćenje jezika s vršnjacima i odgojiteljima.

Maštovita igra djeluje kao neka vrsta ljepila koje povezuje sve druge aktivnosti, uključujući rani razvoj pismenosti. Pričanjem priča unutar te maštovite igre djeca objašnjavaju svoj proces razmišljanja, kognitivno se i jezično razvijaju te razvijaju socijalne vještine (Paley 2004).

**Prikaz istraživanja dječjih narativnih sposobnosti**

Kako bismo i sami istražili mogućnosti ovakvoga pristupa, sa studentima 3. godine Učiteljskoga fakulteta (Rani i predškolski odgoj i obrazovanje) organizirali smo aktivnosti spontanoga pripovijedanja oko pripovjednog stolića na kojemu su bili pripremljeni materijali odnosno likovi i scenografija. Dječje je pripovijedanje zabilježeno i kasnije izvedeno u dramskoj igri. Tijekom aktivnosti zabilježene su priče koje su djeca ispričala te je provedeno empirijsko istraživanje koje se temelji na analizi korpusa (Velički 2025).

Glavni je fokus bio na slobodnome pripovijedanju, kad su djeca stvarala originalne priče na temelju ponuđenih materijala. Djeci su bile ponuđene scene na pripremljenim *stolovima s pričama* sa sljedećim predmetima: more sa životinjama (ribe, hobotnica, rak, morska zvijezda, brod), igralište sa životinjama (leptir, ptice, bubamara, pčela) i šuma s medvjedom, sovom i lisicom te gljivama.

Istraživanje je provedeno na uzorku od 42 djece u dobi od 4 do 5 godina koja pohađaju javni vrtić. Dječje su priče snimane, transkribirane i obrađene u programu *Sketch Engine*. Korpus sadrži 42 pripovjedna uzorka u trajanju od 2 do 5 minuta, ukupno 98 minuta snimljenoga materijala. Posebna je pozornost posvećena etičkim aspektima poput anonimnosti i informiranoga pristanka. Analiza je provedena višeslojno: kvantitativno uz pomoć funkcija *Sketch Enginea* (*Wordlist*, *Keywords*, *Multi-Word Term Analysis*, *Word Sketch*), a zatim i kvalitativno.

Rezultati su pokazali da korpus od 42 transkripta sadrži 3465 tokena (ukupni broj riječi), od čega 730 različitih riječi (tipova). Najčešće su korištene riječi bile imenice, i to one koje su djeci bile ponuđene: *bubamara* (48), *zvijezda* (36), *rak* (35), *ptičica* (27), *gljiva* (25). Djeca su dodavala i vlastite pojmove: *kiša* (19), *oblak* (10), *sunce* (9), *gusar* (11), *mama* (9), *prijatelj* (7). Sljedeća su skupina po učestalosti bili glagoli (171), primjerice: *doći* (48), *ići* (33), *ljuljati* (19), *naći* (19), *reći* (20), *spavati* (17), *vidjeti* (17). Treća su

skupina bili pridjevi. Najčešći jest *morski* (15), zatim *mali* (9), *gotov* (6), *tužan* (4), *dobar* (3), *velik* (3). Djeca su se također koristila bojama (*plav*, *crn*) i izražavala emocije.

Analizom je fraza utvrđeno da su se djeca često koristila izrazima za lokacije i radnje: *spavati na kamenu*, *popeti na brod*, *igrati na mostu*. Pojavljivali su se i izrazi iz svakodnevnoga iskustva, primjerice *pokriti se ručnikom*. Primijećeni su i neologizmi, kao što je *prespavanac* (u značenju *prespavati kod nekoga*).

Analizom je kolokacija ustanovljeno da riječ *mama* često dolazi uz glagole *pokazati*, *ispričati*, *reći*. Riječ *prijatelj* povezana je s riječima *dobar*, *svi*, *imati*, *postati*. Riječ *sunce* rabila se s glagolima *prekrivati* i *izići*, ali i u pogrešnome izrazu *oblaci su maknuli sunce*.

Ovo je istraživanje potvrdilo da slobodno pripovijedanje predstavlja plodno područje za razvoj narativnih vještina djece predškolske dobi. Iako je korpus ograničen, analize su pružile niz korisnih uvida. Djeca nisu bila ograničena samo ponuđenim materijalima, već su u svoje priče uključivala vlastite ideje, iskustva, emocije, čak i izmišljene riječi. U strukturi njihovih narativa bio je vidljiv i utjecaj ranije slušanih priča.

Ovo je istraživanje također pridonijelo razvoju proučavanja dječjega pripovijedanja. Narativne su vještine važne za uspješnu komunikaciju i socijalnu interakciju, kao i za razvoj pismenosti u školskim godinama. Dok se one obično istražuju prepričavanjem, slobodno pripovijedanje razvija drukčiji oblik narativnih sposobnosti. Rezultati sugeriraju da bi slobodno pripovijedanje trebalo biti integrirano u obrazovni okvir kako bi se poticao razvoj narativnih vještina.

**Zaključak**

Rezultati prikazani u ovome radu potvrđuju da helikopterske priče predstavljaju pristup koji učinkovito potiče razvoj narativnih kompetencija djece predškolske dobi, ali i njihov socioemocionalni razvoj. Slobodno pripovijedanje i dramska improvizacija omogućavaju djeci da pred drugima svoju unutarnju maštu povežu s izražavanjem. Time se osnažuje samopouzdanje, osjećaj pripadnosti skupini i sposobnost suradničkoga učenja.

Analiza korpusa dječjih priča pokazala je bogatstvo rječnika, spontane jezične improvizacije i neologizama te uključivanje osobnih iskustava i emocionalnih sadržaja u pričanje. Helikopterske priče doprinose ne samo razvoju narativnih kompetencija i ranome usvajanju narativnih struktura nego i izgradnji identiteta, samopouzdanja i osjećaja pripadnosti. Oslanjajući se na ideje i istraživanja Vivian Gussin Paley, ovaj pristup potvrđuje važnost stvaranja sigurnoga i pravednoga prostora u kojemu svako dijete dobiva priliku biti autor, glumac i publika. Aktivnosti temeljene na ovome pristupu preporučuju se kao redoviti element kurikula, osobito u situacijama u kojima želimo osnažiti dječje izražavanje, potaknuti kreativnost i podržati inkluzivno sudjelovanje sve djece u skupini.

Doprinos se ovoga istraživanja ogleda i u pokazateljima da se helikopterskim pričama može jednostavno koristiti u svakodnevnome odgojno-obrazovnom radu te prilagoditi različitim interesima i potrebama djece.

U budućim bi istraživanjima bilo korisno pratiti dugoročne učinke ovoga pristupa te ispitati kako se elementi pričanja i glume odnosno dramskih improvizacija mogu povezivati s drugim područjima kurikula, poput ranoga opismenjavanja, umjetničkoga izražavanja ili socijalno-emocionalnoga učenja.
Zaključno, helikopterske priče pokazuju da je bitan dio kvalitetnoga odgojno-obrazovnog procesa upravo slušanje djece. Kada djeci damo priliku da ispričaju i žive svoje priče, stvaramo uvjete za povezivanje dječje mašte i formalnoga razvoja komunikacijskih i jezičnih vještina.

**Literatura**


- Applebee, A. N. 1978. *The Child's Concept of Story: Ages 2 to 17*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arapović, D., Grobler M. i Jakubin, M. 2010. *Narativni diskurs predškolske djece s posebnim jezičnim teškoćama*. U: Logopedija 2(1): 1–6.
- Boston Listens Seminar. 2013. *The Wisdom of Vivian Paley and Trish Lee*. Dostupno na: https://www.bpsearlylearning.org/storytelling/the-wisdom-of-vivian-paley-and-trish-lee, pristupljeno: 24. 9. 2025.
- Cremin, T., Flewitt R., Mardell B. i Swann J. 2017. *Storytelling in Early Childhood: Enriching Language, Literacy and Classroom Culture*. New York: Routledge.
- Diener, M., Wright C.i Kemp J. L. 2016. *Storytelling and story acting*. U: The Sage Encyclopedia of Contemporary Early Childhood Education. Ur. Moncrieff C., New R.R. i Moncrieff C., 1298–1300. Los Angeles: SAGE.
- Fehr, K. K. i Russ W. S. 2016. *Pretend play and creativity in preschool-age children: associations and brief intervention*. U: Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts 10(3): 296–308.
- Golubović, S. M., Šakotić N., Janićijević A. D., Ječmenica N. R., Dmitriev A. i Kolyagina, V. G. 2022. Narrative competence: a preliminary study of storytelling in preschool children. U: *Teme*, 46(1), 1–29. Dostupno na: https://doi.org/10.22190/TEME200222001G, pristupljeno: 12. 1. 2026.
- Ladika, Z. 2022. *Dječje scensko stvaralaštvo. Studije, članci i rasprave*. Zagreb. Hrvatski centar za dramski odgoj u suradnji sa Savezom društava *Naša djeca* Hrvatske.
- Lee, T. 2016. *Princesses, Dragons and Helicopter Stories: Storytelling and Story Acting in the Early Years*. New York: Routledge.
- Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B. and de Sá, A. B. 2015. Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers oral language, emergent literacy, and social competence, *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 147–162.
- Paley, V. G. 1991. *The Boy Who Would Be a Helicopter: The Uses of Storytelling in the Classroom*. Cambridge, Mass. London: Harvard University Press.
- Paley, V. G. 2000. *White Teacher: With a New Preface*. Cambridge, Massachusetts; London: Harvard University Press.
- Paley, V. G. 2004. *A Child's Work: The Importance of Fantasy Play*. Chicago i London: University of Chicago Press.
- Slade, P. 1975. *An Introduction to Child Drama*. London: Hodder & Stoughton General Division.
- Spencer, T. D. i Pierce, C. 2022. *Classroom-based oral storytelling: reading, writing, and social benefits*. U: The Reading Teacher 76(5): 525–534.
- Vaahtoranta, E., Lenhart, J., Suggate, S. and Lenhard, W. 2019. Interactive elaborative storytelling: Engaging children as storytellers to foster vocabulary, *Frontiers in Psychology*, (10): 1534. Dostupno na: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01534
- Velički, V. 2025. From free storytelling to narrative skills: A corpus-based examination of preschool children's storytelling. U: *INTED2025 Proceedings: 19th International Technology, Education and Development Conference*, 7186–7192. Valencia: IATED Academy.

## HELICOPTER STORIES – FROM SPONTANEOUS STORYTELLING TO DRAMATIC IMPROVISATION

***Abstract:*** *Based on spontaneous children's storytelling, this paper will explore children's storytelling abilities within the framework of a method called "helicopter stories". Author of this term is V. Gussin Paley, who developed a method of spontaneous storytelling with a relatively simple workflow, which results in the dramatic improvisation of children's stories. Narrative abilities and skills play a significant role in learning story structure, the ability to predict plot development, and understanding narrative content. Exploring the language features and structures that children use in storytelling and their transfer to dramatic improvisation contributes to understanding how narrative competences develop and how they can be supported in educational contexts.*

***Keywords:*** *storytelling, narrative abilities, dramatic improvisation, helicopter stories*

PRETHODNO PRIOPĆENJE

DRAGICA HARAMIJA
Pedagoški i filozofski fakultet, Sveučilište u Mariboru, Slovenija
dragica.haramija@um.si

# INTERMEDIJALNOST I MULTIMODALNOST KAO VAŽNE KOMPONENTE PRIJENOSA IZ KNJIGE U DRUGE MEDIJE: PRIMJER KNJIŽEVNOGA DJELA, ANIMIRANE PRIČE I LUTKARSKE PREDSTAVE *MEDO I PRAŠČIĆ*

***Sažetak:*** *Rad pojašnjava važnost multimodalnosti te razmatra različite komunikacijske kodove za konstruiranje značenja u književnome djelu. Kod multimodalnosti je riječ o različitim komunikacijskim kodovima (jezičnima, vizualnima, prostornima, gestualnima, zvučnima itd.) i načinu na koji su oni povezani u jednome mediju, primjerice u knjizi; za razliku od intermedijalnosti, gdje je riječ o ispreplitanju različitih medija i njihovih specifičnosti, npr. lutkarske predstave i animirane priče.*
*Ključne riječi: intermedijalnost, lutkarska predstava, Medo i Praščić, multimodalnost, Sebastijan Pregelj*

**Uvod**

*Kada se lutke i priče združe, učinak može biti čaroban.*
(Lowe i Matthew 2004: XVII).

Značajka je multimodalnih tekstova spajanje različitih kodova u jedinstvenu cjelinu unutar jednoga medija, primjerice u slikovnici ili ilustriranoj knjizi, kazališnoj predstavi, filmu itd. Razumijevanje i sastavljanje svih kodova priopćavanja podrazumijeva sposobnost čitanja i interpretiranja multimodalnih tekstova. Pojedini kodovi, primjerice jezični, vizualni, prostorni, gestualni i zvučni kod u multimodalnome tekstu, zajedno stvaraju novo značenje (Jewitt 2008). Obično se informacije iz različitih kodova ne isključuju, nego se dopunjuju.

Kodove priopćavanja možemo razvrstati s obzirom na osjetilo kojim primamo informacije povezane s različitim područjima umjetnosti. Gibbons i Whiteley (2018) govore o vidu, sluhu i opipu, a u taj sustav možemo dodati i njuh (Haramija i Batič 2020).[26]. Lutkarska se predstava može povezivati s različitim osjetilima na sljedeće načine:

- s vidom: primjeri su kodova slikovni znakovi, grafološka isticanja, boja, raspored i sastav teksta, slovni znakovi, numerički znakovi, geste, svjetlost/sjena, note itd.
- sa sluhom: primjeri su kodova govorni znakovi (glasovi, riječi), glazba, šumovi, tišina

[26] U priručniku *Gledališče pod drobnogledom (Kazalište pod mikroskopom)* različiti su kodovi priopćavanja imenovani *(kazališna) izražajna sredstva – elementi predstave odnosno umjetnička sredstva s kojima uspostavljamo oblik i sadržaj kazališne predstave te s kojima kazalište komunicira s gledateljima: tijelo, pokret, gluma, govor i zvuk (glumačka izražajna sredstva), lutka i animacija, maska, kostim, scenografija, svjetlo, glazba, režija, dramaturgija* (Arhar i dr. 2021: 30).

- s opipom se povezuje rijetko, i to onda kad sudjeluje publika na pozornici (u predstavi): primjeri su kodova tekstura, kinestetičko kretanje i dodir
- s njuhom se povezuje u primjerima kad su dodani mirisi, pri čemu su kodovi priopćavanja različiti mirisi.

Svaki kod priopćavanja ima svoju prednost. Primjerice, slikom možemo neposrednije prenijeti informaciju o prostoru nego što bismo to učinili tekstualnim opisom (Haramija i Batič 2013: 66–68). Baš te prednosti u lutkarskoj su predstavi izraženije ako kodove uspoređujemo s izvornim tekstom otisnutim u knjizi. Izabrana lutkarska predstava svrstava se s obzirom na tekst u prilagodbe odnosno adaptacije. Pri predstavljanju temeljnih razlika i sličnosti između razmatranih djela (zbirka kratkih priča i lutkarska predstava) izlazimo iz intermedijalnosti, koja znači prijelaz, odnosno prema Rajewsky (2005: 43), prijenos iz jednoga medija u drugi, pri čemu dolazi do preplitanja različitih medija odnosno njihovih specifičnosti. Najzanimljiviji je dio analize upravo multimodalna usporedba kodova priopćavanja u dvama različitim medijima koji imaju svoje specifičnosti.

Uzimajući u obzir različite kodove priopćavanja i različitosti razmatranih medija važno je upozoriti još i na socijalnu semiotiku, pri čemu Kress (2010) bilježi da na interpretaciju multimodalnoga teksta značajno utječu kulturna, društvena i povijesna pozadina onoga tko multimodalan tekst interpretira. Posebice je to značajno u umjetnosti za djecu (u dječjoj književnosti i dječjoj lutkarskoj predstavi) jer dijete jezik, geste i simbole, prepoznavanje tipičnih prostora i drugih elemenata različitih kodova priopćavanja (modaliteta) tek spoznaje i o njima (iskustveno) uči (Haramija i Batič 2025: 129).

**Metodologija**

U radu se metodom deskripcije usmjeravamo na dva važna fenomena u književnosti za djecu: 1) na multimodalnost kao najčešće prezentiranu u slikovnicama i ilustriranim knjigama za predškolsku djecu te 2) na intermodalnost kao važnu pojavu prijenosa pisanoga teksta u drugi medij (u lutkarskoj predstavi to je dramatizacija) koji ima svoje vlastite zakonitosti (lutkarska predstava).

Ovo je temeljno istraživanje provedeno na odgovarajućemu uzorku i kvalitativnoj analizi kojemu je cilj prikazati multimodalne značajke djela prije pedagoških intervencija na njemu. Učinkovite studije poučavanja prvo zahtijevaju jasno razumijevanje multimodalnih karakteristika teksta te njegovu intermedijalnu prezentaciju.

Predstavljene su zbirke kratke proze *Medo i Praščić 1* i *Medo i Praščić 2* pisca Sebastijana Preglja i ilustratora Igora Šinkovca. Preciznije su usporednom analizom (metodom komparacije) proznoga teksta, prerade u dramski tekst te prijevoda dramskoga teksta na hrvatski jezik, predstavljene priče koje su bile izabrane za lutkarsko uprizorenje (intermedijalnost). Slijedi multimodalna analiza izabranih priča i lutkarskoga uprizorenja.

Postavili smo sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koje se vrste kodova priopćavanja i njihova multimodalnost pojavljuju u knjizi (tiskani medij), u animaciji (vizualni medij) i u lutkarskoj predstavi (vizualni medij)?
2. Kakve su sličnosti i razlike u tekstovima s obzirom na medij (knjiga, animacija, lutkarska predstava)?

**Multimodalnost i intermedijalnost na primjeru izabranih priča o Medi i Praščiću**

Kratke priče o Medi i Praščiću pisca Sebastijana Preglja i ilustratora Igora Šinkovca još od školske

godine 2020./2021. (što znači od rujna 2020.) neprekidno izlaze u časopisu *Cicido*.[27] Godine 2023. izišla je prva ilustrirana knjiga o njihovim pustolovinama *Medo i Praščić 1*, a 2024. godine drugi dio, *Medo i Praščić 2: Molim i hvala*. U pričama se pojavljuju samo životinjski književni likovi. Druže se, komuniciraju i predstavljeni su potpuno antropomorfno.

**Slika 1: Naslovnice *Medo i Praščić 1* i *Medo i Praščić 2***




Izvor: objavljeno s dopuštenjem nakladnika Mladinska knjiga

U prvome je dijelu dvadeset i jedna priča, dok je u drugome objavljeno dvadeset priča. Pripovjedač je u svim pričama u trećemu licu, priče se odvijaju kroz dijaloge, sintetički se grade i često završavaju poantama. U svakoj su knjizi u uvodnome dijelu predstavljeni glavni književni likovi; saznajemo i da imaju vrlo neobičan dom jer *žive u kućici na terasi zgrade. To je četvrti ili peti kat. Možda je šesti. Ovisno o tome kako brojiš* (Pregelj 2023: 3).

Medo ide u školu, rado čita, strpljiv je sladokusac i voli smeđu boju. Praščić ide u vrtić, simpatično je brzoplet, voli sve boje, čips, grašak i krumpir. U drugome se dijelu glavnim likovima pridružuju i drugi likovi: ježevi Igor i Boris, Stara Mišica, golub Stanko, golubica Vera, kornjača Maruša i jež Janko. Medo i Praščić žive sami. U priči se uočava izostanak odraslih osim kad imaju određena zanimanja (primjerice liječnica ili blagajnica). Ulogu odrasloga (onoga koji daje savjete i zna rješenja) višekratno nadomješta Medo, dok Praščić ima ocrtan karakter djeteta (naglost, nepromišljenost, znatiželja).

Svaka je priča zaokružena cjelina na dvjema stranicama u *Cicidu* odnosno u zbirci. Medo i Praščić te njihovi prijatelji žive u zgradi, igraju se na (dječjim) igralištima, idu u vrtić i školu, rade različita (ljudska) zanimanja, osjećaju slično kao i ljudi.

U ilustriranoj knjizi *Medo i Praščić 1* književni je prostor u pričama većinom njihov stan. Iznimka su priče koje se događaju u bližoj okolici (igralište, trgovina, kod liječnika), dok se samo jedna priča (*Izlet*) događa u brdima. Medo i Praščić uzimaju sa sobom užinu, prvu pomoć, vjetrovku i vreću za smeće. Autobusom se odvoze do kraja grada, a dalje pješače. Imaju prekrasan pogled, na vrhu brda jedu užinu, potom pospremaju smeće i odlaze natrag u dolinu. U drugome dijelu *Medo i Praščić 2: Molim i hvala* više je mjesta radnje: dom (*U dva*, *Pospremanje*) i pred zgradom (*Zima*), grad (*Koncert*, *Praščić se izgubio*, *U*

[27] Književni časopis za predškolarce i učenike prvih dvaju razreda osnovne škole u Sloveniji.

*autobusu*), pekarna (*Molim i hvala*), park (*Akcija čišćenja*), priroda (*Pčele*), na bazenu (*Bazen*, *Kornjača Maruša*), vrtić (*Zašto su došli vatrogasci*, *spasioci i policajci*), bolnica (*Posjet u bolnici*) i muzej (*U muzeju*).

Priče iz obiju zbirki kratkih priča možemo motivsko-tematski podijeliti u sljedeće skupine:

- svakodnevne aktivnosti, primjerice ustajanje, umivanje, prehrana, pospremanje, briga o odvajanju otpada i postupanje s njime
- priče povezane s raznim zanimanjima, npr. vatrogasci, policajci, prodavači, glazbenici
- planinarenje, sigurnost pri vožnji bicikla/koturaljki, posjeti različitim javnim institucijama (npr. bazenu, muzeju, bolnici)
- etičko postupanje i bonton, primjerice pozdravljanje, čekanje u redu, pristojno ponašanje i pomoć drugome, darivanje
- prijateljstvo.

Priče često imaju na kraju neku poentu o ponašanju (npr. priča *Dobar dan*) ili razumijevanju (npr. priča *K liječniku*). Praščić je bio zabrinut jer je morao na sistematski pregled liječniku, a nije znao što sistematski pregled znači, mislio je da to sigurno boli. Medo je Praščića tješio da ništa ne boli pa se potom odlučio otpratiti Praščića liječnici jer *Ako budemo dvojica*, *strah će biti manji!* (Pregelj 2023: 35).

Igor Šinkovec obogatio je tekst kvalitetnim ilustracijama. U svakoj je priči većinom pet ilustracija; prva se uvijek nadovezuje na naslov priče, a slijede tri do četiri ilustracije manjega formata koje su u pojedinoj priči smještene unutar teksta. Na ilustracijama su prikazani važni motivi priča, gotovo kao ključne riječi. Interakcija između teksta i ilustracija može čitatelju pomoći pri razumijevanju tema, motiva i ideja. U ilustracijama je korišten i raznolik unutarikonički tekst (tekst u ilustracijama), primjerice onomatopejski izrazi koji predstavljaju različita emotivna stanja književnih likova ili pojedine riječi koje su neposredno povezane s naslovom (Slika 2). Kao primjer tipične duplerice izabrali smo priču *Dobar dan*, koja je dostupna i kao animacija te je početni prizor u lutkarskoj predstavi.

**Slika 2: Tipična duplerica, priča *Dobar dan*. *Medo i Praščić 1* (Pregelj 2023: 44–45)**




Izvor: objavljeno s dopuštenjem nakladnika Mladinska knjiga.

**Animirane priče o Medi i Praščiću**

Od jeseni 2022. godine također nastaju animirane priče koje su objavljene na mrežnoj stranici Mladinske knjige pod karticom *Cicido*. U izradi animacija koje nastaju po tekstu Sebastijana Preglja i ilustracijama Igora Šinkovca sudjeluju još naratorica Katja Preša i animatorica Andreja Goetz. Ona je sa skupinom različitih stručnjaka s područja filmske teorije i umjetnosti, profesionalnih autora i kreatora animiranih filmova u Sloveniji, kao i pedagoških radnika, izdala priručnik za animirani film u vrtićima i školama pod naslovom *Animirajmo!* (Goertz i dr. 2016). Autori između ostaloga naglašavaju: *Pojedina izražajna sredstva koja djeca postupno prepoznaju služe kao signal za sadržaj, a također i za prepoznavanje različitih žanrova. Djeca se postupno uče usmjeravati pozornost na zvukove, glazbu, sliku, njezinu boju, strukturu, dinamiku. Djeca uče elemente filmskoga govora… Sve to trebamo za učinkovito i potpuno praćenje filmova* (Goetz i dr. 2016: 35).

U digitalnim animacijama Mede i Praščića (*stop motion* tehnika) većinom je korišten srednji plan, pri čemu su likovi postavljeni u njegovo središte, dok je krupni plan ilustracija lica korišten za prikaz osjećaja. Dalji plan (total) korišten je kada je za priču bitan prostor jer je tako preciznije prikazan: likovi su postavljeni u okolinu kao primjerice u priči *Izlet*, gdje možemo vidjeti Bledski otok i u pozadini Alpe kad Medo i Praščić idu u planinski kraj. Vanjski i unutarnji prostori većinom su samo naznačeni s tipičnom opremom, npr. ljuljačka za dječje igralište ili postelja za spavaću sobu. Tekst u animaciji nije prilagođen, zato je i scenarij vremenski linearan kao u izvornim tekstovima. Scenariji su pojedinih priča građeni sintetički. Naratorica ispriča cjelovitu zapisanu priču; povezujući tekst promjenom tona i boje glasa (Medo, Praščić, druge životinje), ostvaruje osjećaj dijaloga iako sve uloge pripovijeda jedna glumica. Na početku i na kraju (u najavnoj i odjavnoj špici) dodana je glazba Janeza Bitenca, dok u pričama glazbe nema. Za dočaravanje ambijenata dodani su šumovi, npr. vjetar, glasovi likova na igralištu, javljanje likova ili hod po stepenicama. U animiranim su ilustracijama u stripovske oblačiće dodane neke ključne riječi: zapisane riječi ili vinjetne ilustracije imenica (npr. nacrtani otpadci) i uzvici raspoloženja. Karakterizacija likova i likovni prikaz ostaju jednaki kao u tiskanome mediju. Prostori su pojedinih animacija sačuvani kao literarni predložak, odnosno predstavljeni su plošno i nema animacije kamere (gledateljskoga pogleda) u prostoru. Likovi se jednostavno pomiču, većinom samo udovi. Riječ je o *oživljenim* pričama koje riječima dopunjuju zvučnu sliku, odnosno daju im pojedine naglaske kao što u tiskanome mediju tekst ističe ilustracije.

**Slika 3: Naslovna mrežna stranica *Medo i Praščić* te priče *Dobar dan***




Izvor: objavljeno s dopuštenjem poduzeća Alba

Krajem 2024. godine zaživjela je mrežna stranica koja sadrži predstavljanje *Mede i Praščića*, bojanke s prizorima iz priča te animirane priče. Za naslovnu mrežnu stranicu izabrana je ilustracija Mede i

Praščića koji su prikazani u kućici u kojoj žive. Medo pokroviteljski grli Praščića i obojica su nasmijani. U lijevome donjem kutu prikazana je Stara Mišica. Slijedi predstavljanje glavnih likova te njihovih najvažnijih karakternih osobina i interesa. Potom slijedi prezentacija obaju književnih izdanja i poveznica na časopis *Cicido*, gdje priče prvo izlaze. U nastavku su dostupne crno-bijele sličice književnih likova i prizora kao bojanke koju dijete može otisnuti; poveznica na promocijski video za lutkarsku predstavu; na kraju su dodane izabrane animirane priče (ostale su priče objavljene na mrežnoj stranici časopisa *Cicido*).

**Analiza lutkarske predstave**

*Kazališni jezik se koristi za ostvarenje svijeta pozornice. Kazališna umjetnost nije samo riječ, preko glumčeva tijela ili lutke dana poruka, već želi komunicirati s cjelovitošću svojih izražajnih sredstava odnosno elemenata i njihovih odnosa: glumac/lutka + gluma/animacija (tijelo, pokret, lutkarska tehnika i likovni izgled lutaka), prostor – scenografija i svjetlost, koji s kostimografijom tvore vizualnu sliku, glazba odnosno zvučna slika predstave, tekst i govor, režija* (Arhar i dr. 2021: 34). Dana 16. travnja 2024. u Lutkarskome kazalištu Ljubljana bila je premijera predstave *Medo i Praščić*,[28] a 15. rujna 2025. godine predstava je bila odigrana na PIF-u u Zagrebu; prijevod sa slovenskoga na hrvatski jezik prema konceptu izvođenja (na slovenskome jeziku) pripremio je Romeo Mihaljević.

U predstavi su izabrane kratke priče povezane akcijom, pustolovinom ili izrazito ekstremnim emotivnim stanjem i samo dvjema dramskim osobama, a to su Medo i Praščić. Izostavljene su priče koje zahtijevaju različite scenografije ili više dramskih osoba. Na mrežnoj stranici Lutkarskoga kazališta Ljubljana nalazi se opis predstave, kritike na predstavu te pedagoški materijali koje je pripremila Flores Oven. Materijali sadrže pitanja za razumijevanje motivsko-tematskih novina predstave (jezični kod), izložene su pojedine teme u vezi s gledateljskim iskustvom (prijateljstvo, odnosi, zdrav životni stil, sigurnost), opis tipova lutaka, podsjetnik na pjevane pjesme, a dodane su i ideje za stvaranje novih sadržaja. Kao primjer intermedijalnosti navodimo isti primjer (Slika 2, Slika 3), priču *Dobar dan*:

| | |
|---|---|
| Izvorni tekst | Prijenos u dramsku formu (preuzet je hrvatski prijevod): ***DOBAR DAN*** (Pregelj i Bulc 2025: 1–2) |
| Kompletan tekst objavljen je u Slici 2 | *Animatori pod reflektore dovode Medu i Praščića na pozornicu.*<br>MEDO: Oooo…<br>PRAŠČIĆ: Iiiii…<br>*Medo i Praščić igraju se na stolu i gledaju preko rubova. Pogledaju jedno drugo ispod stola.* |
| Izvoran tekst nema dolazak likova, dijaloga o gledateljima, obraćanja gledateljima. | MEDO: Uuuuu…<br>PRAŠČIĆ: Aaaaa…<br>*Praščić i Medo legnu na pod prema publici i pogledaju preko ruba u dubinu.*<br>MEDO: Ooooo…<br>PRAŠČIĆ: Iiiii…<br>*Medo podigne glavu i ugleda pred sobom publiku.*<br>MEDO *(publici)*: O! … Dobar dan.<br>PUBLIKA: Dobar dan. |

[28] Predstavu je režirao Mare Bulc, koji je i autor koncepta izvedbe; autor adaptacije teksta: Sebastijan Pregelj, Mare Bulc; glazba: Polona Janežič; vizualni dizajn: Igor Šinkovec; tehnolog lutaka: Iztok Bobić; scenografija: Damir Leventić; savjetnik za animaciju: Brane Vižintin; kostimografija: Jadranka Pavlović; oblikovanje svjetla: Niko Štabuc; soloklarinetist u skladbi *Kotalke in skiro (Koturaljke i skuteri)*: Boštjan Gombač; igraju: Matevž Müller, Brane Vižintin.

*Praščić pogleda gledatelje i gledateljice, no ne pozdravi ih. Radije nastavi gledati u dubinu.*
MEDO: Praščiću!
PRAŠČIĆ *(gleda u dubinu)*: A?
MEDO: Zašto nisi pozdravio gledatelje i gledateljice?
PRAŠČIĆ *(pogleda gledatelje)*: Pa kad ih ne poznajem.
MEDO: Ni ja ih ne poznajem, ali red je pozdraviti ih.
PRAŠČIĆ *(gleda gledatelje)*: Zašto, Medo?
MEDO: Zato što je to pristojno. Ako nekoga pozdraviš, znači da si ga primijetio.
PRAŠČIĆ *(pogleda Medu)*: Ne razumijem.
MEDO: Je li tebi ugodno kad se drugi ponašaju kao da te nema?
PRAŠČIĆ: To mi se ne sviđa!
MEDO: No, vidiš. Kad nekoga pozdraviš, učiniš nešto ljubazno. Onaj koga pozdraviš, osjeća se bolje.
*Praščić dugo gleda publiku pa pozdravi.*
PRAŠČIĆ *(oprezno)*: Dobar dan.
PUBLIKA: Dobar dan.
PRAŠČIĆ (*radosno*): Dobar dan.
PUBLIKA: Dobar dan.
PRAŠČIĆ: Medo! Kad kažem *dobar dan*, i ja se osjećam bolje.
MEDO: E, vidiš.
PRAŠČIĆ *(oduševljeno, publici)*: Dobar dan. Dobar dan. Dobar dan …
PUBLIKA: Dobar dan. Dobar dan. Dobar dan.
MEDO: Praščiću.
PRAŠČIĆ: Dobar dan. Dobar dan …
MEDO: Praščiću!!
PRAŠČIĆ: Dob…
*Praščić se zaustavi i pogleda Medu.*
MEDO: Imamo predstavu.

Riječ je o preradi proznoga u dramski tekst, pri čemu su dodane didaskalije, a dijalog između Mede i Praščića potpuno je sačuvan. Dodana je očekivana interakcija s publikom – ona otpozdravlja kada je potaknuta; u prizoru kada Medo prekine predstavu jer nema Praščića, publika sugerira rješenje. U predstavi je dodana i pjesma koja je strofama razdijeljena tijekom cijele predstave.[29] U predstavi je važan govor animatora, pri čemu je Praščićev glas viši (dječji), a njegove izjave mjestimično naivne. Zbog neznanja mnoge stvari napravi pogrešno ili društveno neprihvatljivo, što sa situacijskom i/ili verbalnom komikom izazove smijeh kod gledatelja.
U lutkarskoj su predstavi sačuvane i pojavnosti Mede i Praščića (vizualni kod), koje je kao i književne ilustracije kreirao Igor Šinkovec.

[29] Tekst Sebastijan Pregelj, Mare Bulc; glazba Polona Janežič.

**Slika 4: Fotografije s predstave u Lutkarskome kazalištu Ljubljana**



Izvor: Foto Jaka Varmuš, objavljeno s dopuštenjem Lutkarskog kazališta Ljubljana.

U predstavi je prostorni kod ostvaren dvjema scenama odnosno prostorom događanja s minimalističkom scenografijom: igralište i stan (s pojedinim prostorima, točnije kuhinjom i spavaćom sobom; vrata nas upućuju na to da je iza njih kupaonica). Prostorni je kod važan i sa stajališta perspektive: dramsko se djelo odvija na jednome ili dvama crnim stolovima koji su postavljeni u prvi plan pozornice (Slika 4); pozadina je crna, a animatori su odjeveni u crnu odjeću. U nekim se prizorima stol okrene iz vodoravnoga u okomit položaj, a gledatelj vidi scenu iz ptičje perspektive, primjer didaskalije (Pregelj i Bulc 2025: 7): *Animatori okreću podlogu (stol) okomito, kako bi publika vidjela dječju sobu iz ptičje perspektive. Toranj od kocki strši prema publici. Lopta je na vrhu ormara. Medo pogleda Praščića iza ormara. Praščić iza ormara pogleda Medu.* Na element rotacije i time promjenu perspektive upozoravaju kritičarke Nika Arhar (2024) i Olga Vujović (2024); isto tako obje ističu ulogu humora u predstavi koja je iskazana karakternim osobinama likova. *Mada su lutkari u crnom (Jadranka Pavlović) ipak ih se uočava (dizajn svjetla Niko Štabuc) pa je njihova tjelesnost, uz karakteristični govor, sjajan doprinos uvjerljivoj animaciji* (Vujović 2024).

Dramatičnost je vidljiva u svakome prizoru, što daje ritam predstavi. S obzirom na to da je predstava namijenjena mladoj publici (3+) narativnost je podređena razumijevanju priče. Osjećaji su često predstavljeni verbalnim i gestualnim kodom. Kod gesta su prikazani osnovni prepoznavajući izrazi koji najčešće prikazuju emotivna stanja (veselje, žalost) te odnose (npr. prepirku: lutke su okrenute leđima jedna drugoj). Posebno je snažan element Praščićeva njuškica kojom se u predstavi ljuti kada nečime nije zadovoljan ili kada je tvrdoglav. Ta je Praščićeva osobina opisana već u knjizi: *Kada je nezadovoljan, izvije njušku i rokće, povremeno s papkom ljutito udari o tlo. Srećom je većinom dobre volje* (Pregelj 2023: 3).

Većinu predstave igraju stolne lutke; jednake manje lutke,[30] 2D magnetne lutke.[31] U monografiji Marijane Županić Benić *O lutkama i lutkarstvu* (2009) u poglavlju o javanskim lutkama posebno je

[30] U monografiji *Od lutke do lutke* definirane su također stolne lutke, i inače je to *lutka, s kojom lutkar glumi na stolu i ne treba ništa posebno za voditi jer ih može neposredno voditi s rukama. (...) I u profesionalnim lutkarskim kazalištima režiseri rade predstave sa stolnim lutkama, samo su te tehnološki zahtjevnije. Imaju zglobne spojeve i načinjene su kao marionete bez konopaca, no imaju prilagođena držače za ruke* (Vogelnik 2020: 253). Slično je definirana stolna lutka i u knjizi *Zgodbe izpod mize (Priče ispod stola)* Maše Ogrizek i Darke Erdelji (2024: 99).

spomenuta *tzv. lutka hibrid koja se često susreće u predstavama lutkarskih kazališta. Pritom su lutkari obučeni u crno, a i okvir je scene većinom crn kako bi se jače isticale lutke. Scenografija je pritom pomična, obično pričvršćena na kotačiće, plošna i oslikana različitim pozadinama s jedne i druge strane, a izmjenjuje se iz prizora u prizor prelazeći s jedne strane okvira scene na drugu. (...) Animira se ispred animatora, na tzv. 'stolu'. Opisani hibrid između štapnih lutaka i zijevalica zbog načina animacije zovemo i stolnim lutkama* (Županić Benić 2009: 83). U četvrtome prizoru Praščić odigra ponavljanje prizora prepirke sa smanjenim lutkama: *Ormar se opet otvara. Praščić proviruje kroz stražnju stranu ormara, u rukama drži male lutke, minijature Mede i Praščića* (Pregelj i Bulc 2025: 10). U petome prizoru, kada Medo i Praščić idu na igralište, pojave se 2 D magnetne lutke, slijedi prijelaz, a kada stignu po fasadi do tla, pojave se opet velike ručne lutke. U šestome se prizoru pojave sve tri vrste lutaka: *Posebno su zanimljivi pomaci u dimenzijama lutaka: prilikom prepričavanja događaja koji su doveli do nesporazuma koriste se minijaturne lutke kao neka vrsta 'mentalnog' prikaza (kao kada si mrmljamo u bradu)* (Vujović 2024).

Glazba u lutkarskoj predstavi ima dvostruku ulogu: većinom je u pozadini i naglašava raspoloženje, npr. žalost, veselje, opasnost (različiti zvučni efekti), a u uglazbljenim su pjesmama izraženi sadržajni elementi priča, što utječe na interpretaciju i percipiranje tekstne poruke. To znači da se dio priče odvija kroz pjevanu pjesmu, a ona time nije samo dodatak tekstu već kreativno pridonosi zapletu ili raspletu, a ponekad djeluje kao retardacijski element (zaustavljanje priče). Glazba stoga u *multimodalnom kontekstu ojačava priopćivost teksta s uzbuđenjem osjećaja i atmosfere* (Krevel i dr. 2025: 195).

**Usporedba prizora iz lutkarske predstave i multimodalna analiza tiskanih kratkoproznih tekstova korištenih u predstavi**

U lutkarskoj je predstavi korišteno devet tekstova iz prve knjige i jedan tekst iz druge knjige. U Tablici 1 predstavljene su izabrane priče redom kako su korištene u prizorima u lutkarskoj predstavi. U odjeljku *Priča* u knjizi je nakon naslova navedeno kako su izabrane priče raspoređene u knjigama. Usporedba pokazuje da priče iz knjige ne slijede jedna drugu, već da su sastavljene u cjelinu po drugoj logici, logici uprizorenja, a ona predstavlja Medine i Praščićeve tipične aktivnosti iz njihova svakodnevnog života odnosno cjelodnevne rutine: ustajanje, hrana, igra izvan kuće, spavanje. Izvornom tekstu, povezanomu u priču, dodane su pjevane pjesme.

**Tablica 1: Usporedba lutkarske predstave i korištenih priča za scenarij te uprizorenje**

| Prizor u lutkarskoj predstavi | Priča u knjizi | Analiza ilustracija u knjizi |
|---|---|---|
| Tekst je prilagođen, u predstavi dramski likovi nagovaraju gledatelje. Slijedi uputa tehničkome osoblju (scenografija, zvuk, svjetlo) da predstava počne. Medo i Praščić zapjevaju pjesmu. | *Dobar dan*; 21 (Pregelj 2023: 44–45).<br>Medo je pozdravio žabu koja je stajala na ulazu, Praščić je protrčao pored nje. Medo upozori Praščića da je uljudno pozdravljati iako ne poznajemo one koje srećemo. Kad Medo kaže Praščiću da se ne bi dobro osjećao kada bi se drugi | Medo pozdravi, za njime je Praščić koji ne pozdravi; žaba odzdravi Medi. Medo i Praščić sjede na ljuljačkama i razgovaraju. Praščić se vidi kao duh ako ga nitko ne bi opazio. Medo nešto objašnjava Praščiću, okrenuti su jedan prema drugome. Praščić je nasmijan, Sunce ga pozdravlja. |

[31] Plošna lutka treba posebnu animaciju jer je *dvodimenzionalna, nema bočne mase, nema debljine (od tuda i njezino ime); to znači da se na pozornici ne može okretati* (Varl 1997: 6).

| | | |
|---|---|---|
| | ponašali kao da ne postoji, Praščić zaključi: *Ako kažem dobar dan, time napravim dan boljim.* (Pregelj 2023: 45). | |
| Pospremanje Medine postelje; tekst sadrži i Medvjedovu pjesmu. Nastavlja se s pospremanjem Praščićeve postelje. | *Pospremanje*; 1 (Pregelj 2023: 4–5).<br>Medo kaže Praščiću da moraju pospremiti postelju, no on se ne slaže s prijedlogom. Tvrdoglav je, no na kraju popusti. Medo zaključi: *Pospremljena postelja je najbolji početak dana!* (Pregelj 2023: 5). | Medo pokazuje na krevet na kat, Praščić pita zašto (unutarikonički tekst). Kada pospreme postelju, Praščić drži u rukama pehar s natpisom *Čista pobjeda*. Praščić otvori prozor kako bi prozračio sobu. Medo i Praščić hodaju nadesno (naprijed) u priču. Zadnja ilustracija prikazuje doručak (sjede za stolom i jedu). |
| Medo neće dati Praščiću loptu koja je na ormaru, a Praščić Medi ne da kocke koje su pod ormarom. Ne pomažu si pa su neko vrijeme namrgođeni, a onda su ustanovili da to stvarno nema smisla. | *Bezveze*; 2 (Pregelj 2023: 6–7).<br>Praščić moli Medu da mu da loptu jer je visoko na ormaru i ne dohvaća je. Medo molbu ne usliši. Potom se Medi kocka otkotrlja pod ormar gdje ne može do nje. Moli Praščića, ali sad ni on ne želi učiniti uslugu. Ljute se, postane im dosadno, pa zato jedan drugome ispune molbu: *Složili su se da je najbezveznije ako se prepiru i zanovijetaju.* (Pregelj 2023: 7). | Praščić pokazuje na loptu koju ne može dohvatiti. Praščić se ljuti. Obojica se ljute (okrenuti su svatko na svoju stranu, njihove su misli prikazane crnim stripovskim oblačićima). Medo ne dohvaća kocke. Medo i Praščić se loptaju i dobre su volje. |
| Dodan je zaplet pri doručku kad Praščić želi bananu, a potom se predomislio i hoće medenjak, no posljednji je upravo pojeo Medo. Slijedi prvi dio priče o isprici; Medo se ispričao, no Praščić je svejedno ljutit. Odlazi u sobu i za sobom zalupi vratima; zapjeva pjesmu. Medo govori publici da ne može nastaviti s predstavom dok se ne ukaže Praščić. Praščić sa smanjenim lutkama odigra prepirku, a potom korakne do Mede i ispriča se jer mu je pokvario dan. Medo mu kaže da svatko ponekad ima loš dan. | *Isprika*; 14 (Pregelj 2023: 30–31).<br>Praščić je loše volje; korištena je fraza da je *ustao na lijevu nogu*. Medo ga ljubazno pita što može učiniti, a Praščić odlazi u sobu i zalupi vratima. Nakon nekog vremena dolazi Praščić iz sobe i ispriča se Medi jer mu je pokvario dan. On mu odgovara da još nije kraj dana, da *svatko može imati loš dan* (Pregelj 2023: 31). Potom otrče igrati se na dvorište. | Praščić sjedi na stolcu i ljuti se (podupire si glavu, mršti se, njuškica mu je otvorena); Medo mu govori da se idu igrati. Medo pred zatvorenim vratima (unutarikonički tekst). Medo usamljen sjedi na stolcu i gleda nekamo u daljinu. Praščić otvori vrata, obojica su nasmijana. Vani se igraju loptom. |

| | | |
|---|---|---|
| Medo i Praščić odlučili su da će ići na igralište; prvo popiju vodu, potom slijedi odlazak od kuće (taj je dio dodan). Na igralištu želi sve igre izabrati Praščić, a Medo mu kaže da to nije prijateljski. Praščić odlazi po koturaljke, ali je bez kacige, padne i lakše se ozlijedi. Medo ga poduči da je kaciga bitna za sigurnost, Praščić je stavi i zajedno se voze – Praščić na koturaljkama, Medo na biciklu. Potom se igraju, naizmjence izabiru igre. Praščić spozna da se nije lijepo ponašao, ispriča se. Zajedno zapjevaju pjesmu. Nakon toga igraju badminton, no previše puše vjetar (Praščić se uporno uzrujava još neko vrijeme), zatim se upute kući. | *Uvijek po tvome*; 17 (Pregelj 2023: 36–37).<br>Praščić neće igrati nijednu igru koju mu predlaže Medo; cijelo se vrijeme Medo prilagođava Praščićevim željama; kad ga je na to upozorio, Praščić je isprva tvrdoglav, a potom prihvaća prijedlog da igre izabiru naizmjence.<br><br>*Sigurnost*; 3 (Pregelj 2024: 12–13).<br>Medo vozi bicikl i nosi kacigu; Praščić je na koturaljkama bez kacige. Kada padne, malo se ozlijedi, ali neće kući; zaključi da će radije staviti kacigu i štitnike.<br><br>*Vjetar*; 18 (Pregelj 2023: 38–39).<br>Praščić je unatoč vjetrovitom vremenu ustrajao da će s Medom igrati badminton. Igra im ne ide dobro jer loptica leti s vjetrom, a ne u željenom smjeru pa su ljutiti. Medo prekida igru i požuri kući po zmaja. Puštanje zmaja prava je igra za vjetrovito vrijeme i obojica su zadovoljni. | Praščić gura Medu na ljuljački. Medo, Praščić i sova spuštaju se po toboganu. Medo i Praščić opažaju igru psa i mačke. Medo se opire, što je na ilustraciji predstavljeno prekriženim šapama, a Praščić ima začuđen izraz i krili rukama. Medo i Praščić si zadovoljno dobacuju loptu.<br><br>Praščić na koturaljkama bez zaštitne opreme, dok Medo zamišljeno gleda. Praščić se vozi velikom brzinom (naznačeno crtama koje znače gibanje i onomatopejskim izrazom *VUŠŠŠŠŠ*). Praščić padne. Medo je zabrinut zbog pada, a Praščić žalosno sjedi na tlu. Medo i Praščić veselih se lica voze sa zaštitnom opremom.<br><br>Praščić drži u rukama reket, na glavi ima znojnik i potpuno je spreman za igru; Medo zabrinuto gleda televiziju kad sova najavi da će biti vjetrovito vrijeme. Medo ne može udariti lopticu. I Praščić promaši lopticu. Nad njima je crni stripovski oblačić. Medo žuri dalje od Praščića, on ga zove. Medo donese zmaja, obojica su zadovoljni. |
| Medo i Praščić operu šape i papke, potom pojedu (zdravu) večeru. Uskoro su umorni i idu spavati. | *Pranje*; 6 (Pregelj 2023: 14–15).<br>Po dolasku kući moraju Medo i Praščić prvo oprati šape i papke. Medo pojašnjava Praščiću da je higijena nužna za zdravo življenje; Praščića podsjeti kako je bilo loše kada je morao bolestan nekoliko dana preležati u postelji i imao | Praščić trči prema sobi s igračkama, a Medo ga zaustavi s izjavom da prvo moraju oprati šape i papke. Virus progoni Praščića. Šapice i papčići su nasapunani i lijepo mirišu. Praščić s toplomjerom u gubici; jako se znoji; dodan je unutarikonički tekst, stalna fraza *znojiti se kao prase*. |

| | | |
|---|---|---|
| | je *temperaturu i znojio sam se kao prase* zaključio je Praščić (Pregelj 2023: 14).<br><br>*Brokula*; 8 (Pregelj 2023: 18–19).<br>Medo je odlučio da će živjeti zdravije: jest će više voća i povrća i manje kolačića, pit će vodu umjesto soka; vježbat će. Medo uvjeri Praščića da kuša brokulu, koja uopće nema loš okus, zato će možda i u drugim zdravim navikama surađivati s Medom. | Zadovoljni Medo i Praščić peru ruke u kupaonici.<br><br>Medo ima pred sobom veliku zdjelu povrća i voća, Praščić ima u zdjeli nešto manje. Budilica zvoni (doručak). Medo diže utege, Praščić mu se smije. Medo i Praščić trče u prirodi. Praščić kuša brokulu, na licu mu je osmijeh. |
| Praščića je strah, zato ga Medo tješi. Nakon toga opisuju najboljega prijatelja i po opisu zaključe da su opisali jedan drugoga. | *Najbolji prijatelji*; 10 (Pregelj 2023, 22–23).<br>Medo i Praščić opisuju svatko svojega najboljeg prijatelja, a potom su shvatili da su opisali jedan drugoga. Zagrlili su se i počastili medenjacima i mlijekom. | U nepospremljenoj sobi Medo razmišlja, a Praščić sjedi na postelji. Praščić ima u oblačiću nacrtanoga Medu, a Medo Praščića. Zagrle se. Jesu. |
| Medo i Praščić pozdravljaju se s gledateljima, zapjevaju pjesmu. | | |

Temeljno metodološko načelo cjelovitosti koje Stjepko Težak (2002: 57–58) naglašava u okviru proučavanja filma vrijedi također za kazališnu (odnosno lutkarsku) predstavu. Nakon analize pojedinačnih kodova priopćavanja (prostor, lutke, vrijeme, scenski elementi, govor, glazba) slijedi sinteza, što bi značilo njihovo združivanje radi cjelovite interpretacije predstave. Mlada publika svakako doživljava predstavu cjelovito, no istodobno treba pri različitoj dobi djece suptilno uvoditi razumijevanje različitih kodova priopćavanja.

**Zaključak**

Autori priručnika *Animirajmo!* upućuju na to da bi trebalo kod djece razvijati kritičko mišljenje, estetski osjećaj i kreativne sposobnosti (Goetz i dr. 2016: 30). To naravno ne vrijedi samo za animirane filmove, već za svaku umjetnost. Slikovnica ili ilustrirana knjiga i lutkarska predstava često su prve umjetnosti s kojima se predškolsko dijete susreće. Svijest o tome da se dijete tek uči čitalačkoj pismenosti (rječnik, govor, razumijevanje teksta, reakcija na pročitano) te je mora postupno razumjeti u kontekstu multimodalnih priopćenja, ističe (također) potrebu pripreme kvalitetnih pedagoških sadržaja (u knjigama i predstavama).

Često se za mlađu djecu lutkarska predstava može objasniti odnosno pojasniti: *Što ilustracije učine za slikovnicu, mogu lutke učiniti za priču. Djeci nude vizualne informacije koje još nisu usvojili zbog svoje starosti i pomanjkanja iskustva* (Šinko 2017: 94).

Rad se bavi multimodalnošću i prijenosom književnih elemenata u druge medije na primjeru izabranih priča o Medi i Praščiću. Metodama analize i komparacije na konkretnome djelu izdvojeni su kodovi koje pronalazimo u tekstu, animaciji i lutkarskoj predstavi. Postavljen je istraživački cilj bio generalizacija multimodalnih sustava u različitim medijima (razrađeno na jednom primjeru).

Na teorijskim ishodištima o multimodalnosti, analizi izabranoga teksta i lutkarskoj predstavi možemo neke spoznaje o ulozi različitih kodova priopćavanja sadržajno-oblikovnoga odnosa u različitim medijima barem djelomice generalizirati:

- Medij u kojemu se umjetničko djelo predstavlja jest određeni modalitet: slikovnica ili ilustrirana knjiga sadrži (većinom) dva koda priopćavanja, jezični (govor, tekst) i vizualni (kako se nešto vidi) kod; lutkarska predstava sadrži još i prostorni (smještaj u prostor), zvučni (glazba, zvučni efekti) i gestualni kod (govor tijela).
- Multimodalni sastav poruka kao svoje osnovno ishodište imaju kazališna umjetnost i igrani film: govor, pjevanje, glazba, pokret, ples; također i prikaz prostora (arhitektura), korištenje rekvizite, zvučno i vizualno stvaranje atmosfere, kostimografija (posebno za dočaravanje vremena) itd.
- Svaki modalitet ima svoj semiotički trokut: oblik – koncept – razumijevanje (Sipe 1998; Kress 2010; Haramija i Batič 2013, 2025). Kod slikovnice ili ilustrirane knjige sastavljamo značenja prekrivanjem dvaju semiotičkih trokuta, dok je kod animacije ili lutkarske predstave semiotičkih trokuta više (količina je ovisna o broju modaliteta).

U socijalnoj semiotici (koja proučava kako ljudi stvaraju značenje u društvenim kontekstima) značenje nije nerazdvojivo povezano sa znakom, ali se oblikuje s njegovom upotrebom. Posljedica je toga da isti znak može imati u različitim kontekstima različita značenja (Kress 2010). Upravo je (individualno) razumijevanje pročitanoga ili viđenoga najčarobniji dio čitanja ili praćenja kazališne/lutkarske predstave.

**Literatura**


- Alba, 2025. *Medo in Pujsi* – pozdravljen v najinem digitalnem domu. Dostupno na: https://www.medoinpujsi.si/, pristupljeno: 7. 6. 2025.
- Arhar, N., Dobovšek, Z., Gombač, B., Grabnar, T., Jenko, S., Peštaj, M., Ratej, I., Redjko, M., Selimović, A. R., Vevar, Š. i Šinigoj, Š., 2021. *Gledališče pod drobnogledom: Priročnik za gledališko opismenjevanje*. Ljubljana: Slovenski gledališki inštitut. Dostupno na: https://www.slogi.si/publikacije/gledalisce-pod-drobnogledom/, pristupljeno: 7. 6. 2025.
- Arhar, N. 2024. *Različnost, ki prinaša dinamičen kontrapunkt*. U: Sigledal. Dostupno na: https://veza.sigledal.org/kritika/razlicnost-ki-prinasa-dinamicen-kontrapunkt-r, pristupljeno: 2. 6. 2025.
- Goetz, A., Krajnc, M., Krušič, S., Leder, T., Peštaj, M., Prassel, I., Repše, H., Saksida, K. i Šturm, M. (2016). *Animirajmo! Priročnik za animirani film v vrtcih in šolah*. Ljubljana. Slovenski filmski center. Dostupno na: https://kulturnibazar.si/wp-content/uploads/2020/06/Animirajmo_Priro%C4%8Dnik-za-animirani-film-za-vrtce-in-%C5%A1ole.pdf, pristupljeno 5. 7. 2025.
- Haramija, D. i Batič, J. 2013. *Poetika slikanice*. Murska Sobota: Franc-Franc (knjižna zbirka Misel o slovenski besedi).
- Haramija, D. i Batič, J. 2025. Razumevanje retoričnih figur skozi multimodalno branje slikanic. U: *Preučevanje otroške in mladinske književnosti*. Ur. Haramija, D. Maribor: Univerzitetna založba

Univerze v Mariboru, Pedagoška fakulteta. Dostupno na: https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/936, 127–146.
- Kress, G. 2010. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Krevel, A., Haramija, D. i Volpi, E. 2025. Multimodalni preplet v lutkovni predstavi Čriček in mravlja. U: *Preučevanje otroške in mladinske književnosti*. Ur. Dragica Haramija. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru, Pedagoška fakulteta. Dostupno na: https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/936, 187–208.
- Lowe, J. L. i Matthew, K. I. 2004. *Puppet Magic*. New York, London: Neal-Schuman Publishers, Inc.
- Lutkovno gledališče Ljubljana, 2024. *Medo in Pujsi – lutkovna predstava*. Interni posnetek.
- Lutkovno gledališče Ljubljana, 2025. *Predstave*. Dostupno na: https://www.lgl.si/si/predstave/vse-predstave, pristupljeno: 12. 7. 2025.
- Ogrizek, M. i Erdelji, D. 2024. *Zgodbe izpod mize*. Maribor: Založba Pivec.
- Oven, F. 2024. *Medo in Pujsi*. U: Pedagoško gradivo. Dostupno na: https://www.lgl.si/si/vrtci-sole/spletna-pedagoska-gradiva/medo-in-pujsi, pristupljeno: 12. 7. 2025.
- PIF (PIF – Međunarodni festival kazališta lutaka (2025) 2025. *Medo i Praščić*. Dostupno na: https://pif.hr/dogadaji/medo-i-prascic-kazaliste-lutaka-ljubljana-slovenija-3/, pristupljeno: 4. 7. 2025.
- Pregelj, S., 2023. *Medo in Pujsi 1*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Deteljica).
- Pregelj, S. 2024. *Medo in Pujsi 2: Prosim in hvala*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Deteljica).
- Pregelj, S. i Bulc, M. 2024. *Medo in Pujsi: dramsko besedilo za lutkovno predstavo*. Ljubljana: Lutkovno gledališče Ljubljana (interni sadržaj).
- Pregelj, S. i Bulc, M. 2025. *Medo i Praščić: dramski tekst za lutkarsku predstavu*. Sa slovenskoga preveo Romeo Mihaljević. Ljubljana: Lutkovno gledališče Ljubljana (interni sadržaj).
- Rajewsky, I. 2011. Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality. *Intermédialités* 6. Dostupno na: https://www.erudit.org/en/journals/im/2005-n6-im1814727/1005505ar/, 43–64., pristupljeno: 12. 6. 2025.
- Lawrence R. S., 1998: How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of text-Picture Relationships. U: *Children's Literature in Education*. 29(2): 97–108.
- Šinko, S. 2017. Pripovedovanje z lutkami za razvoj pismenosti v predšolskem obdobju. U: *V objemu besed: razvoj družinske pismenosti*. Ur. Dragica Haramija. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru, Pedagoška fakulteta, 91–102. Dostupno na: https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/272.
- Težak, S. 2002. *Metodika nastave filma*. Zagreb. Školska knjiga.
- Varl, B. 1997. *Ploske lutke*. Šentilj: Aristej (Zbirka Moje lutke; 4).
- Vogelnik, E. 2020. *Od lutke do lutke: priročnik o izvoru, pedagoški rabi in ustvarjanju lutk*. Ljubljana: JSKD.
- Vujović, O. 2024. *Iz slikovnice u pozorište*. U: Wish. Dostupno na: https://www.wish.hr/iz-slikovnice-na-pozornicu/, pristupljeno: 4. 6. 2025.
- Županić Benić, M. 2009. *O lutkama i lutkarstvu*. Zagreb. Leykam International.

***MULTIMODALITY AND INTERMEDIALITY AS IMPORTANT COMPONENTS OF THE TRANSFER FROM THE BOOK TO OTHER MEDIA: THE CASE OF A LITERARY WORK, ANIMATED STORIES AND THE PUPPET SHOW TEDDY AND PIGGY***

**Abstract:** The paper sheds light on the importance of multimodality and considering different modes of communication for constructing meanings with literary reading material. Multimodality is about different modes of communication (linguistic, visual, spatial, gestural, auditory, etc.) and how these are connected in a single medium, e.g. a book. This differs from multimediality, which is an interweaving of different media and their specifics, e.g. puppet show, animated stories.
**Key words:** intermediality, multimodality, puppet show, Sebastijan Pregelj, *Teddy and Piggy*

STRUČNI RAD

ANA ŠKARO
Hrvatski centar za dramski odgoj – Osijek, Hrvatska
dramaizrukava@gmail.com

# DRAMSKO STVARALAŠTVO U OSNOVNOŠKOLSKOME OKRUŽENJU: TEMATSKA ANALIZA UČITELJSKIH AUTORSKIH IGROKAZA

***Sažetak:*** *Rad istražuje kojim se temama učitelji najviše bave pri stvaranju igrokaza s učenicima i koji je njihov značaj. Na uzorku od dvadeset učiteljskih autorskih igrokaza, objavljenih u zbirci 'Plivamo na sceni', utvrđene su četiri dominantne iscrpno analizirane tematske kategorije (Osobni i socijalni razvoj, Emocionalna pismenost i moralna svijest, Ekološka osviještenost i održivost te Igra i kreativnost). Rezultati analize upućuju na to da su učiteljski autorski igrokazi, nastali u procesu rada s učenicima, vrijedan pedagoški alat koji potiče cjelovit razvoj učenika i zaslužuje sustavniju podršku te proučavanje u odgojno-obrazovnoj i dramskopedagoškoj praksi.*
***Ključne riječi:*** *dramsko stvaralaštvo, igrokaz, osnovna škola*

**Uvod**

Dramsko stvaralaštvo u osnovnoj školi omogućava učenicima da svoje osjećaje, misli, ideje i težnje na sceni pretoče u igru. U tome kontekstu scena nije nužno kazališna pozornica, nego bilo koji prostor koji djeca odrede u svojoj dramskoj igri.[32] *Ako slože stolce i zamisle da je to svemirski brod, transformirali su mjesto i ono postaje scena na kojoj se nalazi zamišljen svemirski brod* (Škuflić-Horvat 2024: 135). Dramsko stvaralaštvo istodobno potiče osobni i socijalni razvoj te stjecanje znanja o djelovanju dramskoga medija, razumijevanju komunikacijskoga potencijala dramskoga medija i razvijanju izvedbenih vještina (Gruić i dr. 2018). Učitelj bi kao nositelj toga procesa trebao biti i pedagoški i umjetnički voditelj koji prepoznaje potencijale svakoga učenika i usmjerava ga prema zajedničkome stvaralačkom cilju. Svaku dramsku igru, improvizaciju, procesnu dramu[33] ili usmenu dramatizaciju može učiniti željenom dramskom formom koja će se izvesti (ili neće) na pozornici. Izvedba bi ionako trebala biti rezultat, a ne jedini cilj rada s djecom (Ladika 1994).

U osnovnoj školi, ponajviše s učenicima mlađe školske dobi, učitelj najčešće kao produkt dramskoga stvaralaštva realizira igrokaz. Zbog svoje kratke i jednostavne strukture kojom učenici lako mogu prenijeti igru i maštu na scenu postaje idealna forma za prikaz najraznovrsnije teme i izazove s kojima se djeca susreću tijekom odrastanja. Ne postoji književna vrsta koja je toliko svojstvena dječjoj prirodi kao igrokaz (Diklić i dr. 1996) jer djeca kazuju igrom, sebi najprirodnijim medijem, ono što doživljavaju u sebi i svojoj okolini. Uzimajući u obzir istraživanja poznatih razvojnih psihologa koji

[32] *U dramskoj igri dijete upoznaje i stječe osnovne pojmove dramsko-scenskoga izraza, stvara dramsku radnju, dramske situacije, oblikuje monologe i dijaloge, opisuje izgled i ponašanje likova, zamišlja i opisuje scenski prostor* (Škuflić-Horvat 2004: 86).

[33] Vidi: Gruić, Iva. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet. Procesna drama ili drama u nastajanju*. Zagreb. Golden marketing.

prepoznaju igru kao biološki važan proces jer potiče razvoj kognitivnih, emocionalnih, motoričkih, socijalnih i jezičnih sposobnosti (Duran 2003 prema Lev Vygotsky i Jean Piaget), može se zaključiti kako proces stvaranja igrokaza s učenicima ima snažnu ulogu u cjelovitome razvoju djeteta.

Stvaralački je proces nastajanja igrokaza u osnovnim školama rijetko sustavno istražen kao i sami autorski igrokazi učitelja nastali tijekom toga procesa. Iako je dramsko stvaralaštvo često prisutno u nastavi Hrvatskoga jezika, ali i nekim drugim srodnim predmetima te izvannastavnim aktivnostima, uglavnom vidimo samo krajnji produkt (igrokaz), dok je bit stvaralaštva sadržana upravo u kreativnome procesu rada.

Na uzorku od dvadeset učiteljskih autorskih igrokaza objavljenih u zbirci *Plivamo na sceni*[34] provedena je tematska analiza kako bi se dobio uvid u to kojim se temama učitelji najviše bave pri stvaranju igrokaza s učenicima te koje im poruke time prenose. U analizi se može vidjeti i kako učiteljski igrokazi odražavaju odgojno-obrazovne ishode, kakav je odnos pedagoške i umjetničke dimenzije igrokaza te kako potiču cjelovit razvoj učenika. Analizom se nastoji pokazati kako učiteljski autorski igrokazi nastali u stvaralačkome procesu s učenicima nisu samo pomoćno sredstvo u nastavi već važan oblik dramskoga stvaralaštva koji spaja igru, odgoj i umjetnost. Stoga će se detaljna tematska analiza učiteljskih autorskih igrokaza izložiti u nastavku rada.

**Tematska analiza i rasprava**

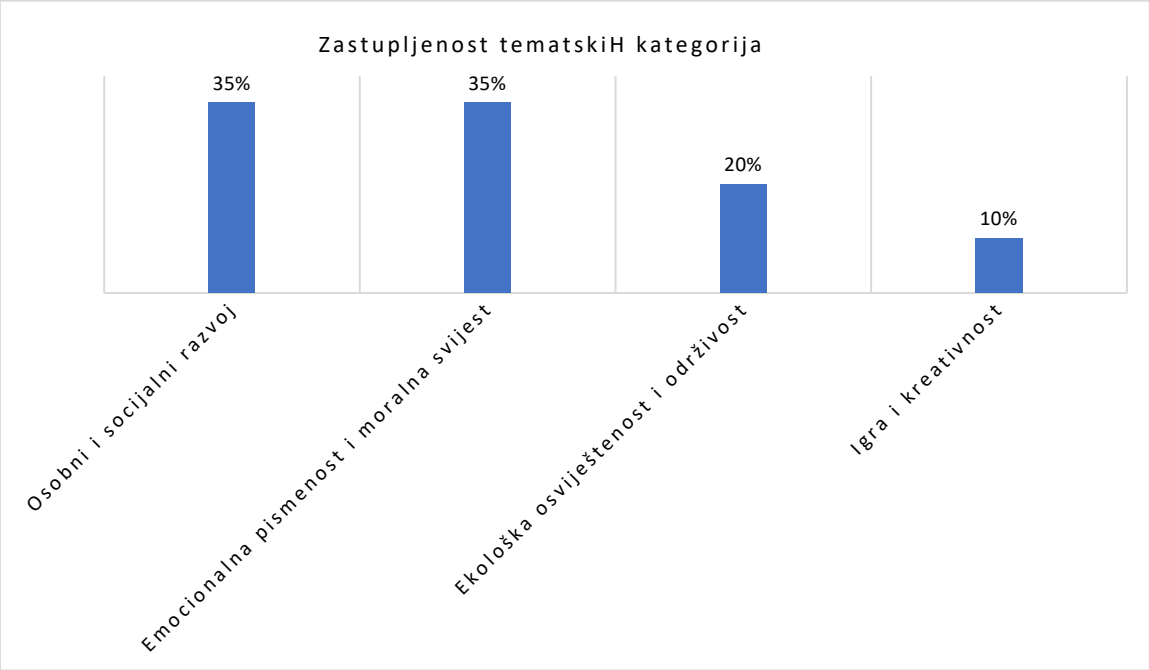
U istraživanju je primijenjena kvalitativna metoda tematske analize sadržaja. Analizirani su učiteljski autorski igrokazi objavljeni u zbirci *Plivamo na sceni*. Postupak analize obuhvaćao je višestruko čitanje tekstova i pregledavanje snimki igrokaza, izdvajanje tematskih jedinica te njihovo kodiranje prema dominantnim motivima i porukama koje se pojavljuju u igrokazima. Na temelju ponavljajućih obrazaca i sličnosti među temama oblikovane su četiri tematske kategorije:

1. Osobni i socijalni razvoj
2. Emocionalna pismenost i moralna svijest
3. Ekološka osviještenost i održivost
4. Igra i kreativnost.

Svaki je igrokaz svrstan u kategoriju u kojoj se pojavljuje njegova dominantna tematska okosnica iako se u pojedinim slučajevima teme preklapaju. Takva je podjela omogućila preglednije tumačenje poruka koje igrokazi nose te je prikazala dominantna područja na koja učitelji najčešće usmjeravaju svoj interes u odabiru tema pri stvaranju igrokaza. Na Grafikonu 1 prikazana je zastupljenost tematskih kategorija na uzorku od dvadeset učiteljskih autorskih igrokaza.

[34]*Plivamo na sceni* zbirka je učiteljskih autorskih igrokaza u izdanju Dječjega kreativnog centra *DOKKICA,* koja sadrži dvadeset autorskih učiteljskih igrokaza izvedenih na kazališnome festivalu učeničkih igrokaza *POZOR! Plivamo na sceni* i šest osvrta učiteljica mentorica koje pišu o dramskome stvaralaštvu s učenicima te svojemu iskustvu sudjelovanja na Festivalu.

**Grafikon 1. Zastupljenost tematskih kategorija**




Rezultati pokazuju da su najzastupljenije teme osobnoga i socijalnoga razvoja te emocionalne pismenosti i moralne svijesti, koje zajedno čine 70 % ukupnoga uzorka. Time se potvrđuje teza da učitelji u stvaralačkome procesu s učenicima najčešće istražuju teme poput međuljudskih odnosa, empatije, samosvijesti, zajedništva, suradnje, prihvaćanja različitosti i moralne odgovornosti. Teme ekologije i održivosti obrađuju se u nešto manjem postotku (20 %) u odnosu na prethodno spomenute, no upućuju na bavljenje aktualnim temama i globalnim izazovima koji se pojavljuju u svijetu, primjerice onečišćenje okoliša, migracije, siromaštvo i nejednakost. Najmanji udio (10 %) zauzima tematska kategorija Igra i kreativnost, što nikako ne znači da je manje vrijedna od ostalih. Kako je istaknuto u samome uvodu ovoga rada, igra je temelj dramskoga stvaralaštva te kao takva prožima sve igrokaze. U ovoj je analizi igra uz kreativnost izdvojena kao zasebna kategorija jer se autorice dvaju igrokaza bave samim procesom stvaranja igrokaza (igrokaz unutar igrokaza), čime naglašavaju vrijednost dječjega kreativnog mišljenja i dramskoga stvaranja u igri.

Prikazani podatci upućuju na to da učiteljski autorski igrokazi obuhvaćaju važne teme koje potiču cjelovit pristup odgoju i obrazovanju. Iz analize je vidljivo da odabrane teme nisu slučajne, već su rezultat stručne učiteljske procjene onoga što je djetetu u određenome trenutku razvoja i društvenoga konteksta najpotrebnije. Kako bi se dublje razumio značaj i značenje određenih tematskih kategorija, u nastavku će se rada detaljno prikazati i interpretirati sve četiri tematske kategorije.

**Osobni i socijalni razvoj**

Naziv ove tematske kategorije odgovara jednoj od međupredmetnih tema koje se provode u hrvatskim osnovnim i srednjim školama. U njezinu je *Kurikulumu*, koje je propisalo Ministarstvo znanosti i obrazovanja, navedeno: *Osobni i socijalni razvoj međupredmetna je tema koja potiče cjelovit razvoj djece i mladih osoba čija je svrha izgradnja zdrave, samopouzdane, kreativne, produktivne, proaktivne,*

*zadovoljne i odgovorne osobe sposobne za suradnju i doprinos zajednici. To je preduvjet za ostvarivanje svih odgojno-obrazovnih očekivanja i profesionalnoga razvoja* (MZO 2019). Prema tome, u radu bi se svi analizirani igrokazi tematski mogli svrstati u ovu kategoriju, no kako su sami po sebi višeslojni, odgovaraju i drugim određenim tematskim kategorijama.

Igrokazi u tematskoj kategoriji Osobni i socijalni razvoj bave se temama zajedništva, suradnje, sloge, prijateljstva, podrške, različitosti, vlastitih izbora, prolaznosti života, pripadnosti, tradicije i društvenih običaja. U Tablici 1 može se vidjeti popis svih autorskih učiteljskih igrokaza ove kategorije, imena njihovih autora, teme kojima se bave te citati igrokaza koji vjernije prikazuju njihov duh. Igrokazi svih ostalih tematskih kategorija bit će prikazani prema istome načelu u ostalim tablicama.

**Tablica 1. Učiteljski autorski igrokazi u tematskoj kategoriji Osobni i socijalni razvoj**

| TEMATSKA KATEGORIJA | IGROKAZ I AUTOR | TEME IGROKAZA | CITAT IZ IGROKAZA |
|---|---|---|---|
| **OSOBNI I SOCIJALNI RAZVOJ** | *Zajedno*, Viktorija-Silvija Roguljić | zajedništvo, suradnja i prijateljstvo | Ponekad se svima dogodi da nešto tražimo, ono je pred našim očima, a mi to jednostavno ne vidimo.<br>3., 4., 7. i 10. DIJETE*:* Morate samo znati bolje gledati!<br>*(Tijelima oblikuju riječ ZAJEDNO.)* |
| | *Život je fantazija*, Marija Lenić | prolaznost života, podrška | IVA *(sjetno i poluglasno):* Što je život, nego fantazija… *(ispušta crveni balon u 'nebo' i svi se nježno ispuhuju, uz zvuk, poput balona…)* |
| | *Ljepota je svuda oko nas*, Jasna Dorić i Zorislav Dorić | životni ciklus, radost života i zahvalnost | KUKURUZ: Vidi… Moji zrnati potomci mogu već sljedeće godine biti kao i ja. To me veseli. Iz svakog malog, žutog zrna izrast će velika, stasita stabljika na kojoj će biti nekoliko klipova punih žutog zrnja… I tako svake godine unedogled. |
| | *Ruke*, Viktorija-Silvija Roguljić | različitosti, sloga | RUKE LJUBAVI: Nije važno kakve su ruke: sklopljene u molitvu, raširene u zagrljaj ili ruke koje donose život. Važna je osoba koja stoji iza njih… Osoba sa srcem. *(oblikuje srce)*<br>SVI *(oblikuju srce)*: Ruke ljubavi!<br>OPASNA RUKA: Beng! Beng! *(pojavi se iznenada i puca* |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | *između ruku)*<br>(sve ruke dignu ruke u znak predaje; zatim odjednom oblikuju čudovište i ponovno otjeraju Opasnu ruku) |
| | *Živi svoj san*, Jasna Dorić i Zorislav Dorić | želje i snovi, vlastiti izbori i upornost | MATA: E, ljudi dragi, neću se više nikad ovako napucati po vrućini... *(zastane 5 sekundi)* Ustvari, ja sviro i gotovo. Bio ja tamburaš i roker, nije to bio san, sad... možda i je? Al' ja to sanjam svaki dan!<br>SVI *(osim Mate, uglas)*: E pa, Mata, onda ti lipo počni živit svoj san pa će i nama biti ljepši dan! |
| | *Kod starog bunara*, Antonija Katić | međugeneracijska povezanost, obitelj i pripadnost | PETAR: Kakve dogovore?<br>BAKA: Pa ljubavne.<br>(svi se nasmiju)<br>BAKA: Eee, tu sam se prvi put poljubila sa svojim Jozom. Uh, što je bio zgodan i stasit. Al' mi mama i dado nisu smjeli znati za to. Ne bi me više nikada pustili van. A eto nas. Uskoro slavimo zlatni pir. *(dolaze dva djeda)* |
| | *Ženidba*, Sanja Horžić | tradicija i rituali, društveni običaji | KUMICA: Nemrem verovati da se moja kumica ženi.<br>BARICA: Niti ja. Jedva čekam dok bum tancala v gostima!<br>KUMICA: Morti i buket vlovim. |

U pojedinim igrokazima ove tematske kategorije elementi osobnoga i socijalnoga razvoja, koji su djeci još neshvatljivi na višoj razini, izraženi su poetski ili simboličkim prizorima. Tako primjerice u igrokazu *Ljepota je svuda oko nas* lik Kukuruz djeci na njima primjeren način govori o ciklusu života te radosti i zahvalnosti postojanja (v. citat iz igrokaza u Tablici 1).

Slično se i u drugim igrokazima, kao što su *Ruke* i *Zajedno*, poruke prenose simbolički, scenskim pokretom i igrom. Učenici tijelima oblikuju slike zajedništva i prijateljstva, dok je u igrokazu *Život je fantazija*, koji je stvaran s učenicima starije školske dobi, završetak životnoga ciklusa čovjeka na Zemlji obilježen puštanjem balona ispunjenoga helijem u obliku srca u zrak.

U tim se prizorima jasno može vidjeti kako učiteljice s učenicima stvaraju igrokaze temeljene na odgojnim i umjetničkim ciljevima, što svjedoči o tome kako dramsko stvaralaštvo u osnovnoj školi može biti prostor osobnoga rasta u zajedničkome iskustvu stvaranja, gdje se isprepliću umjetnost, odgoj i obrazovanje.

**Emocionalna pismenost i moralna svijest**

Učiteljski autorski igrokazi svrstani u ovu tematsku kategoriju usmjereni su na razvijanje svijesti o vlastitim emocijama, moralnosti, etici i djelovanju u skladu s njima. Temeljna pedagoška ideja takvih igrokaza mogla bi se očitati u navodu istaknute hrvatske kazališne redateljice i dramske pedagoginje Zvjedane Ladike: *Moramo nastojati da djeca ne ostanu zatvorena u sebe, da ne razviju egoizam, nego da budu otvorena i plemenita. Ona ne smiju ostati pasivni promatrači i prolaznici u životu, nego se moraju aktivno uključiti u život, jasno deklarirati svoja htijenja i dati svoj prilog životu i društvu – a to su zahtjevi društvene etike* (Ladika 1970: 84–85). U Tablici 2 prikazani su igrokazi koji promiču dijalog, prihvaćanje, moralnu odgovornost, nenasilje, ali i predlažu kreativna rješenja izazova kojima se teme bave.

**Tablica 2. Učiteljski autorski igrokazi u tematskoj kategoriji Emocionalna pismenost i moralna svijet**

| TEMATSKA KATEGORIJA | IGROKAZ I AUTOR | TEME IGROKAZA | CITAT IZ IGROKAZA |
|---|---|---|---|
| **EMOCIONALNA PISMENOST I MORALNA SVIJEST** | *A može i ovako*, Jelena Ivezić | sukobi sa sobom i okolinom, pronalaženje rješenja | PETRA: Znam da sam ispala glupača. Zapravo, bila sam ljubomorna. Mislila sam da ću se osjećati bolje ako tebe ponizim. Žao mi je! |
| | *Riječi,* Stela Macakanja Baćić | internetsko nasilje (*cyberbullying*) i neprimjerena komunikacija među mladima na društvenim mrežama | DIJETE 5: Riječi grube.<br>(ostali ponavljaju pokret udarca dlana o svoj obraz)<br>DIJETE 6: Riječi oštre.<br>(ponovno se naglo hvataju za trbuh i odlaze u pretklon)<br>DIJETE 7: Riječi teške.<br>*(svi se istodobno, naglo spuste na pod i sklupčaju; samo jedno dijete u drugome redu, posljednje u vrsti, mirno stoji i govori sljedeću repliku)*<br>DIJETE 8: Riječi bole! |
| | *Mjesto gdje pripadamo*, Monika Haramin̆čić | pripadnost i prihvaćanje, inicijativa | MAJA: Mi nemamo ples, ali imamo dramsku i dobro bi nam došao netko tko pleše. Pa ako hoćeš… Četvrtkom u 13 sati.<br>(Maja i njezin prijatelj odlaze, Stella gleda za njima) |
| | *A što ako sve bude u redu*, Vlatka Benki Brkić | učenje iz pogreške, podrška i otpornost | STARICA: Čuo si djecu. Hoćeš li pokušati ponovno? Svatko ima pravo na drugu šansu.<br>IVICA: Kako je to moguće?<br>STARICA: Samo zažmiri, izbroji do pet i kreni na početak priče. |
| | *Budi i ti kao lav*, Janja | obiteljske | DJEČAK 2: Zašto su tužni? |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Lučić | vrijednosti i ljubav, međugeneracijska povezanost | DJEČAK 1: Možda zato što su osamljeni…<br>(svi odlaze sa scene osim likova iz doma bake Marice; tada se ta zamrznuta slika odmrzava)<br>MARIČIN UNUK I MARIČINA UNUKA: Bako, djede, oprostite nam! Idemo zajedno gledati TV. |
| | *Božićni darovi*, Mirna Grbec | materijalizam, prave vrijednosti | PRVA DJEVOJČICA *(oholo)*: Zvončići, zvončići, dosadni ste vi, mene zanimaju samo darovi! Božić je bezvezan, kao svaki dan, samo uz darove bit će radostan! |
| | *Savjest je važna, savjest je snažna,* Tanja Sušac i Zlata Dolaček-Alduk | moralna odgovornost, očuvanje okoliša, etičko djelovanje | TORNADO: Stanite sada, savjest ponovno svijetom vlada! Priznajem poraz i želim reći, opet ćemo biti što smo nekad bili, dobro i u korist ljudima služiti. Vatrom ognjišta grijati, vjetrom zrak hladiti i pelud raznositi, vodom zalijevati, žednu zemlju napojiti, čistim zrakom Zemlju omotati i slobodno disati. |

Igrokaz *Riječi* scenski oblikovanim pokretom (neverbalno) i govorom prikazuje moć izgovorene riječi, kako ona može raniti, ali i liječiti dušu pojedinca, dok igrokazi *Savjest je važna*, *savjest je snažna* i *A što ako sve bude u redu* obrađuju moralnu refleksiju o vlastitim postupcima i preispitivanju pravilnih odluka. Likovi koji se pojavljuju u igrokazima ove tematske kategorije uglavnom prolaze emocionalnu transformaciju, od sebičnosti do velikodušnosti (*Božićni darovi*) ili od nerazumijevanja do prihvaćanja (*Riječi*, *Mjesto gdje pripadamo*, *A može i ovako*).

Prorađivanje ovakvih tema u stvaralačkome procesu učenike potiče da aktivno grade svoju moralnu svijest i emocionalnu pismenost. Dramski rad neće samo stvoriti okvir za bolji školski uspjeh, već će pojedincu osigurati budućnost u kojoj će cijeniti sebe i društvo (Slade 1954).

**Ekološka osviještenost i održivost**

*Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj odnosi se na obrazovne programe i iskustva osmišljena kako bi omogućili usvajanje znanja, vještina i vrijednosti potrebnih za oblikovanje održive budućnosti: integritet okoliša, ekonomska održivost te pravedan svijet za sadašnje i buduće naraštaje* (Škugor i dr. 2024: 22 prema UNESCO 2005). U hrvatskome se osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju navedeni ciljevi ostvaruju međupredmetnom temom Održivi razvoj. Kao i u prvoj tematskoj kategoriji Osobni i socijalni razvoj, može se vidjeti da na izbor tema kojima se učiteljice bave u autorskim igrokazima utječu i zadane norme i sadržaji odgojno-obrazovnoga sustava.

Učiteljski autorski igrokazi svrstani u ovu tematsku kategoriju bave se odnosom čovjeka i prirode, posljedicama neodgovornoga ponašanja prema živim bićima te kreativnim rješenjima za održivost. U Tablici 3 može se vidjeti popis igrokaza koji govore o navedenome.

**Tablica 3. Učiteljski autorski igrokazi u tematskoj kategoriji Ekološka osviještenost i održivost**

| TEMATSKA KATEGORIJA | IGROKAZ I AUTOR | TEME IGROKAZA | CITAT IZ IGROKAZA |
|---|---|---|---|
| **EKOLOŠKA OSVIJEŠTENOST I ODRŽIVOST** | *Eko Robi,* Vlatka Benki Brkić | održivost, ekološka osviještenost | PETRA: *O*d sada si ti EKO Robi. Umjesto da rađaš na ovoj livadi, postat ćeš cool odlagalište za otpad. Mi ćemo ti doći praviti društvo i isprazniti te. |
| | *Ja sam šumsko biće, kako vam mogu pomoći?*, Sonja Koprivnjak | ekološka osviještenost, suradnja | ANA: Vi ste najbolja šumska bića koja poznajem.<br>(grle ih)<br>ŠUMSKA BIĆA: Uvijek smo na usluzi djeci koja poštuju nas i šumu. *(djeca uzimaju svoje košarice s gljivama i odlaze sa scene)* |
| | *JeDno*, Iva Čerina Čajkovac | ekološka osviještenost, solidarnost i jednakost | Učenice koje animiraju ribice plesnim se pokretima bore jedna protiv druge, ali kada opet završe izjednačene u toj borbi, polako ustaju te shvaćaju da moraju pokušati izgraditi život ispočetka, ali zajedno. |
| | *Pjesma daleke zemlje*, Vlatka Benki Brkić | ekološka osviještenost, međugeneracijska povezanost | 4. UROĐENIK: Učite svoju djecu i djecu njihove djece da su svaki slon, svako drvo, svaka kapljica vode dragocjeni i neponovljivi. Učite ih da čuvaju prirodu pažljivo i brižno. Tako ćete pomoći nama i samima sebi. |

Neverbalni koreoigrokaz *JeDno* scenski oblikovanim pokretom, plesnom koreografijom te glazbom i videoprojekcijom prikazuje nepravedan odnos između siromašnih i bogatih te sveprisutan problem onečišćenja okoliša (mora i oceana). Iako nije pisan u dijaloškoj formi kao ostali analizirani igrokazi, jasno prikazuje svoja nastojanja. Igrokaz *Eko Robi* služi se i didaktikom te likovi transformiraju otpad u korisni resurs, čime se naglašava važnost ponovne uporabe i zajedničke brige za okoliš. U igrokazima *Ja sam šumsko biće, kako vam mogu pomoći*? i *Pjesma daleke zemlje* naglasak je na povezanosti djeteta (čovjeka) i prirode te na važnost međusobne suradnje. Naglašava se i međugeneracijska povezanost kao trajna vrijednost brige za prirodu i dijela zajedničkoga nasljeđa.

**Igra i kreativnost**

Različitim igrama, dramskim vježbama i tehnikama koje se primjenjuju u nastavi ili izvannastavnim aktivnostima može se namjerno ili nenamjerno doći do predstave (Lekić i dr. 2007). Takve aktivnosti ne razvijaju samo različite vještine učenika već potiču i na samostalno oblikovanje dramskih uradaka. Igrokaz kao vid produktivnoga učeničkog stvaralaštva nastaje kada učenici sami stvaraju dijaloge ili cijeli igrokaz, što učitelju može služiti i kao povratna informacija o njihovu napretku (Nemeth-Jajić i Dvornik 2008).
Tako učiteljski autorski igrokazi u tematskoj kategoriji Igra i kreativnost pokazuju da se dječja mašta i improvizirani dijalozi sami po sebi mogu pretvoriti u temu igrokaza, ali i kompletnu izvedbu, što je prikazano u Tablici 4.

**Tablica 4. Učiteljski autorski igrokazi u tematskoj kategoriji Igra i kreativnost**

| TEMATSKA KATEGORIJA | IGROKAZ I AUTOR | TEME IGROKAZA | CITAT IZ IGROKAZA |
|---|---|---|---|
| **IGRA I KREATIVNOST** | *Kako nastaje predstava*, Ana Mrđanović | kreativni proces i suradnja | RENE: Stvarno ste puni ideja. Nama treba samo jedna tema i trebamo se odlučiti koja će to biti. Koja vam se čini najzanimljivija? Hoćemo li glasati ili...<br>DORA: Ja mislim da nema potrebe za glasanjem. Upravo sada smo smislili predstavu *Kako nastaje predstava*. Nju možemo odglumiti. Što kažete?<br>SVI: Slažemo se! |
| | *D(r)ama s pet šešira*, Ana Škaro | dječja mašta i igra | PRIPOVJEDAČ: Dama... E, ne, ne... Drama s pet šešira... Svaka drama ima svoju damu i još pokoju zavrzlamu... (*likovi jedan po jedan izviruju iza pripovjedača i govore svoje rečenice do glasanja Konja)*<br>VJEŠTICA: Ja sam vještica strašna...<br>DAMA: A ja dama, sasvim krasna!<br>VJEŠTICA: Gdje se nađem, tu je drama...<br>DETEKTIV: Evo mene da je riješim, pišem, rišem, gledam... Nevolji u priču ne dam.<br>KAUBOJ: Gdje je dama, da joj cvijeće predam?<br>KONJ: Ihaaaaa! |

U igrokazu *Kako nastaje predstava* djeca (likovi) dijalogom otkrivaju svoje tematske interese kojima se žele baviti u stvaranju igrokaza. Te njihove ideje i želje postaju samim igrokazom, što naglašava važnost suradnje i spontanosti u stvaralačkome procesu, ali i toga kako su dječji igrokazi viđenje svijeta iz dječjega dometa razmišljanja i svjesnosti (Heršak 2004). Igrokaz *D(r)ama s pet šešira* potiče dječju maštu i slobodu igre kao temelje dramskoga stvaralaštva. Nizom likova, mahom iz bajki, simbolizira raznolikost

uloga i osobnosti koje djeca mogu istraživati u dramskoj igri. Duhovita i ritmizirana struktura dijaloga upućuje na radost stvaranja i nužnost spontanosti u dramskome stvaranju s djecom.

U takvim stvaralačkim procesima učenici uče kako igra i mašta mogu postati polazište stvaranja igrokaza, ali i o ljepoti stvaralačke akcije, što će odgojiti *čovjeka koji u svoje djelo unosi razumijevanje za ljude, težnju za napretkom čovječanstva i toplu ljudsku plemenitost*. (Ladika 1970: 80).

**Zaključak**

Provedena je tematska analiza učiteljskih autorskih igrokaza pokazala da dramsko stvaralaštvo u osnovnoškolskome okruženju ima i pedagošku i umjetničku vrijednost. Učiteljski igrokazi nisu samo krajnji produkt stvaralačkoga procesa već i pedagoško sredstvo kojim se ostvaruju brojni odgojno-obrazovni i umjetnički ciljevi povezani s kurikulskim ishodima međupredmetnih tema, posebice osobnoga i socijalnoga te održivoga razvoja.

Važno je naglasiti da učiteljski autorski igrokazi u praksi često nastaju u suradničkome procesu učitelja i učenika. Učenici sudjeluju svojim idejama, improvizacijama, prijedlozima dijaloga ili scenskih rješenja. U takvome obliku stvaranja učitelj preuzima ulogu voditelja i autora koji oblikuje strukturu igrokaza, ali istodobno ostavlja prostor dječjoj mašti i spontanosti. Time učenici postaju aktivni sudionici stvaralačkoga procesa, a dramsko stvaralaštvo prerasta u zajedničko iskustvo učenja i umjetničkoga izražavanja.

Dramsko stvaralaštvo omogućava učenicima da u sigurnome okruženju istražuju teme važne za njihov osobni i socijalni razvoj, dok učiteljima pruža prostor za osobni rast, kreativnost te pedagoško i umjetničko djelovanje u skladu s potrebama suvremenoga djeteta.

Potrebno je pritom istaknuti i određena ograničenja provedenoga istraživanja. Analiza se temelji na uzorku od dvadeset igrokaza objavljenih u zbirci nastaloj u okviru istoga festivala te je moguće da tematska struktura analiziranih tekstova odražava specifičan kontekst nastanka zbirke, što može ograničiti uopćavanje na širu praksu dramskoga stvaralaštva u osnovnim školama. Ipak, dobiveni rezultati pružaju vrijedan uvid u pedagoška usmjerenja učiteljskoga dramskog rada u osnovnoj školi te mogu poslužiti kao poticaj za daljnja istraživanja ovoga područja.

Primjena igrokaza u nastavi ne bi se smjela svesti na rekreativni ili prigodni aspekt, već bi se trebala prepoznati kao oblik umjetničko-pedagoškoga izraza koji djeci omogućava dublje razumijevanje svijeta u njima i oko njih. Učiteljski autorski igrokazi nastali u procesu dramskoga stvaralaštva s učenicima autentičan su oblik poučavanja koji spaja igru, odgoj i umjetnost, a u kojemu učitelj i učenici zajedno uče i rastu.

**Literatura**


- Diklić, Z., Težak, D., Zalar, I. 1996. *Primjeri iz dječje književnosti*. Zagreb. DiVič.
- Duran, M. 2003. *Dijete i igra*. Jastrebarsko. Naklada Slap.
- Gruić, I. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet. Procesna drama ili drama u nastajanju. Priručnik za odgajatelje, učitelje, nastavnike i sve one koji se bave dramskim radom s djecom i mladima*. Zagreb. Golden marketing.
- Gruić, I., Vignjević, J. i Rimac Jurinović, M. 2018. Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnome procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika. U: Petravić, A. i Golub Šenjug, A. (ur.), *Višejezičnost i višekulturalnost kao izazov u obrazovanju danas i sutra*, 119–128. Zagreb. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Heršak, Z. 2004. *Dječji igrokazi. Kako se stvara predstava*. Zagreb. Genesis.

- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. 2019. *Kurikulum međupredmetne teme za osobni i socijalni razvoj za osnovne i srednje škole*. Dostupno na: https://mzom.gov.hr/print.aspx?id=3856&url=print, pristupljeno: 15. 10. 2025.
- Ladika, Z. 1970. *Dijete i scenska umjetnost*. Zagreb. Školska knjiga.
- Ladika, Z. 1994. Redateljske napomene. U: *Dječje scensko stvaralaštvo*. Studije, članci i rasprave. Ur. Mendeš, B., 163-184. Zagreb. Hrvatski centar za dramski odgoj/Društvo naša djeca.
- Lekić, K., Migliaccio-Čučak, N., Radetić-Ivetić, J., Stanić, D., Turkulin-Horvat, M., Vilić-Kolobarić, K. 2007. *Igram se, a učim! Dramski postupci u razrednoj nastavi*. Zagreb. HCDO- Pili-promet d. o. o.
- Nemeth-Jajić, J. i Dvornik, D. 2008. Igrokaz u razrednoj nastavi. *Hrvatski*, 6(1): 29–43. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/file/64406, pristupljeno: 5. 10. 2025.
- Škaro, A. (ur.) 2025. *Plivamo na sceni: Zbirka učiteljskih igrokaza*. Osijek. Dječji kreativni centar DOKKICA.
- Slade, P. 1954. *Child Drama*. London: University of London Press Ltd.
- Škuflić-Horvat, I. 2004. Scensko stvaralaštvo učenika osnovnoškolske dobi. *Hrvatski*, 2(1–2): 83–98.
- Škuflić-Horvat, I. 2024. *Prostor igre. Metodičke osnove rada s djecom i mladima u dramskom stvaralaštvu*. Zagreb. Teatar Tirena.
- Škugor, A., Škaro, A. i Novak, I. 2024. *Integriranim poučavanjem do održivog društva*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. Dostupno na: https://dabar.srce.hr/islandora/object/foozos%3A2359, pristupljeno: 13. 10. 2025.


**DRAMA CREATIVITY IN THE PRIMARY SCHOOL ENVIRONMENT: A THEMATIC ANALYSIS OF TEACHERS' ORIGINAL PLAYS**


***Abstract:*** *This paper explores the themes that teachers most frequently address when creating plays with their pupils and examines their educational significance. Based on a sample of 20 original teacher-authored plays published in the collection We are flowing on stage, four dominant thematic categories were identified (Personal and Social Development, Emotional Literacy and Moral Awareness, Environmental Awareness and Sustainability, and Play and Creativity) and analyzed in detail. The results indicate that teacher-authored plays, created through collaborative work with pupils, represent a valuable pedagogical tool that fosters the holistic development and merits more systematic support and research within educational and drama pedagogical practice.*


***Keywords:*** *drama creativity, play, primary school*

STRUČNI RAD

KATJA PETROVIĆ
Katjin kutak, Vukovar
katja.petrovic5@gmail.com

# *PRIČAJMO KAZALIŠTE:* PRIPOVIJEDANJE U FUNKCIJI RANOGA KAZALIŠNOG OPISMENJAVANJA

***Sažetak:*** *Rad donosi pregledan prikaz i metodološki okvir pripovijedanja kao pedagoškoga i estetskoga alata ranoga kazališnog opismenjavanja djece predškolske i rane školske dobi. Polazište nije razvoj izvođačkih vještina, nego poticanje sposobnosti recepcije scenskoga događaja – od prepoznavanja lika, radnje i prostora kao temeljnih izvedbenih sredstava do razumijevanja uloge publike. Središnji je doprinos rada ciklus radionica Pričajmo kazalište, koji služi kao metodološki predložak za sustavno razvijanje kazališne pismenosti putem pripovjednih susreta, posebno u sredinama bez razvijene kazališne infrastrukture. Tako pripovijedanje postaje most između priče i kazališta, potiče jezični i kognitivni razvoj te gradi temelje za aktivnu kulturnu participaciju i oblikovanje buduće kazališne publike.*
***Ključne riječi:*** *kazališna pismenost, kazalište za djecu, pripovijedanje, razvoj publike*

## 1. Uvod

Pričanje je priča jedno od najstarijih oblika ljudske komunikacije. Od prapovijesti, kada su ljudi okupljeni uz vatru prenosili iskustva, znanja i vrijednosti, pripovijedanje je ostalo temeljni način razumijevanja svijeta i oblikovanja kolektivnoga pamćenja. Iako danas živimo u vremenu brzih i vizualno dominantnih medija, moć priče nije izgubila na važnosti – ona i dalje pruža prostor za imaginaciju, dijalog i zajedništvo.

U pedagoškome kontekstu pripovijedanje ima višestruku ulogu: potiče razvoj jezičnih i komunikacijskih vještina, jača kritičko mišljenje, razvija empatiju i kreativnost. Posebno je važno u radu s djecom jer ih pričama uvodi u svijet simbola, vrijednosti i kulturnih obrazaca, a istodobno im omogućava da aktivno sudjeluju u stvaranju značenja. Upravo se zbog toga pripovijedanje promatra ne samo kao umjetnička forma nego i kao vrijedan didaktički alat.

Kazalište za djecu nadovezuje se na istu potrebu – ono ne nudi gotove odgovore, već prostor otvorenih pitanja, zajedničkoga doživljaja i simboličke igre. Djeca u kazalištu nisu samo pasivni gledatelji, već aktivni sudionici koji interakcijom s izvedbom razvijaju kulturnu pismenost, estetski ukus i sposobnost interpretacije svijeta oko sebe. Međutim, djeca u sredinama bez razvijene kazališne infrastrukture često ostaju uskraćena za iskustvo kazališta, a time i za mogućnost postupnoga razvoja kazališne pismenosti. Upravo tu nastupa pripovijedanje, koje svojom izvedbenom i interaktivnom prirodom može poslužiti kao most između priče i kazališta.

Iz takve potrebe proizišao je i ciklus pripovjednih radionica *Pričajmo kazalište*. One su osmišljene za djecu predškolske i rane školske dobi radi razvijanja publike budućnosti – osobito u sredinama u kojima djeca nemaju izravan pristup kazališnim predstavama. Radionice nisu usmjerene na izvođačko oblikovanje ili razvoj glumačkih vještina, nego na recepcijsko osposobljavanje: postupno učenje kako prepoznati, razumjeti i doživjeti temeljne izvedbene kodove kazališta (lik, radnja, prostor, publika, integracija). Tako

djeca igrom i pripovijedanjem razvijaju kazališnu pismenost, tj. sposobnost razumijevanja umjetničke izvedbe i sudjelovanja u zajedničkome kulturnom događaju.

Cilj je ovoga rada predstaviti i teorijski utemeljiti metodički model koji se koristi pripovijedanjem kao alatom za rano kazališno opismenjavanje u sredinama bez razvijene kazališne infrastrukture. Model se oslanja na tri ključna elementa: glas, tijelo i prostor, koji ovdje ne funkcioniraju kao izolirani teorijski pojmovi, već kao primarna izvedbena sredstva pripovjedača.

## 2. Definicija i teorijski okviri pripovijedanja

U *Hrvatskoj enciklopediji* pripovijedanje se definira kao izlaganje događaja u kronološki ili umjetnički organiziranom obliku. U naratologiji se ono opisuje kao postupak (u književnosti, govorništvu, historiografiji) ili kao poseban modus pripovjednoga teksta. Kao modus se suprotstavlja opisivanju (marksistička tradicija) ili prikazivanju (strukturalizam, američka *point of view* kritika).

*Enciklopedija* uopće ne spominje usmeno pripovijedanje, jednu od najstarijih ljudskih aktivnosti – stariju od pisma i zapisa. Od prapovijesti ono je služilo za prenošenje znanja, vrijednosti i kulturnih obrazaca među generacijama. Smatra se da je upravo pripovijedanje bilo prvi način učenja i poučavanja, stariji od milijun godina (Kearney 2009). Ljudi su se okupljali uz vatru i pričama prenosili iskustva lova, opasnosti, običaja i vjerovanja, stvarajući zajedništvo i kolektivno pamćenje (Tingöy i dr. 2006).

Arheološki nalazi potvrđuju da je riječ o univerzalnoj praksi. Prvi zapisi o pričama potječu iz razdoblja od 2000. do 1300. g. pr. n. e. u Egiptu, dok se u djelima Platona i Aristotela pripovijedanje spominje kao sredstvo poučavanja već u 4. stoljeću pr. n. e. (Tarmizi 2014). Eck (2006) naglašava da su u različitim kulturama pripovjedači – šamani, svećenici, starješine ili trubaduri – imali posebno mjesto u društvu jer su prenosili znanje, oblikovali moralne vrijednosti i pružali utjehu zajednici. Neuroznanstvena istraživanja dodatno potvrđuju duboku povezanost pripovijedanja i ljudske kognicije jer mozak prirodno organizira i pohranjuje iskustva u obliku priča (Eck 2006).

Pripovijedanje je u svojoj biti izvedbeni čin. Za razliku od čitanja, ono se odvija u trenutku i prostoru interakcije između pripovjedača i publike. Djeca nisu pasivni slušatelji, nego aktivni sudionici: vizualiziraju likove i radnju, interpretiraju događaje i svojim reakcijama – smijehom, gestama ili pitanjima – utječu na tijek priče. Tako razvijaju jezične, komunikacijske i socijalne vještine, ali i sposobnost kritičkoga promišljanja i kreativnoga izražavanja.

U izvedbi se koriste modulacijom glasa, ritmom, stankama, pokretom, mimikama i gestama. Sve to čini pripovijedanje oblikom izvedbene umjetnosti u kojoj publika i pripovjedač zajedno stvaraju narativ. Iako Ben Haggarty i Filip Odangiu sugeriraju da se slike u pripovijedanju primarno oblikuju u unutarnjemu svijetu slušatelja, važno je naglasiti da ni kazališna gluma nije isključivo vanjska manifestacija. Suvremena se kazališna praksa također snažno oslanja na aktivnu recepciju i osobni doživljaj gledatelja. Razlika, stoga, nije u strogoj opoziciji unutrašnjega i vanjskoga, već u načinu posredovanja: pripovijedanje se koristi minimalnim izvanjskim sredstvima kako bi potaknulo maksimalnu imaginaciju, dok kazalište te slike materijalizira na sceni.

Važno je razlikovati pripovijedanje i prepričavanje. Težak (1996) pripovijedanje tumači kao usmeno izlaganje originalnoga sadržaja, dok se prepričavanje odnosi na interpretaciju pročitanoga ili odslušanoga teksta. Velički (2013) zaključuje da pripovijedanje možemo smatrati kreativnim činom, a prepričavanje interpretacijskim.

Eidsväg (2007: 182) opisuje iskustvo slušanja priča: *Riječi lutaju moždanim labirintom i onda u nama postaju slike. Mi pred sobom vidimo ono što se priča… Priče se razvijaju u nama, oblikuju prema našem unutarnjem prostoru. A svijest ih prima, povećava ih ili smanjuje, boja, sakriva ili zaboravlja*. Autor

naglašava da priče nisu samo sredstvo učenja, nego i način razumijevanja svijeta, razvijanja empatije i doživljavanja iskustava koje slušatelj možda nikada sam ne bi proživio.

Time se pripovijedanje pokazuje kao složena, višedimenzionalna praksa – istodobno komunikacijska, pedagoška i umjetnička. Njegova snaga ne leži samo u prenošenju sadržaja, nego u samome iskustvu dijeljenja priče: u trenutku kada riječi, geste i glas oblikuju zajednički imaginarni prostor pripovjedača i publike.

### 3. Vrijednost pripovijedanja u kulturi i odgoju

Vrijednost pripovijedanja u ljudskoj kulturi potvrđuju mnogi autori. Kearney (2009) ističe da su priče ljudima potrebne poput hrane jer životu daju smisao i ljudskost. Pripovjedač Lebdeće Orlovo Pero slikovito kaže da je svijet satkan od priča, a ne od atoma (Perrow 2013). Velički (2013) naglašava njihovu ljekovitu dimenziju: priče mogu doprijeti do skrivenih dijelova ljudske psihe i pružiti utjehu u teškim situacijama. Jačaju odnos povjerenja između pripovjedača i slušatelja te omogućavaju oblikovanje unutarnjega svijeta mašte i kreativnosti.

U suvremenome društvu, obilježenome dominacijom digitalnih medija, pripovijedanje ima posebnu vrijednost jer potiče aktivnu imaginaciju i koncentraciju. Za razliku od pasivne recepcije gotovih vizualnih sadržaja, pričanje priča potiče djecu da sama stvaraju slike u svojoj mašti i razvijaju stvaralačke potencijale (Perrow 2013).

Pripovijedanje igra ključnu ulogu i u jezičnome i komunikacijskome razvoju. Visinko (2005) ističe da djeca slušanjem priča i imitacijom jezika usvajaju govorne obrasce i razvijaju izražavanje. Hamilton i Weiss (2007) smatraju da učitelji trebaju djecu poučavati pripovijedanju jer je riječ o temeljnoj životnoj vještini. Prema njima, narativna struktura jača pamćenje, razvija samopouzdanje, uključivost i kreativno mišljenje. Posebna vrijednost leži u simboličkim značenjima i životnim poukama koje priče nose – one uče jezik i književnost, ali i moralne i društvene vrline. Tako pripovijedanje povezuje različite generacije, razvija vještinu slušanja i izražavanja, potiče maštovitost u pisanju, motivira na istraživanje i čitanje te djeci i mladima daje priliku da oblikuju svijet riječima i uče o sebi i drugima.

Kuvač (cit. prema Velički 2013) definira pripovijedanje kao kompleksnu jezično-spoznajnu sposobnost oblikovanja i strukturiranja priče. Njegova je osnovna struktura trodijelna i uključuje pripovjedača, priču i publiku. Priča postaje živi organizam koji nastaje u trenutku izvedbe, u interakciji sa slušateljima. Taj odnos temeljen je na povjerenju, toplini i zajedničkome stvaranju značenja (Velički 2013).

Pripovijedanje se pokazuje ne samo kao oblik komunikacije i kulturna praksa nego i kao temeljni pedagoški alat i umjetnička forma koja objedinjuje iskustvo, emociju i znanje. Ono oblikuje individualni i kolektivni identitet, povezuje prošlost i sadašnjost te priprema djecu i mlade za kritičko promišljanje i stvaralačko djelovanje.

Može se reći da pripovijedanje stoji na raskrižju didaktike i umjetnosti. Kao metoda ono poučava, njeguje jezik i razvija komunikacijske vještine, a kao umjetnost pruža estetski doživljaj i prostor imaginacije. Upravo u toj dvostrukoj naravi leži njegova posebna vrijednost – ono istodobno poučava i oplemenjuje, potiče intelekt i osjetila, usmjerava misao i otvara prostor za kreativnost.

### 4. Važnost kazališta za djecu

Dok pripovijedanje stvara intiman prostor susreta pripovjedača i publike, kazalište za djecu otvara iskustvo zajedničke izvedbe i kolektivnoga doživljaja umjetnosti. Kazalište za djecu zauzima iznimno važnu ulogu u kulturnome i odgojno-obrazovnome razvoju mladih. Od svojih početaka ono je oblikovano

s trojakom namjerom: da zabavi, pouči i potakne osobni i društveni rast pomoću iskustva dramske umjetnosti (McCaslin 1997 prema Gruić 2018). Time se potvrđuje njegova specifičnost – djeca nisu samo pasivni konzumenti, nego aktivni sudionici u procesu stvaranja značenja. Kazalište ih istodobno uvodi u svijet umjetnosti, nudi estetsko zadovoljstvo i razvija sposobnost maštovitoga tumačenja stvarnosti (Gruić 2018).

Pedagoška se vrijednost kazališta očituje u njegovoj moći da potiče kritičko mišljenje i moralno rasuđivanje. Za razliku od formalnoga obrazovanja, koje se često temelji na traženju *točnih odgovora*, kazalište djeci nudi prostor otvorenih pitanja, višeznačnih interpretacija i slobodnoga istraživanja (Klein 2012 prema Gruić 2018). Upravo je to kvaliteta koja omogućava djetetu da se prepozna kao tumač svijeta, što je od ključne važnosti za razvoj samopouzdanja i kreativnosti.

Slično naglašava i Eluyefa (2019), ističući kako se kazalište za djecu uvijek treba temeljiti na interesima i iskustvima djece. Djeca u predstavi ne traže distancu od stvarnosti; naprotiv, ona je doživljavaju kao stvaran događaj i emocionalno se uranjaju u scenski svijet. To kazalištu daje jedinstvenu moć da istodobno oblikuje dječju imaginaciju, pruža im moralne orijentire i otvara prostor za razumijevanje različitih društvenih i kulturnih perspektiva.

Uz to što oplemenjuje dječju maštu, kazalište ima i šire društvene učinke. Posjet kazalištu razvija tzv. *kulturni kapital*, tj. sposobnost razumijevanja umjetničkih kodova i uživanja u kulturnim sadržajima, što Bourdieu vidi kao nužan temelj za aktivno sudjelovanje u kulturnome životu zajednice (van de Water 2012 prema Gruić 2018). Djeca koja odrastaju u sredinama s razvijenom kazališnom ponudom stječu iskustvo koje im pomaže da postanu kulturno aktivni i osjetljivi građani.

Međutim, djeca koja žive u gradovima i sredinama bez dječjega kazališta uskraćena su za niz iskustava. Njima nedostaje prostor u kojemu bi mogla upoznati kolektivno iskustvo gledanja predstave, proces identifikacije s likovima i emocionalne katarze, ali i mogućnost da igrom i simbolikom kazališta obrađuju vlastite strahove, nade i dvojbe (Schonmann 2006; Reason 2010 prema Gruić 2018). Umjesto aktivnoga sudjelovanja u zajedničkome kulturnom događaju, njihovo iskustvo umjetnosti često ostaje ograničeno na individualne ili medijski posredovane sadržaje koji nemaju jednaku snagu neposredne izvedbe.

Posljedice takvoga uskraćivanja mogu biti višestruke. Na pedagoškoj razini djeca bez kontakta s kazalištem gube priliku za razvoj kazališne pismenosti, odnosno sposobnosti razumijevanja i interpretiranja umjetničkih konvencija (Reason 2010 prema Gruić 2018). Na emocionalnoj razini lišena su sigurnoga prostora u kojemu se mogu suočavati s vlastitim emocijama, učiti ih imenovati i proraditi, što kazalište omogućava kombiniranjem fikcije i stvarnosti (Schonmann 2006 prema Gruić 2018). Na socijalnoj razini uskraćena su za iskustvo zajedničke katarze i osjećaj pripadnosti kulturnoj zajednici.

Kazalište za djecu stoga nije luksuz, već nužnost. Njegova estetska, pedagoška i psihološka vrijednost potvrđena je brojnim teorijskim i empirijskim studijama (Gruić 2018; Eluyefa 2019). Ono djeci pruža priliku da uče igrom, da razvijaju moralne i estetske kriterije te da sudjeluju u kulturnome životu svoje zajednice. Gradovi bez dječjega kazališta uskraćuju mladima pravo na to iskustvo, čime ih potencijalno osiromašuju ne samo u umjetničkome smislu, nego i u odgojnome, emocionalnome i društvenome razvoju.

## 5. Ciklus od pet pripovjednih susreta: *Pričajmo kazalište*

Kako bi se teorijske spoznaje o vrijednosti kazališta i pripovijedanja pretočile u praksu, osmišljen je ciklus radionica koji se pripovijedanjem koristi kao mostom prema kazalištu. Ciklus radionica pripovijedanja za djecu predškolske (5 – 6 godina) i rane školske dobi (1. – 4. razred osnovne škole)

koncipiran je radi razvijanja publike budućnosti, osobito u sredinama u kojima djeca nemaju neposredan pristup kazališnoj infrastrukturi. Polazište nije oblikovanje izvođačkih vještina, nego postupno razvijanje sposobnosti recepcije scenskoga događaja, odnosno osposobljavanje djece da u kazalištu prepoznaju i razumiju temeljne izvedbene kodove.

Sudionici su organizirani u skupine od desetero do petnaestero djece, čime se osigurava aktivno sudjelovanje svakoga djeteta i mogućnost neposrednoga kontakta s pripovjedačem. Ciklus se sastoji od pet susreta, a svaki traje 40 do 55 minuta, što odgovara razini koncentracije djece ove dobi. Struktura svake radionice predviđa uvodno okupljanje, središnji dio u kojemu pripovijedanje postaje ishodište za opismenjavanje te završnu refleksiju. Logika ciklusa oblikovana je progresivno:

A) **Lik** – djeca se upoznaju s načinima čitanja izvedbenih znakova (glas, gesta, intonacija, ritam govora).
B) **Radnja** – razvija se sposobnost prepoznavanja strukture pripovijedanja i ritma događanja.
C) **Prostor** – potiče se mentalno mapiranje scenskoga okruženja i razumijevanje odnosa između pripovjedača, priče i prostora.
D) **Publika** – uvodi se recepcijska etika i kodovi sudjelovanja u kazališnome činu (slušanje, reagiranje, su-dijeljenje).
E) **Integracija** – pripovjedna izvedba s unaprijed označenim zadatcima publike omogućava djeci objedinjavanje svih prethodno usvojenih kompetencija i aktivno sudjelovanje u kazališnome činu.

Struktura svakoga susreta unutar ciklusa *Pričajmo kazalište* prati jasnu pedagošku liniju koja završava fazom prijenosa. Ovom se fazom osigurava prenošenje usvojenih vještina u obiteljski ili odgojni kontekst djeteta. Voditelj daje konkretne upute odgojiteljima ili roditeljima kako da jednostavnim igrama kod kuće ili u skupini nastave razvijati vještine prepoznavanja onih scenskih elemenata koje su djeca na radionici tek upoznala. Uz svaku radionicu predložen je i okvir za formativno praćenje (opažanje), koji voditelju omogućava uvid u napredak djeteta u prepoznavanju specifičnih scenskih kodova.

Ovaj model predstavlja inovativni pedagoško-umjetnički okvir u kojemu se pripovijedanjem koristi kao posrednikom između jezika i kazališta te kao sredstvom za rano oblikovanje kazališne publike.

### A) Lik kao temelj kazališne radnje

**Fokus kazališne pismenosti:** uloga/ lik (glas, ritam, gesta), prepoznavanje izvedbenih znakova

**Cilj:** razviti sposobnost prepoznavanja i razlikovanja likova prema glasovno-tjelesnim značajkama pripovjedača; uvesti djecu u *konvenciju* izvedbe (ritual početka, pravila publike)

**Ishodi:**

- djeca razlikuju najmanje tri lika prema glasu i gesti pripovjedača
- reproduciraju kratak verbalni refren povezan s jednim likom
- primjenjuju dvije vještine publike: tišina tijekom napetih dijelova i pravilno reagiranje na poziv pripovjedača

**Materijali i prostor:** neutralan prostor bez vizualnih distrakcija; stolica pripovjedača; mala lampa/ lanterna/svijeća (ritual); kazetofon ili instrument; tri jednostavna rekvizita (npr. marama, šešir, štapić)

**Tijek (40-50 min):**

1. **Ritual ulaska (5 min):** pripovjedač pali lampu, glazba ili pjesma; uspostavi se *ugovor publike* u jednoj rečenici: *Slušamo, gledamo i sudjelujemo kad nas pripovjedač pozove.*
2. **Pripovijedanje (15 – 20 min):** pripovjedač bira priču s jasno tipiziranim likovima (junak – pomagač – protivnik); svakome liku dosljedno pridružuje boju glasa (visoko/tiho/duboko) i gestu (npr. junak – šira ramena, protivnik – ukošena glava)
3. **Vođeno sudjelovanje (10 min):** pripovjedač uvodi refren za javni odgovor (npr. *Hej-ho, junak ide!*); djeca sudjeluju na signal podignute ruke (npr. *Požuri, požuri, razbojnik te juri!*)
4. **Mikroanaliza (5 – 10 min):** pitanja s jednim fokusom: *Kako smo znali da je na sceni protivnik?* – verbalizacija izvedbenih znakova
5. **Kratka konsolidacija (5 min):** *Galerija likova* – pripovjedač demonstrira tri geste/glasa, djeca prepoznaju i imenuju lika

**Diferencijacija:**

- *Predškolski:* više neverbalnih poticaja; refren dvije do tri riječi; kratke stanke radi regulacije pozornosti
- *Rani školski:* uvodi se termin *uloga* i *karakteristika*; djeca smiju predložiti jednu dodatnu gestu za lika

**Procjena/opažanje:** tri rubrike za bilješke (prepoznaje likove po glasu/gesti; poštuje signal sudjelovanja; sudjeluje u refrenu); bilježe se individualne napomene (dvije do tri riječi po djetetu)

**Prijenos u svakodnevicu:** predložiti odgojiteljima/roditeljima *igru likova* kojom se utvrđuju vještine prepoznavanja scenske karakterizacije; u ovoj igri odrasli glasom ili gestom interpretiraju određenu rečenicu, dok dijete pogađa o kojemu je liku riječ, čime se potiče auditivna i vizualna recepcija; zamjenom uloga, u kojoj djeca postaju izvođači, dodatno se osnažuje njihovo razumijevanje izvedbenih kodova koje su upoznali tijekom pripovijedanja

### B) Radnja i dramaturška struktura

**Fokus kazališne pismenosti:** dijelovi dramske radnje (početak – zaplet – vrhunac – rasplet) i ritam

**Cilj:** potaknuti razumijevanje narativno-dramaturškoga luka i osjetljivost na promjene ritma kao kazališnoga signala

**Ishodi:**

- djeca označuju četiri faze priče uz pomoć gesta/riječi
- reagiraju na ritamske signale pripovjedača (ubrzanje/usporenje, stanka)
- uspješno raspoređuju tri do pet kartica sa slikama u kronološki slijed (uz asistenciju kod predškolaca)

**Materijali:** četiri kartice s ikonama (start – zapletena vuna – munja – srce/sunce); uže/vrpca kao vremenska linija

**Tijek (40 – 50 min):**

1. **Ritual (3 min)**
2. **Uvodni most (5 – 7 min):** pripovjedač pokaže četiri ikone; skupa dogovore gestu za svaku (npr. početak – otvoreni dlanovi; vrhunac – lupanje zatvorenom šakom o otvoreni dlan ili pljesak)
3. **Pripovijedanje (15 – 20 min):** priča s jasnim obratom; svaki dio dramske radnje pripovjedač obilježi promjenom tempa i malom stankom; kratko podigne karticu faze ne prekidajući tijek priče
4. **Linija radnje (8 – 10 min):** djeca polažu kartice na vrpcu redoslijedom; zajednički se verbalizira *što se promijenilo* u svakome dijelu radnje
5. ***Beat-experiment* (5 – 7 min):** ispriča se 30-sekundni odlomak dvaput (brže/sporije); djeca kažu koja verzija je bila *napetija* i zašto
6. **Zaključni sažetak (3 min):** jedna rečenica po dijelu radnje (pripovjedač modelira, djeca govore ključnu riječ)

**Diferencijacija:**

- *Predškolski:* umjesto četirima, koristi se trima fazama (početak – sredina – kraj); kartice sa slikama bez teksta
- *Rani školski:* uvode se pojmovi *zaplet* i *vrhunac*; djeca predlože gdje bi *zvonio* zvuk vrhunca

**Procjena:** promatra se točnost slaganja slijeda dramske radnje; bilježe se spontana objašnjenja (*napeto je jer je brzo/tiho*)

**Prijenos:** *priča u tri rečenice* – roditeljima/odgajateljima daje se uputa da s djetetom prepričaju dan u trima odnosno četirima fazama, mogu dati i naslov svakome dijelu

### C) Prostor i scenska situacija

**Fokus kazališne pismenosti:** imaginarni scenski prostor, prostorna orijentacija, mizanscena kao značenje

**Cilj:** razviti sposobnost mentalne vizualizacije prostora i razumijevanje da položaj, udaljenost i smjer u izvedbi nose značenje

**Ishodi:**

- djeca prepoznaju promjenu mjesta radnje tijekom pripovijedanja
- povezuju zvuk i kretanje s prostorom (šuma/rijeka/grad)
- sudjeluju u jednostavnoj *mapi scene* (označavanje lijevo-desno, blizu-daleko)

**Materijali:** tri tkanine (zelena/plava/siva) kao simboli prostora; nekoliko kamenčića/lišća; traka na podu koja označava rub pozornice

**Tijek (40 – 50 min):**

1. **Ritual (3 min)**
2. **Orijentacija (5 min):** pripovjedač kratko uvodi pojmove *blizu/publika* i *daleko/dubina* na podu
3. **Pripovijedanje (15 – 20 min):** bira se priča s čestim promjenama mjesta (šuma – selo – rijeka); svaku promjenu označi se mikropokretom i položajem u prostoru (npr. rijeka – bliže plavoj tkanini i valoviti pokret rukom)
4. **Zvukopis prostora (7 – 10 min):** *zvučna slika* – djeca kao publika stvaraju šum vjetra (trljanje dlanova), kapljice (tapkanje), gradski žamor (tiho mrmljanje) – na znak pripovjedača kreću/stanu
5. **Mapa scene (7 – 10 min):** na podu se poslože tkanine; pripovjedač pita: *Gdje se sada nalazi junak?* – djeca pokazuju prstom; pripovjedač verbalizira scensku situaciju koju su zadala djeca (*Junak je daleko od nas, preko rijeke.*)
6. **Refleksija (3 min):** jedno pitanje: *Kako smo znali da se mjesto u priči promijenilo?*

**Diferencijacija:**

- *Predškolski:* naglasak na senzorne znakove (boja tkanine, zvuk); minimalna terminologija
- *Rani školski:* uvode se pojmovi *scena*, *pozornica*, *pozadina*; jednostavne upute *lijevo/desno* (iz perspektive publike)

**Procjena:** bilježi se prepoznavanje promjena mjesta bez verbalnoga podsjetnika; mjeri se sposobnost sudjelovanja u zvučnim slikama (poštovanje signala)

**Prijenos:** šetnja gradskom četvrti – dijete i odrasli dogovaraju *zvučne znakove* za tri mjesta (park, trgovina, cesta)

**D) Publika kao aktivni sudionik**

**Fokus kazališne pismenosti:** recepcijska kompetencija, *ugovor publike*, kodovi sudjelovanja i etika gledanja

**Cilj:** izgraditi razumijevanje uloge publike kao suizvođača (reakcija, pažnja, tišina, ritam), bez preuzimanja glumačkih zadataka

**Ishodi:**

- djeca navode dva pravila ponašanja publike (slušanje bez prekidanja; reagiranje na refren/signal/pitanje)
- primjenjuju tri tipa reakcije: tišina/šapat, zajednički refren/odgovor na pitanje pripovjedača, završni pljesak
- verbaliziraju osjećaje doživljaja (uzbuđeno, sretno, iznenađeno)

**Materijali:** kartice *tiho*, *refren*, *pljesak* (vizualni znakovi); pješčani sat od 1 min (vježba tišine)

**Tijek (40 – 50 min):**

1. **Ritual (3 min)**
2. **Ugovor publike (5 min):** pripovjedač objašnjava sudionicima pravila sukreacije koristeći se trima vizualnim karticama: svaka kartica označava određeni kod ponašanja (npr. simbol uha za slušanje, usana za tišinu i dlanova za pljesak); kratkom demonstracijom u kojoj sudionici reagiraju na podizanje kartica oni osvještavaju svoju aktivnu ulogu u stvaranju atmosfere izvedbe
3. **Pripovijedanje s kodovima (15 – 20 min):** priča s ponavljajućom strukturom; prije ulaska u refren pokaže se kartica *refren*; u napetosti okrene se *tiho*; na kraju *pljesak*
4. **Vježba tišine (3 – 5 min):** pješčani sat – *Slušamo kako pijesak teče* – uspostava zajedničke pozornosti
5. **Emocionalna refleksija (10 – 13 min):** skala osjećaja na podu (krugovi s emotikonima); djeca biraju gdje bi *stala* nakon priče; pripovjedač traži jednu riječ objašnjenja (bez rasprave)
6. **Završni okvir (3 min):** *Kako publika pomaže priči?* – zajedničko zaključivanje

**Diferencijacija:**

- *Predškolski:* više gestualnih znakova; kraći refreni; kraće trajanje tišine (30 sek)
- *Rani školski:* uvodi se pojam *konvencija*; kratko promišljanje o *neprimjerenim reakcijama* i zašto remete izvedbu

**Procjena:** promatra se poštovanje znakova; bilježi se jesu li djeca mogla prepoznati trenutak za refren bez kartice (generalizacija)

**Prijenos:** roditelji/odgajatelji i djeca igraju se izvedbe, djeca recitiraju, pjevaju, sviraju, igraju neku igru dok im roditelji/odgajatelji *glume* publiku

### E) Od priče prema izvedbi (integracija)

**Fokus kazališne pismenosti:** integracija elemenata (lik – radnja – prostor – publika), osnovna struktura izvedbe, svijest o ulozi pripovjedača

**Cilj:** doživjeti strukturiranu pripovjedačku izvedbu u kojoj pripovjedač ostaje glavni izvođač, a djeca sudjeluju kodiranim mikrozadatcima (zvuk, refren, *živa slika*) – most prema gledanju prave kazališne predstave

**Ishodi:**

- djeca prepoznaju i imenuju četiri elementa kazališne pismenosti unutar izvedbe
- sudjeluju u jednome dodijeljenom mikrozadatku (npr. zvučni efekt ili kratka zajednička replika) po pripovjedačevu signalu
- nakon izvedbe u nekoliko riječi opisuju scensku situaciju, vrhunac i svoj dojam

**Materijali:** ograničen set rekvizita za pripovjedača (dva do tri višeznačna predmeta); kartice signala; tkanine iz 3. susreta; jednostavni *programčić* (A5 list s ikonicama elemenata – za ranu školsku dob)

**Tijek (45 – 55 min):**

1. **Ritual (3 min)**
2. **Dodjela mikrozadatka (5 – 8 min):** grupira se djecu u tri *ansambla* publike: *zvuk* (šapat vjetra/kiše), r*efren* (jedna rečenica), ž*iva slika* (na pripovjedačev znak ustanu i zauzmu statičnu *sliku* – npr. šuma); uvježbaju se znakovi (podignuta ruka, okret kartice)
3. **Pripovjedna izvedba (20 – 25 min):** pripovijeda se priča s jasnom dramaturgijom; koristi se ranije usuglašenim prostorima (tkanine) i gestama/glasovima likova; poziva se ansamble točno u dramaturškim trenucima
4. **Refleksija i uokvirenje (10 – 12 min):** pitanja u jednoj rečenici po djetetu: *Koji si znak pratio/pratila?*, *Gdje je bio vrhunac?*, *Što je radila publika?* – bez ocjenjivanja točnosti, fokus na jeziku kazališne pismenosti; pitanje za svako dijete: *Kako ti se svidjela priča?*
5. **Zaključak ciklusa (5 min):** razgovor s djecom o tome žele li i zašto ići u kazalište i koje bi priče još htjeli čuti
6. **Ritual izlaska (2 min):** gasi se lampa; zajednički pljesak sebi kao publici

**Diferencijacija:**

- *Predškolski:* samo dva ansambla (zvuk i refren) ili rotacija unutar iste skupine; zadatci kraći i češći
- *Rani školski:* uvodi se pojam *žive slike*; neka jedna mala skupina smisli **jednu** rečenicu *programske bilješke* (npr. *Naš vrhunac bio je kad…*).

**Procjena:** kratki kumulativni popis nakon izvedbe: prepoznavanje vrhunca; praćenje signala; korištenje terminologijom (lik, prostor, publika); bilješke su formativne i služe planiranju idućih pripovijedanja/ odlazaka u kazalište

**Prijenos:** posjet kazalištu ili snimljenoj predstavi; prije gledanja podsjetnik na četiri dijela radnje; nakon gledanja djeca na ikonicama označe što su prepoznala

**Organizacijske i metodološke napomene:**

- **Odabir priča:** jasno profilirani likovi; linearna radnja s jednim obratom; prostori koji se razlikuju zvukom i atmosferom; duljina pričanja 15 – 20 min (predškolska dob kraće, rani školski dulje)
- **Ritual i konvencija:** stalni početak i završetak stvaraju kazališni okvir i olakšavaju samoregulaciju pozornosti
- **Jezik i terminologija:** uvoditi pojmove postupno i funkcionalno (lik, uloga; početak – sredina – kraj → zaplet – vrhunac; prostor/scena; publika/konvencija)
- **Uključivost:**
    - *Neurodivergentna djeca:* predvidljivi znakovi, vizualne kartice, mogućnost *tihoga sudjelovanja*
    - *Dvojezična djeca:* refreni s ritmom i gestom; razumijevanje se provjerava pokazivanjem/odabirom kartice, ne nužno verbalno
- **Procjena napretka (tijekom cijeloga ciklusa):** kratke anegdotalne bilješke po susretu; na kraju ciklusa sumarna tablica s trima domenama: 1) recepcija/pozornost; 2) jezik/terminologija; 3) sudjelovanje
- **Etičko-kulturna osjetljivost:** biraju se priče koje afirmiraju različitosti; izbjegavati stereotipne prikaze; najaviti potencijalno uznemirujuće dijelove ritualom (sigurno okruženje)

Ciklus radionica predstavlja metodološki okvir koji djecu uvodi u razumijevanje kazališta pripovijedanjem, potičući razvoj pozornosti, imaginacije i kulturne pismenosti. Tako se razvija kazališna pismenost: sposobnost slušanja, razumijevanja i *čitanja* izvedbe te svjesno, kodirano sudjelovanje publike. Pripovijedanje je primarno sredstvo učenja – most između priče i kazališta.

Metodološki se doprinos rada ogleda u mogućnosti sustavnoga praćenja načina na koji djeca usvajaju kazališne kodove recepcijskim iskustvom, čime se otvara prostor za razvoj novih modela odgoja publike od najranije dobi.

## 6. Zaključak

Pripovijedanje, kao najstariji oblik ljudske komunikacije i umjetnosti, pokazuje se iznimno vrijednim pedagoškim i estetskim alatom u kontekstu ranoga kazališnog opismenjavanja. Njegova posebnost leži u jednostavnosti izvedbe i univerzalnosti – ono ne zahtijeva scensku infrastrukturu, a ipak omogućava iskustvo izvedbe temeljeno na primarnim izvedbenim sredstvima: glasu, tijelu i prostoru. Upravo ta dostupnost čini ga idealnim u sredinama koje djeci ne mogu ponuditi kazališnu predstavu, ali im ipak mogu otvoriti put prema razumijevanju kazališne umjetnosti.

Ciklus pripovjednih radionica predstavljen u ovome radu pokazuje kako se postupno i sustavno mogu razvijati kompetencije potrebne za kazališnu pismenost: od prepoznavanja likova i radnje, preko razumijevanja prostora i uloge publike, do integracije svih elemenata u jedinstveno izvedbeno iskustvo. Time pripovijedanje postaje most između priče i kazališta, između individualne imaginacije i zajedničkoga estetskog doživljaja.

U širemu društvenom okviru ovakav pristup naglašava važnost dostupnosti umjetnosti svoj djeci, bez obzira na geografske, infrastrukturne ili socijalne uvjete. Pripovijedanje ne samo da potiče razvoj jezika, imaginacije i pozornosti nego oblikuje i temelje kulturne participacije te priprema djecu za aktivno i svjesno sudjelovanje u umjetničkome životu zajednice.

Može se zaključiti da pripovijedanje kao izvedbeni čin utemeljen na glasu, tijelu i prostoru nije tek zamjena za kazalište, nego ravnopravan umjetnički i pedagoški put koji djeci otvara svijet kazališne umjetnosti. Njegova dvostruka narav – didaktička i estetska – osigurava da ono istodobno poučava, povezuje i oplemenjuje. Predloženi ciklus radionica pritom predstavlja vrijedan metodološki okvir koji pokazuje kako se kazališna pismenost može razvijati i u sredinama bez kazališne infrastrukture te otvara prostor za buduća empirijska istraživanja sustavnoga praćenja procesa usvajanja kazališnih kodova. Tako se pripovijedanje potvrđuje ne samo kao nužan temelj u procesu razvoja buduće kazališne publike nego i kao sredstvo kulturne inkluzije i zajedničkoga estetskog rasta.

## Literatura


- Eck, J. E. 2006. *An Analysis of the Effectiveness of Storytelling with Adult Learners in Supervisory Management*. Magistarski rad. Menomonie: University of Wisconsin–Stout.
- Eidsväg, I. 2007. *Dijete, nastavnik i škola – ideje za inspiraciju i za djelovanje*. Sarajevo. Helsinški komitet za ljudska prava BiH.
- Eluyefa, D. 2017. Children's theatre: A brief pedagogical approach. *ArtsPraxis*, 4(1): 79–93. Dostupno na: https://research.steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/cl1097/D_Eluyefa_-_Childrens_Theatre.pdf, pristupljeno: 25. 8. 2025.
- Gruić, I. 2018. Što može kazalište? *Kazalište: časopis za kazališnu umjetnost*. 21 (75/76): 60–67. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/219678, pristupljeno: 25. 8. 2025.
- Hamilton, M. i Weiss, M. 2007. Why Children Should Be Given the Opportunity To Tell Stories. Dostupno na: http://beautyandthebeaststorytellers.com/handouts.php, pristupljeno: 21. 8. 2025.
- Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. 2021. Zagreb. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Dostupno na: https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=50434, pristupljeno: 19. 8. 2025.
- Kearney, R. 2009. *O pričama*. Zagreb. Naklada Jesenski i Turk.
- Odangiu, F. 2017. The Actor in the Storytelling School. *Studia UBB Dramatica*, 62(1): 23–34. Dostupno na: https://dramatica.ro/index.php/j/article/download/218/173, pristupljeno: 25. 8. 2025.

- Perrow, S. 2013. *Iscjeljujuće priče: 101 terapeutska priča za djecu*. Velika Mlaka. Ostvarenje d.o.o.
- Tarmizi, W. A. M. A. 2014. *Using storytelling as educational tool at Faculty of Business, Management, and Social Science*. Ipoh, Perak: Quest International University. Dostupno na: https://www.academia.edu/7497656/STORYTELLING_AS_EDUCATIONAL_TOOL, pristupljeno 25. 8. 2025.
- Težak, S. 1996. *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb. Školska knjiga.
- Tingöy, Ö., Günefler, A., Öngün, E., Demirag, A. i Köroglu, O. 2004. Using storytelling in education. U: Handler, C. (ur.), *Digital Storytelling: A Creator's Guide to Interactive Entertainment*. Amsterdam i Boston: Focal Press.
- Velički, V. 2013. *Pričanje priča – stvaranje priča: povratak izgubljenom govoru*. Zagreb. ALFA d. d.


**LET'S TALK THEATRE:**
**STORYTELLING AS A TOOL FOR EARLY THEATRE LITERACY**


***Abstract:*** *This review paper presents a methodological framework for storytelling as both a pedagogical and aesthetic tool for early theatre literacy in preschool and early primary school children. The focus is not on developing performance skills, but on fostering the ability to receive and interpret a theatrical event – ranging from recognizing character, plot, and space as primary performance means to understanding the role of the audience. The central contribution of the paper is the workshop cycle "Let's Tell Theatre," which provides a methodological template for systematically developing theatre literacy through storytelling encounters, particularly in environments lacking established theatre infrastructure. In this way, storytelling serves as a bridge between narrative and theatre, stimulating linguistic and cognitive development while laying the foundations for active cultural participation and the formation of future theatre audiences.*


***Keywords:*** *audience development, theatre for children, theatre literacy, storytelling*

# KAZALIŠTE KAO PROSTOR DIJALOGA, OSNAŽIVANJA I PROMJENE

REVIEW PAPER

KARMEN STREL
University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia
karmen.strel@ff.uni-lj.si

# ENCOUNTER WITH THE OTHER IN THE PROCESS OF CREATING A THEATRE PERFORMANCE AS AN OPPORTUNITY FOR THE EMERGENCE OF SUBJECTIFICATION

***Abstract**: The contemporary world, under the illusion of freedom, still reproduces hidden mechanisms of control, making education that fosters critical and reflective subjects essential. Subjectification, grounded in dialogue, enables individuals to move beyond mere norm internalization, to explore their desires, and to situate them in relation to others' narratives and cultural frameworks. Drama, as a field of imagination, offers a privileged space for this process: its fictional framework creates safe conditions for embodied engaging with diverse stories mediated by poetic language. Hermeneutic dialogue, integrating verbal and tactile-kinaesthetic dimensions, supports holistic dialogic forms. The author outlines guidelines for performance that fosters subjectification and learning to live in and with the world.*
***Keywords:** dialogue, carnal hermeneutics, imagination, subjectification, theatre performance*

## Introduction

Although contemporary Western society likes to present itself as a place of freedom and individual autonomy, a closer look reveals that this freedom is often illusory freedom, where the individual is not truly autonomous. Already in the latter half of the twentieth century, Foucault warned that our lives are heavily controlled by a wide range of institutions of everyday life, not only prisons and the penal system but also healthcare institutions, the education system, the labour market, etc. (Foucault 1979: 205). These institutions exercise control with the main goal to create obedient bodies that are useful and efficient (ibid.: 137–138). In his critique of institutionalisation, Illich (1971: 19–22) also points out that even systems of institutions that promise emancipation (focusing primarily on the school system) create obedient and dependent subjects. Individuals in these systems become prisoners of structures that determine what is normal and correct. Debord (2021: 2–10) adds that contemporary societies operate through images and representations that are manifested through the logic of spectacle, which reproduces capitalist patterns. The individual becomes trapped in the logic of the capitalist spectacle, which creates the illusion of a full life, but at the same time produces alienation and prevents more authentic relationships and critical distance. Illouz (2007: 8–40) points out that as the boundary between public and private is erased in contemporary society, institutions such as the media, the market, and psychology enter the very intimacy of the individual.

Although it seems that individuals have an infinite range of possibilities, in reality they operate within predetermined frameworks that are standardized by the advice of psychologists, self-help manuals, therapeutic culture, consumer scenarios etc. Zuboff (2019: 93–97; 295–296; 373–383) argues that with the rise of the internet and digital platforms, surveillance has become ubiquitous: the boundary between

public and private has been completely broken down, as even the smallest digital trace of an individual becomes subject to data collection, processing, and exploitation. The digital environment reshapes our freedom by creating a sense of choice and autonomy while, in reality, our behaviour is increasingly guided by algorithms and data practices. As Splichal (2024: 115–116) notes, these practices guide our thinking and behaviour in line with the hidden interests of those who control this infrastructure. Freedom thus becomes an illusion, no longer a matter of open coercion but of the subtle shaping of possibilities and decisions that we perceive as our own.

Young people therefore live in a world riddled with mechanisms of control that are more difficult for them to resist or engage in dialogue with because of the appearance or illusion of freedom. Drawing on Arendt's (2006: 287–288) analysis of evil, in which she warns that the greatest threat to humanity is precisely the individual's thoughtlessness or abandonment of internal dialogue, which involves critical reflection on existing ideas, this can be a very epistemologically questionable position.

In this article, we focus on exploring how to shape education that does not bind individuals to existing social norms but rather encourages them to engage with these norms in an autonomous, responsible, and critical way. To this end, we draw on one of the central concepts of post-deontological educational theories – subjectification – and demonstrate how the process of creating a theatre performance can offer rich opportunities for individuals to explore their own desires and, within a safe environment, to experiment with bringing their authentic narratives into dialogue with the narratives of others and with broader cultural frameworks.

**How do we perceive the world?**

Before delving into how such reflective dialogue between diverse narratives can be fostered, we first consider how individuals perceive the world and on what foundations such reflective dialogue can emerge. We perceive the world through the lens of our prior experiences and expectations. Our perceptions are not a passive reflection of external stimuli, but an active process of hermeneutic interpretation. Even sight is not a direct transmission of images from the outside world, but the result of hermeneutic processing, where an individual's expectations and contexts guide their perception. Therefore, different people may experience the same situation in different ways, as they are guided by different preconceptions and experiential horizons (Armstrong 2015: 84–86). This hermeneutic perspective is closely linked to contemporary findings in predictive processing theory, which refers to the process of active inference: the human system does not wait for information from the environment, but constantly predicts what it will perceive, relying on prior knowledge and experience. When top-down predictions do not match bottom-up input stimuli, a prediction error occurs, which the system attempts to reduce (Clark 2013: 182–187).

Human cognitive activity tends to generate habits and coherent patterns, yet existing connections remain open to reorganization (Armstrong 2015: 84–86). Reorganization occurs when experiences are strong enough to break established patterns and when there is a supportive framework that allows for the integration of new information. A key part of this process is weighting precision, which determines how much influence a prediction error will have on the updating of an individual's mental models. Errors with low precision have little impact, while those that the system assesses as reliable are crucial for reshaping an individual's expectations. When an individual is very confident in their assumptions, they will pay less attention to new stimuli, and their perception will be guided to a greater extent by their prior beliefs. Conversely, when there is greater uncertainty about their own expectations, they will be more open to new information and will adapt more easily to new situations (Piekarski 2021: 5–8). At this point,

it becomes clear that human perception is always an intertwining of already established patterns and the ability to transform and reorganise them when faced with a stimulus strong enough to open up space for change, yet not so strong as to cause noise, which leads to a state of inability to synthesize (Armstrong 2015: 32).

This means that humans understand the world by striving to form coherent patterns that ensure the stability and predictability of experiences. At the same time, they have cognitive mechanisms that enable the reorganisation of existing beliefs. However, such transformations do not necessarily occur automatically, especially when perception and interpretation are strongly guided by firm prior beliefs and when new input is either not perceived as strong enough or is experienced as too overwhelming to be integrated. In what follows, we therefore examine which pedagogical interventions can stimulate the reorganisation of these structures – i.e. a process for which the human mind has the capacity but which often requires appropriate stimuli.

**Subjectification as a symmetrical communication activity**

Hints for such incentives can be found in the post-deontological paradigm of education, which sees the solution in establishing dialogue. This is a process of education in which diverse consciousnesses or narratives confront each other. In this process, we encourage individuals to listen to different voices, try to understand them, and include their own voice in them. The goal is to establish polyphony, which should not be confused with cacophony: diverse voices must address each other and refer to real, not imagined, positions (Sidorkin 1999: 23). In this sense, Medveš develops the concept of communicative pedagogy based on symmetrical communication. In such a pedagogical situation, the teacher fosters attentive listening to others, the expression of personal viewpoints, and the articulation of how one has understood the other. The educational process thus takes place as a continuous interweaving of communication, determined by justice, solidarity, and mutual connectedness (Medveš 2024: 136). In this way, as Burbules (1993: 8) emphasizes, we arrive at a deeper understanding of the world – ourselves and others.

Gert Biesta, one of the leading theorists of contemporary education and a representative of the post-deontological paradigm, calls the process that enables reflection on existing patterns through communication: subjectification. This means that individuals do not simply follow existing norms but explore their own desires and confront them with the outside world. In doing so, they form personal narratives, while also listening to the narratives of others and to cultural expectations. On this basis, space opens for reflection on the formation of a shared life in which everyone seeks opportunities to express their own desires – without suppressing the desires of others or neglecting their own. It is therefore a matter of finding a balance between existing in the world and existing with the world (Biesta 2017: 69–71).

Biesta emphasizes that subjectification requires the individual to encounter a disturbance – a disruption that interrupts their immanence, that is, their mode of being enclosed within themselves and for themselves (Biesta 2017: 17). An essential element of this process is the encounter with the Other, which brings the experience of resistance. It is through this encounter with resistance that the individual comes to recognize not only the narratives of others but also their own (Biesta 2020: 96–102; Biesta 2017: 63–65).

However, it is not enough to simply interrupt an individual's existence with resistance; it is also necessary to create gaps in which the student has the time and space to encounter their desires and to

test them experimentally in dialogue with the world (Biesta 2017: 89). Since individuals are often unable to enter this space on their own, it is the task of teachers to offer them support that enables them to persevere in the process of confronting resistance and attempting to enter into dialogue for living in and with the world (Biesta 2017: 91). Throughout the entire process, it is important to develop imagination. This allows us to imagine worlds that are different from our own (Arendt 1992: 73–79). Imagination creates a distance from current (egocentric) representations and opens up the possibility of seeing the world from other perspectives. In this way, we expand our own narratives and create the conditions for true dialogue (Kearney 2020a: 61).

**Creating theatre performance as a space for imagination that offers potential for subjectification**

Theatre performance can represent an important space for imagination and, potentially, for subjectification. We illustrate this with the example of creating a performance based on a literary template, which can be followed to a greater or lesser extent in the actual creative process.

The key starting point for understanding this process is the fictional nature of the literary text (and later the theatre performance) or the individual's perception that it is fiction. This creates a space in which we can temporarily suspend the mechanisms we have in everyday reality. As Iser (1978) emphasizes, the literary text invites the reader to step beyond the conventions of everyday life and to enter a framework of fictionality governed by specific rules of play. Fictionality is not merely the opposite of reality but a mode of disclosing reality otherwise – illuminating perspectives that would remain unseen in ordinary experience. The text presupposes an implicit reader who consents to this play-frame: suspending the immediacy of lived reality in order to immerse themselves in the fictional world. Through this gradual immersion, a pattern emerges in which multiple perspectives – the structural organization of the story, the narrator's, the character's, and the reader's own perspectives – interweave to form a shared field of meaning (Iser 1978: 34–50).

Within this space, the possibility of encountering the Other opens up. Literature confronts us with narratives that extend beyond the circle of family, friends and acquaintances to all kinds of strangers. It places us in contexts that are different from those we encounter in everyday life and opens us up to perspectives that are inaccessible to us in our normal perception (Kearney 2020a: 61). Poetic language plays an important role in this, using various strategies to create movement between immersion and distance. On the one hand, it draws the reader in and allows them to resonate with the literary characters, while on the other hand, it interrupts the process of identification with sudden breaks and disturbances (Armstrong 2015: 174–175). On this basis, Armstrong (2015: 172) distinguishes three intertwined modes of interaction that literature encourages. First, at the most direct level, there is intuitive resonance based on mirroring, in which the individual empathises with the states and actions of literary characters. Second, literary reading encourages simulation and explicit reflection on the motives, goals and intentions of literary characters' actions. Third, when in contact with other narratives, literature enables individuals to reflect on how they themselves construct meaning. Kearney (2020b: 40–48) would describe this process as the workings of hermeneutic imagination, which operates not only at the level of empathy or resonance with others, but also at the level of analytical interpretation and critical self-reflection. Resonance, interpretation and reflection thus come together in an in-depth encounter with others.

In the process of creating a performance, individuals establish a dialogue not only with imaginary characters, who are presented through poetic language, but also with real Others who together enter a fictional world. Gadamer (2004: 271) emphasises that all understanding is conditioned by a horizon of

expectations shaped by an individual's life contexts and experiences, while Iser (1972: 284–285) points out that every reader fills in the blank or undefined spaces in literature on the basis of their own prior narratives. Because these narratives differ from person to person, at the level of interpretation, different fillings of the gaps from the literary template are encountered. The collective creation of a performance thus becomes a space for the exchange of interpretations, which expands the individual's imaginative possibilities and deepens their reflection.

Although the process of creating a performance is in many ways similar to reading and discussing a book, it also has a distinctive addition: the dimension of holistic embodiment. This attention focuses on dialogue that occurs not only at a verbal level, but through all of an individual's sensory systems. Theatrical performance, in particular, introduces communication between the tactile and kinaesthetic systems. This opens up a new depth, since these are in fact the first sensory systems to develop, beginning already in prenatal life (Sheets-Johnstone 2010: 173).

Working with the body in the creative process gains particular relevance in light of a key problem of contemporary Western society: we have replaced things with words and become so committed to the perspectives through which we view reality that we have abandoned the search for and the idea of the so-called Archimedean point (Treanor 2015: 67). In this regard, Treanor draws on the work of Serres, who shows that the body – or flesh – acts as a medium, a “black box” that mediates between the so-called hard (nature, the physical, the world of objects) and the so-called soft (culture, concepts, ideas, signs, narratives of reality). To avoid finding ourselves separated from the hardness concealed by words that cover and obscure things, Treanor highlights the importance of the body or flesh, which represents a medium between the hard and the soft. In the flesh we access (as yet) unspoken layers (Treanor 2015: 74–75).

As Gallagher points out, a change in the way we move our body means a change in how we perceive and understand the world (Gallagher 2005: 148). When an individual enters into new practices through movement (in our case, for example, when they enter into the narratives of imaginary characters), they loosen their everyday, routine bodily patterns. This not only changes our perspective on the world but also revives memories stored in sensory-motor circuits that would otherwise remain inaccessible (Koch and Fischman 2011: 61–66; Fuchs 2012: 19–21). We might also say that this establishes a dialogue with deep memory, as implicit memory, which has no words, begins to store our nonverbal bodily narratives as early as the third trimester, when we are still in the womb (Fleischer 2023: 405). In this way, access is established to a dialogue between new movement patterns and the first-person past, which was not stored representatively and, as Fleischer shows, is manifested primarily through direct experience (ibid.: 403).

In this context, touch is what deepens intersubjectivity. Touch reveals the primordial form of intersubjectivity. Kearney recalls Diderot, who pointed out that we do not feel what is the same as us but only what is different; touch therefore filters what is foreign to us (Kearney 2015: 20). Through touch, we are exposed to otherness in a way that takes away our power over this foreignness. As Kearney continues, touch reveals a radical interdependence: if, for example, sight gives us power over external persons and things (ibid.: 27–28), when we touch someone, we are also touched ourselves, yet we do not dissolve into sensory sameness. It is flesh that mediates otherness and allows the individual to move between self and otherness. Kearney also recalls Husserl's words, who says that flesh is a two-way process between the internal and the external, a place where I most enjoy my primal experience of the other (ibid.: 26). Touch is a sense that, through flesh, provides the greatest certainty about one's own existence and the greatest certainty about external existence (ibid.: 50). It is important that gaps open up in this kind of intersubjectivity. And a gap, as Treanor points out, is one that opens up, that demands something more:

where there is a gap, there is also a surplus, something more that needs to be understood (Treanor 2015: 51). This, in turn, creates a disturbance that offers the potential for critical contemplation, thereby opening a space for subjectification to arise.

Biesta emphasizes that subjectification requires the individual to encounter a disturbance, and contact with the Other can constitute such a disturbance, as it interrupts the continuity of existing everyday routine patterns. In the process of creating a theatre performance, encounters with the Other – both on the verbal and kinaesthetic-tactile level – can interrupt individuals in their dominant modes of being (see Kroflič, 2022). This moment of interruption has the potential to open a space for dialogue in which individuals are invited to explore their own desires while simultaneously responding to the desires and perspectives of others, seeking ways of existing in the world and with the world that neither suppress their own desires nor negate those of others.

**Conclusion**

The discussion has shown that modern individuals find themselves in a tense relationship between the appearance of freedom and the reality of subtle forms of control. In such a world, education should not be limited to reproducing existing norms but should instead create conditions that open space for critical reflection which questions existing narratives.

Contemporary educational paradigms see the solution in education through dialogue. Biesta calls the process of questioning existing patterns through communication subjectification. This process involves an encounter with the Other, through which the individual's dominant and often unreflected patterns of everyday being can be interrupted, opening a space in which the individual begins to explore their authentic desires and to reconcile them with the desires of others in order to succeed in living in and with the world. In order to distance oneself from the existing narratives that an individual follows, imagination is necessary, enabling individuals to imagine worlds that are different from their current ones.

In this context, the process of creating a theatrical performance based on literary work proves to be a privileged space for imagination and thus potentially also for subjectification. The framework of fiction allows the individual to enter a space in which the mechanisms of everyday reality can be temporarily suspended, enabling the exploration of new identities. It allows them to become acquainted with foreign narratives that would otherwise be inaccessible, moving between immersion and (meta)reflection through poetic language. The reflection that arises in this process expands into a collective dialogue, as the process of creating a theatre performance takes place in a group where each individual enters into dialogue with the text through their own life narrative. The process of creating a play enables holistic dialogue, as it includes verbal and nonverbal levels, with communication between tactile and kinaesthetic systems occupying a special place. In a world where words often prevail, obscuring multiple meanings, this is a particularly important dimension for the expansion of thought.

However, these possibilities do not emerge automatically. Individuals often tend to interpret new experiences in ways that remain consistent with their prior expectations and established patterns of understanding (see Armstrong 2015; Biesta 2017; Piekarski 2021). Although the creation of a theatre performance offers significant potential for encounters, interruptions, resistance, and dialogue, these possibilities need to be pedagogically supported. Teachers therefore need to intentionally guide the creative process in ways that encourage encounters with different perspectives and sustain dialogue about how to live in the world and with the world. In the following section, we outline several pedagogical

guidelines for the practice of creating a theatre performance based on a literary text that may help enable the emergence of subjectification.

It is important to select literary texts that open up space for diverse interpretations and for an encounter with otherness. Such texts should include characters, situations, or cultures that are not immediately familiar or understandable to students, thereby encouraging them to think beyond their usual frameworks. Narratively complex texts – characterized by open, multi-perspectival narratives and complex literary characters – play a particularly significant role. These features create conditions in which young people are confronted with demanding moral dilemmas, open questions, and multilayered meanings. In this way, they come to recognize that there is no single absolute truth in the world, which fosters their dialogical perception of reality. It is also advisable to choose texts with rich poetic language, which generate a dynamic between immersion in fiction and resonance while at the same time allowing for distance and (meta)reflection on the reading experience.

The approach to creating a performance should encourage students to contribute actively to its meaning. The process should be based on symmetrical communication (Medveš 2024), which means that the teacher encourages interaction grounded in the principles of fairness, solidarity, and mutual connectedness. It is important that the teacher ensures that everyone has the opportunity to express their point of view. The teacher should also draw attention to the importance of listening to one another and encourage participants to articulate how they understood what others have said, which can then develop into further dialogue based on these principles. The teacher should encourage discussions that include both verbal and non-verbal dimensions, especially tactile-kinaesthetic experiences, which can give access to deeper layers of experience. In this process, it is important that the teacher offers their interpretation as one of many possible views and also highlights perspectives that would otherwise be overlooked. The teacher should avoid univocal explanations and instead bring into dialogue a diversity of perspectives, including those not expressed within the group but present in the wider world. Kroflič (1997) highlights another important dimension: the concept of self-limiting authority. According to this idea, subjectification requires that the teacher is able, at certain moments, to deliberately limit their own (epistemological) authority. The transformative moment associated with subjectification emerges when students are enabled to move beyond reliance on authoritative solutions and instead engage in the search for the truth of their own subjectivity (Kroflič 1997: 339).

At this point, it is important to address a potential tension in our argument. In the introduction, we critically examined forms of social normativity that shape individuals' lives in subtle but powerful ways. Yet the pedagogical considerations proposed in this article inevitably introduce normative orientations of their own. This tension should not be understood as a contradiction but as a reminder that education itself cannot be a neutral activity. As Kroflič points out, in the absence of a reflected normative orientation, the educational space does not become neutral but is instead filled with particular ideologies (Kroflič 2002: 50).

The normativity implied in this article therefore does not refer to the prescription of substantive moral rules that individuals must internalize in the sense of deontological ethics. Instead, it points to a different, process-oriented form of normativity connected with post-deontological understandings of relationality. As Biesta emphasises, educational practices should be intentionally planned in ways that create conditions in which events of subjectification may occur. Planning, in this sense, is not aimed at guaranteeing specific outcomes but at establishing spaces that make such emergence possible (Biesta 2022: 44).

In this respect, it is important to create spaces in which individuals may encounter the Other, as such encounters can disrupt the continuity of one's existing ways of being and prompt the dialogue on

how one wishes to live in the world and with the world. At the same time, as Biesta points out, such educational planning must also include the creation of spaces of uncertainty, so that education does not merely reproduce the expectations of previous generations (Biesta 2010a: 140, 184; Biesta 2010b: 497–500). Yet if such openness is not to turn into unreflected practices that could lead to the destruction of the individual or the world, the newly emerging practices and relationships require further reflection. In this regard, the process-oriented perspective proposed by Medveš could offer a possible criterion for such reflection. From this viewpoint, the key question would be whether, within these new practices, communication between the individual and the world is structured in a way that incorporates three fundamental values – justice, solidarity, and care for mutual respect (Medveš 2025: 156).

In conclusion, we may recall a line from Harry Macqueen's film *Supernova* (2020), in which the protagonist, gazing at the stars, remarked: *We will not starve for lack of wonders, but for lack of wonder*. If the process of creating drama is truly to encourage subjectification, we must establish conditions in which we cultivate the capacity to wonder, to question, and to reflect.

**Bibliography**


- Arendt, H. 1992. *Lectures on Kant's Political Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, H. 2006. *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*. New York: Penguin Books.
- Armstrong, P.B. 2015. *Kako se literatura igra z možgani?* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Biesta, G. 2010a. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. 2010b. 'Why "what works" still won't work: From evidence-based education to value-based education', *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), pp. 491–503.

- Biesta, G. 2017. *Letting Art Teach: Art Education "After" Joseph Beuys*. Arnhem: ArtEZ Press.
- Biesta, G. 2020. 'Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited', *Educational Theory*, 70(1), pp. 89–104.
- Biesta, G. 2022. *Vzgoja kot čudovito tveganje*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Burbules, N.C. 1993. *Dialogue in Teaching: Theory and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Clark, A. 2013. Whatever Next? Predictive Brains, Situated Agents, and the Future of Cognitive Science. In: *Behavioral and Brain Sciences*, 36(3), pp. 181–204.
- Debord, G. 2021. *The Society of the Spectacle*. Cambridge, MA: Unredacted Word.
- Fleischer, K. 2023. 'Collective Trauma, Implicit Memories, the Body, and Active Imagination. In: Jungian Analysis', *Journal of Analytical Psychology*, 68(2), pp. 395–415.
- Foucault, M. 1979. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books.
- Fuchs, T. 2012. The Phenomenology of Body Memory. In: Koch, S.C., Fuchs, T., Summa, M. and Müller, C. (eds.) *Body Memory, Metaphor and Movement*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 9–22.
- Gadamer, H.-G. 2004. *Truth and Method*. London and New York: Continuum.
- Gallagher, S. 2005. *How the Body Shapes the Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Illich, I. 1971. *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
- Illouz, E. 2007. *Cold Intimacies: The Making of Emotional Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Iser, W. 1972. The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New Literary History*, 3(2), pp. 279–299.

- Iser, W. 1978. *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Kearney, R. 2015. 'The Wager of Carnal Hermeneutics'. In: Kearney, R. and Treanor, B. (eds.) *Carnal Hermeneutics*. New York: Fordham University Press, pp. 15–56.
- Kearney, R. 2020a. 'Hermeneutics of Imagination', in Littlejohn, M.E. (ed.) *Imagination Now: A Richard Kearney Reader*. London and New York: Routledge, pp. 37–50.
- Kearney, R. 2020b. 'Imagination Matters'. In Littlejohn, M.E. (ed.) *Imagination Now: A Richard Kearney Reader*. London and New York: Routledge, pp. 51–68.
- Koch, S.C. and Fishman, D. 2011. Embodied Enactive Dance Therapy. In: *American Journal of Dance Therapy*, 33, pp. 57–72.
- Kroflič, R. 1997. *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. 2002. 'Šola – izkustveni prostor socialnega učenja in/oziroma moralne vzgoje?', *Sodobna pedagogika*, 53(5), pp. 42–51.
- Kroflič, R. 2022. 'Kako ubesediti presežno razsežnost vzgoje?', *Sodobna pedagogika*, 73(1), pp. 12–29.
- Macqueen, H. (dir.) 2020. *Supernova* [film]. United Kingdom: The Bureau, Quiddity Films, BBC Films and BFI.
- Medveš, Z. 2024. S šolsko reformo od empiristične h komunikacijski pedagogiki. In: Nastran Ule, M. (ed.) *Kakšno šolo v prelomnih časih?* Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV, pp. 83–140.
- Medveš, Z. 2025. Vzgoja. In: Autor, S., Bijuklič, I. and Žmavc, J. (eds.) *Pedagoški leksikon*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Piekarski, M. 2021. Understanding Predictive Processing: A Review. In: *Avant*, 12(1), pp. 1–48.
- Sheets-Johnstone, M. 2010. *The Corporeal Turn*. Exeter: Imprint Academic.
- Sidorkin, A.M. 1999. *Beyond Discourse: Education, the Self, and Dialogue*. Albany: State University of New York Press.
- Splichal, S. 2024. *Upodatkovanje javnosti in mnenjske tehnologije*. Ljubljana: Založba FDV and Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
- Treanor, B. 2015. 'Mind the Gap: The Challenge of Matter', in Kearney, R. and Treanor, B. (eds.) *Carnal Hermeneutics*. New York: Fordham University Press, pp. 57–78.
- Zuboff, S. 2019. *The Age of Surveillance Capitalism*. London: Profile Books.


## SUSRET S DRUGIM U PROCESU NASTAJANJA KAZALIŠNE PREDSTAVE KAO MOGUĆNOST POJAVE SUBJEKTIFIKACIJE


***Sažetak**: Suvremeni svijet, pod iluzijom slobode, i dalje reproducira prikrivene mehanizme nadzora, zbog čega je nužno odgajati reflektirane i kritične subjekte. Subjektifikacija, utemeljena u dijalogu, omogućuje nadilaženje puke internalizacije normi, istraživanje vlastitih želja te njihovo smještanje u odnos prema pričama drugih i kulturnim okvirima. Kazališna predstava kao polje imaginacije nudi povlašten prostor za ovaj proces: fikcijski okvir stvara sigurne uvjete za utjelovljeno suočavanje s raznolikim naracijama posredovanima poetskim jezikom. Hermeneutički dijalog, koji povezuje verbalnu i taktilno-kinestetičku dimenziju, podržava cjelovitije dijaloške oblike. Autor iznosi smjernice za nastajanje kazališne predstave koja potiče subjektifikaciju i učenje života u i sa svijetom.*


***Ključne riječi:** dijalog, imaginacija, karnalna hermeneutika, kazališna predstava, subjektifikacija*

PREGLEDNI RAD

DAMIR MIHOLIĆ
Sveučilište u Zagrebu Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Hrvatska
damir.miholic@erf.unizg.hr

# NEURORAZNOLIKOST I KAZALIŠTE ZA DJECU I MLADE - KROZ OSJETE DO INKLUZIJE

***Sažetak:*** *Koncept neuroraznolikosti mijenja paradigmu percepcije i pristupa djeci s nekim teškoćama u razvoju i odraslim osobama s nekim vrstama invaliditeta. Ovaj se koncept, koji je već postao i pokret samih osoba s invaliditetom, zalaže da se neurološke razlike kod, primjerice, autizma, ADHD-a ili disleksije, razumiju kao prirodne varijacije neurološke strukture mozga, a ne kao poremećaji koje je potrebno izliječiti, rehabilitirati ili uključiti u neki oblik terapije. Koncept neuroraznolikosti odnosi se na totalitet životnih područja kojima osoba realizira svoje životne potencijale, a jedno od tih područja jest i sudjelovanje u umjetnosti, bilo na razini recepcije ili aktivnoga umjetničkog stvaralaštva. Iako suvremeno kazalište kroz neke specifične forme intenzivno uključuje koncept interaktivnosti koja se događa između scenskih događanja i publike, ono se još uvijek oslanja na vid i sluh gledatelja. Uključiti koncept neuroraznolikosti u scensko stvaranje značilo bi uključiti, između ostaloga, i ostale senzoričke kanale i tako uspješnije korespondirati s iskustvom gledatelja/sudionika koji imaju drugačije načine povezivanja sa svijetom oko sebe. U radu su predstavljene bazične postavke koncepta neuroraznolikosti u povezanosti s kazalištem za djecu i mlade te znanstvena istraživanja o teorijskim i praktičnim elementima koji grade koncept i strukturu senzoričkoga kazališta. Rezultati istraživanja argumentiraju važnost ove vrste kazališta kao višedimezionalne i inkluzivne forme koja djeci s teškoćama i osobama s invaliditetom pruža prostor za potpunije socijalno uključivanje, kvalitetnije učenje/spoznavanje i razvoj osobnosti.*
***Ključne riječi****: djeca i mladi s teškoćama u razvoju, neuroraznolikost, senzorička iskustva, senzoričko kazalište*

## Uvod – o pojmu neuroraznolikosti

Pojam neuroraznolikosti i konceptualni okvir koji označava pojavili su se krajem 90-ih godina 20. st. u okviru rasprava u okviru studija invaliditeta, aktivizmu i u *online* zajednicama koje su se bavile autizmom i drugim neurološkim razlikama (Singer 2017). Ideja je ovoga koncepta da su neurološke varijacije među ljudima inherentne, prirodne i vrijedne, a ne isključivo patološke.

Zasluga za formuliranje ovoga termina u akademskome diskursu pripisuje se australskoj sociologinji Judy Singer, koja je 1998. godine u svojemu radu *Odd people in: The birth of community amongst people on the autistic spectrum: A personal exploration of a new social movement based on neurological diversity* istraživala početke organiziranja i aktivne participacije autističnih osoba u realizaciji osobnih prava na *neurološku raznolikost* (kasnije *neuroraznolikost*). Ove aktivnosti autističnih osoba započele su sredinom 90-ih godina 20. st. na *online* forum-raspravama u krugovima autističnih osoba i drugih zainteresiranih dionika (roditelja, stručnjaka) te su tematizirale ideje identiteta, prava, stigmi i različitosti kao leću kroz koju se autizam, ali i druga srodna stanja (npr. ADHD - Attention deficit

hyperactivity disorder / Poremećaj pažnje s hiperaktivnošću) trebaju razumjeti kao oblici ljudskih razlika, a ne samo kao nedostatci (Singer 1998; Fung i Doyle 2025).

Razvoj neuroznanosti u povezanosti s razvojem kompleksnih metoda snimanja moždanih struktura i njihove aktivnosti (*neuroimaging*) omogućio je utvrđivanje biološke podloge i dubljega razumijevanja neuroraznolikosti. Rezultati neuroznanstvenih istraživanja kod neurodivergentnih osoba pokazuju strukturne i funkcionalne razlike u mozgu, poput varijacija u sinaptičkoj povezanosti, razinama neurotransmitera i razvoju korteksa. Ove razlike nisu inherentno patološke, već odražavaju alternativne načine percipiranja, obrade informacija i doživljaja realiteta (Larrauri 2025; Stenning i Rosqvist 2021; Goldberg 2023).

**Neuroraznolikost i umjetnost**

Mnoge se neurodivergentne osobe koriste kreativnim izražavanjem kao načinom komunikacije, obradom iskustava te osporavanjem i suprostavljanjem konvencionalnim umjetničkim perspektivama. Njihov je doprinos umjetnosti jedinstven jer često donosi drugačije perspektive, osjetilna iskustva i kreativne procese koji obogaćuju kulturni i estetski prostor. Svojim stvaralaštvom neurodivergentni umjetnici često predstavljaju svježe, nekonvencionalne načine gledanja na svijet te zbog razlika u senzornoj obradi, prepoznavanju uzoraka ili pažnji usmjerenoj prema detaljima, mogu predstaviti osebujne umjetničke stilove. Tako se, primjerice, Andy Warhol, američka ikona pop-arta, često spominje u kontekstu neuroraznolikosti zbog ponašanja i osobina koje se podudaraju s karakteristikama autizma iako mu nikada nije formalno postavljena dijagnoza. Znanstvenici i biografi opisuju njegov intenzivan fokus na repetitivne zadatke (sitotisak), stroge rutine, poteškoće u socijalnoj komunikaciji i pojačanu senzornu osjetljivost, uz iznimno vizualno pamćenje i prepoznavanje uzoraka koji su utjecali na njegovu umjetničku praksu (Gopnik 2020; Silberman 2021). Ove osobine sugeriraju da su Warholove neurodivergentne tendencije mogle značajno oblikovati njegov kreativni rad, ističući kako varijacije u neurokognitivnoj obradi mogu doprinijeti inovativnome umjetničkom izražavanju.

Također, neurodivergentni umjetnici protive se tradicionalnim idejama o *normalnoj* kreativnosti, odnosno naglašavaju da umjetnost nije samo tehničko majstorstvo, već i perspektiva, glas i autentičnost (Damiani 2017). U konačnici, bavljenje umjetnošću može pomoći neurodivergentnim pojedincima da se povežu s *tipičnim* drugima, formiraju zajednice i promoviraju svoj identitet.

Ako se umjetnost promatra kao oblik komunikacije, za djecu i odrasle s poteškoćama s produkcijom govornoga ili pisanoga jezika, umjetnost postaje snažan medij za izražavanje. Likovnost, glazba, ples i druge predstavljačke umjetnosti mogu prenijeti emocije i perspektive koje bi inače bilo teško verbalno artikulirati; ovi pristupi također omogućavaju neverbalan i senzorno bogat način izražavanja emocija poput tjeskobe ili frustracije, što pomaže u regulaciji emocija i smanjenju stresa (Jia 2023). Likovnost se, primjerice, u kontekstu terapijske uloge umjetnosti često primjenjuje kao alat podrške neurodivergentnim osobama u samoregulaciji, smanjenju anksioznosti i izgradnji samopouzdanja ili pak može biti način poticanja razvoja motoričkih vještina, izvršnih funkcija i suradničke interakcije na njima prihvatljiv način. Rad s glinom, bojama ili glazbenim instrumentima može poboljšati fine motoričke vještine, povećati pažnju i pružiti umirujući senzorni doživljaj, što je posebno korisno za djecu s autizmom ili ADHD-om (Children 2024). U socijalnome kontekstu, grupne umjetničke aktivnosti poput drame ili grupnoga glazbenog izražavanja mogu potaknuti komunikaciju, suradnju i socijalne vještine u sigurnome okruženju. Sudjelovanje u umjetničkim projektima djeci daje osjećaj postignuća i samopouzdanja jačajući identitet i motivaciju, osobito onima koji se suočavaju s izazovima u tradicionalnim akademskim ili socijalnim okruženjima (Wei i dr. 2025).

## Senzorna stimulacija i djeca s teškoćama u razvoju

Stimulacija senzorike, odnosno spoznavanje/učenje putem multisenzornih iskustava, ima ključnu ulogu u razvoju i obrazovanju. Bazične spoznaje iz ovoga područja nisu nove, ali se neprestano nadopunjavaju novim istraživanjima i razvojem metoda neuroznanosti i drugih znanstvenih područja. Piaget je naglašavao da dijete u ranoj dobi uči prije svega kroz pokret i osjete (1963), što čini temelj kasnijega kognitivnog razvoja, a Vygotsky da senzorno okruženje podržava razvoj mišljenja, jezika i socijalnih vještina (1978). Ayresova teorija senzorne integracije naglašava da kvalitetna obrada senzorne informacije utječe na pažnju, koordinaciju, emocionalnu regulaciju i školske vještine (Ayres 1972; 2005). Neuroznanstvena istraživanja pokazuju da aktiviranje više čula istodobno stvara jače i stabilnije neuronske mreže, što poboljšava pažnju i pamćenje (Shams i Seitz 2008).

Djeca s autizmom, intelektualnim teškoćama, cerebralnom paralizom ili poremećajem senzorne obrade mogu imati teškoće u interpretaciji osjetilnih informacija poput dodira, zvuka ili pokreta. Te senzorne razlike mogu utjecati na njihovu sposobnost učenja, komunikacije i sudjelovanja u svakodnevnim aktivnostima te mogu uključivati preosjetljivost na buku ili teksture ili, pak, potrebu za dodatnim pokretom i pritiskom kako bi ostala emocionalno regulirana (Tomchek i Dunn 2007). Primjerice, studija provedena s učenicima s autizmom pokazala je značajno višu razinu senzorne reaktivnosti u gotovo svim osjetilnim područjima u usporedbi s djecom tipičnoga razvoja (Narzisi i dr. 2022). Autori poput Fishera i Freya (2014) navode da multisenzorne strategije povećavaju angažman učenika, dok Willis (2026) pokazuje da senzorna stimulacija jača motivaciju i pažnju. Studija iz 2024. godine pokazala je da strukturirane senzorno-motoričke aktivnosti poboljšavaju motorički razvoj, vizualne sposobnosti i slušnu obradu kod male školske djece, uključujući i djecu s razvojnim odstupanjima (Child & Youth Care Forum 2024). U drugoj se studiji pokazalo da je trening senzorno-motorne percepcije i pokreta poboljšao emocionalno i ponašajno funkcioniranje djece s razvojnim problemima u dobi od 2 do 6 godina (Güleç i Yıldırım 2024). Istraživanja također pokazuju koristi senzorno baziranih pristupa kod djece s tjelesnim teškoćama. Sustavni pregled istraživanja iz 2024. godine o djeci s cerebralnom paralizom pokazao je da senzorno bazirane aktivnosti poboljšavaju ravnotežu, držanje tijela i motoričke sposobnosti (Discover Public Health 2024).

## Senzoričko kazalište

Iako suvremeno kazalište pomoću nekih specifičnih forma intenzivno uključuje koncept interaktivnosti koja se događa između scenskih događanja i publike, ono se još uvijek dominantno oslanja na vid i sluh gledatelja. Uključiti koncept neuroraznolikosti u scensko stvaranje značilo bi uključiti i ostale senzoričke kanale i tako uspješnije korespondirati s iskustvom gledatelja/sudionika koji imaju drugačije načine povezivanja sa svijetom oko sebe. U nastavku su navedena neka istraživanja koja dokumentiraju psihološke učinke, mehanizme i metode/varijable, proizišle iz empirijskih studija (bihevioralnih, fizioloških, kvalitativnih), povezanih s senzoričkim/imerzivnim kazalištem, performansom ili srodnim umjetnostima.

Green (2024) i Klich (2019) u rezultatima svojih istraživanja navode da publika obično izvještava o jačim emocionalnim reakcijama (osjećajima strahopoštovanja, tuge, uzbuđenja, straha i dr.) kada je uključeno više osjetila (vid, sluh, miris, dodir) i kada je okruženje audio-vizualno impresivnije. Klich (2019) također navodi da sudionici često postaju svjesniji svojega tijela kroz intenzivniju propriocepciju (položaj tijela u prostoru) i intenzivnije visceralne osjete (srčani ritam, disanje, rad probavnoga sustava), a sve to dovodi do promjena u percepcija sebstva, svojih granica i prisutnosti. Hammond i sur. (2023) kod publike su registrirali intenzivno emocionalno uživljavanje u predstavu, fokusiraniju pažnju i njezinu manju distraktibilnost te intenzivniju apsorpciju sadržaja i kognitivnu angažiranost. Rathje, Hackel i Zaki (2021) navode da doživljaj *života drugih* ili njihovih perspektiva u senzoričkome/imerzivnome kazalištu može

povećati empatiju, promijeniti stavove, povećati prosocijalno ponašanje, smanjiti predrasude ili promijeniti stavove i uvjerenja. Prema Ku, Chiou i Chan (2025) te Areh i Jenic (2021), senzorno kazalište i imerzivna iskustva mogu olakšati refleksiju, evociranje sjećanja (posebno iz autobiografskoga ili senzornoga pamćenja), formiranje ili jačanje kulturnoga identiteta te povijesne svijesti. Na ovakav način prorada prošlih iskustava može utjecati na percepciju i oblikovanje sadašnjosti.

U kontekstu razvojnih i/ili terapijskih efekata za određene populacije (autizam, osobe s teškoćama mentalnoga zdravlja ili teškoćama socijalizacije), senzorne kazališne intervencije korištene su za poticanje socijalne komunikacije, razvoja socijalne percepcije, smanjenje anksioznosti i dr.

Corbett i sur. (2023; 2019) istraživali su učinke kazališnih aktivnosti s djecom i mladima u okviru svojega kazališta *SENSE - A Stage of Hope for Children, Adolescents and Adults with Autism*. Ove su aktivnosti bile jedinstven istraživački intervencijski program osmišljen za poboljšanje socijalnoga i emocionalnoga funkcioniranja autističnih osoba. Rezultati su pokazali da uključenost ovih osoba u kazališno bazirane aktivnosti aktivira neuronski mehanizam koji podržava socijalnu kogniciju te ima generalizirani učinak na klinički značajne funkcionalne ishode povezane s ključnim simptomima autizma. Kroz intenzivniju društvenu uključenost došlo je do poboljšanja u sposobnosti pamćenja lica, a ovo je posredno utjecalo i na vokalnu ekspresivnost i kvalitetu odnosa.

Fletcher-Watson (2015) ističe važnu strategiju u pristupu senzornome kazalištu, koja naglašava potrebu prilagođavanja okruženja umjesto očekivanja da se publika prilagodi okruženju. Autorica u radu iznosi tezu o tome kako *relaksirane predstave* čine kazalište pristupačnijim publici s autizmom i drugim vrstama teškoća kroz prilagođavanje senzornih elemenata poput rasvjete i zvuka. Autor također opisuje kako ove predstave stvaraju inkluzivnije okruženje čineći tradicionalni *bonton* publike fleksibilinijim kroz, primjerice, dopušteno kretanje i glasanje osoba iz publike tijekom predstave te pružajući publici podršku poput vizualnih socijalnih priča ili dodatnih *mirnih/tihih* prostorija u koje mogu otići tijekom predstave. Nadalje, Mattaini (2019) navodi da senzoričko kazalište koje uključuje djecu i mlade s autizmom i drugim neurorazličitostima predstavlja novi žanr kazališnih predstava, koje za razliku od senzorički prilagođenih ili relaksiranih predstava kroz svoju produkciju grade cjelokupno estetsko iskustvo kako bi zadovoljile potrebe publike. Prostor stvoren u ovim produkcijama odražava društveni koncept tzv. *autističnoga prostora* u kojemu fizički i društveni dizajn okoline oblikuju potrebe autističnih osoba. Ovaj se *autistični* produkcijski prostor stvara kroz razvoj scenarija, angažman publike, imerzivni dizajn, postupnije prijelaze u okviru scenske radnje, senzorne objekte i dramaturgiju usmjerenu na publiku. Potreba za ovom vrstom kazališta naglašena je i kroz istraživanje Giserman-Kissa i dr. (2020) koje je uključilo uzorak od 256 roditelja i učitelja djece i mladih s autizmom. Roditelji i učitelji ispunili su upitnike o svojim očekivanjima prije senzoričke predstave i o zadovoljstvu nakon predstave. Analize su pokazale da je u prosjeku razina zadovoljstva roditelja i učitelja nakon predstave značajno nadmašila njihova očekivanja prije predstave. Budući da roditelji i učitelji predstavljaju važne dionike u životu djece i mladih s autizmom, njihova iskustva, zajedno s iskustvima djece i mladih, argumentiraju potrebu za povećanjem dostupnosti specifičnih kazališnih predstava namijenjenih neurodivergentnoj publici.

Tim Webb (2023) utemeljitelj je kazališta *Oily Cart*, koje već 40 godina oblikuje interaktivne predstave za publiku kojoj se konvencionalno kazalište ne obraća često, a prije svega se to odnosi na vrlo malu djecu (*Baby theatre*) i neurodivergentnu publiku, posebice osobe s autizmom i višestrukim teškoćama. U predgovoru Webbove knjige *Sensory Theatre: How to Make Interactive, Inclusive, Immersive Theatre for Diverse Audiences* J. S. Chapman navodi tri bazične postavke na kojima autor gradi svoje projekte senzoričkoga kazališta: *Prvo, publika je najvažnija… Drugo, prihvatite ulogu umjetnika umjesto da pokušavate biti terapeut ili 'stručnjak' za invaliditet… I na kraju, činite to na osobni način* (Webb 2023: 12). Ove su postavke građene na iskustvu, eksperimentiranju s kazališnim elementima i suradnji sa stručnjacima koji rade s ovim populacijama, ali i na povratnim informacijama koje su izvođači dobivali od

stručnjaka i roditelja djece koja su bila u publici. U svoje predstave *Oily Cart* unosi i rabi neuobičajene kazališne elemente kao što su trampolin, viseće mreže za ležanje/sjedenje ili bazen za hidroterapiju. Oko ovih i drugih senzorički stimulativnih elementa izvođači grade dramaturšku, režijsku i izvedbenu strukturu predstave. Publika je u senzoričkome kazalištu specifična jer osim *ciljane skupine/sudionika* (djeca i mladi sa razvojnim teškoćama u skladu s kojima je predstava koncipirana) uključuje i *pratitelje* (odrasli članovi obitelji i/ili stručnjaci/njegovatelji) te *promatrače* (drugi članovi obitelji, studenti, stručnjaci). U interakciju s događanjima na sceni uključuju se i pratitelji, dok promatrači u načelu ne sudjeluju u interaktivnim dijelovima predstave. Važnost sudjelovanja članova obitelji potvrđuje i istraživanje O'Rourka i suradnika (2021) kroz analizu učinaka multisenzornoga programa pričanja priča i rima za djecu s Downovim sindromom i autizmom. Rezultati su, osim povećanja angažiranosti u aktivnostima, rasta razine pažnje i interakcije s drugom djecom, pokazali i pozitivne povratne informacije roditelja koji su u aktivnostima sudjelovali sa svojom djecom i na toj osnovi učili te kod kuće primjenjivali predstavljene tehnike poticanja verbalnih kompetencija svoje djece.

Webb, kao i drugi autori (Fletcher-Watson 2015), razvijaju ideju relaksiranoga kazališta kao platforme koja omogućava drugačiji vid komunikacije između publike i izvođača, koja je neposrednija (kretanje po scenskome prostoru tijekom predstave i obraćanje glumcima) i u skladu s različitošću komunikacije ciljane skupine. Kao priprema sudionika za predstavu, odnosno uvod u temu i tijek predstave, autori predlažu metodu *socijalnih priča*. Ova znanstveno utemeljena metoda uključuje individualizirane kratke naracije koje se koriste deskriptivnim jezikom, fotografijama i/ili ilustracijama kao potporom za autistične osobe u razumijevanju društvenih situacija, događaja i očekivanja (Gray i Garand 1993). Također, u okviru socijalnih priča ili drugih popratnih pisanih materijala koji prate predstavu, poželjno je rabiti stil *teksta jednostavnoga za čitanje*, odnosno prezentaciju teksta u jasnome, pristupačnome i lako razumljivome formatu koristeći kratke rečenice koje iznose ključne informacije, uz izbjegavanje žargona i akronima. Grafička priprema ovih materijala treba uključivati primjerenu vrstu i veličinu fonta te jednostavnu kompoziciju sadržaja (Inclusion Europe 2018; IFLA 2010).

Prostor je izvedbe u senzoričkome kazalištu također specifičniji od konvencionalnih kazališnih prostora. On u svakome slučaju treba biti arhitektonski pristupačan za osobe u invalidskim kolicima, opremljen komunikacijskim pločama (prikazima simbola za riječi kojima se često koristi u svakodnevnoj komunikaciji) i treba imati dovoljno scenskoga prostora za interakciju i kretanje sudionika i izvođača. Ono što je najspecifičnije jest *predprostor* u kojemu se sudionici pripremaju za predstavu (npr. upoznaju glumce i/ili priču koja će biti odigrana), ali koji predstavlja siguran i miran prostor u koji sudionici mogu ući tijekom predstave ako scenska događanja postanu za njih preintenzivna.

Glumci, kao i cijeli kazališni tim, u senzoričkome kazalištu trebaju biti senzibilizirani za karakteristike publike za koju igraju predstavu (Webb 2023; Fletcher i dr. 2017). Ovo se prije svega odnosi na pažljivo praćenje razine uključenosti sudionika i spremnost na kreativnu improvizaciju izvedbe s novim situacijama koje se spontano pojave kao reakcije sudionika na scenska događanja. Web daje primjer oblikovanja lika temeljenoga na nekome referentnom objektu/rekvizitu i prvoga predstavljanja lika sudionicima, koji je u skladu s kognitivnim karakteristikama skupina djece i mladih s izrazitijim teškoćama te potpora u zapamćivanju i konkretizaciji apstraktnoga sadržaja s konkretom: *Bok, ja sam Svjetiljka. Zovu me tako jer se volim igrati sa svojom svjetiljkom. Igram se s njom… ovako, onako i ovako. Ja sam Svjetiljka*. (Web 2023: 148).

U oblikovanju dramaturške i režijske strukture Webb, osim već spomenutih specifičnosti predstava senzoričkoga kazališta, naglašava važnost uravnoteženja predstavljenih multizenzorskih iskustava po principu *manje je više*. Drugim riječima, iako se radi o senzoričkome kazalištu, preintezivna i preraznolika preplavljenost sudionika senzoričkim podražajima može imati suprotan učinak i dovesti do nemogućnosti procesiranja podražaja i reakcija koje se mogu razviti sve do razine anksioznosti i neželjenih

oblika ponašanja. Kao protutežu tome autor naglašava važnost *stanki/tišine* između sekvenci scenskih događanja, koje sudionicima pružaju dovoljno vremena za procesiranje doživljaja, što je također u skladu s karakteristikama nekih skupina djece i mladih s izrazitijim razvojnim teškoćama. U skladu s kognitivnim karakteristikama skupina djece i mladih s izrazitijim teškoćama te njihovim mogućnostima razumijevanja i produkcije govornoga jezika, u izvedbi ovaj medij komunikacije može biti reduciran samo na bitne elemente sadržaja. Također, različitim se scenskim postupcima može pozornost sudionika usmjeravati na aktualne detalje i tako potaknuti uspostavljanje *združene pažnje* sudionika i izvođača, koja kod djece s autizmom može biti narušena (Mundy 2016; Yazdanian i dr. 2023). Ovi postupci mogu uključivati usmjereno svjetlo, naglašeno rukovanje rekvizitima i objektima, uvećane videoprojekcije detalja scene i/ili sudionika i dr.

U kontekstu senzoričkoga kazališta rekviziti i senzorni podražaji predstavljaju funkcionalne alate koji aktiviraju više perceptivnih modaliteta, čime se povećava uključenost publike, emocionalni doživljaj i kognitivna prisutnost. Ovaj se pristup temelji na neuroperceptualnome principu multisenzorne integracije: živčani sustav kombinira informacije iz različitih osjetila (npr. vida, sluha, dodira, mirisa) kako bi stvorio koherentne perceptivne cjeline, što često rezultira doživljajima koji su jači od zbroja pojedinačnih modaliteta (Andonova i dr. 2023). Taktilni rekviziti (teksturirane površine, voda, tkanine ili vibro-taktilni uređaji) mogu izazvati taktilni osjet koji izravno stimulira mehanoreceptore u koži. Empirijska istraživanja pokazuju da dodavanje vibro-taktilnih podražaja audiovizualnim medijima (npr. filmovima ili VR uređajima) značajno povećava aktivaciju korteksa u područjima povezanima s pažnjom i emocijama u usporedbi s uvjetima koji uključuju samo audiovizualni sadržaj, što sugerira da dodir nije samo dodatak, nego put do dublje emocionalne angažiranosti i osjećaja utjelovljenja (Cerdán Martínez i dr. 2024; Sun i dr. 2024). U imerzivnim okruženjima takva vizualno-taktilna povratna informacija također povećava osjećaj svjesnosti tijela i afektivnu reakciju, pružajući snažniji osjećaj prisutnosti umjesto pasivnoga promatranja (Desnoyers-Stewart i Bergamo Meneghini 2024). Olfaktorni (mirisni) rekviziti i, kad je primjenjivo, gustatorni (okusni) ili temperaturni rekviziti dodatno obogaćuju senzorički doživljaj. Studije u multisenzornome virtualnom okruženju pokazuju da uključivanje olfaktornih podražaja uz druge modalitete značajno povećava uključenost, emocionalne reakcije i osjećaje neposrednoga bivanja *ovdje i sada* (Andonova i dr. 2023; Alshaer 2025). Iz kazališnoga aspekta, ovo podržava argument da rekviziti (kao i elementi scenografije) u senzoričkome kazalištu trebaju biti shvaćeni kao multisenzorni alati: angažiranjem dodira, mirisa, kinestezije i (povremeno) okusa, uz tradicionalne vizualne i auditivne kanale, oni se koriste multisenzornom integracijom za stvaranje imerzivnih, emocionalno rezonantnih i kognitivno angažiranih izvedbi (Andonova i dr. 2023). Rekviziti stoga nisu samo dekoracija, već su temelj oblikovanja iskustva i alat spajanja perceptivne, emocionalne i simbolične dimenzije te pretvaranja promatrača u aktivnoga sudionika.

Osim uvodnoga predstavljanja i upoznavanja s likovima i pričom (u predprostoru), Web (2023) važnim smatra i svojevrsni *ritual* završetka predstave, odnosno pozdravljanje sudionika i izvođača, kao i naknadnu proradu doživljaja predstave koju mogu provoditi stručnjaci u okviru svakodnevnih aktivnosti s korisnicima sudionicima. Ova se prorada može provesti uz pomoć dokumentacije materijala vezanih uz izvedbu, kao što su rekvizita ili čak dijelovi scenografije (koju izvođači daruju sudionicima), fotozapisi/videozapisi, snimke glazbe iz predstave, socijalne priče i dr.

**Smjernice za buduća istraživanja učinaka i područja primjene senzoričkoga kazališta**

Unatoč sve većoj primjeni, sustavna su znanstvena istraživanja o razvojnome, edukacijskome, rehabilitacijskome i terapijskome utjecaju senzoričkoga kazališta još uvijek malobrojna, a istraživanje ovih područja ključno je za oblikovanje najboljih praktičnih tehnika i postupaka za kazališne umjetnike i

stručnjake u područjima koja se bave djecom i mladima. Jedno od ključnih područja istraživanja jest razvojni i kognitivni utjecaj senzoričkoga kazališta. Buduće studije mogle bi istražiti kako ovakva iskustva pomažu djeci i mladima u prepoznavanju, izražavanju i upravljanju emocijama te poboljšanju drugih izvršnih funkcija. Istraživanje primjerenih senzoričkih elemenata za različite vrste teškoća, dobne skupine i varijacije elemenata pomoći će optimizirati edukacijske, rehabilitacijske i terapijske koristi senzoričkoga kazališta. Studije bi mogle istražiti njegovu ulogu u smanjenju stresa, ublažavanju anksioznosti i jačanju otpornosti, kao i dugoročne učinke na socio-emocionalni razvoj.

Dizajn i provedba senzoričkoga kazališta također zahtijeva daljnja istraživanja. Komparativna bi istraživanja mogla ispitati učinke auditivnih, vizualnih, taktilnih, olfaktornih i okusnih podražaja, pojedinačno i u kombinaciji, na angažman, učenje i emocionalni doživljaj sudionika/publike. Tehnološke inovacije, poput virtualne i proširene stvarnosti, projekcija i interaktivnih instalacija, otvaraju mogućnosti za stvaranje prilagodljivijih iskustava, odnosno intenzivnije inkluzivno sudjelovanje. Istraživanja bi trebala obuhvatiti i kulturne i društvene aspekte. Predstave senzoričkoga kazališta mogu prenositi kulturne narative, poticati međugeneracijsko sudjelovanje i promicati socijalnu uključenost. Istraživanja o ravnopravnome pristupu, bez obzira na razvojni, socioekonomski ili geografski kontekst, pružila bi smjernice za inkluzivno programiranje i suradnju neurotipične javnosti i neurodivergentnih osoba.

**Zaključak**

Koncept neuroraznolikosti odnosi se na totalitet životnih područja kroz koje osoba realizira svoje životne potencijale, a jedno od tih područja jest i sudjelovanje u umjetnosti na razini recepcije ili aktivnoga umjetničkog stvaralaštva. Suvremeno kazalište za djecu i mlade još se uvijek oslanja prije svega na vid i sluh gledatelja. Uključiti koncept neuroraznolikosti u scensko stvaranje značilo bi uključiti i ostale senzoričke i komunikacijske kanale te tako uspješnije korespondirati s iskustvom gledatelja/sudionika koji imaju drugačije načine povezivanja sa svijetom oko sebe i koji nisu u velikoj mjeri dobrodošli na *neurotipična* kazališna događanja. Senzorička kazališta, koja uključuju više osjetila kroz multisenzorne kazališne doživljaje, pojavljuju se kao perspektivno sredstvo za poticanje učenja, kreativnosti, emocionalnoga izražavanja i socijalnoga uključivanja djece s teškoćama i bez teškoća u razvoju. Buduća bi istraživanja trebala primijeniti interdisciplinarne pristupe koji integriraju edukacijsku rehabilitaciju, psihologiju, neuroznanost, pedagogiju, tehnologiju, teatrološke i kulturne studije. Sustavnim ispitivanjem ovih dimenzija istraživači mogu osigurati da senzoričko kazalište ne samo zabavlja nego i educira, podržava kvalitetu života i osnažuje djecu i mlade s teškoćama i bez teškoća u razvoju.

**Literatura**


- Alshaer, A. 2024. The Role of Sensory Experiences in Evoking Emotional Responses in Virtual Reality. *Journal of Umm Al Qura University for Engineering and Architecture*, 16(2025), 172–184. Dostupno na: https://doi.org/10.1007/s43995-025-00099-z.
- Andonova, V., Reinoso-Carvalho, F., Jimenez Ramirez, M. A. i Carrasquilla, D. 2023. Does multisensory stimulation with virtual reality (VR) and smell improve learning? An educational experience in recall and creativity. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1176697. Dostupno na: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1176697.
- Areh, I. i Jenic, B. 2021. The Art of Immersion with Smell and Sensorial Theatre Language. *Amfiteater*, 9, 102–118. Dostupno na: https://doi.org/10.51937/Amfiteater-2021-2/100-119.

- Ayres, A. J. 1972. *Sensory Integration and Learning Disorders*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Ayres, A. J. 2005. *Sensory Integration and the Child*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Cerdán Martínez, V., García López, Á. i Revuelta Sanz, P. 2024. Haptic Stimulation during the Viewing of a Film: An EEG-Based Study. *Multimedia Tools and Applications*, 83, 67673–67686. Dostupno na: https://doi.org/10.1007/s11042-024-18218-8.
- Child & Youth Care Forum. 2024. The Efficacy of the Sensorimotor Training Program on Sensorimotor Development, Auditory and Visual Skills of Schoolchildren Aged 5–8 Years. Dostupno na: https://link.springer.com/article/10.1007/s10566-024-09818-z.
- Children. 2024. Interventions through Art Therapy and Music Therapy in Autism Spectrum Disorder, ADHD, Language Disorders, and Learning Disabilities in Pediatric-Aged Children: A Systematic Review. *Children*, 11(6), Article 706. Dostupno na: https://doi.org/10.3390/children11060706.
- Corbett, B. A., Ioannou, S., Key, A. P., Coke, C., Muscatello, R., Vandekar, R. S. i Muse, I. 2019. Treatment Effects in Social Cognition and Behavior Following a Theater-Based Intervention for Youth with Autism. *Developmental Neuropsychology*, 44(7), 481–494. Dostupno na: https://doi.org/10.1080/87565641.2019.1676244.
- Corbett, B. A., White, S., Lerner, M., Preacher, K. J., Klemencic, M. E., Simmons, G. L., Pilkington, J., Gable, P., Gioia, A. i Key, A. P. 2023. Peers, Play, and Performance to Build Social Salience in Autistic Youth: A Multisite Randomized Clinical Trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 91(7), 411–425. Dostupno na: https://doi.org/10.1037/ccp0000821.
- Damiani, L. M. 2017. Art, Design and Neurodiversity. U: *Proceedings of EVA London 2017*. London: BCS Learning and Development Ltd. Dostupno na: https://doi.org/10.14236/ewic/EVA2017.40.
- Dan, B. A., Puscas, C., Demény-Gavallér, C., Wagner, A., Oláh, A. i Árkosi, J. 2024. The Role of Sensory Theatre in the Field of Special Education – Results of a Systematic Literature Review. *Special Treatment – Interdisciplinary Journal*, 10(4), 155–166. Dostupno na: https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.155.
- Desnoyers, S., Bergamo Meneghini, J. i Bergamo Meneghini, M. 2024. Real Human Touch: Performer-Facilitated Touch Enhances Presence and Embodiment in Immersive Performance. *Frontiers in Virtual Reality*, 4, Article 1336581. Dostupno na: https://doi.org/10.3389/frvir.2023.1336581.
- Discover Public Health. 2024. Impact of Sensory-Based Therapy on Problems with Balance and Posture in Children with Cerebral Palsy: A Systematic Review and Meta-Analysis. Dostupno na: https://link.springer.com/article/10.1186/s12982-024-00281-z.
- Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). 2010. *Smjernice za građu laganu za čitanje*. Dostupno na: https://arhiva.hkdrustvo.hr/www.hkdrustvo.hr/datoteke/978.pdf.
- Fisher, D. i Frey, N. 2014. *Better Learning Through Structured Teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Fletcher, T. S., Parrish, J. L. i Sherman, M. L. 2017. Exploring How Live Theaters Promote Participation for Children with Special Needs. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 38(2): 157–167. Dostupno na: https://doi.org/10.1080/01942638.2017.1368056.
- Fletcher-Watson, B. 2015. Relaxed Performance: Audiences with Autism in Mainstream Theatre. *Scottish Journal of Performance*, 2(2): 61–89. Dostupno na: https://doi.org/10.14439/sjop.2015.0202.04.
- Fung, L. K. i Doyle, N. 2025. Neurodiversity: The New Diversity. U: *Neurodiversity*, 1–18. Dostupno na: https://doi.org/10.1176/appi.books.9781615379514.lg01.
- Giserman-Kiss, I., Gorenstein, M., Feldman, F., Rowe, M., Grosman, H., Weissman, J., Rouhandeh, A., Wilkinson, E., Meyering, K., Durkin, A., Isenstein, E., Kolevzon, A., Buxbaum, J. D. i Siper, P. M. 2020. The Immersive Theater Experience for Individuals with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism*

*and Developmental Disorders*, 50(3): 1073–1080. Dostupno na: https://doi.org/10.1007/s10803-019-04284-7.
- Goldberg, H. 2023. Unraveling Neurodiversity: Insights from Neuroscientific Perspectives. *Encyclopedia*, 3(3), 972–980. Dostupno na: https://doi.org/10.3390/encyclopedia3030070.
- Gopnik, B. 2020. *Warhol: A Life as Art*. New York: HarperCollins.
- Gray, C. A. i Garand, J. D. 1993. Social Stories: Improving Responses of Students with Autism with Accurate Social Information. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1): 1–10. Dostupno na: https://doi.org/10.1177/108835769300800101.
- Green, R. 2024. *Towards Elucidating Psychological Arousal in Response to Music Theatre*. Doktorski rad. Plymouth: University of Plymouth. Dostupno na: https://dx.doi.org/10.24382/5202.
- Güleç, R. i Yıldırım, E. 2024. Effects of Sensory-Motor Perception and Movement Trainings in 2–6 Years Old Children with Developmental Problems. *International Journal of Disabilities Sports and Health Sciences*. Dostupno na: https://dergipark.org.tr/en/pub/ijdshs/article/1463150.
- Hammond, H., Armstrong, M., Thomas, G. A. i dr. 2023. Audience Immersion: Validating Attentional and Physiological Measures against Self-Report. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 8, Article 22. Dostupno na: https://doi.org/10.1186/s41235-023-00475-0.
- Inclusion Europe. 2018. *Europski standardi za izradu lako razumljivih informacija: Skup pravila za autore*. Dostupno na: https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2017/06/HR_Information_for_all.pdf.

## NEURODIVERSITY AND THEATRE FOR CHILDREN AND YOUNG PEOPLE: A SENSORY PATH TO INCLUSION

***Abstract:*** *The concept of neurodiversity is shifting the paradigm in how children with certain developmental difficulties and adults with some types of disabilities are perceived and approached. This concept, which has already become a movement among people with disabilities themselves, advocates that neurological differences – such as those found in autism, ADHD, or dyslexia – should be understood as natural variations in the neurological structure of the brain, rather than as disorders that require curing, rehabilitation, or therapeutic treatment. Neurodiversity refers to all areas of life through which a person realises their potential, and one of these areas is participation in art, whether as an audience member or through active artistic creation. Although contemporary theatre, through certain specific forms, increasingly incorporates interactivity between stage events and the audience, it still relies primarily on the sight and hearing of the viewer. Incorporating the concept of neurodiversity into stage creation would involve, among other things, engaging additional sensory channels, thereby more effectively connecting with the experiences of viewers or participants who interact with the world in different ways.*

*The paper presents the basic assumptions of the concept of neurodiversity in relation to theatre for children and young people, as well as scientific research on the theoretical and practical elements that form the concept and structure of sensory theatre. The research findings highlight the importance of this type of theatre as a multidimensional and inclusive form that offers children with disabilities (and people with disabilities) a space for more complete social inclusion, improved learning and cognition, and personality development.*

***Keywords:*** *neurodiversity, sensory theatre, children and young people with developmental disabilities, sensory experiences*

PROFESSIONAL PAPER

ROLF LAVEN
University College of Teacher Education, Austria
rolf.laven@phwien.ac.at

HENDRIK RENNEBERG
University of Cologne, Germany
hrennebe@smail.uni-koeln.de

# REHEARSING THE FUTURE: DRAMA AND ART PEDAGOGY FOR CIVIC IMAGINATION IN EUROPEAN TEACHER EDUCATION (THE ACIIS CASE)

***Abstract:*** *This paper examines how participatory and interdisciplinary art pedagogy fosters civic imagination. Using the Erasmus+ project ACIIS Teacher Academy as a case, we analyse how drama and visual art intersect with civic education in schools and cultural institutions. Framed by Dewey's concept of art-as-experience and Brecht's notion of estrangement, and informed by recent work by Hoffelner and Laven, we combine exploratory, multi-site qualitative case-study analysis with practitioner reflections. Across sites, participatory formats (role-play, murals, digital storytelling) position students as co-creators, link curricula to public issues, and strengthen empathy, agency, and critical thinking. We argue that art education is not ancillary but civic infrastructure.*
***Keywords:*** *civic imagination; drama pedagogy; inclusive education; performative learning; teacher education*

## Introduction

In times of polarization, ecological urgency, and social fragmentation, education is challenged to provide more than knowledge transmission. It must cultivate the capacity to imagine, negotiate, and enact alternative futures. The field of drama and art education, long concerned with aesthetic experience, offers precisely this civic dimension. John Dewey (1934) argued that art is not a luxury but an essential mode of experience, where doing and undergoing merge into meaning. Bertolt Brecht (1964) emphasized estrangement (*Verfremdung*) as a technique that enables audiences and performers to see the world anew. Building on these traditions, contemporary scholars argue that drama pedagogy constitutes a rehearsal for democracy – an embodied form of civic learning (Hoffelner and Laven 2024).

This paper contributes to that conversation by examining the ACIIS project (Academy for Creative, Innovative and Inclusive Schools), an Erasmus+ Teacher Academy operating across Croatia, Slovenia, Austria, Poland, and Italy. ACIIS exemplifies how interdisciplinary, participatory art pedagogy can be integrated into teacher training and mainstream schooling. Against this backdrop, our analysis focuses on three questions: how ACIIS designs align staging techniques with domain-specific speech acts, which learner outcomes are reported across sites, and which design principles consistently enable or constrain learning. Methodologically, we adopt an exploratory, multi-site qualitative case study design of ACIIS, complemented by practitioner reflections from site-specific projects, in order to connect design choices to observed learner responses.

Educational systems often marginalize the arts in favour of measurable literacies and STE[A+]M subjects. Yet, foundational theorists like John Dewey and Elliot Eisner emphasize that the arts are central to human development and democracy. Creative practices cultivate imagination, empathy, and active participation – capacities that citizenship requires. In the spirit of Iva Gruić's vision of theatre as inclusive, democratic space for children, this paper asks: *How can interdisciplinary, participatory art education foster civic imagination and transformative learning?* We argue that drama and visual arts, when embedded in schools and community projects, become "rehearsal spaces" where students practise empathy, negotiation, and agency.

Building on recent policies for *creative civics*, which advocate integrating theatre, art, and digital media into classroom projects to tackle real community issues, we examine the ACIIS project as a case study. ACIIS frames practice-based findings within broader theories of aesthetic education, embodied learning and civic pedagogy. We situate ACIIS in an ecosystem of site-specific art interventions and networks (InSEA, STE[A+]M) that collectively reframe art education not as a luxury but as a civic necessity.

The introduction of the symposium *Imagined Worlds* by Iva Gruić – *Theatre for Children and Young People – Yesterday and Today for a (better) Tomorrow* (honouring Iva Gruić's legacy) invites us to reimagine education as more than knowledge transfer. We echo Jenkins et al.'s notion of *civic imagination* as "the capacity to imagine alternatives to current social, political, or cultural conditions". Drawing inspiration from Gruić's *Prolaz u zamišljeni svijet*, where children enter fictional roles to confront real conflicts democratically, we extend this to a contemporary context: examining local participatory art projects, European collaborations like ACIIS, and global STE[A+]M discourses. The goal is to show how interdisciplinary art practices in schools and institutions can equip learners to envision and shape better futures.

The sections that follow articulate this theoretical lens, delineate our case-bound methodology and examine how ACIIS operationalizes civic agency across subjects and sites.

**Theoretical Framework**

At the heart of our analysis is the concept of civic imagination – the shared capacity to envision alternatives to current conditions. Jenkins et al. define it as the ability to imagine "a world otherwise" than current conditions. This goes beyond individual creativity: it is an aesthetic and social practice. For Dewey (1934), art is a mode of inquiry into lived experience. Dewey emphasized imagination as central to all creative activity, while Brecht emphasized estrangement to see the familiar anew. In educational contexts, aesthetic processes allow learners to fuse action and reflection, creating meaning through participation. This resonates with drama pedagogy, where students embody roles, improvise scenarios, and negotiate perspectives.

This position can be sharpened further through the work of Gert Biesta and Maxine Greene. Biesta (2006; 2011) argues against reducing education to an instrumental discourse of learning and competency acquisition and instead foregrounds its democratic, social, and political dimensions. From this perspective, democratic education cannot be understood simply as the transmission of civic knowledge. It also concerns the processes and practices though which people learn to participate in shared social and political life. Greene (1995), in a related yet distinct way, emphasises the importance of imagination, meaning-making, and the arts in education, particularly in opening spaces where previously unheard voices may come into presence. Read together, these perspectives strengthen the claim, that drama and art pedagogy matter not only because they engage learners creatively, but because they can create educational spaces in which democratic participation, plurality, and alternative social imaginaries become possible.

To specify why a performative lens matters for pedagogy and for ACIIS, we briefly outline the core potentials of performative learning in drama. Performative learning conceptualizes learning as an embodied, social, and aesthetic practice rather than mere cognitive uptake (Dewey 1934; Fischer-Lichte 2021). In drama-based pedagogy, knowledge is enacted through staging techniques (role-taking, tableaux, teacher-in-role, guided improvisation) coupled with speech acts in use (framing, hypothesizing, negotiating, disputing) (Heathcote and Bolton 2010; Schewe 2018). From this perspective, learning settings are designed as experiential spaces in which students publicly test ideas, inhabit perspectives and co-construct meaning.

Across research in drama and arts education, several recurrent potentials can be distinguished:

1. Affective-cognitive integration. Embodied engagement couples language with action, image and material, supporting attention, retention and transfer (Even 2021; Schewe 2018).
2. Self-efficacy and agency. Open, improvisational tasks allow learners to make decisions, shape ideas and experience productive success and failure. This way a strengthening of their sense of authorship is possible (Winkelmann 2020, Jende 2023).
3. Life-world orientation and biographical anchoring. Performativity ties content to learners' experiences and perspectives, as biographical traces are invited and worked through increasing resonance and motivation (Peters 2009; Jende 2023).
4. Inclusion and participation. Staging distributes expertise (body, voice, artefacts), lowers entry barriers in heterogeneous groups, and makes multilingual repertoires an asset (Winkelmann 2020; Jende 2023).
5. Social competencies. Working in ensembles fosters empathy, dialogic competence and perspective-taking. Difference is not levelled but made productive (Neeland and Goode 2015).
6. Reflexivity and transformation. Structured debriefs (e.g. describe-analyse-relate) convert experience into shared insight. Ritualized, situational forms (e.g. field drama, self-experience experiments) can unsettle norms and surface power relations (Jende 2023; Biesta 2009).

The embodied dimension of performative learning can be deepened further through Eisner and Shapiro. Eisner (2002) argues that the arts cultivate distinctive forms of thinking and perceiving and are therefore significant not at the margins but at the core of education. From this perspective, artistic learning does not merely illustrate content but can broaden how learners engage ambiguity, meaning and experience. Shapiro (1999), from a critical pedagogical perspective, places the body at the centre of educational discourse and insists that bodily knowledge cannot be reduced to a merely technical domain. Rather, the body must be understood as a site where power is inscribed, but also as a vehicle for resistance and transformation. Together, these perspectives support an understanding of performative learning as embodied inquiry: learners do not simply think about the world, but negotiate meaning through perception, movement, affect, and social relation. In the context of ACIIS, this helps clarify why drama and visual art matter not only as motivating methods but as forms of democratic and aesthetic learning in which body and mind are actively intertwined.

For ACIIS, the potentials of performative learning translate into design principles: clear fiction frames, visible roles, material anchors (images, objects, spaces), iterative reflexion and the alignment of staging techniques with domain-specific speech acts: hypothesizing in science, negotiating meaning in languages and debating values in humanities. We return to these mechanisms in the case section when reporting task designs and observed learners' outcomes.

Bertolt Brecht's notion of estrangement (1964) provides a complementary lens: by making the familiar strange, drama disrupts assumptions and encourages Critical Reflection (1964). Classroom drama that

stages social dilemmas enables students to distance themselves from immediate realities and reflect on structures of power, justice, and inclusion.

Iva Gruić pioneered this approach in Croatian youth theatre, inviting children to co-create open-ended plays (e.g. *Zemlja jabuka*) that acted as "rehearsals for the real world". In her practice, drama pedagogy is deliberately **non-didactic**: instead of delivering fixed messages, it opens a democratic laboratory in which participants negotiate meaning, roles and responsibilities. This historical precedent exemplifies how performative learning operationalises civic imagination through embodied, collaborative authorship, which is an ethos we take up in the ACIIS cases below.

Building on this, Hoffelner and Laven (2024) argue for the intersection of visual art and theatre as a site of pedagogical innovation. Interdisciplinarity and transversal formats activate visual, embodied and narrative modes of learning, fostering civic engagement. In parallel, Renneberg, Savran and Laven (2024) show how ACIIS Teacher Academy advances aesthetic education as innovation and transformation. Together these two perspectives situate drama pedagogy as rehearsal for democratic life.

This framework aligns with classic drama education: Slade's child-centred play, Heathcote's process drama, and Bolton's creative role-play converge on learning through embodiment, improvisation and reflection. As O'Toole and O'Mara (2000) note, "as-if" scenarios allow safe exploration of alternative perspectives and consequences. Empirical work confirms gains in confidence, communication and engagement. Even in STEM this becomes reality: e.g. Kasbáry and Novác (2024) show drama-integrated STEAM classes boost enthusiasm, collaboration and critical thinking underscoring drama's cross-disciplinary potential.

## Methodology

### Design and case boundary

We adopted an exploratory, multi-site qualitative case study design centred on the Erasmus+ Teacher Academy ACIIS (2023-2026) as the bounded case. The aim was not to produce generalisable claims, but to identify recurring patterns in how ACIIS mobilises staging techniques, domain-specific speech acts, and civic-oriented learner engagement across sites. The case encompasses ACIIS teacher-academy activities and classroom labs across participating sites (Croatia, Slovenia, Austria, Poland, Italy) during the Language and Humanities cycles. We treat earlier, site-specific art interventions (e.g. Stahlpark Riedersbach, Art Mining Voitsberg, Strasshof Railway Museum) as contextual practitioner vignettes that illustrate mechanisms identified in the ACIIS data rather than serve as primary data sources.

### Research focus

Guided by the theoretical framework on performative learning, we asked:

1. How do ACIIS designs mobilise staging techniques and domain-specific speech acts in Languages/ Humanities?
2. What learner outcomes (e.g. perspective-taking, self-efficacy, inclusion) are reported/ observed across sites?
3. Which design principles (fiction frames, roles, material anchors, iterative reflection) recur as enablers or constraints?

**Data sources**

Our analysis draws on four convergent sources. First, we reviewed ACIIS project documentation produced during the Teacher Academy cycles including academy curricula, workshop outlines, task sheets and reflection protocols. Second, we considered internal teacher-survey summaries within the consortium (Languages 2024, Humanities 2025) that elicited conceptions of drama pedagogy, reflections on inclusivity and brief descriptions of learner responses. Third, we used field notes and participant observation by the author during ACIIS sessions in which he acted as facilitator/co-teacher. Fourth, we incorporated the author's reflective writing (post-session reflections), which contextualises design choices, perceived affordances as well as constraints and moments of surprise or friction. Earlier site-specific art interventions (e.g. Stahlpark Riedersbach, Art Mining Voitsberg, Strasshof Railway Museum) are used to illustrate and contextualise how youth engaged with heritage through collaborative art-making.

**Analytic procedure**

We conducted a deductive mapping of ACIIS materials against our theoretical framework (staging techniques; domain-specific speech acts; design principles; learner outcomes). We then used light inductive noting to register unanticipated. Teacher-survey responses are reported descriptively, free-text comments are used illustratively. Practitioner field notes and vignettes serve to contextualise (not verify) patterns seen in ACIIS documents and survey summaries. Accordingly, the following sections present the ACIIS material not as isolated examples of good practice, but as analytically selected instances through which recurrent design principles, learner outcomes, and civic framings become visible. The analysis follows a pattern-seeking, interpretative logic aimed at identifying recurring configurations of staging techniques, speech acts, and learner responses across sites, and pursues an analytical reconstruction of pedagogical practices rather than an analytic reconstruction of intervention effectiveness.

**Interdisciplinary Bridges**

Bridging drama with the visual arts in ACIIS is not an accessory but a way of designing learning. Theatre brings temporality, role and embodies action. The visual arts contribute materiality, spatial composition and image-making. Viewed through a performative lens, these affordances are woven into fiction frames, visible roles and material anchors (images, objects, spaces), which are revisited in cycles of iterative reflection with learners (Hoffelner and Laven 2024; Renneberg et al. 2024).

This interdisciplinarity weaving serves three purposes. First, it opens multiple points of entry for heterogeneous groups: some students think and communicate through body and voice, others through drawing, modelling or montage (Eisner 2002). Second, it stabilises imagination over time: sketches, collages and props hold and circulate emerging ideas thus supporting retention and transfer, which is central to STE[A+]M learning, in which the "A" signifies art in its broadest sense – critical, aesthetic and imaginative (Sousa and Pilecki 2013). Third, it situates inquiry civically: classrooms, museums and urban site acts as contact zones in which meanings are negotiated publicly (Sternfeld 2010). Thus, interdisciplinarity in drama and art education operationalizes civic imagination and forms laboratories of democracy, where imagination is cultivated as a social and civic force.

Within ACIIS, this logic is operationalised by aligning staging techniques with domain-specific speech acts across subjects. In Languages, tableaux, image prompts and short scripts are used to negotiate meaning through revoicing, paraphrasing and stance-taking, while learners move between embodied

scenes and visual annotations to consolidate vocabulary and pragmatics (Even 2021; Bryant 2023). In the Humanities, process drama is coupled with archival images and objects so that students debate values (arguing, counter-arguing, qualifying) supported by murals and timelines that function as material memory debrief. In the Sciences (STE[A+]M), role-play of system agents (organisms, energies) is paired with diagramming and modelling to hypothesise so that explanations become inspectable and revisable (Sousa and Pilecki 2013)

Two short illustrations indicate the pattern. In a small language lab, small groups devised tableaux from photo prompts, captioned stills with modal phrases and then re-enacted the scenes to negotiate meaning. The alternation of body and image increased precision and participation (Even 2021; Bryant 2023). In a humanities lab, a civic-council role-play was accompanied by a collaborative mural that tracked claims and counterclaims, making the debate visible for reflection.

Taken together, these bridges clarify how ACIIS designs mobilise staging techniques and speech acts, which learner outcomes recur (self-efficacy, perspective-taking, inclusion) and which design principles enable learning: fiction frames, roles, material anchors and iterative reflection. Extended side-specific vignettes (Voitsberg, Strasshof) are reflected in the discussion, and policy implications for creative civics (Bauer 2023) are addressed in the final chapter.

## Findings from the ACIIS Case

### Interdisciplinary enactments across subjects

A first finding of the ACIIS case concerns the systematic curricular enactment of participatory drama and art pedagogy across subjects and sites. As a transnational Erasmus+ Teacher Academy (Croatia, Slovenia, Austria, Poland, Italy) it seeks to mainstream drama pedagogy in teacher education through intensive academies where pre- and in-service teachers experiment with drama methods, visual art and collaborative learning. In line with our methodology, the examples below illustrate how ACIIS designs enact the framework's principles rather than offering summative analytical reconstruction.

Across sites, teachers applied theatre and storytelling across the curriculum, from science to languages and social studies, thereby embodying STE[A+]M thinking. Typical labs included role-playing ecosystem agents to study biodiversity, animating historical events through tableaux and collaborative murals and integrating civic issues into science or language lessons. Alternating embodied scenes with visual artefacts helped stabilise emerging ideas and supported participation in heterogeneous groups.

Inclusion was a consistent design commitment: mixed-ability groups co-devised performances and artworks, and teachers frequently noted that drama surfaced hidden strengths among marginalised learners. Digital storytelling complemented these formats. Short, teacher-made films, and virtual tours served as stimuli for role-play and reflective writing, anchoring discussion in shared sensory material.

Finally, ACIIS frames drama as interdisciplinary by design. Storytelling, role-play and visual prompts were systematically applied across science, languages, social studies and mathematics with tasks aligned to domain-specific speech acts (hypothesising, negotiating meaning, debating values). This suggests that interdisciplinary enactment is not merely a methodological variation, but a core design principle that enables drama and art pedagogy to function as a transferable, cross-curricular approach to inclusive and civic-oriented learning.

**Teachers' perspectives on drama pedagogy**

A second finding concerns the plurality of drama-pedagogical traditions within ACIIS: survey feedback (2023) indicated both enthusiasm and variation of speech. Some preferred performance-oriented workshops (scripted scenes, stagecraft), others emphasised process drama (improvisation, collective storytelling). This diversity reflects cross-cultural traditions within the consortium, enriched teacher repertoires, and underscores also the need for a shared conceptual vocabulary to guide application in non-arts subjects, precisely the rationale highlighted by Hoffelner and Laven (2024): flexibility is a strength, yet shared vocabulary and didactic clarity are essential to avoid fragmentation. This feeds directly into our discussion below, where we argue that shared vocabulary and didactic clarity are prerequisites for scaling drama methods beyond art subjects. This indicates that conceptual plurality, while pedagogically productive, requires deliberate coordination through shared terminology and didactic frameworks to enable coherent implementation across disciplines and educational contexts.

**Civic framing as pedagogical principle**

A third finding concerns civic framing: across sites, ACIIS consistently links performative tasks to public issues such as migration, sustainability and cultural diversity. Teachers link lessons to social issues (for instance, environmental justice, migration and cultural diversity) and, where feasible, partner with local NGOs. In one Polish academy, students staged a mock city council to debate sustainable energy policies. In Italy, a multicultural classroom devised a performative festival celebrating linguistic diversity. While artistic in form, these activities functioned as exercises in civic participation with teachers consistently reporting growth in creativity, belonging and agency. This indicates that civic framing is not an additional layer but a structuring principle of drama and art pedagogy, enabling learners to engage with societal issues through embodied participation and to experience themselves as active contributors to democratic processes.

**Systemic implications of the case**

A fourth finding is that ACIIS translates participatory arts pedagogy into systemic infrastructure through teacher academies, transferable lesson designs, and cross-institutional collaboration. By connecting universities, schools and cultural institutions it builds an infrastructure where drama is not an add-on but a cross-disciplinary core. Participants leave with concrete lesson plans (e.g. role-play in mathematics, murals in language classes) and peer network to sustain experimentation. Above all, ACIIS shows how professional training and collaboration can embed drama pedagogy in mainstream schooling, preparing teachers and students for engaged, imaginative citizenship. This suggests that participatory arts pedagogy can move beyond isolated innovation towards sustainable educational transformation when supported by institutional structures, professional networks, and cross-sector collaboration.

**Discussion**

Returning to our research focus, the following discussion synthesizes what ACIIS reveals about staging techniques, domain-specific speech acts and recurrent learner outcomes. The findings from the ACIIS case make visible how participatory drama and art pedagogy operates not only as artistic practice, but as a structured form of civic and aesthetic learning.

First, interdisciplinarity multiplies engagement by addressing varied learning modes. Bridging drama with visual arts, music or digital media provides multiple points of entry: in the projects (e.g. Stahlpark Riedersbach or Art Mining Voitsberg) the pairing of theatre and installation work enabled layered meaning-making. In ACIIS combining collages or model-building with improvisation drew in quieter students. This aligns with STE[A+]M literature: integrating the arts does not decorate content but deepens civic literacy by supplying shared symbolic languages for negotiating meaning. As Dewey (1934) argued, aesthetic experience emerges in the transaction of doing and undergoing. Interdisciplinary practice broadens these transactions and renders imagination tangible.

Second, participatory formats shift learners from recipients to co-creators. Across sites (from abandoned factories to classrooms) students authored scenes, inhabited civic roles and negotiated solutions. This resonates with Freire's pedagogy of the oppressed: learners become subjects rather than objects of knowledge. ACIIS workshops institutionalised this stance: role allocations (mayor, activist, scientist) turned lessons into rehearsals of democracy, where compromise, empathy and imagination were actively practised. Research on drama-based civic education consistently shows gains in engagement, critical thinking and confidence when students are positioned as agents of meaning-making.

Third, contextualisation grounds imagination in lived realities. Site-specific and community-based work (Voitsberg's collaborative murals or the Strasshof Railway Museum dialogues) transformed places into democratic "contact zones" (Sternfeld 2010), where friction and encounter catalysed learning. Similarly, ACIIS teams linked tasks to everyday contexts (e.g. a "festival of voices", mock city councils), so students were not merely learning drama techniques but practising how to navigate real community issues.

Fourth, transformation occurs when art, education and civic intent converge. ACIIS and related projects show how inclusion and agency open pathways to deep change: a blind student narrating movement through a fictional city reoriented peers' views on accessibility. Workers and youth co-creating a performance about labour rights sparked public dialogue. Such moments exemplify Mezirow's transformative learning, in which assumptions are questioned in safe, aesthetic spaces; they also echo Brecht's estrangement, which enables critical re-seeing of the habitual.

Finally, the policy dimension matters. Bauer's (2023) call for "creative civics" maps onto these outcomes: empathy, engagement and interdisciplinary problem-solving are not by-products but intended effects. Integrating drama and art into teacher education, ACIIS equips educators to enact such policy visions. As argued by Renneberg, Savran and Laven aesthetic education functions as innovation in civic infrastructure, not mere enrichment.

In sum, drama, visual arts and civic content converge to engage learners cognitively, emotionally and socially. They lower boundaries between disciplines, between teachers and students as well as between education and community life. These practices create democratic contact zones (Sternfeld 2010) where imagination operates as civic rehearsal. As one ACIIS teacher reflected "art classrooms became community centres." This remark captures the core insight of the discussion: aesthetic practice is not only educational but also civic practice, one that equips learners to co-create the democratic futures they imagine.

While these findings are exploratory rather than generalisable, they indicate that interdisciplinary arts pedagogy can function as a robust site of democratic, embodied, and practice-based teacher education. We therefore turn to the structural implications for teacher education and curriculum design that can sustain these civic and aesthetic gains at system level.

## Implications for Policy and Teacher Formation

Aesthetic education must be structurally embedded in curricula and teacher training not as enrichment but as a civic necessity. ACIIS demonstrates that interdisciplinary, participatory art education can be scaled when teacher formation, school culture and partnerships are aligned. Equipping educators with process-drama techniques and collaborative visual methods turns schools into laboratories of and for democracy. Policy should therefore sustain teacher academies, digital resources and cross-sector partnerships to ensure coherence over time.

At a system level, this calls for three coordinated moves. First, curriculum and standards: national frameworks should recognise drama and art pedagogy as core competencies for democratic citizenship (on a par with literacy and numeracy) so that collaboration, empathy and imaginative problem-solving become accessible outcomes. Second, teacher education and professional development: programmes should cultivate improvisation, reflexivity and interdisciplinary design, preparing teachers to adapt artistic methods across subjects and to navigate inclusion (mixed abilities, linguistic diversity, heterogeneous classrooms). Instead of positioning teachers merely as transmitters of knowledge, ACIIS frames them as facilitators of participatory, creative, and civic learning environments. As Hoffelner and Laven argue, such formation strengthens embodied, reflective and imaginative capacities. The ACIIS Teacher Academy offers a workable template for transnational collaboration, inclusive pedagogy and cross-curricular design. Third, infrastructure and funding: policy needs to move beyond project cycles towards structural recognition: stable lines that institutionalise aesthetic learning in schools and teacher education.

In practical terms, this means embedding process-drama, visual inquiry and performative reflection in initial teacher education, resourcing school-museum-community partnerships and expanding Erasmus+ Teacher Academies as vehicles for mainstreaming aesthetic education. By equipping teachers with process-drama techniques and collaborative art methods across science or mathematics, languages and social studies, schools can deliver the civic outcomes highlighted throughout this paper. As Renneberg, Savran and Laven emphasize, the outcome is not uniformity but pluralism, inclusion and democratic imagination – an educational culture that values difference as a source of creativity at system level.

In short, policy can secure what practice has already shown: when embedded systematically, drama and art education become civic infrastructure, which points directly to our concluding aim.

## Conclusion

Art and drama education are civic imperatives. As crises intensify, schools must cultivate the capacity to envision alternative futures. The legacy of Iva Gruić's democratic theatre for youth demonstrates how even small-scale enactments empower children to think beyond present constraints. ACIIS indicates how these methods can scale systemically through teacher education and curricular innovation.

Returning to our research focus, the case confirms three claims. While these claims remain case-based and exploratory, they make visible recurring relations between performative design, civic framing, and democratic learner engagement across ACIIS contexts. First, with respect to staging techniques and domain-specific speech acts ACIIS designs align role-taking, tableaux, teacher-in-role and guided improvisation with hypothesising (science), negotiating meaning (languages) and debating values (humanities). This coupling translates performative learning into inspectable revisable classroom discourse. Second, regarding learner outcomes, teachers consistently reported gains in agency,

perspective-taking, communication and inclusion. These are precisely the dispositions civic imagination requires. Third, across sites the same design principles recur as enablers: clear fiction frames, visible roles, material anchors (images, objects, spaces) and iterative reflection that converts experience into shared insight.

These findings resonate with our theoretical frame. Dewey's view of art as experience and Brecht's estrangement converge with the interdisciplinary arguments of Hoffelner and Laven and the STE[A+]M perspective: when drama and visual arts are braided, classrooms, museums and public spaces become sites of inquiry rather than venues of transmission. In this sense, ACIIS does not add ornament to existing curricula; it reorganises how knowledge is explored: through embodied inquiry, collaborative authorship and civic rehearsal.

Didactically, this means that drama and art pedagogy should be treated as core strategies across disciplines, not as isolated techniques. Politically, it implies that ministries and school systems must recognise aesthetic education as civic infrastructure on a par with literacy and numeracy. When embedded structurally in teacher education and supported by stable partnerships between schools, cultural institutions and communities, the gains documented here are sustainable rather than episodic.

We close, therefore, with a practical appeal consistent with the policy implications outlined above: spaces for young people to create, perform and deliberate should be made available. Teachers can be enabled, through programmes like ACIIS, to align staging techniques with domain-specific speech acts and the institutional conditions ought to be secured under which imagination can operate as a social force. As one student reflected after co-writing a play about her town, *"We began to believe we could change our future, because we rehearsed it together"*. In the words of Laven and colleagues, art education is not a luxury but "a civic necessity" – a rehearsal for the democratic society we aspire to build – a structural condition for democratic futures.

**Bibliography**


- ACIIS. 2024. *ACIIS Academy for Creative, Innovative & Inclusive Schools*. Available at: https://www.aciis.net/about.php.
- Bauer, B. 2023. Advancing Creative Civics Education Policy. *Scholars Strategy Network*, 5 December. Available at: https://scholars.org/contribution/advancing-creative-civics-education-policy.
- Biesta, G. 2006. *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London and New York: Routledge.
- Biesta, G. 2011. *Learning Democracy in School and Society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Braunauer Skulpturenweg / Symposium der Stahlbildhauer. 2023. *Braunauer Skulpturenweg / Symposium der Stahlbildhauer*. Available at: https://www.innviertler-kuenstlergilde.at/skulptur_braunau2023/.
- Brecht, B. 1964. *Brecht on Theatre: The Development of an Aesthetic*. Translated by J. Willett. London: Methuen Drama.
- Bryant, D. 2023. Inszenierungstechniken als Medium sprachdidaktischer Formfokussierung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Sprachbildung im Fach. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, pp. 17–43. Available at: https://doi.org/10.33178/scenario.17.2.2.
- Dewey, J. 1934. *Art as Experience*. New York: Minton, Balch & Company.
- Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. New York: Macmillan.

- Eisner, E. W. 2002. *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven and London: Yale University Press.
- Even, S. 2021. *Drama Grammatik: Dramendidaktik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Fischer-Lichte, E. 2021. *Performativität: Eine kulturwissenschaftliche Einführung*. 4th revised and expanded edition. Bielefeld: transcript Verlag.
- Greene, M. 1995. *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gruić, I. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet: Procesna drama ili drama u nastajanju – priručnik za odgajatelje, učitelje, nastavnike i sve one koji se bave dramskim radom s djecom i mladima*. Zagreb. Golden marketing.
- Heathcote, D. and Bolton, G.M. 2010. *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hoffelner, A. and Laven, R. 2024. An der Schnittstelle von bildender Kunst und Theater: Eine interdisziplinäre didaktische Annäherung zwischen Theorie und Praxis. *Pädagogische Horizonte*, 8, 14 pages. Available at: https://doi.org/10.17883/PA-HO-2024-01-10.
- Jende, R. 2023. Performatives Lernen. In: Selke, S., Neun, O., Jende, R., Lessenich, S. and Bude, H. (eds.) *Handbuch Öffentliche Soziologie*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 1–10.
- Jenkins, H., Peters-Lazaro, G., Shresthova, S., Alarcón, A., Banet-Weiser, S., Billard, T.J., Callison, C., Duncombe, S., Elsayed, Y., Ford, S., Gipson, B., Gray, J., Harris, C., Kelvin, J., Kim, D., Levitt, L. et al. (eds.) 2020. *Popular Culture and the Civic Imagination: Case Studies of Creative Social Change*. New York: New York University Press. Available at: https://doi.org/10.18574/nyu/9781479891252.
- Kasbary, N. and Novák, G. M. 2024. Drama in STEAM Education: Possible Approaches and Connections to Drama-Based Activities in STEAM Education. *Hungarian Educational Research Journal*, 14(3), pp. 316–331. Available at: https://doi.org/10.1556/063.2024.00272.
- Laven, R. and Weinlich, W. 2024. Thinking Ahead in Art Education… In: Sinner, A., Osler, P. and White, B. (eds.) *Artwork Scholarship: International Perspectives in Education*. Bristol: Intellect, pp. 221–232. Available at: https://doi.org/10.1386/9781789389135_20.
- Maurer, T. 2016. ARTMINING Kunst zum Thema Bergbau. *MeinBezirk.at*, 8 May. Available at: https://www.meinbezirk.at/voitsberg/c-lokales/kunst-zum-thema-bergbau_a1728757.
- Neelands, J. and Goode, T. 2015. *Structuring Drama Work*. 3rd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Toole, J. and Lepp, M. 2000. *Drama for Life: Stories of Adult Learning and Empowerment*. Brisbane: Playlab Press.
- Peters, M. 2009. *Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik*. 3rd edition. Hamburg: Hamburg University Press.
- Renneberg, H., Savran, A. and Laven, R. 2025. Dramapädagogik und Kunstpädagogik, Innovation und Ästhetische Bildung: Die Teacher Academy ACIIS. *R&E-SOURCE*, 12(3), pp. 234–249. Available at: https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1457.
- Schewe, M. 2018. *Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Cork: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Shapiro, S. 1999. *Pedagogy and the Politics of the Body: A Critical Praxis*. New York and London: Routledge.
- Sousa, D. and Pilecki, T. 2013. *From STEM to STEAM: Using Brain-Compatible Strategies to Integrate the Arts*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Stahlpark Riedersbach. n.d. *Stahlpark Riedersbach*. Ostermiething, Upper Austria. Available at: https://www.stahlpark.com/ (Accessed: 15 October 2025).
- Stahlsymposium "Im Zug der Zeit". 2023. *Stahlsymposium "Im Zug der Zeit"*. Eisenbahnmuseum Strasshof an der Nordbahn. Available at: https://www.art-bv.at/news/aktuelle-ausstellungen-der-bv/.
- Sternfeld, N. 2010. Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions? *e-flux Journal*, 14. Available at: https://www.e-flux.com/journal/14/61302/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions.
- Winkelmann, U. 2020. Lernen ist Performance! Zur Bedeutung der Performativen Didaktik für eine zeitgemäße Lernkultur. *KuBi Online*. Available at: https://www.kubi-online.de/artikel/lernen-performance-zur-bedeutung-performativen-didaktik-zeitgemaesse-lernkultur.


## UVJEŽBAVANJE BUDUĆNOSTI: DRAMSKA I LIKOVNA PEDAGOGIJA ZA GRAĐANSKU IMAGINACIJU U EUROPSKOME OBRAZOVANJU UČITELJA (STUDIJA SLUČAJA - PROJEKT ACIIS)


***Sažetak:*** *Ovaj rad istražuje na koji način participativna i interdisciplinarna umjetnička pedagogija potiče razvoj građanske imaginacije. Polazeći od Erasmus+ projekta ACIIS Teacher Academy kao studije slučaja, analiziramo kako se drama i likovna umjetnost povezuju s građanskim odgojem i obrazovanjem u školama i kulturnim ustanovama. Teorijski okvir rada čine Deweyjev koncept umjetnosti kao iskustva te Brechtov pojam efekta začudnosti, uz oslanjanje na recentne radove Hoffelnera i Lavena. Metodološki pristup temelji se na eksplorativnoj, višelokacijskoj kvalitativnoj analizi studije slučaja, nadopunjenoj refleksijama praktičara. Rezultati pokazuju da participativni oblici rada (igranje uloga, murali, digitalno pripovijedanje) pozicioniraju učenike kao sustvaratelje, povezuju kurikulske sadržaje s društveno relevantnim pitanjima te jačaju empatiju, djelatnost (agency) i kritičko mišljenje. Zaključujemo da umjetničko obrazovanje nije tek dodatak obrazovnome sustavu, nego važna sastavnica građanske infrastrukture.*


***Ključne riječi:*** *dramska pedagogija, građanska imaginacija, inkluzivno obrazovanje, obrazovanje učitelja, performativno učenje*

ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

HELENA KOROŠEC
University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia
helena.korosec@pef.uni-lj.si

# ENHANCING PROSOCIAL BEHAVIOUR IN EARLY CHILDHOOD THROUGH CREATIVE DRAMA AND PUPPETRY FINDINGS FROM A TEACHER-BASED INTERVENTION STUDY

***Abstract:*** *This paper presents part of a larger study examining the effects of creative puppetry activities on preschool children's social behaviour, as perceived by their teachers. Twenty-two preschool teachers (including 460 children aged 4–7) participated in an in-service training programme in preschool education, during which they were encouraged to integrate puppet activities into their preschool or early primary classrooms, following the principles of creative drama. Each teacher assessed the social behaviour of children in their class twice: once before introducing the puppetry activities and again after three months of intensive, daily creative play with puppets. The analysis focused on changes in pro-social behaviour. A paired-samples t-test revealed a significant increase in prosocial behaviour following the puppetry intervention. The most notable improvement was observed among the 10% of children who had shown the lowest levels of prosocial behaviour prior to the introduction of puppet play.*
***Key words:*** *creative drama, early childhood, empathy, puppetry, pro-social behaviour*

## 1. Introduction

Education *with and through art* has long been recognized as an effective method of teaching and learning across all areas of the curriculum (UNESCO 2006; UNESCO 2024). This approach positions art as a medium for learning and children's exploration of various subjects, emphasizing its importance for social learning. As Kroflič (2022) observes, education and upbringing that lack creativity lead to an impoverished experience of one's inner world, reducing it to a dry and purely objective process.

Drama, as an educational approach, provides a valuable framework for combining creativity, expression, and social interaction. Somers (2005) describes drama as an alternative pedagogy that incorporates stories to explore interpersonal relationships. Drama encourages active participation through sensory, physical, and emotional engagement, promoting the development of social skills, self-confidence, self-control, and the ability to focus, listen, and work cooperatively. As Winston and Tandy (2005) note, drama activities are inherently social forms of art in which children must communicate, make agreements, and collaborate with peers.

In this context, creative puppetry workshops offer unique opportunities for children to engage in meaningful social interactions and form positive peer relationships. Many scholars (Ivon 2010; Korošec 2019; Korošec and Batistič Zorec 2020; Petrović 2013) emphasize that puppet play supports the development of social competencies and prosocial behaviour.

The present study investigated preschool teachers' views and practices related to their use of puppetry in educational settings. It examined how their approaches to puppet-based creative drama

evolved during an in-service professional development programme, and how puppetry influenced the social behaviour of children in their classrooms.

## 2. Creative Drama, Puppetry, and Prosocial Behaviour

Creative drama is defined by the American Association of Theatre for Youth as "an improvisational, non-exhibitional, process-centered form of drama in which participants are guided by a leader to imagine, enact, and reflect upon human experience" (Siks 1981: 6). As Krušić (2007) notes, the essence of creative drama lies in its dynamic nature, where participants explore and express themselves through improvised dramatic forms, roles, and imagined situations. The leader facilitates this process by encouraging children to develop and communicate ideas, emotions, and concepts through storytelling, movement, poetry, or music. One of the main advantages of puppetry-based creative drama lies in its ability to promote participation, cooperation, and social learning through collaborative work. Puppet performance in a small group enables diverse forms of development: it encourages communication, strengthens self-image, improves interpersonal relationships, and fosters a sense of belonging (Petrović 2013). Majaron (2014) points out that having a puppet helps a child avoid stressful situations in the classroom and contributes to better understanding among children, thus promoting the socialisation of the class as a whole. Research also supports the broader role of the arts in cognitive and emotional development, showing significant differences in social and learning outcomes between children involved in artistic activities and those who are not (Tancig 2017).

Puppet play provides children with a safe way to express strong emotions and manage internal conflicts. When children act out scenes that mirror real-life experiences, they release tension and process difficult emotions (Bastašić 1990). Majaron (2012) emphasizes that the puppet acts as a "shield," allowing children to express feelings indirectly and with greater ease.

Findings from the European DICE study (Cooper 2010) demonstrate that participation in drama education improves problem-solving, stress management, empathy, tolerance, and communication skills among children and adolescents. These findings align with the broader understanding of social competence, commonly defined as the ability to achieve personal goals in social interactions while maintaining positive relationships with others (Rubin and Rose-Krasnor 1992). Social competence encompasses behaviours such as cooperation, initiating and maintaining play, asserting one's needs appropriately, and demonstrating prosocial actions like helping, sharing, and showing empathy (Bennett Murphy et al. 2007; Griese and Buhs 2014).

Prosocial behaviour—voluntary actions intended to benefit others—is a central element of social competence (Papalia et al. 2001; Over 2016). It includes behaviours such as comforting, cooperating, offering help, and sharing (Ramaswamy and Bergin 2009; Warden and Christie 2001). Brajša Žganec (2003) highlights that prosocial skills include listening, expressing affection, and engaging in cooperative communication, as well as respecting group norms and taking turns. Children who develop these abilities early are more successful in forming and maintaining friendships and are better equipped to regulate emotions and solve interpersonal conflicts (Katz and McClellan 1997; Ramaswamy and Bergin 2009).

Several authors (Bastašić 1990; Ivon 2010; Korošec 2019) have underlined the value of role-playing for fostering empathy and understanding among children, with puppet play being particularly suitable for early childhood. Cooper (2015) suggests that drama experiences transfer from the stage to real life by deepening emotional understanding and empathy. Similarly, Gruić (2015) observes that theatre experiences enhance openness to emotional expression, especially in children, who easily immerse themselves in imaginative worlds. Dowling (2000) found that using puppets helps children express both pleasant and unpleasant emotions and better recognise the feelings of others. Ivon (2013) argues that

puppet play encourages prosocial behaviour precisely because the puppet, as an imaginative and beloved figure, creates emotional safety and engagement. The results of our research are also consistent with the findings of Kröger and Nupponen (2019), who identified five potential uses for puppets in education: generating communication, supporting a positive classroom climate, enhancing creativity, fostering co-operation in and integration into a group, and changing attitudes.

Research by Porenta (2003) also confirms that the use of puppets in the classroom helps children accept differences, build friendships, and overcome fears related to unfamiliar situations. Through these processes, puppetry and creative drama emerge as powerful educational methods for developing empathy, cooperation, and prosocial behaviour in early childhood education. A study on puppetry activities in early childhood education (Luen, 2021) demonstrated that such activities enhance life skills, support the development of learning experiences, and broaden knowledge among nursery and kindergarten children. The study suggested that integrating puppetry activities into early childhood education can sustain children's overall development.

**3. Puppet Activities in Kindergarten Through the Perspective of Social Learning Theory**

Bandura (1982), in his social learning theory, emphasises that people primarily learn within a social environment by observing others (models) and imitating their behaviour. Learning is strongly influenced by the consequences of behaviour, as individuals are more likely to imitate behaviour that is rewarded and avoid behaviour that is punished, even if the consequences are experienced by others. Bandura (ibid.) highlights that learning is not merely a mechanical process but also involves cognitive factors such as attention, memory, the ability to reproduce behaviour, and motivation. He explains behaviour as the result of reciprocal interaction between personal characteristics, the environment, and behaviour itself (reciprocal determinism). He also places significant emphasis on self-efficacy, defined as an individual’s belief in their ability to perform a specific behaviour successfully, which influences their motivation and success.

In the later development of his theory, Bandura increasingly emphasised the role of cognition. In his view, people continually learn through the cognitive mediation of what they observe in the relationship between behaviour and its consequences. This applies to both observing one’s own behaviour and the behaviour of others. Bandura (1986) identifies several cognitive abilities that enable social learning:

The key cognitive processes in social learning are symbolisation, vicarious learning, forethought, and self-reflection. Through symbolisation, individuals form cognitive models of their environment based on social experiences, which guide their thinking and decision-making in social contexts. Vicarious learning enables individuals to acquire knowledge by observing others’ behaviour and its consequences in various situations. Forethought allows individuals to use accumulated social knowledge to plan their behaviour, evaluate its appropriateness, and anticipate possible outcomes. Through self-reflection, individuals examine and reassess their own thoughts and actions, drawing conclusions that shape future behaviour and contribute to the development of self-efficacy beliefs.

The connection between Bandura’s social learning theory and the effects of puppet activities in kindergarten on children’s social behaviour is clear when considering puppet play as a context for observational learning and social interaction. Puppet activities in kindergarten provide an environment where children, through symbolic play, observe and internalise different forms of social behaviour. A puppet or story performed with puppets can serve as a behavioural model, whether operated by a teacher or a peer, with the child focusing on social situations such as conflict resolution, expressing emotions, and cooperation, and remembering these scenarios. In line with Bandura’s concept of observational learning, the child then reproduces these behaviours in play, with repetition more likely if the observed behaviours

are socially accepted or implicitly “rewarded” through peer approval or positive feedback from the teacher.

Furthermore, puppet play enables vicarious reinforcement, as children observe the consequences of behaviours experienced by puppet characters. In this way, they develop an understanding of socially desirable and undesirable behaviours without direct exposure to real-life consequences. An important aspect is that puppet play stimulates the cognitive processes identified by Bandura as crucial for learning, as the child actively directs attention, structures social experiences in symbolic form, and tests them in a safe environment.

In the context of reciprocal determinism, puppet activities offer a space where a child’s personal characteristics (such as emotions and beliefs), the social environment (kindergarten, peers, teacher), and behaviour (play, communication) interact. Puppet play not only reflects previously acquired behavioural patterns but also actively contributes to their formation. At the same time, it supports the development of self-efficacy, as children gain a sense of competence in social interactions by successfully enacting social situations and solving problems.

## 4. Method

### *Problem and research aim*

The impact of creative drama using puppets on changes in prosocial behaviour after teachers' assessments was examined as part of a broader research study on the impact of puppet play on the social behaviour of preschool children.

In this study, prior to participating in the training course, the selected group of teachers were surveyed about their views and experience with puppets. It was found that, before training, almost a quarter (25%) of all participating teachers had never used puppets in their work, and a further quarter (26.97%) used them only once or twice a month. Only about a quarter of teachers reported using puppets every day (11.24%) or at least twice a week (13.48%). Moreover, it is very important to note that, before our training course, preschool teachers only used puppets following the work model of professional puppet theatres, that is, learning the text, assigning roles to children, and ‘directing’ the play, while the children participated only to a small degree or not at all.

Drawing on the theoretical foundations of creative drama, puppet play, the theory of symbolic play, and children's social development, we have demonstrated the importance of a creative, process-developmental approach to puppet activities in kindergarten for improving social relationships within the group.

In this context, our research aimed to substantiate the significance of the everyday use of puppets. Creative drama is based on work in small groups, where the educator supports play by offering encouragement, providing suitable materials, and creating an appropriate environment. We assumed that a process-developmental approach to puppet play would enable children to collaborate more, connect with one another, and share ideas, thereby facilitating better integration of individuals into the group and fostering children's social competence.

Preschool teachers participated in courses on puppetry/drama activities, after which they performed diverse puppetry activities in their respective classes daily over three months. They were offered various ways of including puppets in children's everyday lives at the preschool centre: the puppet was integrated in the daily routine as a beloved friend of the group, children made simple puppets, they engaged in spontaneous play with puppets and in playing scenes, they created connections between different parts of the curriculum and the puppet; and they conversed through the puppet. The research

hypothesis was that a process–developmental approach to play and creative work with the puppet enables children to better co-operate and connect with each other and share ideas, and that this approach to puppetry/drama activities will bring changes in social behaviour that contribute to the development of children's social competence.
The aim of the research was to establish whether regular and continuous use of puppets, based on the principles of creative drama, contributed to positive changes in the prosocial behaviour of preschool children as reflected in preschool teachers' assessments.

***The process of conducting puppet activities in kindergarten***

During the educational process, lectures and workshops were used to train preschool teachers to conduct puppet activities in line with the process-development approach of the kindergarten curriculum and the principles of creative drama. The daily group activities carried out by preschool teachers were based on the following key methods: the daily presence of the group's key puppet in various parts of the routine; short puppet shows performed by the educator for the children; children making simple puppets; free play with puppets and symbolic play with peers; and informal puppet shows performed with peers in the group. The activities were tentatively agreed upon, but each preschool teacher adapted the method and duration of implementation according to the characteristics of her group and the kindergarten's curriculum.

The preschool teachers continuously documented their work in the group through diaries, reflections on daily and weekly activities, and by photographing and recording activities. They prepared written plans for all weekly and daily activities, which were also planned together to some extent.

***Participants***

Empirical research was conducted with a group of 22 preschool teachers from various regions of Slovenia who worked in preschool classes or in the first class of an elementary school with children aged 4–7 years. All of them were in-service students of Preschool Education at the Faculty of Education in Ljubljana. The teachers in our sample worked with 460 children aged 4–7 during the research: 143 children were in preschool classes aged 4–5, 123 children in preschool classes aged 4–6, and 95 in preschool classes aged 5–6. The remaining children (108, or 23.4%) were in the first grade of elementary school. Slightly more than half the children were girls (53%). For each child in the class the teacher had to assess his or her social behaviour on the given scale before and after the three-month intensive use of puppets in class.

***Data collection and instruments***

The teachers' perceptions of the social behaviour of each child in their classes were measured with the Child Social Behaviour Rating Scale (CSBRS), developed by the authors of this research on the basis of the expert literature (Goodman 2001; Ivon 2005; Katz and McClellan 1997; Zupančič and Kavčič 2007), and consisting of 24 items. The frequency of each behaviour in individual children were appraised on a five-point rating scale, from 1 (never behaves like this) to 5 (almost always behaves like this). The scale was completed by the teachers for each child before and after three months of daily, continuous use of puppets.

*Data analysis*

The data were processed using the SPSS programme. The empirical data collected were quantitatively analysed in accordance with their type and role (dependent and independent variables), namely, at the basic descriptive level (frequency distributions, mean values, measures of variation and measures of dispersion) and the level of inferential statistics.

**5. Results and Interpretations**

Based on factor analysis, it was found that the variables related in content with the prosocial behaviour can be classified into two groups: the first containing two items referring to the child's expression of empathy, and the second including eight items encompassing all other prosocial behaviours.

***Prosocial behaviour in the total population of the assessed children***

After the training course, the teachers' work with the puppets changed in a positive way to encourage children's imagination, their contribution of ideas, story creation, puppet-making, and carrying out an improvised performance. The teachers mainly played the role of observers, organisers of supportive environment and promoters of the making of children's creations. This work principle allows for more interactions, more negotiation and cooperation, and enhances the development of children's creativity. The result of the arithmetic means of the summary variable and of each individual variable for prosocial behaviour, as assessed by the teachers, together with the results of the *t*-test for the total assessed population are presented below (see Table 1).

**Table 1. Parameters of descriptive statistics and *t*-test for prosocial behaviour in the total population of children**

| Variable | Situation | N | Mean value | Standard deviation | t | df | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| During activities makes agreements with peers and tries to respect others' opinion (V3). | Initial | 458 | 3.40 | 0.95 | −6.64 | 457 | 0.00 |
| | Final | 458 | 3.67 | 0.89 | | | |
| Actively co-operates in guided activities and asks questions (V10). | Initial | 459 | 3.35 | 1.21 | −3.04 | 458 | 0.00 |
| | Final | 459 | 3.59 | 1.16 | | | |
| His/her opinion is respected by peers (V11). | Initial | 458 | 3.20 | 1.00 | −6.91 | 457 | 0.00 |
| | Final | 458 | 3.47 | 0.95 | | | |
| Takes initiative and the leading role in spontaneous play (V12). | Initial | 457 | 3.06 | 1.15 | −5.59 | 456 | 0.00 |
| | Final | 457 | 3.29 | 1.13 | | | |
| Is insecure, when required to speak in front of a group (V14). | Initial | 449 | 3.30 | 1.29 | −3.26 | 448 | 0.01 |
| | Final | 449 | 3.47 | 1.21 | | | |
| Participates in play and other group activities (V15). | Initial | 457 | 3.93 | 0.91 | −4.88 | 456 | 0.00 |
| | Final | 457 | 4.11 | 0.82 | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Is popular with other children (V22). | Initial | 459 | 3.39 | 1.00 | −6.44 | 458 | 0.00 |
| | Final | 459 | 3.64 | 1.01 | | | |
| Quickly adapts to new things, people, and situations (V23). | Initial | 457 | 3.30 | 1.00 | −6.91 | 456 | 0.00 |
| | Final | 457 | 3.63 | 0.95 | | | |
| **TOTAL** | **Initial** | **443** | **3.37** | **0.78** | **−9.67** | **442** | **0.00** |
| | **Final** | **443** | **3.6** | **0.75** | | | |

**Table 2: Parameters of descriptive statistics and *t*-test for empathy in the total population of children**

| **Variable** | **Situation** | **N** | **Mean value** | **Stand. deviation** | **t** | **df** | **Sig.** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Helps other children (V7). | Initial | 458 | 3.29 | 0.99 | −5.54 | 457 | 0.00 |
| | Final | 458 | 3.52 | 0.97 | | | |
| Offers consolation to a crying child by him/herself (V17). | Initial | 442 | 2.95 | 1.26 | −4.81 | 441 | 0.00 |
| | Final | 442 | 3.19 | 1.16 | | | |
| **TOTAL** | **Initial** | **441** | **3.12** | **0.96** | **−5.67** | **440** | **0.00** |
| | **Final** | **441** | **3.34** | **0.97** | | | |

The results show a statistically significant difference in the prosocial behaviour of children according to teachers' assessments, between the period before the introduction of puppetry activities and after three months of intensive puppet use. Statistically significant differences can be observed in both the summary variables and all individual variables of prosocial behaviour. Table 2 shows that, for the summary variable *empathy*, the initial mean value is 3.12 and the final value is 3.34. For the remaining prosocial behaviours, the initial mean value is 3.37 and the final value is 3.60. Therefore, the results indicate an overall growth trend in the children's prosocial behaviour, as assessed by their teachers.

When comparing the initial mean values of the summary variables across all research categories of social behaviour (in addition to prosocial behaviour, these include aggressive and reserved behaviour as well as the ability to focus attention, the related results are not presented in this article), the items referring to prosocial behaviour showed the lowest values in the initial assessment. Particularly low was the initial mean value for the variable *empathy*, which, in the final measurement, statistically significantly increased.

The largest differences in the arithmetic means between the initial and final measurements are found in the item *Quickly adapts to new things, people, and situations* (M = 0.33). A similarly strong difference between initial and final mean values, that is, a positive change, is also observed for the items *His/her opinion is respected by peers* (M = 0.27), *During activities makes agreements with peers and tries to respect others' opinion* (M = 0.27), and *Is popular with other children* (M = 0.25).

***Prosocial behaviour for 10% of children with the lowest scores in the initial assessment***

We were particularly interested in whether there were changes in expressing empathy and other prosocial behaviours among children who obtained the lowest scores on these items in the initial measurement. The results of some studies show that the puppet particularly helps children who have

poor social competence or rarely show prosocial behaviour. To provide specific support to children who lack skills for making friends, Dowling (2000) suggests that teachers work in small groups, using puppets and miniature dolls to tell a story and then initiate discussion on a topic.

**Table 3: Parameters of descriptive statistics and *t*-test for prosocial behaviour of children in the lowest-score group**

| **Variable**[35] | **Situation** | **N** | **Mean value** | **Stand. deviation** | **t** | **df** | **Sig.** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| During activities makes agreements with peers and tries to respect others' opinion (V3). | Initial | 53 | 2.60 | 1.13 | −3.89 | 52 | 0.00 |
| | Final | 53 | 3.17 | 1.16 | | | |
| Actively co-operates in guided activities and asks questions (V10). | Initial | 53 | 1.60 | 0.69 | −4.90 | 52 | 0.00 |
| | Final | 53 | 2.23 | 1.12 | | | |
| His/her opinion is respected by peers (V11). | Initial | 53 | 1.92 | 0.61 | −2.72 | 52 | 0.03 |
| | Final | 53 | 2.21 | 0.74 | | | |
| Takes initiative and the leading role in spontaneous play (V12). | Initial | 53 | 1.47 | 0.54 | −4.06 | 52 | 0.00 |
| | Final | 53 | 1.94 | 0.86 | | | |
| Is insecure, when required to speak in front of a group (V14). | Initial | 53 | 1.83 | 1.19 | −2.42 | 52 | 0.02 |
| | Final | 53 | 2.25 | 1.21 | | | |
| Participates in play and other group activities (V15). | Initial | 52 | 2.77 | 0.90 | −3.86 | 51 | 0.00 |
| | Final | 52 | 3.21 | 0.85 | | | |
| Is popular with other children (V22). | Initial | 53 | 2.28 | 0.79 | −1.59 | 52 | 0.19 |
| | Final | 53 | 2.45 | 0.89 | | | |
| Quickly adapts to new things, people, and situations (V23). | Initial | 53 | 2.02 | 1.10 | −3.70 | 52 | 0.00 |
| | Final | 53 | 2.60 | 1.01 | | | |
| **TOTAL** | **Initial** | **52** | **2.06** | **0.3** | **−6.52** | **51** | **0.00** |
| | **Final** | **52** | **2.51** | **0.64** | | | |

**Table 4: Parameters of descriptive statistics and *t*-test for empathy of children in the lowest-score group**

| **Variable** | Situation | **N** | **Mean value** | **Stand. deviation** | **t** | **df** | **Sig.** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Helps other children (V7). | Initial | 53 | 2.53 | 0.95 | −2.68 | 52 | 0.01 |
| | Final | 53 | 2.85 | 1.06 | | | |
| Offers consolation to a crying | Initial | 52 | 2.08 | 0.92 | −2.24 | 51 | 0.03 |

35

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| child by him/herself (V17). | Final | 52 | 2.35 | 1.17 | | | |
| **TOTAL** | **Initial** | **52** | **2.31** | **0.78** | **−2.82** | **51** | **0.01** |
| | **Final** | **52** | **2.61** | **0.98** | | | |

As the results show, the teachers observed a statistically significant increase in prosocial behaviour among the children who had obtained the lowest scores in the teachers' initial assessment of social behaviour. In this group of children, the initial mean value was under 2 for as many as four items belonging to the prosocial behaviour. The lowest mean value in the initial measurement is seen in the item *Takes initiative and the leading role in spontaneous play* (M = 1.47). This is followed by the items *Actively co-operates in guided activities and asks questions* (M = 1.60), *Is insecure, when required to speak in front of a group* (M = 1.83) and *His/Her opinion is respected by peers* (1.92). The difference between the mean values of the initial and final assessments amounts to 0.30 for *empathy*, and 0.45 for other *prosocial behaviours*. Therefore, the teachers assessed that, after three months, the children showed increased mutual help and more frequently took the initiative and made agreements with their peers in joint activities. The children's behaviours that point to their ability to respect their peers' perspective, as well as those expressing sensitivity for the needs and wishes of others, also increased significantly.

Statistically significant differences in the mean values between the initial and final assessments were seen in all items of *empathy* and other prosocial behaviours, except in one. The biggest difference was shown in the item *Actively co-operates in guided activities and asks questions* (M = 0.63). Substantial differences in the mean values of the teachers' initial and final assessments were also found for *Quickly adapts to new things, people and situations* (M = 0.58), *In activities makes agreements with peers and tries to respect others' opinions* (M = 0.57), and *Takes the initiative and the leading role in spontaneous play* (M = 0.47). The only item for which no statistically significant differences were seen was *Is popular with other children*. This result is understandable, as a child's popularity among their peers cannot change significantly over a short period of three months. However, the increased prosocial behaviour in these children as a result of the use of puppets suggests a high probability that it could change over a longer period.

According to Vygotsky (1978), when playing a role children find it easier to adapt and accept the rules than they do in real life. Eljkonjin (1981) claims that role-playing is the only true form of play activity, as it motivates the child through his/her desire to live a social life with adult members of society. Smilansky (1968) says that drama typically involves pretend- or role-play that encourages children to take part in various activities, seek new connections, and express greater social sensibility and competence.

Bandura (1986), in his social learning theory, pointed to the meaning of the relationship that the child establishes with the imitation model. In the context of the current study the puppet can become an imitation model. One example is the use of a puppet as a beloved friend of the class, with whom the children can establish an authentic and affectionate relationship that enables them to accept the puppet as an authority more readily than they would an adult. The records of the teachers who participated in this study indicate that the children were strongly attracted by the behaviour of the beloved friend of the class and either imitated its behaviour or tried to please it with affectionate behaviour. In the teachers' opinions, this contributed the increase in prosocial behaviour, including peer relations in the class.

Our results are consistent with the findings of Ivon (2005), who reported that there is a connection between the frequency of the use of puppets in educational work and the growth of prosocial behaviour. Harris (2005) also writes about the role of puppets in learning social skills, and in accepting oneself, as well as accepting that others can be different from us. She reports that children discussed their own

misunderstandings, conflicts, and skill development through metaphors seen in the stories involving the puppet – the beloved figure of the group.

**6. Conclusion**

Creative drama provides a powerful framework for promoting cooperative and integrative learning (McNaughton 2011). Puppetry, as a form of creative engagement, enables children to collaborate in both small and large groups, supporting individual development while fostering collective learning. Through these activities, children develop essential communication, social, and problem-solving skills. Hohn (1995) notes that when children create puppet scenes, their focus on a shared goal – producing a play – reduces stigmatisation, social differences, and variations in communication abilities, as all group members work together towards a common objective. Debouny (2002) further highlights that puppetry encourages children to listen attentively, understand one another, substantiate their ideas, and share them openly. Promoting prosocial behaviour during the preschool period is particularly important for smooth integration into formal schooling.

The findings of this study highlight the importance of both theoretical knowledge of creative drama and practical puppetry techniques in early childhood and lower primary education. Teachers are encouraged to adopt a process-oriented, developmental approach rather than a goal-driven, professional theatre mindset, thereby enabling children to explore, experiment, and engage creatively in a supportive environment. Incorporating puppets into daily activities – not only as performance tools but also as instruments for dialogue, collaboration, and problem-solving – can enhance empathy, improve communication skills, and promote inclusive group dynamics. Regular use of puppetry has been shown to contribute significantly to children's social competence and prosocial behaviour, providing immediate and long-term benefits for interpersonal development and classroom learning.

Cooperative and prosocial behaviour is a central area in the study of children's social competence (Asher and Rose 1997; in Brajša Žganec 2003). Based on theoretical foundations (Eisenberg et al. 1998; Gottman 1997; Kahen et al. 1994; in Brajša Žganec 2003), it is argued that prosocial behaviour consists of basic social skills related to functioning in a group, responding to emotions and stress, and finding alternatives to aggression. An essential element of prosocial behaviour is deliberate activity that benefits others (Papalia et al. 2014).

The assessments of preschool teachers in our research reflect changes in all these aspects of prosocial behaviour. The skill of appropriate emotional response involves understanding and discussing one's own and others' emotions, as well as coping with fear (Eisenberg et al. 1998; Brajša Žganec 2003). An analysis of research on the role of the puppet in the first grade, conducted by A. Porenta (2003), showed that children with a puppet had positive experiences in accepting differences and developing friendly relationships. The puppet helped children make friends and overcome fear of unfamiliar situations. One key reason children feel safer and more accepted with a puppet is the indirect communication that playing with a puppet provides. The child focuses all attention on the puppet, forgetting that an educator, peer, or audience is present. Such communication is less stressful than, for example, communication in a drama play; it is more playful and creates an imaginative situation, allowing children with less developed social skills to join the group. Puppets help to create a relaxed atmosphere in the group. Indirect communication with the puppet reduces the stress a child may feel when interacting with an adult – an authority figure – or with peers. The role of the educator changes: they become a storyteller or creator of a pleasant situation in which children feel safe and accepted. The child's attention shifts from the educator to the puppet, with which the child identifies and confides desires, joys, sorrows, and fears (Korošec 2020; Majaron 2014).

Creating a fictional situation with a puppet allows the child to practise various skills and express emotions in the imaginative world of play, where there is no risk of making mistakes. In puppet play organised by the educator according to the principles of creative drama, the child assumes one or even several roles. This requires the child to decentre their thinking and distinguish their own perspective from that of others. In symbolic play, emotional decentration also occurs, enabling the child to understand the emotions of others, develop their own emotions, and gain insight into them. By enacting stories with puppets, the child observes relationships between characters from a different perspective or from a certain distance. Playing with a puppet is an excellent way to sensitise a child's emotional and social potential. It requires the child to put themselves in the puppet's situation, experiencing and reacting as the puppet would. Even when watching a puppet show, including a short improvisation performed by the educator in the group, the child empathises and identifies with the character in a particular situation. Sensitive and well-planned follow-up activities after watching the play place the child in situations where they can explore alternative reactions of the characters. In such situations, the child learns to respond emotionally and seek alternatives to aggression.

The key puppet of the group closely relates to children through its way of experiencing the world, emotions, and reactions. It often becomes like a peer to them and is more readily accepted by children as an authority figure than an adult. Bandura (1986) notes that peer models attract the most attention for modelling. Hohn (1995) argues that, as children develop, symbolic models from stories and media become increasingly effective. Records from the educators involved in our research show that the puppet’s behaviour – the key puppet of the group – strongly attracted children, who either imitated the puppet’s actions or sought to please it with certain positive behaviours. As a result, educators observed an increase in prosocial behaviour towards peers within the group. Puppet activities can thus be understood as a pedagogical tool that puts into practice the key mechanisms of Bandura’s social learning theory and significantly contributes to the development of prosocial behaviour.

This research is based solely on the adults’ perception. We are aware that children's perspectives are crucial for both education and research, but in this manuscript, we have presented only the results of this study. Of course, in previous studies we collected many children's opinions related to puppet use (that they enjoyed, what they liked and want to do more, etc.), but these responses were not directly linked to the purpose of this study. We cannot expect children to comment explicitly on their own prosocial behaviour when they are asked about their feelings and wishes in puppet play.

In conclusion, integrating puppetry into early education offers a practical, engaging, and effective strategy to nurture children’s social, emotional, and cooperative skills, supporting their holistic development and preparing them for meaningful participation in school and community life.

**Bibliography**


- Bandura, A. 1982. Uloga procesa učenja po modelu u razvoju ličnosti. In: Ivič, I. and Havelka, N. (ed.) *Proces socijalizacije kod dece*. Beograd. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Bastašić, Z. 1990. *Lutka ima i srce i pamet*. Zagreb. Školska knjiga.
- Bennett Murphy, L. M., Laurie-Rose, C., Brinkman, T. M. and McNamara, K. A. 2007. Sustained Attention and Social Competence in Typically Developing Preschool-Aged Children. *Early Child Development and Care*, 177(2), pp. 133–149.
- Brajša Žganec, A. 2003. *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko. Naklada Slap.
- Cooper, C. 2010. *Making a World of Difference: A DICE Resource for Practitioners on Educational Theatre and Drama*. Budapest: DICE Consortium.
- Cooper, C. 2015. Čutiti razmišljujoče in razmišljati čuteče. In: Gaber, M. (ed.) *Čustva bogatijo*. Ljubljana: Taka Tuka Society.
- Debouny, E. 2002. Puppets as a Teaching Tool. In: Majaron, E. and Kroflin, L. (ed.) *Puppet – What a Miracle!*. Zagreb: Croatian Centre of UNIMA and UNIMA Slovenija.
- Dowling, M. 2000. *Young Children's Personal, Social and Emotional Development*. London: Paul Chapman Publishing.
- Eisenberg, N. et al. 1998. Social, Emotional and Personal Development. In: Damon, W. (ed.) *Handbook of Child Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Eljkonjin, D. B. 1981. *Psihologija dečje igre*. Beograd. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Gagnon, G. S. and Nagle, R. J. 2004. Relationship Between Peer Interactive Play and Social Competence in At-Risk Preschool Children. *Psychology in the Schools*, 41(2), pp. 173–189.
- Goodman, R. 2001. Information for Researchers and Professionals About the Strengths & Difficulties Questionnaires. Available at: http://www.sdqinfo.com/.
- Griese, E. and Buhs, E. 2014. Prosocial Behavior as a Protective Factor for Children's Peer Victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), pp. 1052–1065.
- Gruić, I. 2015. Kaj zmore gledališče? In: Gaber, M. (ed.) *Čustva bogatijo*. Ljubljana. Taka Tuka Society.
- Harris, S.H. 2005. Valentine and Zophie: Puppetry Used for Character Education. In: Bernier, M. and O'Hare, J. (eds.) *Puppetry in Education and Therapy*. Bloomington, IN: AuthorHouse.
- Hohn, R.L. 1995. *Classroom Learning and Teaching*. New York: Longman.
- Ivon, H. 2005. *Vpliv interakcije z lutko na socialno vedenje in igralne aktivnosti predšolskih otrok*. Doctoral dissertation. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
- Ivon, H. 2010. *Dijete, odgojitelj i lutka*. Zagreb. Golden Marketing – Tehnička knjiga.
- Ivon, H. 2013. *Lutka u dječjem vrtiću*. Split. Filozofski fakultet u Splitu.
- Katz, L. G. and McClellan, D. E. 1997. *Fostering Children's Social Competence: The Teacher's Role*. Washington, DC: NAEYC.
- Korošec, H. 2019. Pedagogical Potentials of Puppet and Its Impact on Social Behaviour of Children. In: Vigato, T. (ed.) *Lutka je sve, sve je lutka*. Zadar: Sveučilište u Zadru, Kazalište lutaka Zadar and UNIMA, pp. 119–140.
- Korošec, H. and Batistič Zorec, M. 2020. The Impact of Creative Drama Activities on Aggressive Behaviour of Preschool Children. *Research in Education*, 108(1), pp. 62–79. Available at: https://doi.org/10.1177/0034523719858219.

- Korošec, H. 2020. Pedagoški potenciali lutke kot spodbuda za učenje govora. In: Podbevšek, K. and Žavbi, N. (ed.) *Govor v pedagoški praksi*. Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani. Available at: https://doi.org/10.4312/9789610602804.
- Kroflič, R. 2022. Vzgoja z umetnostjo in prvoosebna umetniška izkušnja kot ključni sestavini sodobne vzgoje in izobraževanja. In: Kroflič, R., Rutar, S. and Borota, B. (eds.) *Umetnost v vzgoji v vrtcih in šolah: projekt SKUM*. Koper: Založba Univerze na Primorskem, pp. 19–34. Available at: https://doi.org/10.26493/978-961-293-172-8.19-35.
- Kröger, T. and Nupponen, A.M. 2019. Puppet as a Pedagogical Tool: A Literature Review. *International Journal of Elementary Education*, 11(4), pp. 393–401.
- Krušić, V. 2007. O dramskom odgoju – osnovni pojmovi. In: Radetić-Ivetić, J. (ed.) *Igram se, a učim!*. Zagreb. HCDO.
- Luen, L. C. 2021. Puppetry Activities in Early Childhood Programmes. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10, pp. 89–96. Available at: https://doi.org/10.37134/saecj.vol10.sp.8.2021.
- Majaron, E. 2012. Art as a Pathway to the Child. In: Kroflin, L. (ed.) *The Power of Puppet*. Zagreb: UNIMA.
- Majaron, E. 2014. *Vera u lutku*. Subotica: Open University Subotica, International Festival of Children's Theatres.
- McNaughton, M.J. 2011. Relationships in Educational Drama. In: Schonmann, S. (ed.) *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam, Boston and Taipei: Sense Publishers.
- Papalia, D.E., Olds, S.W. and Feldman, R.D. 2001. *Human Development*. New York: McGraw-Hill.
- Petrović, M. 2013. Use of Puppetry Elements for Therapeutic Purposes. In: Jurkowski, H. and Lazić, R. (eds.) *Theatre for Children – An Artistic Phenomenon*. Subotica: Open University Subotica, International Festival of Children's Theatres.
- Porenta, A. 2003. Zgodbe in lutke kot sredstva za motiviranje učencev. *Sodobna pedagogika*, 2, pp. 172–187.
- Praper, P. 1992. *Tako majhen, pa že nervozen*. Nova Gorica: Educa.
- Ramaswamy, V. and Bergen, C. 2009. Do Reinforcement and Induction Increase Prosocial Behaviour? Results of a Teacher-Based Intervention in Preschool. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), pp. 527–538.
- Rubin, K. H. and Rose-Krasnor, L. R. 1992. Interpersonal Problem Solving and Social Competence in Children. In: Van Hasselt, V.B. and Hersen, M. (ed.) *Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective*. New York: Plenum Press, pp. 283–323.
- Siks, G. B. 1981. Drama in Education – A Changing Scene. In: McCaslin, N. (ed.) *Children and Drama*. New York and London: Longman.
- Somers, J. 2005. Drama as Alternative Pedagogy. *Nuffield Review of 14–19 Education and Training*.
- Tancig, S. 2017. Nevroedukacija – nova znanost o učenju in poučevanju – kako izboljšati izobraževalno prakso. In: Gaber, M. and Šmalc, M. (ed.) *Umetnost učenja*. Ljubljana: Taka Tuka Society.
- UNESCO. 2006. *Road Map for Arts Education*. Paris: UNESCO. Available at: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_Road_Map_en.pdf
- UNESCO. 2024. *UNESCO in Action: Education Highlights in 2024*. Available at: https://www.unesco.org/en/articles/unesco-action-education-highlights-2024.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warden, D. and Christie, D. 2001. *Spodbujanje socialnega vedenja*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Winston, J. and Tandy, M. 2005. *Beginning Drama 4–11*. London: David Fulton Publishers.

***POTICANJE PROSOCIJALNOGA PONAŠANJA U RANOME DJETINJSTVU PRIMJENOM KREATIVNE DRAME I LUTKARSTVA NALAZI INTERVENCIJSKOGA ISTRAŽIVANJA TEMELJENOGA NA RADU ODGOJITELJA***

***Sažetak:*** *Ovaj rad predstavlja dio šireg istraživanja koje ispituje učinke kreativnih lutkarskih aktivnosti na socijalno ponašanje djece predškolske dobi iz perspektive njihovih odgojitelja. Dvadeset i dva odgojitelja (uključujući 460 djece u dobi od 4 do 7 godina) sudjelovala su u programu stručnoga usavršavanja u području ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, tijekom kojega su poticana na integraciju lutkarskih aktivnosti u svoj rad u vrtićkim skupinama ili ranim razredima osnovne škole, u skladu s načelima kreativne drame. Svaki je odgojitelj dvaput procjenjivao socijalno ponašanje djece u svojoj skupini: prvi put prije uvođenja lutkarskih aktivnosti, a drugi put nakon tri mjeseca intenzivne, svakodnevne kreativne igre lutkama. Analiza se usmjerila na promjene u prosocijalnom ponašanju. Test t za zavisne uzorke pokazao je statistički značajan porast prosocijalnoga ponašanja nakon provedbe lutkarske intervencije. Najizraženije poboljšanje zabilježeno je kod 10 % djece koja su prije uvođenja lutkarske igre pokazivala najniže razine prosocijalnoga ponašanja.*

***Ključne riječi:*** *empatija, kreativna drama, lutkarstvo, prosocijalno ponašanje, rano djetinjstvo*

STRUČNI RAD

SLAVICA BLAŽEKA KOKORIĆ
PETRA ROMAC
MARTA KRMPOTIĆ
KRISTINA ŠERVENTIĆ
Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska
sblazeka@pravo.unizg.hr

# DRAMSKE METODE KAO ALAT OSNAŽIVANJA DJECE U ALTERNATIVNOJ SKRBI: PRIMJER KLINIČKE NASTAVE STUDIJSKOGA CENTRA SOCIJALNOGA RADA PRAVNOGA FAKULTETA U ZAGREBU

***Sažetak:*** *Cilj je ovoga rada pružiti pregled istraživačkih i praktičnih spoznaja o dramskim metodama kao alatu osnaživanja otpornosti kod djece u alternativnoj skrbi. U prvome dijelu rada analiziraju se izazovi s kojima se suočavaju djeca koja odrastaju u institucijskim uvjetima. Prikazuju se dosadašnja istraživanja i iskustva iz prakse o primjeni dramskih metoda u radu s ovom ranjivom skupinom. Drugi dio rada donosi kratak pregled integracije dramskih metoda u edukaciju studenata socijalnoga rada na Pravnome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Posebna je pozornost posvećena prikazu kliničke nastave u okviru koje studenti socijalnoga rada provode dramske radionice u domovima s djecom bez odgovarajuće roditeljske skrbi. Zaključno, u radu se upućuje na višestruku korist primjene dramskih metoda u radu s djecom u institucijskome okruženju te uključivanja studenata socijalnoga rada u ovakve praktične oblike nastave.*
***Ključne riječi:*** *djeca u institucijskoj skrbi, dramske metode, klinička nastava, socijalni rad*

**Uvod**

Djeca bez odgovarajuće roditeljske skrbi predstavljaju jednu od najranjivijih skupina u svakome društvu. Njihovo je odrastanje često obilježeno traumatskim iskustvima, emocionalnom nesigurnošću i nedostatkom trajnih, stabilnih odnosa s odraslim skrbnicima. Brojna istraživanja potvrđuju kako djeca u alternativnoj skrbi, osobito u institucijskome smještaju, imaju povećan rizik za razvoj emocionalnih, socijalnih i intelektualnih teškoća (Dozier i dr. 2012; van Uzendoorn i dr. 2008). Unatoč izloženosti nepovoljnim okolnostima djeca i mladi mogu razviti otpornost, tj. pokazati sposobnost prilagodbe, obnove i osobnoga rasta. Otpornost se danas sve više promatra kao dinamičan proces, a ne kao statična osobina (Rutter 2006). Nastaje integracijom rizičnih i zaštitnih čimbenika, pri čemu ključnu ulogu ima podržavajući odnos djeteta s bar jednom odraslom osobom, emocionalna podrška i iskustva koja djetetu omogućavaju osjećaj unutarnje kontrole, potvrđivanja vlastite vrijednosti i učinkovitosti (Profaca bez dat.) Osim individualne, obiteljske i društvene podrške, razvoj otpornosti oblikuju i osobine samoga djeteta, među kojima se ističu socijalna kompetencija, poznavanje i razumijevanje vlastitih snaga i ograničenja, vještine rješavanja problema, unutarnji lokus kontrole, samopouzdanje i optimizam (Profaca bez dat.; Zolkoski i Bullock 2012).

U kontekstu institucijske skrbi, gdje su djeca često izložena emocionalnoj deprivaciji te imaju rana iskustva odrastanja u nepovoljnim obiteljskim okolnostima, intervencije koje pružaju strukturirane,

emocionalno podržavajuće interakcije mogu značajno doprinijeti razvoju otpornosti. Uključivanje dodatnih oblika podrške u djetetov život može smanjiti učinke rizika i doprinijeti očuvanju pozitivnih razvojnih ishoda (Masten 2001).

Jedan od pristupa koji se pokazao osobito prikladnim u grupnome radu s djecom u institucijskoj skrbi jesu intervencije koje se baziraju na primjeni dramskih metoda (Janković i dr. 2000; Vidanagamage 2024a, Vidanagamage 2024b). Simboličkom igrom, izražavanjem emocija i suradnjom s vršnjacima i odraslima, u dramskim radionicama djeca imaju priliku doživjeti pozitivna, korektivna iskustva koja potiču razvoj otpornosti, emocionalne regulacije, empatije i osjećaja pripadnosti.

Cilj je ovoga rada pružiti pregled teorijskih, istraživačkih i praktičnih spoznaja o dramskim metodama kao alatu osnaživanja otpornosti kod djece bez odgovarajuće roditeljske skrbi. Poseban se naglasak stavlja na prikaz iskustava iz kliničke nastave Studijskoga centra socijalnoga rada Pravnoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu tijekom koje su studenti u suradnji s mentoricom provodili dramske radionice u domovima za djecu bez odgovarajuće roditeljske skrbi. Time se nastoji upozoriti na povezanost između teorijskih koncepata i konkretne prakse te otvoriti prostor za promišljanje o potrebi sustavnijega uvođenja dramskih metoda u grupni rad s djecom u institucijskim uvjetima.

**Izazovi s kojima se suočavaju djeca u institucijskoj skrbi**

Svako bi dijete trebalo imati priliku odrastati u stabilnome i kvalitetnome obiteljskom okruženju. U situaciji kada su uvjeti života u obitelji toliko narušeni da ugrožavaju život, zdravlje i dobrobit djeteta, nužno je izdvojiti dijete iz obitelji i smjestiti ga u neki od oblika alternativne skrbi.

Među različitim alternativnim oblicima skrbi za djecu, institucijski je smještaj i dalje značajno zastupljen[36]. Takva vrsta skrbi, iako ponekad nužna opcija za zaštitu djeteta, nerijetko je dugoročno povezana s razvojnim rizicima (Sladović Franz i Mujkanović 2003). Navedeno potvrđuju brojna istraživanja koja upućuju na različite nepovoljne posljedice institucionalizacije djece, a one se očituju u kognitivnome, emocionalnome, jezičnome i socijalnome aspektu razvoja (van Izendoorn i dr. 2008; Dozier i dr. 2012; Nelson 2007). Razvojnim su rizicima osobito izložena djeca mlađe dobi, kod koje institucijska skrb može dovesti do izraženih teškoća u neurokognitivnome i socioemocionalnome razvoju. Adolescencija, kao razdoblje intenzivne emocionalne promjene i izgradnje identiteta, dodatno pojačava ranjivost djece u institucijskome smještaju, pri čemu se često javljaju teškoće u ponašanju i interpersonalnim odnosima adolescenata (Simão i dr. 2025). Na pojavu razvojnih teškoća utječe organizacijska struktura i kvaliteta institucijske skrbi (Sovar 2015). Institucijska se okruženja mogu međusobno razlikovati, no često dijele slična obilježja, poput velikoga broja djece u skupinama, nedostatka pojedinačne pažnje zbog nepovoljnoga omjera djece i skrbnika, čestih promjena osoblja, grupiranja djece prema dobi ili teškoćama te učestalih premještaja između različitih skupina. Skrb u takvim uvjetima često ima standardiziran i emocionalno distanciran karakter, s ograničenom komunikacijom i malim brojem toplih, osjetljivih i dosljedno podražavajućih interakcija između djeteta i skrbnika (Groark i McCall 2011).

Nepovoljan omjer broja djece i odgajatelja, smjenski rad i česte promjene osoblja dodatno otežavaju uspostavu stabilnih, emocionalno bliskih odnosa ključnih za razvoj sigurne privrženosti (Bulić i dr. 2012; Vejmelka i Sabolić 2015). U domaćemu istraživanju koje je provela Sladović Franz sa suradnicima

[36] Prema podacima s međunarodne konferencije SKRB 2024 u Hrvatskoj više od 1350 djece odrasta u institucijskoj skrbi. U razdoblju od 2017. do 2022. godine ukupan broj djece u institucijskoj skrbi u Hrvatskoj porastao je sa 181 na 203 na 100 000 djece. Isti je trend zabilježen u Europi, koja ima najviše stope djece koja odrastaju u institucijskoj skrbi u svijetu (277 na 100 000 djece) - Preuzeto s:
https://www.edusinfo.hr/aktualno/iz-obrazovanja/me%C4%91unarodna-konferencija-skrb-2024-raste-broj-djece-u-institucionalnoj-skrbi-61800

(Sladović Franz i dr. 2007) mladi koji borave u domovima i sami su istakli potrebu za većim brojem odgajatelja i kvalitetnijim interpersonalnim odnosima. Nadalje, utvrđeno je da djeca u domovima percipiraju manjak socijalne podrške u odnosu na djecu smještenu u udomiteljskim obiteljima ili djecu koja žive s roditeljima (Sladović Franz i Mujkanović 2003). Taj se manjak često povezuje s ograničenim mogućnostima za sudjelovanje u svakodnevnim aktivnostima koje su sastavni dio obiteljskoga života, kao što su posjeti rodbini, odlazak u kupovinu i slični oblici slobodnoga kretanja unutar zajednice (Sovar 2015).

Česta se socijalna izolacija kod djece u institucijskoj skrbi dodatno produbljuje prekidom prethodnih socijalnih mreža. Fizički i prostorni uvjeti boravka u domovima često su neodgovarajući. Mnoge institucije nisu izvorno građene za skrb o djeci, već su naknadno prilagođene. Djeca nerijetko borave u prostorima koji ne omogućavaju njegovanje individualiziranoga pristupa, a njihova je svakodnevica obilježena rutinom i institucijskom rigidnošću. Istraživanja pokazuju da bi primjerena prostorna i tehnička opremljenost mogla imati važnu preventivnu funkciju smanjujući rizik od obrazovne i socijalne isključenosti (Vejmelka i Sabolić 2015).

Depersonalizacija unutar institucijskoga okruženja i nedostatak emocionalno podržavajućih odnosa može negativno utjecati na razvoj djetetova osjećaja identiteta, pripadnosti i sigurnosti. Europska komisija upozorava upravo na ovaj aspekt institucijske skrbi kao na jedan od ključnih problema (cit. prema Savić 2015). Uočena je i potreba za većom participacijom djece u odlučivanju vezanome za vlastitu skrb (Borić i dr. 2025). Odgajatelji ističu važnost transformacije institucijske skrbi prema modelima manjega kapaciteta i obiteljskoga tipa, kao i jačanje suradnje s vanjskim dionicima kao što su volonteri, organizacije civilnoga društva i druge lokalne službe (Vejmelka i Sabolić 2015). Takvi oblici suradnje mogu doprinijeti razvoju psihosocijalne klime u ustanovama, a istodobno poticati senzibilizaciju zajednice za potrebe djece bez odgovarajuće roditeljske skrbi.

**Jačanje otpornosti djece u institucijskoj skrbi primjenom dramskih metoda**

Institucijska skrb za djecu ima četiri odvojene, ali paralelne funkcije (Vejmelka i Sabolić 2015: 74): 1) zadovoljavanje temeljnih tjelesnih i psihičkih razvojnih potreba djeteta u skladu s njegovom dobi, razvojnom fazom te specifičnim zahtjevima; 2) zaštita odnosno sprečavanje daljnjega zlostavljanja djeteta i/ili drugih oblika ugroženosti uz zaštitu i promociju djetetovih prava i interesa; 3) oporavak djeteta od stresnih i traumatskih događaja koji su prethodili ili uzrokovali smještaj u ustanovu; 4) priprema, tj. osposobljavanje djeteta za povratak u obitelj ili samostalan život razvijanjem proaktivnih vještina i znanja te emocionalne stabilnosti i otpornosti. Upravo o načinu i kvaliteti zadovoljavanja ovih funkcija ovisi i kvaliteta skrbi te ostvarenje najboljega interesa djeteta koje je u smještaju.

S obzirom na to da se mnoge zemlje i danas susreću s teškoćama deinstitucionalizacije te da nije vjerojatno da će se prijelazi na alternative oblike skrbi za djecu dovršiti u svim zemljama u bliskoj budućnosti, odrastanje u institucijskome okruženju ostat će i dalje realnost za velik broj djece (Groark i McCall 2011). Stoga je nužno učiniti korake u unapređivanju kvalitete institucijske skrbi za djecu, pri čemu bi osiguranje podrške razvoju otpornosti djece u institucijskoj skrbi trebalo imati središnje mjesto u planiranju intervencija (Mishra i dr. 2024). To uključuje stvaranje prilika za razvoj stabilnih, podržavajućih odnosa, kreiranje stabilnoga, strukturiranoga i poticajnoga okruženja, stvaranje mogućnosti za izražavanje osjećaja i mišljenja, uključivanje djece u donošenje odluka koje ih se tiču, poticanje stjecanja pozitivnih iskustava uspjeha i priznanja i slično. U navedenome kontekstu Mishra (2024) upućuje na rezultate brojnih empirijskih istraživanja koja potvrđuju važnost razvoja bliskih, emocionalno dostupnih odnosa djece u institucijskome okruženju s odraslim osobama, bilo da je riječ o članovima osoblja, rodbini, vršnjacima, volonterima ili članovima lokalne zajednice. Takvi odnosi ne samo da doprinose emocionalnome razvoju djece već predstavljaju temelj za izgradnju povjerenja, identiteta i osjećaja vlastite vrijednosti, što

predstavlja ključne komponente otpornosti kod djece u institucijskoj skrbi (Mishra 2024). Groark i McCall (2011) dodatno ističu da promjene u organizaciji institucija, kao što su manje skupine djece, stabilni odnosi sa skrbnicima te uvođenje inovativnih i kreativnih aktivnosti, poboljšavaju razvojne ishode djece te povećavaju njihovu sposobnost za emocionalno povezivanje. Na sličan način Sparling i suradnici (2005) pojašnjavaju da kvaliteta institucijske skrbi značajno utječe na razvojne ishode djece, pri čemu intervencije usmjerene na poboljšanje institucijske klime, koje uključuju stabilnije odnose s odraslima, veću emocionalnu dostupnost te personalizirani pristup djetetu, rezultiraju poboljšanjima u fizičkome, kognitivnome i ponašajnome razvoju. Svi opisani elementi otpornosti ne nastaju spontano, već ih je potrebno aktivno razvijati i podržavati tijekom svakodnevnoga života u ustanovi (Mishra i dr. 2024).

U tome je kontekstu upravo integracija dramskih i drugih kreativnih, participativnih i emocionalno osnažujućih metoda prepoznata kao posebno korisna za poticanje procesa izgradnje otpornosti kod djece u institucijskoj skrbi (Janković i dr. 2000). Dramske metode obuhvaćaju skupinu pedagoških i terapijski orijentiranih tehnika koje se koriste elementima dramske fikcije radi učenja, odgoja, kreativnoga izražavanja te osobnoga rasta i razvoja. Uobičajeno uključuju različite tehnike igranja uloga, individualnoga ili grupnoga izvođenja scenskih vježbi i improvizacije, primjenu različitih dramskih igara u grupnome kontekstu ili primjenu složenijih oblika dramskoga rada kao što su procesna drama ili forum-teatar.

Znanstvena i stručna literatura i evaluirane prakse potvrđuju da dramske metode doprinose jačanju samopouzdanja i pozitivnoga identiteta, razvoju emocionalne pismenosti, poboljšanju verbalne i neverbalne komunikacije te boljoj grupnoj koheziji i međusobnoj podršci (Janković i dr. 2000; Coholic i dr. 2009; Vidanagamage i dr. 2024a, 2024b). Primjena ovih metoda u radu s djecom u alternativnoj skrbi pokazala se posebno korisnom jer omogućava djeci izražavanje i obradu emocionalno zahtjevnih iskustava na kreativan, nenametljiv i podržavajući način, bez izravne rasprave i/ili prorade njihovih traumatičnih životnih iskustava.

Dosadašnja istraživanja pokazuju da dramske metode mogu imati pozitivan učinak na razvoj otpornosti kod djece u institucijskoj skrbi. Na primjer, Vidanagamage i suradnici (2024a) u studiji provedenoj u državnim domovima u Šri Lanki pokazali su da su sudionici nakon šesnaest sesija dramske terapije iskazali poboljšanja u komunikacijskim vještinama, izražavanju mišljenja i osjećaja, kao i veću sigurnost u grupnim interakcijama. Rezultati pokazuju značajno poboljšanje izražavanja, jasnoće u komunikaciji, govora tijela i samopouzdanja. Autori zaključuju da bi uvođenje prilagođenih oblika dramske terapije u institucijske programe moglo doprinijeti boljoj emocionalnoj dobrobiti i socijalnoj integraciji djece bez roditeljske skrbi.

Slično tome, u istraživanju provedenome s 80 djevojčica u dobi od 12 do 16 godina, u državnim domovima za djecu u Južnoj provinciji Šri Lanke, utvrđeno je da primjena tehnike *zamjene uloga* značajno poboljšava komunikacijske vještine, ekspresivnost, spremnost na angažman i socijalnu interakciju te da dovode do poboljšanja emocionalne regulacije, empatije te boljega razumijevanja vlastitih i tuđih perspektiva (Vidanagamage i dr. 2024b). Sustavni pregled literature koji su proveli Berghs i suradnici (Berghs i dr. 2022) pokazao je da se različitim dramskim metodama mogu značajno poboljšati emocionalne, komunikacijske i socijalne vještine kod djece i mladih sa psihosocijalnim teškoćama. Sve je veći broj međunarodnih istraživanja koja potvrđuju potencijal kreativnih i umjetničkih intervencija u radu s djecom i mladima u institucijskoj skrbi, pri čemu se pokazuje da dramske, likovne i druge umjetničke aktivnosti mogu doprinijeti razvoju socijalnih vještina, smanjenju agresivnoga ponašanja, promicanju emocionalnih i kognitivnih vještina te jačanju psihosocijalne dobrobiti (Bat Or i dr. 2022; Gameiro i dr. 2024). Također, sustavni pregledi istraživanja pokazuju da dramska terapija i druge kreativne intervencije mogu imati pozitivan učinak na smanjenje emocionalnih teškoća i poticanje socio-emocionalnoga funkcioniranja djece i adolescenata koji su doživjeli stresna ili traumatska iskustva (Keiller i dr. 2023; Li i dr. 2025). Sudjelovanje u umjetničkim i kreativnim aktivnostima može pružiti djeci u alternativnoj skrbi

prostor za izražavanje iskustava, izgradnju odnosa, unapređivanje komunikacijskih vještina i jačanje osjećaja osobne vrijednosti (Vidanagamage i dr. 2024a; Vidanagamage i dr. 2024b).

U hrvatskome kontekstu također postoje različiti stručni i istraživački radovi koji tijekom posljednjih dvadesetak godina ističu dobrobiti primjene dramskih i kreativnih metoda u radu s djecom i mladima koji su u svojemu odrastanju izloženi različitim rizicima. Primjerice, Janković i suradnici (2000) ističu da dramske tehnike mogu potaknuti razvoj socijalnih vještina, emocionalnoga izražavanja i grupne kohezije kod djece koja odrastaju u nepovoljnim okolnostima. Rezultati evaluacijskoga istraživanja, koje su proveli Blažeka Kokorić i suradnici (2011) o primjeni odgojne drame u radu s maloljetnim počiniteljima kaznenih djela, pokazali su također da dramske metode mogu potaknuti refleksiju o vlastitome ponašanju te razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina kod mladih u sukobu sa zakonom.

Navedeni primjeri potvrđuju da dramske metode predstavljaju vrijedan oblik stručnoga rada s djecom i mladima u institucijskoj skrbi. Rezultati su istraživanja pokazali (Zelenika i Dundović 2022) da stručnjaci koji rade s djecom i mladima u izvanobiteljskoj skrbi također prepoznaju važnost ovakvih oblika rada. Uz redovne institucijske mjere i aktivnosti stručnjaci ističu veliku vrijednost primjene komplementarnih metoda koje uključuju različite dramske i druge kreativno-ekspresivne tehnike. Primjena je takvih metoda često vezana uz suradnju s vanjskim dionicima, poput različitih udruga ili obrazovnih institucija koje pružaju dodatne edukacije stručnjacima i osposobljavaju ih za ovakve metode rada ili provode dramske radionice s djecom i mladima u alternativnoj skrbi. To potvrđuju brojni primjeri iz prakse. Primjerice, u suradnji CPUZ-a Zagorje s Udrugom za kreativni socijalni rad (2025) nedavno je provedena edukacija za odgajatelje iz CPUZ-a Zagorje o primjeni dramskih tehnika u radu s djecom i mladima. Također, u okviru kliničke nastave na Studijskome centru socijalnoga rada Pravnoga fakulteta u Zagrebu od 2024. godine do danas, u suradnji s različitim ustanovama, studenti pod mentorstvom profesora provode dramsko-kreativne radionice s djecom i mladima u institucijskoj skrbi, o čemu će više riječi biti u sljedećemu poglavlju.

**Primjena dramskih metoda u edukaciji studenata socijalnoga rada i u kliničkoj nastavi u okviru HOME-a na Studijskome centru socijalnoga rada Pravnoga fakulteta u Zagrebu**

Na Studijskome centru socijalnoga rada Pravnoga fakulteta u Zagrebu u posljednjih 26 godina studenti mogu na 4. godini preddiplomskoga studija upisati izborni kolegij koji ih osposobljava za primjenu dramskih metoda u socijalnome radu s različitim grupama korisnika. Izborni se kolegij prvotno nazivao *Dramska ekspresija u socijalnom radu*, no u bolonjskome programu promijenio je naziv u *Dramskopedagoški postupci u socijalnom radu*. Tijekom pohađanja nastave ovoga kolegija, kombinacijom teorijskih predavanja i praktičnih radionica, studenti se upoznaju s različitim dramskim igrama, scenskim vježbama i improvizacijama te složenijim oblicima dramskoga rada poput forum- kazališta, procesne drame i teatra zrcaljenja. Praktični dio nastave uključuje radionički rad u malim grupama, izradu i demonstraciju zadataka te osmišljavanje i provedbu vlastitih dramskih radionica usmjerenih na potrebe specifičnih korisničkih skupina. Studente se potiče da iskustvenim učenjem razvijaju kritičko promišljanje, empatiju, kreativno izražavanje, timsku suradnju i sposobnost vođenja grupnoga procesa. Kolegij omogućava studentima da stečena teorijska znanja i praktične vještine primijene na konkretnome primjeru u praksi, planiranjem i provođenjem dramskih radionica s odabranom skupinom korisnika, pri čemu se posebno vrednuje sposobnost analize potreba ciljane grupe korisnika te postavljanje ciljeva i prilagodbe dramskih aktivnosti specifičnome kontekstu. Uz praktičan rad studenti stječu korisne alate za rad, primjenjive u različitim kontekstima, a posebno u grupnome radu s marginaliziranim i ranjivim skupinama.

Nakon odslušanoga kolegija studenti imaju mogućnost pod mentorstvom nositeljice kolegija prof. dr. sc. Slavice Blažeke Kokorić primijeniti stečena znanja i vještine u neposrednome radu s različitim korisnicima uključivanjem u kliničku nastavu koja se provodi na Studijskome centru socijalnoga rada Pravnoga fakulteta u Zagrebu u okviru HOME − Centra za socijalnu podršku i inovacije[37].

U okviru spomenute kliničke nastave tijekom ak. god. 2024./25. pod mentorstvom prof. dr. sc. Slavice Blažeke Kokorić osmišljen je program podrške za djecu bez odgovarajuće roditeljske skrb pod nazivom *Raširi krila*, *rođen si za let!*. Program obuhvaća pet strukturiranih radioničkih aktivnosti koje se baziraju na primjeni dramskih metoda i grupnoga modela rada s djecom bez odgovarajuće roditeljske skrbi.

U provođenju spomenutoga programa u okviru kliničke nastave HOME − Centra za socijalnu podršku i inovacije u ak. god. 2024./25. sudjelovalo je ukupno četrnaest studentica socijalnoga rada[38]. Program je proveden u dvama dječjim domovima: Paviljonu za djecu *Sv. Marko Križevčanin* u Križevcima i u *Kući sv. Terezije* u Zagrebu. Radioničkim aktivnostima bilo je obuhvaćeno ukupno tridesetero djece osnovnoškolske dobi. Grupe u kojima su provođene aktivnosti bile su otvorene i izrazito heterogene. Djeca uključena u program podrške međusobno su se uvelike razlikovala s obzirom na svoje različite razvojne ili emocionalne teškoće. Kod neke djece zamijećeni su znakovi deficita pažnje, slabije razvijene komunikacijske vještine te snižene intelektualne sposobnosti. Također, kod velikoga su broja djece uočene teškoće u uspostavi vršnjačkih odnosa, kao i narušena ili negativna slika o sebi.

Grupni je rad bio organiziran subotom u prijepodnevnim ili poslijepodnevnim terminima kako bi se djeci koja nemaju mogućnost odlaska u posjet obitelji tijekom vikenda, omogućilo da im boravak u ustanovi vikendom bude što ugodniji i ispunjen dodatnim kvalitetnim sadržajem. Svaka je radionica trajala oko 120 minuta. Tijekom svih pet radionica s djecom bez odgovarajuće roditeljske skrbi primjenjivane su različite dramske metode kao alat za poticanje emocionalnoga izražavanja, grupne dinamike, izgradnje identiteta i razvoja socijalnih vještina. Različitim dramskim igrama, vježbama i improvizacijama djeca su imala prilike razvijati suradnju, maštu i empatiju, izražavati emocije te graditi pozitivniju sliku o sebi.
Radionica je imala definiran naslov/temu, cilj i popratne grupne aktivnosti. Detaljnu razradu sadržaja svake radionice i osmišljavanje aktivnosti vodila je prof. dr. sc. Slavica Blažeka Kokorić. U procesu pripreme i izbora radioničkih aktivnosti sudjelovale su i studentice koje su se uključile u određenu radionicu.
Slijedi kratak prikaz radioničkih tema, ciljeva i dramskih aktivnosti obuhvaćenih pojedinom radionicom:

**1. radionica: *Pokucaj na moje srce, možda ćeš me pronaći***

Cilj je prve radionice bio međusobno upoznavanje voditeljica i članova grupe, stvaranje ozračja opuštenosti i povjerenja među članovima grupe, jačanje grupne povezanosti, komunikacijskih vještina i pozitivne slike o sebi. Radionica je obuhvatila niz interaktivnih igara upoznavanja, definiranje grupnih pravila te različite dramske igre i kreativne aktivnosti. Tijek aktivnosti:

- igre upoznavanja (*Predstavi se kroz ime i pokret*, *Nisam jedina/jedini koja/koji…*, *Što me čini sretnom/sretnim?)*

[37]HOME – Centar za socijalnu podršku i inovacije ustrojstvena je jedinica Pravnoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu u kojoj se studenti osposobljavaju za rad u struci socijalnoga rada i u području socijalne politike te pod stručnim vođenjem i u skladu s općim aktima Fakulteta pružaju besplatnu socijalnu podršku te sudjeluju u razvoju socijalnih intervencija i inovacija.

[38]U provođenju programa *Raširi krila, rođen si za let!* u ak. god. 2024./25. sudjelovale su sljedeće studentice socijalnoga rada: Petra Romac, Marta Krmpotić, Kristina Šerventić, Adela Šarić, Ema Šloser, Laura Tafra, Laura Završki, Lucija Picig, Petra Šarić, Sara Završki, Barbara Palić, Lucija Mandić, Pina Talijan i Sarah Hoffman.

- *predstavljanje odabirom fotografije omiljene životinje* – kroz simboličku identifikaciju s odabranom životinjom svaki član grupe opisuje što mu se sviđa kod određene životinje i koje slične osobine prepoznaje kod sebe; potiče se identifikacija osobnih snaga i jačanje pozitivne slike o sebi
- dramska igra *Svaka ptica svome jatu leti* – grupno povezivanje kroz zvučnu improvizaciju; potiče se suradnja, povjerenje i osjećaj pripadnosti kroz tjelesno izražavanje i formiranje malih grupa/*jata*
- dogovor grupnih pravila – razgovor i definiranje poželjnih i nepoželjnih ponašanja u grupi izradom plakata *Krijes* (simbol uz koji upisujemo nepoželjna ponašanja i iskustva koja želimo isključiti iz grupe) i *Rascvjetano stablo* (simbol uz koji upisujemo pozitivna ponašanja i iskustva koja želimo njegovati u grupi)
- *Igra balonima* – upisivanje pozitivnih osobina članova grupe na balone i dodavanje balonima
- kreativna aktivnost za kraj – izrada poklona za svako dijete u obliku anđela (uz pomoć lizalice i papira), ispisivanje imena svakoga djeteta na haljini anđela (simbol zaštite i pripadnosti grupi)
- završetak uz ples i pjevanje pjesme *Nek' živi ljubav*

**Slika 1. Uvodna aktivnost *Međusobno predstavljanje odabirom fotografije omiljene životinje***



**2. radionica: *Zajedničko putovanje***

Cilj je druge radionice bio poticanje grupne povezanosti, međusobne brige i podrške te osjećaja pripadnosti i zajedništva. Tijek aktivnosti:

- igra upoznavanja *Izrada mreže prijateljstva* – dodavanje klupka vune uz predstavljanje imenom i osobinom koja započinje istim slovom imena
- dramska igra *Magnet* – voditeljica zadaje uputu članovima grupe da se grupiraju u manje skupine te da pritom simbolički prikažu spajanje različitih dijelova tijela prema zadanome broju
- pantomima – predstavljane omiljenih igračaka ili društvenih igara u malim grupama, međusobno predstavljanje odabranih igračaka ili igara u velikoj grupi pantomimom i pogađanjem

- vođena improvizacija *Stroj za teleportaciju* – dramska aktivnost koja kombinira imaginaciju, pokret i zvuk te potiče članove grupe da zajednički kreiraju stroj za teleportaciju te da svaki član grupe nakon toga predstavi putovanje grupe na neko zanimljivo, ugodno mjesto
- kreativna izrada vlastitih *razglednica s putovanja* i zajedničkoga plakata na temu *Čarobno putovanje*
- dogovor oko domaće zadaće – podjela uloga *Tajni anđeo čuvar* za poticanje prosocijalnoga ponašanja i međusobne podrške
- evaluacija dramskim prikazom *Barometar zadovoljstva*

**Slika 2. Igra upoznavanja *Izrada mreže prijateljstva***



**3. radionica: *Otvoreno srce***

Cilj je treće radionice bio jačanje suradnje i međusobne podrške članova grupe zajedničkim traženjem rješenja u zamišljenoj problemskoj situaciji, osvještavanje i dijeljenje pozitivnih iskustava odigravanjem prizora iz života koji pokazuju trenutke zadovoljstva i sreće te promišljanje o osobama koje imaju posebno važno mjesto u našim srcima. Tijek aktivnosti:

- *picigin* – igra pamćenja imena uz dodavanje zamišljenom lopticom
- *Što je danas na meniju?* – međusobno predstavljanje izražavanjem osobnih sklonosti pri izboru hrane
- dramska igra *Čarobna staklena zmija* – korištenje elemenata bajke i pokreta kako bi se djecu uvelo simbolički u doživljaj krizne situacije, snage zajedništva i mogućnosti obnove nakon krize
- predstavljanje iz uloge *tajnoga anđela čuvara* – predstavljanje uočenih pozitivnih osobina člana grupe kojemu je osoba bila tajni anđeo čuvar u razdoblju od protekle do ove radionice, jačanje osjećaja prihvaćenosti i pripadnosti

- zamrznuti prizor *Fotografija sretnoga trenutka u idealnome danu* – dramska aktivnost koja potiče maštanje, verbalizaciju i grupni prikaz trenutka sreće
- kreativna aktivnost *Za koga ima mjesta u mojemu srcu* – izrada kolaža uz upisivanje imena iznimno važnih osoba u životu u predložak u obliku srca, spajanje kolaža u zajednički fotoalbum uz pjevanje pjesme *Vjeruj u ljubav*
- evaluacija zadovoljstva radionicom *Hod po modnoj pisti* – svaki član grupe ima priliku pokazati kako se osjećao na današnjoj radionici jedinstvenim načinom hoda po zamišljenoj modnoj pisti

**Slika 3. Tjelesna improvizacija na temu *Fotografija sretnoga trenutka u idealnome danu***



**4. radionica: *Skrivena snaga u nama***

Cilj je četvrte radionice bio razvijanje empatije, samopouzdanja i prepoznavanje osobnih snaga. Radionica je usmjerena na poticanje razvoja otpornosti i uvježbavanje različitih strategija suočavanja s problemima. Primjenom simboličkih aktivnosti (*Stolice u tunelu*, *Zatvorene školjke i Kutije briga)* poticalo se izražavanje osjećaja, prepoznavanje različitih reakcija i stilova suočavanja s problemima te jačanje uvida u moguća rješenja. Tijek aktivnosti:

- uvodne igre za poticanje koncentracije i suradnje (*Istina ili laž*, *Noć-dan*, *Nabroji do 10 bez upadanja u riječ*)
- *Nasreću - Na nesreću* – dijeljenje pozitivnih i negativnih iskustva iz svakodnevnoga života dvjema rečenicama koje započinju zadanim izrazima *Nasreću* i *Na nesreću*
- scenska improvizacija *Stolica u tunelu* – simbolički prikazuje prepreke u životu koje djeca pokušavaju prevladati različitim tjelesnim i kreativnim rješenjima
- *Kutija briga* – svako dijete dobiva priliku da anonimno napiše i ubaci u *kutiju briga* na papirić bilo koje pitanje ili problem koji ga muči; aktivnost omogućava uvid u aktualne potrebe i probleme članova grupe, na temelju čega se potom osmišljavaju buduće grupne aktivnosti i razgovara o mogućnostima rješavanja problema

- scenska improvizacija *Zatvorena školjka* – dobrovoljac preuzima ulogu tužne povrijeđene osobe, dok ostala djeca pokazuju svoje strategije suočavanja s neugodnim osjećajima te različite načine pružanja podrške
- *Borba pozitivnih i negativnih misli* – dramski prikaz unutarnjega sukoba koji omogućava osvještavanje misaonih obrazaca i verbalizaciju emocija
- kreativna aktivnost *Moj štit* – izrada kolaža koji simbolizira sve ono sto dijete doživljava kao izvor osobne hrabrosti i zaštite
- završna evaluacija uz *Vlak raspoloženja* – osoba u ulozi vlakovođe pokazuje pokretima kako se osjeća na kraju radionice, a ostali je članovi grupe prate pokretima; nakon kraćega vremena uloge se zamijene, vlakovođa odlazi na kraj kolone, a njegovu ulogu preuzima sljedeći član grupe koji je stajao iza vlakovođe; igra se nastavlja sve dok se članovi ne izmijene u ulozi vlakovođe

**Slika 4. Kreativna aktivnost izrade osobnoga *štita hrabrosti***




**5. radionica*: Posadi zrno, uživaj u stablu***

Cilj je pete radionice bio poticanje samopouzdanja, prepoznavanje osobnih potencijala i jačanje pozitivnoga pogleda na vlastitu budućnost. Tijek aktivnosti:

- uvodne igre upoznavanja (*Moje omiljeno godišnje doba*, *Kad bih mogao/mogla na jedan dan postati… bio/bila bih…*)
- vođena tjelesna improvizacija *Vremeplov* – zamišljeno putovanje u 2045. godinu; stvaranje pozitivne slike sebe u budućnosti

- scenska improvizacija *Dodjela nagrade za najuspješniju osobu godine* – voditelji potiču svako dijete na verbalizaciju svojih životnih aspiracija, tj. da kaže u čemu bi moglo biti posebno uspješno za 20 godina te ispisuju za svako dijete priznanje za postignuti uspjeh u 2045. godini; nakon toga slijedi zajednička scenska improvizacija na temu svečane dodjele nagrade, pri čemu se svakome djetetu uručuje priznanje za najuspješniju osobu godine u određenome području
- izrada zajedničkoga plakata *Od trnja do zvijezda* – metaforički prikaz osobnoga rasta, uvježbavanje javnoga predstavljanja, verbalizacije i vizualizacije vlastitih ciljeva
- kreativna aktivnost za kraj – izrada personaliziranih poklona za svako dijete u obliku narukvica od perlica s imenima djece
- evaluacija odabirom različitih simbola raspoloženja (tzv. *emotikona*)

**Slika 5. Scenska improvizacija *Svečana dodjela godišnje nagrade***



Završni osvrt na iskustvo primjene dramskih metoda u grupnome radu s djecom u institucijskoj skrbi: prema zapažanjima voditeljica tijekom provedbe svih pet radionica s djecom u institucijskoj skrbi, djeca iz programa izvrsno su prihvatila dramske i kreativne tehnike. Zasigurno su pridonijele jačanju grupne kohezivnosti, slobodnijemu izražavanju emocija i međusobnome dijeljenju iskustava. Tijekom provedbe radionica uočeno je da mnoga djeca u institucijskoj skrbi potiskuju emocije zbog straha, nesigurnosti ili nepovoljnih ranijih iskustava. Primjena se dramskih metoda u grupnome okruženju pokazala korisnom jer je djeci omogućila postupno opuštanje, iskazivanje i proradu različitih emocija u sigurnome okruženju grupe. Također je zapaženo da djeca koja odrastaju u institucijskome okruženju često imaju poteškoće u stvaranju i održavanju odnosa s vršnjacima i odraslima, što se može povezati s iskustvima traume, zanemarivanja ili drugih nepovoljnih okolnosti. U tome kontekstu primjena dramskih metoda u grupnome radu pružila je djeci priliku da igrom i interakcijom uvježbavaju konstruktivno rješavanje sukoba, suradnju, dijeljenje osjećaja i razvoj empatije. Grupni je rad pridonio razvoju osjećaja pripadnosti te stvaranju i jačanju odnosa s vršnjacima i odraslima. Nadalje, uočeno je da djeca u institucijskoj skrbi često imaju sniženo samopouzdanje, što se može povezati s osjećajima napuštenosti ili doživljajem manje vrijednosti. U tome se smislu posebno važnim pokazalo provođenje dramskih aktivnosti koje su djeci omogućile iskustvo uspjeha i ohrabrenja te dobivanje pozitivnih povratnih informacija od voditeljica i drugih članova grupe.

Na temelju iskustva provedbe radionica može se zaključiti da primjena dramskih metoda može pridonijeti razvoju samopouzdanja, osjećaja sigurnosti i prihvaćenosti kod djece u institucijskoj skrbi, što ima važnu ulogu u jačanju kapaciteta za otpornosti kod ove ranjive skupine djece. Primjena dramskih i kreativnih metoda u grupnome radu omogućila je voditeljicama uvid u specifične potrebe djece u alternativnoj skrbi te načine na koje ovakav oblik rada može odgovoriti na njihove razvojne izazove.

**Zaključak**

Djeca koja odrastaju u institucijskome okruženju izložena su višestrukim razvojnim rizicima, uključujući prekide u odnosima privrženosti, nestabilne životne okolnosti, iskustva zanemarivanja, zlostavljanja i slično. Brojna istraživanja pokazuju da suočavanje s traumama i brojnim nepovoljnim okolnostima u odrastanju ima snažan utjecaj na njihov razvoj. Suvremeni pristupi u radu s djecom u alternativnoj skrbi naglašavaju važnost prepoznavanja i osnaživanja osobnih resursa i zaštitnih čimbenika iz okruženja koji mogu pridonijeti pozitivnoj prilagodbi djece unatoč njihovoj izloženosti nepovoljnim životnim okolnostima. U tome se kontekstu koncept otpornosti ističe kao osobito važan okvir za planiranje različitih intervencija i oblika podrške za djecu u alternativnoj skrbi. Uključivanje djece iz alternativne skrbi u grupe podrške utemeljene na primjeni kreativnih i dramskih metoda omogućava djeci stjecanje novih iskustava, razvoj samopouzdanja i socijalnih vještina te drugih važnih elemenata za razvoj otpornosti. Iako ovakvi kraći interaktivni programi ne predstavljaju cjelovit odgovor na kompleksne razvojne potrebe djece u alternativnoj skrbi, mogu biti vrlo koristan, komplementaran oblik podrške koji doprinosi prepoznavanju i osnaživanju kapaciteta povezanih s razvojem otpornosti.

Radionice provedene u Paviljonu *Sv. Marko Križevčanin* i u *Kući sv. Terezije* u okviru programa podrške *Raširi krila*, *rođen si za let!* pokazale su da primjena dramskih metoda olakšava ovoj ranjivoj skupini djece izražavanje emocija, proradu neugodnih iskustava, razvoj empatije, komunikacijskih i socijalnih vještina, jačanje samopouzdanja i osjećaja pripadnosti, pružajući im siguran prostor za osobni rast i bolju pripremu za život izvan institucijske skrbi.

Pozitivna iskustva dosadašnje primjene dramskih metoda u grupnome radu s djecom u institucijskoj skrbi upućuju na potrebu za sustavnijom provedbom ovakvih metoda u stručnome radu s djecom. Ona naglašavaju i važnost uključivanja modela kliničkoga učenja u proces edukacije studenata socijalnoga rada jer se time potiče primjena stečenih znanja i vještina u praksi te omogućava stjecanje važnih profesionalnih uvida i dublje razumijevanje kompleksnih potreba ranjivih skupina djece.

**Literatura**


- Bat Or, M. i Zusman-Bloch, R. 2022. Subjective Experiences of At-Risk Children Living in a Foster-Care Village Who Participated in an Open Studio. U: *Children*, 9(8): članak 1218.
- Berghs, M., Prick, A.-E. J. C., Vissers, C. i van Hooren, S. 2022. Drama Therapy for Children and Adolescents with Psychosocial Problems: A Systematic Review on Effects, Means, Therapeutic Attitude, and Supposed Mechanisms of Change. U: *Children*, 9(9): članak 1358.
- Blažeka Kokorić, S., Majdak, M. i Rumenović, T. 2011. Primjena odgojne drame u radu s maloljetnim počiniteljima kaznenih djela. U: *Kriminologija & socijalna integracija*, 19(1): 99–110.
- Borić, I., Ćosić, A. i Majdak, M. 2025. Characteristics of Child Participation in Different Types of Alternative Care in Croatia: Adults' and Children's Perspectives. U: *European Journal of Social Work*, 28(4): 938–954.

- Bulić, I., Anguelov-Mladenov, L., Mulheir, G. i Gyllensten, L. 2012. *Zajedničke europske smjernice za prijelaz s institucionalne skrbi na usluge podrške u život u zajednici*. Bruxelles. Europska stručna skupina za prijelaz s institucionalne skrbi na usluge podrške za život u zajednici.
- Coholic, D., Lougheed, S. i Cadell, S. 2009. Exploring the Helpfulness of Arts-Based Methods with Children Living in Foster Care. U: *Traumatology*, 15(3): 64–71.
- Dozier, M., Zeanah, C. H., Wallin, A. R. i Shauffer, C. 2012. Institutional Care for Young Children: Review of Literature and Policy Implications. U: *Social Issues and Policy Review*, 6(1): 1–25.
- Gameiro, F., Faria, M., Rosa, B., Ferreira, P. i Pedro, A. 2024. An Innovative Intervention Model for Children and Young People in Residential Care: The D'ART-TE Project. U: *Healthcare*, 12(22): članak 2237. Dostupno na: https://doi.org/10.3390/healthcare12222237.
- Groark, C. J. i McCall, R. B. 2011. Implementing Changes in Institutions to Improve Young Children's Development. U: *Infant Mental Health Journal*, 32(5): 509–525.
- Janković, J., Blažeka, S. i Rambousek, M. 2000. Dramske tehnike u prevenciji poremećaja u ponašanju i funkcioniranju djece i mladih. U: *Ljetopis socijalnog rada*, 7(2): 197–222.
- Keiller, E., Tjasink, M., Bourne, J., Ougrin, D., Carr, C. i Lau, J. Y. F. 2023. A Systematic Review of Dramatherapy Interventions Used to Alleviate Emotional Distress and Support the Well-Being of Children and Young People Aged 8–18 Years Old. U: *JCPP Advances*, 3(3): članak e12145.
- Li, Z., Cui, Q. i Liu, X. 2025. Systematic Review of the Effectiveness of Arts Therapy for Children and Adolescents with Post-Traumatic Stress Disorder. U: *Frontiers in Psychiatry*, 16: članak 1716481. Dostupno na: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1716481.
- Masten, A. S. 2001. Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. U: *American Psychologist*, 56(3): 227–238.
- Mishra, R. 2024. Best Practices for Promoting Resilience Among Children Residing in Institutional Care. U: *Institutionalised Children: Explorations and Beyond*, 11(1): 95–102.
- Nelson, C. A. 2007. A Neurobiological Perspective on Early Human Deprivation. U: *Child Development Perspectives*, 1(1): 13–18.
- Profaca, B. bez dat. Otpornost djeteta. U: *Poliklinika za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba*. Dostupno na: https://poliklinika-djeca.hr/otpornost-djeteta/, pristupljeno 25. 8. 2025.
- Rutter, M. 2006. Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. U: *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1): 1–12.
- Simão, A., Santos, R., Brás, M. i Nunes, C. 2025. Determinants of Psychological Adjustment of Institutionalized Adolescents: A Systematic Review. U: *Child & Youth Care Forum*, 42(4): 1–52.
- Sladović Franz, B. i Mujkanović, Đ. 2003. Percepcija socijalne podrške djeci u dječjim domovima i u udomiteljskim obiteljima. U: *Ljetopis socijalnog rada*, 10(2): 161–170.
- Sladović Franz, B., Kregar Orešković, K. i Vejmelka, L. 2007. Iskustvo života u dječjem domu: kvalitativna analiza izjava mladih. U: *Ljetopis socijalnog rada*, 14(3): 553–578.
- Sovar, I. 2015. Institucionalizacija i deinstitucionalizacija ustanova za djecu bez odgovarajuće roditeljske skrbi. U: *Ljetopis socijalnog rada*, 22(2): 311–332.
- Udruga za kreativni socijalni rad. 2025. Edukacija iz dramskih tehnika u radu s djecom i mladima. Dostupno na: https://www.uksr.hr/vijesti/okrugli-stol-brutalna-vugla-ajjsj-se7m6-hp95t-w9m6p-aybzm-75fg5-k7nc2-h3y7f.
- Van IJzendoorn, M. H., Luijk, M. P. C. M. i Juffer, F. 2008. IQ of Children Growing Up in Children's Homes: A Meta-Analysis on IQ Delays in Orphanages. U: *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(3): 341–366.
- Vejmelka, L. i Sabolić, T. 2015. Potencijali domova za djecu bez odgovarajuće roditeljske skrbi iz perspektive odgajatelja. U: *Kriminologija & socijalna integracija*, 23(1): 72–98.

- Vidanagamage, S. D., Bhaumik, A. O. i Irugalbandara, A. I. 2024a. Study of the Effectiveness of Drama Therapy in Enhancing Communication Skills of Institutionalized Children. U: *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8(8): 4719–4729.
- Vidanagamage, S. D., Bhaumik, A. O. i Irugalbandara, A. I. 2024b. Role Reversal in Psychodrama: Enhancing Empathy and Emotional Understanding Among Institutionalized Children in Sri Lanka. U: *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8(10): 1550–1561.
- Zelenika, I. i Dundović, I. 2022. *Priručnik za stručnjake koji rade s mladima iz alternativne skrbi u procesu izlaska i nakon izlaska iz skrbi*. Zagreb. Udruga Igra za pružanje rehabilitacijsko-edukacijske i psiho-socijalno-pedagoške pomoći. Dostupno na: https://udrugaigra.hr/wp-content/uploads/2022/08/Prakti%C4%8Dni-priru%C4%8Dnik-stru%C4%8Dnjake-koji-rade-s-mladima-iz-skrbi.pdf.
- Zolkoski, S. M. i Bullock, L. M. 2012. Resilience in Children and Youth: A Review. U: *Children and Youth Services Review*, 34(12): 2295–2303.


## DRAMA-BASED METHODS - A TOOL FOR STRENGTHENING RESILIENCE IN CHILDREN IN INSTITUTIONAL CARE


***Abstract:*** *The aim of this paper is to provide an overview of research findings and practical insights concerning the use of drama-based methods as a tool for fostering resilience among children in alternative care. The first part of the paper examines the challenges faced by children growing up in institutional settings, presenting existing research and practical experiences related to the application of drama methods in work with this vulnerable population. The second part offers a brief overview of how drama-based approaches are integrated into the education of social work students at the Faculty of Law, University of Zagreb. Special attention is given to the clinical education component, in which social work students conduct drama workshops with children without adequate parental care. In conclusion, the paper highlights the multifaceted benefits of employing drama methods in institutional childcare settings, as well as the advantages of involving social work students in such practice-based learning formats.*


***Keywords:*** *children in institutional care, drama-based methods, clinical education, social work*

STRUČNI RAD

MATILDA MARKOVIĆ
Osnovna škola Draganić, Hrvatska
matilda.markovic@skole.hr

# TINEJDŽER I LUTKA – MOGU LI ZAJEDNO?

***Sažetak:*** *Rad istražuje mogućnosti dramskoga odgoja i korištenja lutkom u radu s djecom i mladima, osobito pri obradi osjetljivih i tabu-tema. Polazište ima u suvremenoj pedagogiji koja učenika stavlja u središte procesa učenja te potiče njegov razvoj. Dramski odgoj, kao iskustveni oblik učenja, omogućava učenicima da igrom i preuzimanjem uloga istražuju stvarne situacije, izražavaju osjećaje, razvijaju empatiju i komunikacijske vještine. Poseban je naglasak stavljen na lutku kao pedagoško i didaktičko sredstvo. Lutka je mehanizam zaštite djeteta i djeluje kao posrednik te mu olakšava izražavanje unutarnjih stanja, strahova i iskustava. Prikazana je uporaba različitih vrsta lutaka u radu s učenicima lutkarske i dramske grupe Osnovne škole Draganići u Draganiću. U nekoliko je primjera iz prakse prikazano kako se lutka i dramski proces mogu primijeniti u nastavi i izvannastavnim aktivnostima: od improvizacija i animacije predmeta do izrade lutaka i scenskih prikaza književnih tekstova. Takve aktivnosti potiču suradnju, kreativnost, empatiju i otvorenost među učenicima, omogućavaju razvoj jezičnih i komunikacijskih sposobnosti te suočavanje s osjetljivim temama, što ponekad nije jednostavno i lako. Ovaj rad nudi primjere iz prakse koji dokazuju da lutka ne mora biti samo didaktičko pomagalo nego može postati most između stvarnosti i mašte, između učitelja i učenika; most koji otvara nove prostore kreativnoga dramskog izražavanja.*
***Ključne riječi:*** *dramski odgoj, igra, lutka, nastava, osjetljive teme*

**Dramski odgoj i obrazovanje**

Obrazovanje bi učenika trebalo biti, navodi Škuflić-Horvat (2024), shvaćeno kao proces izlaganja učenika znanju na koje će on reagirati kritičkim promišljanjem, pri čemu će nastati užitak učenja i prilika za izražavanje osjećaja. Danas je iznimno teško izazvati užitak učenja koji će biti rezultat kritičkoga promišljanja. Na tragu toga brojni autori nude različite koncepte suvremenih metodičkih sustava koji nas upućuju na to kako pristupati današnjemu učeniku, kako im omogućiti otkrivanje važnosti znanja, samih sebe i načina na koje mogu s radošću, lakoćom i zadovoljstvom otkrivati nove spoznaje (Češi 2024).

Češi ističe važnost i prednosti kurikulskoga pristupa planiranju i programiranju nastave i nastavnoga procesa, pri čemu svaki učitelj na početku upoznaje svoje učenike, procjenjuje njihove interese, stavove, potrebe, motivaciju za učenje, prethodno stečena znanja i vještine i opća znanja o svijetu koji ih okružuje, u kojemu žive i zajednici u kojoj djeluju. Učitelj na temelju početnih procjena i analize stanja i kurikula predmeta određenoga razreda planira i određuje aktivnosti učenja, njihovo trajanje, predviđa, planira i određuje učinkovite metode i strategije poučavanja unutar sustava i pristupa te na temelju svega toga oblikuje godišnji izvedbeni kurikul (Češi 2024). Upravo u ovakvome načinu planiranja i programiranja nastave učitelju se nudi slobodan pristup odabiru metoda i strategija, modela, pristupa i načina poučavanja, odgovarajućih alata i metoda rada. Kao dramski pedagog i učitelj hrvatskoga jezika cijenim i poznajem dobrobiti dramskoga odgoja kao učinkovitoga pristupa poučavanju te nastojim

sve njegove elemente, načine, metode i modele rada implementirati u poučavanje nastave materinskoga jezika.

Krušić pojam dramske pedagogije definira u širemu smislu kao sve oblike sustavne uporabe dramskih metoda i tehnika, uključujući i one koje se rabe za pripremu kazališnoga nastupa, sa svrhom poučavanja, učenja i postizanja najrazličitijih odgojnih i prosvjetnih ciljeva. U užemu smislu definicija se odnosi na uporabu dramskopedagoških postupaka u školskome radu ili za nekazališne svrhe (Krušić 2018).

U Prijedlogu Kurikuluma nastavnog predmeta Dramski odgoj za osnovne i srednje škole (2024) ističe se da je svrha predmeta Dramski odgoj razvoj dramskoga izražavanja učenika kao oblika stvaralačkoga izražavanja i komunikacije sa sobom i okolinom te stjecanje iskustva i znanja o dramskoj umjetnosti i kulturi. Dramski odgoj pripada umjetničkome, jezično-komunikacijskome i društveno-humanističkome području, a kao način iskustvenoga učenja povezuje se i sa svim međupredmetnim temama: Građanski odgoj i obrazovanje, Osobni i socijalni razvoj, Učiti kako učiti, Zdravlje, Održivi razvoj, Poduzetništvo te Informacijske i komunikacijske tehnologije. Primjenjujući modele i metode rada dramske pedagogije, možemo primjenjivati navedene međupredmetne teme i učiniti njihove sadržaje zanimljivim, zabavnijim i prihvatljivijim jer je njihovo poučavanje utemeljeno na dramskoj igri. Dramski odgoj, istaknuto je u Kurikulumu (2024), kao odgojno-obrazovna praksa utemeljen je na antoropološkome, psihološkome, pedagoškome, kulturno-estetskome te načelima interdisciplinarnosti, integrativnosti i inkluzivnosti.

Tako primjena metoda dramskoga odgoja omogućava razvoj cjelovite osobe i to je odgoj koji priprema učenika i dijete sa suočavanjem sa stvarnim svijetom, vrlo često nesavršenim. Svoj djeci, bez obzira na razlike, pruža priliku za samoostvarenje i zadovoljenje različitih potreba te pridonosi razvoju brojnih ključnih kompetencija koje treba posjedovati mlada osoba.

**Dramska igra**

Duran, poznata teoretičarka igre, ističe da je igra univerzalna, svoj djeci poznata, instinktivna i bitan dio odrastanja i formiranja osobnosti te da se dijete mora igrati jer igrom upoznaje sebe i svijet oko sebe (cit. prema Škuflić-Horvat 2024). Duran tako igru dijeli na funkcionalnu, simboličku i igru s pravilima. Funkcionalne igre određuju se kao igre s novim motoričkim, osjetnim i perceptivnim funkcijama koje sazrijevaju kod djeteta, igre s pravilima dijete zatječe kao gotove, ovladava njima kao dijelom kulture, a simboličke se povezuju s razvojem osobnosti; psiholozi poput Vigotskog, Elkonina i drugih ruskih autora promatraju ih kao razvojni fenomen. Nazivaju ju još (cit. prema Škuflić-Horvat 2024) dramskom igrom, imaginativnom igrom, igrom fikcije i igrom uloga. Duran spominje i teatarske igre u kojima svako dijete ima određenu ulogu te predstavlja druge ljude, predmete i životinje pa naglašava da one, za razliku od simboličkih imaju uvod, zaplet, vrhunac radnje, peripetiju i rasplet kao i u drami (cit. prema Škuflić-Horvat 2024).

Dramska aktivnost djece, stručno nazvana dramska (simbolička) igra, prirodan je način kojim mlada bića stječu osnovna iskustva i spoznaje o svijetu. Tako se organizirana dramska igra kao oblik iskustvenoga učenja, kako navodi Krušić, rabi kao svjesno odabran didaktički pristup kojim se raznim postupcima i tehnikama dramske pedagogije oblikuje poticajno pedagoško okružje u kojemu se proces učenja odvija kao stjecanje iskustva i razumijevanje sebe i svijeta složenom igrovnom interakcijom učitelja i učenika (Krušić 2018).

U dramskoj igri koju vodi dramski pedagog, ističe Škuflić-Horvat (2024), djeca vježbaju za život kakav se odvija u stvarnome svijetu te razvijaju kreativnost i samodisciplinu, a u stvaralačkome procesu stječu iskustvo rješavanja različitih problema. Tako je spontana i pažljivo vođena igra prevladavajući dio procesa rada u dramskome stvaralaštvu. Bitno je djecu pustiti da se igraju te postupno dodavati pravila igre ne ispravljajući ih da se ne izgubi spontanost (Škuflić-Horvat 2024).

Dramske su igre, ističu Ladika, Čečuk i Dević (2024) organizirane igre u kojima se izvođači prenose u određene situacije, određena lica, pojave ili stvari pomoću riječi, pokreta, kretanja i zvukova te u takvome igranju nisu vezani pravilima, već su slobodni u svojemu traganju za boljim izrazom pa u određenome stvaralačkom trenutku mogu i sami postati stvaraoci novoga oblika igre. Tako dramske igre, ističu autorice, uz radost igranja potiču na stvaralaštvo (Ladika i dr. 2024).

**Osjetljive teme u radu s djecom i mladima**

Suvremena književnost za djecu i mlade danas često progovara o osjetljivim temama koje je potrebno nekako približiti mladima. Knjige otkrivaju svijet osjećaja, razmišljanja, teškoća i najdubljih tajni današnjih tinejdžera. Knjige iskreno progovaraju o svemu što ih tišti, o mnogim tabuima koji, nažalost, još uvijek ostaju tabui s obzirom na to da ih djeca u razgovoru s roditeljima ne mogu detabuizirati, kako navodi u svojemu članku *Bol odrastanja: droge, seks i…* slovenska autorica Darja Lavrenčič Vrabec (Marković 2018). Autorica homoseksualnost, incest, silovanje, samoubojstvo, teške bolesti i bijeg od kuće navodi kao probleme i teme o kojima je teško razgovarati s djecom. Ističe također i da je većina odraslih odavno zaboravila s kakvim su se teškoćama susretali tijekom svojega odrastanja. Vjeruju u mit sretnoga i nekonfliktnoga djetinjstva koje ima izvor u pedagogiji Jean-Jacquesa Rousseaua, koji je zastupao ideju da je djetinjstvo vrijeme nedužnosti koju odrasli moraju pod svaku cijenu očuvati i djecu sačuvati pred gadostima svijeta (Lavrenčič Vrabec 2002).

Sve koji rade s djecom muče pitanja na koji način pristupiti i približiti djeci osjetljive teme. Je li mlade moguće sačuvati od svijeta u kojemu žive i je li to zapravo uopće potrebno, pitanje je na koje pokušavamo naći odgovor. Naravno da toj problematici možemo doskočiti na razne načine, a primjena dramskopedagoških metoda i uporaba lutke može u tome pristupu biti itekako pozitivna i velika. Posebnost je dramske igre preuzimanje različitih uloga, a upravo igranje uloga ima velik značaj u procesu dramskopedagoškoga rada s djecom i mladima.

Kao učiteljica svakodnevno tražim što lakši i bezbolniji pristup osjetljivim temama. Najveći problemi ne leže zapravo u djeci, već u nama odraslima i odgovoru na pitanje kako mi odrasli oblikujemo i tumačimo pojam djetinjstva. Štite li roditelji, učitelji i stručni suradnici previše djecu, koja, s druge strane žive, u realnome okružju i surovome svijetu koji ih izravno stavlja pred različite životne uloge i situacije? Stalno se propitujemo trebamo li cenzurirati sadržaje, izbjegavati teške i osjetljive teme, razgovore, pitanja i odgovore.

U članku *Nešto nečuveno* Igor Saksida govori o cenzuri kao posljedici ograničenosti naših predodžbi o djetinjstvu te o stajalištima roditelja, nastavnika, knjižničara i stručnih suradnika o neprimjerenoj dječjoj literaturi. Razrađuje ideološke pretpostavke djetinjstva suprotstavljajući ih modernim i suvremenijim stajalištima. Kao jednu od ideoloških pretpostavki shvaćanja i tumačenja djetinjstva autor navodi nevinost, naivnost i dobrotu kao vrijednosne osnove; iz toga proizlazi zahtjev da djecu treba štititi od prijetećih i potresnih odnosno neprimjerenih tema i prizora jer imaju pravo na djetinjstvo (Saksida 2002).

Činjenica jest i da su danas djeca prepuštena odgoju medija te tako usvajaju pogrešne vrijednosti, razvijaju i usvajaju iskrivljenu sliku svijeta i društva u kojemu žive. Surogat-svijet, dopadljiv, šaren, zamaman, privlačan, svijet videoigara i društvenih mreža guši razvoj njihove kreativnosti, a takva djeca vrte se u krugu svojega problematičnog ponašanja začarani zaglupljujućim društvenim mrežama sve dok ne dođu u sukob s društvom ili sa zakonom.

Današnji su roditelji uvjereni kako životi njihove djece moraju teći bez ikakvih poteškoća, bez svađa u školi, tučnjava, loših ocjena, bez kazni zbog lošega ponašanja. Smatraju da bi djetinjstvo njihove djece trebalo proteći bez ikakvih frustracija. Nažalost, stvaranjem stalnoga ugodnog ozračja u kojemu će

se dijete uvijek osjećati zadovoljno, sretno i zaštićeno, samo mu odmažemo jer se tako dijete ne uči izboriti za sebe, za svoja mišljenja, stavove i uvjerenja.

**Prednosti lutke u radu s djecom i mladima**

Mnogi su se autori okušali u pokušajima definiranja lutke, no Kroflin navodi da ju je definirao Henryk Jurkowski, najznačajniji europski teoretičar i povjesničar lutkarstva, koji kaže da je lutka trodimenzionalna figura izrađena od različitih materijala poput drva, voska, papirmašea, platna ili metala, namijenjena kazališnoj izvedbi da prikaže čovjeka ili neko drugo biće, a oživljava je čovjek uz pomoć žica i štapova kojima manipulira izvana ili neposredno vlastitom rukom, ukoliko je manipulirana iznutra (cit. prema Kroflin 2020). Kroflin ističe da suvremeno kazalište lutaka prepoznaje i dijelove tijela kao lutke te govori o kazalištu predmeta kao dijelu kazališta lutaka (Kroflin 2020). Kazalište lutaka ili lutkarsko kazalište tradicionalan je naziv za određenu vrstu kazališta u kojemu likove, ističe Kroflin (2020), ne utjelovljuju živi glumci, nego lutke, a ključni je pojam njegova postojanja animacija. Riječ *animacija* dolazi od latinske riječi *anima*, što znači duša, a glagol *animare* tumači se kao animirati, udahnuti dušu ili oživjeti. Tako je i animator čovjek koji lutku animira, oživljava, udahnjuje joj život i obduhovljava je (Kroflin 2020).
Kroflin (2020) dijeli lutke:

- prema položaju animatora u odnosu na lutku: animator može biti iznad, ispod i iza lutke te sa strane
- prema načinu upravljanja (metodi kontrole): izravna, neizravna i kombinirana animacija lutke
- prema volumenu: plošne lutke i lutke punoga volumena.

Pokrivka (2023) u knjizi *Lutke su nas odabrale* govori o scenskoj lutki i naglašava da upravo ona, oživljena dječjom maštom, može učiniti bezbroj u realnosti neizvedivih radnji. Lutke, ističe Pokrivka, mogu letjeti, smanjivati se, lutke životinje govoriti ljudskim jezikom, predmeti misliti, osjećati, cvijeće rasti, drveće plesati, nestajati trgovi, sela, gradovi (Pokrivka 2023: 19). Takva lutka u rukama djeteta postaje osnovnim motivom njegove aktivnosti u igri. Lutka, tako oblikovana maštom i rukama djeteta, dobiva poseban smisao. Lutka se kreće, govori, trči, maše rukama, radi sve ono što dijete poželi. Lutka u rukama djeteta postaje medij kojim dijete izražava svoje želje, htijenja, komentira svijet oko sebe, razgovara sa svojim prijateljima ili jednostavno postaje nešto čemu je ono samo dalo život. Tako vrlo često jasan vizualni oblik dobivaju i apstraktni pojmovi poput Boga, smrti, ljubavi, straha, ljubomore, sreće i sl.

Svaka lutka ima svoj specifičan i vlastiti način kretanja, vlastiti artikulirani ili neartikulirani glas. Pravilan odabir lutke u radu s djecom pomaže u uspostavljanju otvorenijega, spontanijega i duhovitijega odnosa s djecom. Lutke sjene predstavljaju poetičan, nestvaran svijet koji pomaže djeci prebroditi različite strahove. Marionete predstavljaju manipulaciju; važna je osoba uvijek iznad njih i prisiljava ih na kretanje. Takav odnos dijete intuitivno osjeća i tu se nalazi u važnome položaju u odnosu na svoju lutku (Majaron 2014).

Lutka je poseban medij koji itekako može pomoći u nastavi ako se pravilno primjenjuje. Edmond Debouny (2004) navodi i ističe važnost lutke pri izricanju dječjih skrivenih osjećaja jer lutka pruža zaštitu, a s pomoću lutke dijete kaže ono što inače ne bi; ona je sigurnost kroz koju dijete progovara. Tako učitelji moraju biti spremni primijetiti dječje signale jer su oni često signali za pomoć (Debouny 2004).

Mnogi autori (Pokrivka V. 1991; Vukonić-Žunič i J. Delaš B. 2006; Majaron, E. i Kroflin, L. 2004) ističu svestranost primjene lutke odnosno njezinu primjenu u samoj nastavi i izvannastavnome radu. Ističu da vizualan dojam lutke i njezina osobnost u dječjoj recepciji najčešće potiču emocionalno doživljavanje i tako dijete recipijent s pomoću lutke i lutkarske igre ulazi u mogući stvarni svijet dobra i zla odnosno u svijet odraslih. Svijet je lutaka nepredvidiv, tužan i radostan, sjetan i razdragan, istodobno svijet mašte i

stvarnosti (Vukonić-Žunič i Delaš 2006). Upravo ta činjenica otvara brojne mogućnosti uporabe lutke pri obradi osjetljivijih tema u radu s djecom i mladima.

Lutke su polazište metafora, a posao psihoterapeuta je upravo prepoznavanje i razumijevanje metafora (Bastašić 1990). Krize su sastavni dio rasta i sazrijevanja i nema razvoja osobnosti bez frustracija i njihova prevladavanja, a lutka može biti vrlo korisna za njihovo prevladavanje, ističe autor. Iznenađujuće je što djeca govore pomoću lutaka. Bastašić (1990) u knjizi *Lutka ima i srce i pamet* iznosi i objedinjuje svoja iskustva o primjeni lutaka u terapiji s djecom i njihovim obiteljima. Ističe igru kao najznačajniji pristup u psihoterapiji djece s emocionalnim poteškoćama. Autor u svojim igrama lutku rabi kao pomagalo, sredstvo i ključ kojim će otvoriti problem te igrom pokušati pronaći njegovo rješenje. Dugotrajan je to proces, a terapijski su ciljevi određeni nizom parametara u kojima znatnu ulogu ima spremnost djeteta za igru.

U igri scenskim lutkama, za razliku od nekih drugih tehnika, dijete i terapeut brže se nađu u situaciji u kojoj je veća protočnost nesvjesnoga. Kod neke djece, ističe Bastašić, terapija može početi vrlo rano, a kod drugih je potrebnija dugotrajnija priprema (Bastašić 1990). Igra, naročito igra uloga, ističe autor, ublažava djetetove strahove i omogućava mu stjecanje novih iskustava. Bez obzira na to igraju li se u dječjemu vrtiću ili obitelji, igre pomažu djetetu prihvatiti određenu situaciju i povezati je sa svojim iskustvom te smanjiti strah na najmanju moguću mjeru (Bastašić 1990). Bastašić ističe da u lutkama spavaju mnoge priče i da ih samo treba probuditi. Nadalje, ističe da djeca često zbog predrasuda ne dobivaju odgovore na bitna egzistencijalna pitanja. Roditelji često, želeći zaštititi svoje dijete, izbjegavaju razgovore o osjetljivim temama, pri čemu se kod djece javljaju različite reakcije.

**Scenska lutka u predmetnoj nastavi**

Primjena lutkarskoga medija u nastavi i odgojno-obrazovnome procesu zahtijeva, osim znanja o lutkarskim tehnikama i tipovima lutaka, i temeljito poznavanje animacije, dramaturgije, scenografije, glazbe i režije u lutkarskome izrazu. Nije jednostavno odgovoriti na pitanje zašto bi trebalo baš lutku uključiti u nastavni proces. Kako se nositi s izazovima poučavanja 21. stoljeća, kako potaknuti komunikaciju, kako dijete natjerati da govori, da izražava i obrazlaže svoje stavove, da iskazuje svoje strahove, nade, maštanja, da slobodno kritizira društvo i da razvija kritičko mišljenje, samo su neka od brojnih pitanja na koja je danas teško pronaći odgovor.

Potaknuti dijete da slobodno govori i da se slobodno izražava nije jednostavno. Oni koji rade s djecom i mladima to znaju, stoga je djetetu ponekad potrebno pružiti zaštitu, dati mu mehanizam koji će ga zaštititi, ali i potaknuti da se otvori i da progovori o svijetu u kojemu živi. U dramskome je odgoju ta zaštita uloga ili lutka kroz koju dijete govori i progovara. Oscar Wilde je rekao: *Osoba je najmanje ona sama kad govori iz sebe. Dajte joj masku i reći će vam istinu.* Upravo to možemo potvrditi i za lutku. Dijete svojim rukama stvara lutku, daje joj ime, određuje karakter, odijeva je i udahnjuje joj život. Tako oblikovana lutka zauzet će posebno mjesto u djetetovu životu, ono će ju čuvati i paziti. Postat će njegov suputnik, prijatelj, netko o kome se ono brine.

U petome razredu razredu na temelju početnih procjena i u razgovoru s učenicima otkrivam i jesu li se do tada susretali s dramskopedagoškim oblicima rada i lutkom kao didaktičkim pomagalom ili nastavnim sredstvom. Učenici često lutku poistovjećuju s gotovim inačicama ginjol-lutaka ili prstnih lutaka koje im učiteljica pokazuje uz pričanje ili čitanje priča. Neki su izrađivali jednostavne plošne i štapne lutke. Nažalost, rijetko sam se našla u situaciji da su se učenici u nižim razredima susretali s različitim tipovima lutaka ili da su ih samostalno izrađivali.

U svakome sljedećem razredu lutka mojim učenicima predmetne nastave postaje uobičajeno pomagalo s pomoću kojega promišljaju i prikazuju svijet u kojemu žive i djeluju. Kako bih otklonila sve

njihove zablude i negativnosti vezane uz pojam lutke, primjenjujem brojne dramskopedagoške metode u poučavanju, a lutkarske radionice postaju nezaobilazan dio nastave ili izvannastavne aktivnosti.

U početku želim osvijestiti da baš sve može postati lutka, svaka stvar, svaki predmet kojemu udahnemo život, koji animiramo, koji oživimo, kojemu damo karakter ili neko obilježje, smjestimo ga u priču ili međuodnos. Tako postupno učenike uvodim u sam pojam lutkarstva i bavljenja scenskom lutkom u nastavi.

Susret s lutkarstvom započinjem jednostavnom radionicom animacije novinskoga papira.

**Prvi primjer: Animacija novinskoga papira**

Opis aktivnosti: Učenici sjednu ukrug. Svaki učenik dobiva list novinskoga papira. Učenici postupno i redom izvode sljedeće zadatke: pretvaraju taj list papira u neki predmet koji mu je oblikom sličan bez gužvanja ili trganja papira, zatim preoblikuju taj list papira u neki uporabni predmet i pokažu tijelom, gestom i mimikom kako se upotrebljava. Ostali učenici trebaju pogoditi o kojem je predmetu riječ. Nakon toga učenici taj predmet preoblikuju u neku životinju i smišljaju nekoliko rečenica kojima će se predstaviti skupini. Tako animiraju svoju lutku, daju joj karakter i iznose neke zanimljivosti o njezinu životu. I kao posljednju aktivnost radionice učenici svojim lutkama nalaze partnere, odnosno druge lutke s kojima izvode neki zamišljeni razgovor ili izvode neku improvizaciju na zadanu temu.

**Drugi primjer: Izrada jednostavnih lutaka – ginjol**

Opis aktivnosti: Učenici imaju zadatak od rukavice načiniti jednostavnu lutku - ginjol. Uzimaju rukavicu s jednim ili pet prstiju, dodaju joj oči, kosu, sašiju haljinicu ili odijelce te dodaju neke druge prepoznatljive dijelove. Lutki dodjeljuju ime i ona postaje njihov najbolji prijatelj. Zadatak je ispripovijedati jedan doživljaj ili događaj na putu od kuće do škole ili prepričati jedan sukob s roditeljima ili nekim prijateljem sa stajališta lutke kao promatrača ili sudionika događaja. Dijete kroz jednostavnu lutku priča, odnosno lutka priča što je doživjela, vidjela, kakve je ljude srela, što je pokušala spriječiti, što ju je razveselilo i sl. U ovim prvim aktivnostima i zadatcima učenici uče kako animirati lutku te osvještavaju važnost lutkareva pogleda koji mora biti usmjeren na samu lutku.

**Treći primjer: Biografije likova iz književnih tekstova ili stvarnoga života**

Opis aktivnosti: Učenici trebaju izraditi lutku koja će predstavljati odabrani književni lik koji će ispričati što mu se u priči dogodilo. Mogu izraditi i svojega najboljeg prijatelja ili prijateljicu. Lutka može biti i izmišljeni prijatelj koji je uvijek uz njih. Zadatak je da dijete u 3. osobi ispriča nešto o sebi, a zapravo priču pripovijeda lutka koja izvrsno poznaje dijete. Na taj način djeca mnogo lakše progovaraju o sebi i svojim problemima. Krenuvši od jednostavnijih tema, možemo prijeći i na osjetljive poput smrti ili rastanka od djeda, bake ili neke druge drage osobe, roditeljskih svađa, rastave roditelja, nasilja, bolesti i sl.

**Četvrti primjer: Lutkarske improvizacije, igranje neposrednih obiteljskih situacija, lutkarske improvizacije na zadanu temu, s početnom ili završnom rečenicom, sa zadanim mjestom radnje i sl.**

Opis aktivnosti: Igrom lutkama kao polazištem tumačenja metafora koristila sam se u sljedećim situacijama i igrama. Učenici improviziraju zadane situacije: sretna obitelj, nesretna obitelj, jedan sretan ili nesretan dan na godišnjemu odmoru, smišljaju i prikazuju što je moglo poći po zlu. Zadatak je, uz pomoć lutkarske igre, prikazati pojmove kao što su *sreća*, *opasnost*, *laž*, *sukob*, *slučajni susret*, *oproštaj*, *oprost*, *odlazak*, *selidba*, *novi prijatelj*, *izdaja*... Učenici samostalno odabiru lutke, smišljaju priču, dodjeljuju uloge i izvode improvizacije. Pritom uvijek moraju imati na umu da jasno naznače uloge, međusobne odnose likova, mjesto i vrijeme radnje te razmisle s kojim ciljem i svrhom djeluju. Učenici samostalno odabiru

hoće li njihov svijet prikazivati lutke životinje, lutke ljudi ili lutke predmeti kojima će dati osobine i karakter. Iz njihove je igre scenskim lutkama moguće iščitati prenesena značenja koja svjesno ili nesvjesno šalju.

**Slika 1. Štapne lutke iz predstave *Gdje su se sakrile babaroge*, izradili učenici dramske skupine OŠ Draganići (2017) s učiteljicom M. Marković, fotografija iz privatne zbirke**



**Peti primjer: Igra i animacija uporabnih predmeta**

Opis aktivnosti: Nakon obrađene određene priče učenicima donosim mnoštvo uporabnih predmeta: pletene košare, kućne papuče, podmetače za sok ili čaj, plutene čepove, četkice, spužve, kistove, poklopce i sl. Učenici odabiru svoje predmete kojima će utjeloviti ili prikazati dio priče. Važno je naglasiti da u tome odabiru nastoje izabrati slične predmete ili predmete koji imaju nešto zajedničko. Nakon što im daju uloge, odabiru karaktere i dramatiziraju određeni dio priče. O procesu dramatizacije priče učimo posebno i učenici već znaju korake u postupku dramatizacije. Zanimljivo je kako učenici samostalno odabiru predmete i daju im određene karaktere. Uglavnom šiljate i oštre oblike biraju za negativne likove, a za lutke koje utjelovljuju pozitivne, dobre i nježne likove uglavnom odabiru meke, podatne i prozračne materijale. Tako za nježne ženske likove uglavnom odabiru i takve materijale, dok za one koji predstavljaju odlučnost, tvrdoću i jak karakter uglavnom odabiru predmete poput četke, čekića, škara i sličnih oštrih i grubih predmeta.

**Šesti primjer: Dramatizacija književnoga teksta (bajke, basne, priče, pjesme)**

Dramatizacija podrazumijeva prilagodbu bilo kojega proznog ili poetskog teksta za izvedbu na sceni. Kroflin (2011) navodi da je svako djelo, bez obzira koje se uzme kao predložak za lutkarsku igru, bitno pojednostavniti zato što lutka ne podnosi mnogo teksta. Ona ne podnosi monologe, a dijalozi se moraju potpomognuti akcijom odvijati u kratkim replikama. Učenicima sam ponudila ulomke romana i književnih tekstova koji su obrađivali određenu osjetljivu temu te su oni uz pomoć lutaka stvarali dijaloge, dijaloške i scenske igre. U takvim trenutcima lutka im je pružila zaštitu pa su izgovarali vrlo često ono što ne bi da su izvodili scensku igru ili improvizaciju.

**Slike 2. i 3. Ručne lutke iz predstave *Kako je Potjeh tražio istinu*, prema tekstu Ivane Brlić-Mažuranić, izradili učenici dramske skupine OŠ Draganići (2019) s učiteljicom M. Marković, fotografija iz privatne zbirke**





**Slike 4. i 5. Plošne lutke od prirodnih materijala, nastale na poticaj narodne priče *Mala vila*, izradili učenici 5. razreda OŠ Draganići (2024) s učiteljicom M. Marković, fotografija iz privatne zbirke**





**Slika 6. *Bajka o ribaru i ribici*, plošne lutke, izradili učenici OŠ Draganići (2020.) s učiteljicom M. Marković, fotografija iz privatne zbirke**



**Slike 7., 8. i 9. Kazalište u kutiji cipela, stolno kazalište, na poticaj Puškinova književnog teksta *Bajka o ribaru i ribaru i ribici*, izradili učenici 5. razreda OŠ Draganići (2024) s učiteljicom M. Marković, fotografija iz privatne zbirke**








**Slika 10. Lutkarske improvizacije s butaj-okvirom, izradili učenici 5. r. OŠ Draganići (2024), fotografije iz privatne zbirke**



**Sedmi primjer: Čudnovati predmeti u šumi Striborovoj – lutkarska radionica**

Opis aktivnosti: Nakon interpretacije priče *Šuma Striborova* Ivane Brlić-Mažuranić slijedi lutkarska igra i radionica u kojoj pred učenike stavljam različite predmete koji jesu, ali i ne moraju biti povezani s pričom: košaru, ključeve, plastičnu sjekiru ili neki alat, krunicu, molitvenik, maramu, šibice, grančicu, kantu, gitaru… Svaki učenik odabire i uzima jedan predmet. Zadatak je osmisliti i ispričati u prvome licu priču toga predmeta, tko jest ili što jest, kako se našao u šumi, komu je pripadao, tko ga je izgubio, koja je njegova čarobna moć i slično. Nakon što učenici smisle priče svojih predmeta, uzimaju svoje lutke animiraju ih i pričaju priču. Nevjerojatno je kako učenici mogu različite predmete povezati s likovima i pričom i dati im različita obilježja. Učenici mogu i postavljati pitanja predmetima, što dodatno čini izlaganje zanimljivijim, a potiče i međusobnu komunikaciju i interakciju. Ovakav način rada učenici vole jer od njih zahtijeva dodatni trud u kojemu pokazuju svoju kreativnost. Čak i oni povučeniji uzimaju svoju lutku i pričaju svoju priču. Lutka korištena na ovakav način izvrsno je pomagalo u radu te potiče sve učenike na zajedništvo i suradnju u obavljanja zadatka.

**Slike 11., 12. i 13. Uporabni predmeti kao lutke, izradili učenici OŠ Draganići s učiteljicom M. Marković**







**Slika 14. Plošne lutke, na poticaj narodne priče *Mala vila*, izradili učenici 5. razreda OŠ Draganići (2023) s učiteljicom M. Marković, fotografija iz privatne zbirke**



**Osmi primjer: Uzmi me i ispričat ću ti priču – igra materijalima i predmetima**

Opis aktivnosti: U višim razredima uvodim postupno i pojam kazališta predmeta i materijala. Na njima prihvatljiv i jednostavan način objašnjavam da u drugoj polovici 20. stoljeća predmeti na kazališnoj sceni poprimaju drugi smisao te da postaju nositelji ideja, počinju misliti, govoriti i činiti. Tako im kazališni umjetnici udahnjuju život, pokret i priču. Tako lutke zamjenjuju predmeti iz svakodnevnoga života koje glumci animiraju u namjeri pričanja priče. Tako predmeti postaju dramski junaci. Priču o predmetima obogatim i prikazom fotografija S. Obrazcova koji je animirao drvene kuglice, Yvesa Jolya i njegovih brojnih inovacija, lutaka od papira te pogledamo snimku lutkarske predstave *Duga* studenata Umjetničke akademije u Osijeku u kojoj uočavaju odnose materijala i predmeta koji predstavljaju likove. Učenici predstavu gledaju nakon interpretacije pripovijetke *Duga* Dinka Šimunovića i u prikazu predstave uočavaju da izbor materijala odgovara osobinama i karakterima likova: da su majka, otac, njihova nepromjenjivost i strogoća u odgoju utjecali na izbor materijala jer su njihovi likovi prikazani kamenima, a Sava i Klara koje su osjetljive i meke prikazane su glinom ili nekim poroznim materijalom. Ovim prikazima i primjerima učenici uočavaju da vrlo često sam lik ili uloga određuje i izbor materijala i oblika predmeta. Kod učenika je važno osvijestiti da se u kazalištu predmeta mogu pojavljivati predmeti koji nisu kreirani za kazališnu svrhu te da se na sceni ti materijali mogu preoblikovati i mijenjati svoj oblik. Govoreći o pojmu kazališta materijala, Jurkowski podrazumijeva scenske procese koji se temelje na uobličavanju likova od sirovoga materijala koji tijekom izvedbe podliježe različitim metamorfozama (cit. prema Kroflin 2020). Učenici zatim uzimaju različite materijale i predmete te stvaraju svoje lutkarske igre. Ovu vježbu izvode na poticaj književnoga teksta ili improviziraju kraće lutkarske etide uz glazbu, dramatiziraju lirske pjesme ili prikazuju apstraktne pojmove na temu ljubavi, zla, mržnje, ljubomore, dvoličnosti, smrti, rođenja, uskrsnuća i sl.

**Slike 15., 16., 17. i 18. Igra predmetima i materijalima, izradili učenici dramske grupe OŠ Draganići (2024) s učiteljicom M. Marković, fotografije iz privatne zbirke**



**Slika 19. Igra materijalima, učenici dramske grupe OŠ Draganići (2024), fotografija iz privatne zbirke**



**Deveti primjer: Kazalište sjena**

Opis aktivnosti: Učenici upoznavaju način rada kazališta sjena i njegova obilježja. Tri su bitna elementa koja čine kazalište sjena: izvor svjetlosti, objekt koji baca sjenu i podloga na koju se sjena projicira. S učenicima radim nekoliko načina kazališta sjena pomoću kojih oni istražuju svjetlo, sjene, njihovu igru i značajke, promišljaju što se time može postići i prikazati.

- Igra grafoskopom – učenici na prozirnice vodootpornim flomasterima crtaju različite likove ili ih izrađuju od kartona pazeći da naprave otvore na plošnim lutkama kroz koje će prolaziti svjetlo. U toj igri djeca samostalno istražuju i otkrivaju. Ponekad se igraju i kapljicama vode i od njih uz pomoć glazbe izvode kraće etide.
- Igra s paravanom, svjetlom i tijelom - učenici stoje iza bijelog paravana, a iza njih je izvor svjetla. Svojim tijelima pokušavaju prikazati određene radnje. Istražuju u igri pokrete i mogućnosti ove igre.
- Igra plošnim lutkama iza paravana - učenici promatraju fotografije tradicionalnih lutaka turskoga kazališta sjena u kojemu je glavni lik Karagöz. Uočavaju tako obilježja i značajke toga kazališta, lutke s pokretnim rukama i nogama izrađene od tanke bojane kože te po uzoru na te tradicionalne lutke samostalno izrađuju svoje. Lutke imaju i specifičan položaj štapića koji je pričvršćen okomito na lutku. Učenici izrađuju plošne lutke, izrezuju otvore kroz koje će prolaziti svjetlo. Izrezuju ih često i od papira u boji te tako samostalno otkrivaju čaroliju igre sjena.

Kao pozornicom za razredno kazalište sjena učenici se vrlo često koriste butajem odnosno drvenom kutijom u kamišibaj[39] pripovijedanju priča na čiji okvir pričvrste bijelo platno ili ga samostalno izrade od kartonske kutije. Učenici radeći na ovakvim zadatcima pokazuju svoju kreativnost, pronalaze i primjenjuju rješenja na koja nailaze. Kazalište sjena izvrsno je za neverbalni prikaz radnje ili kraće neverbalne etide kojima će učenici prikazati neki lirski tekst ili dio neke priče, neki fantastični svijet ili nečiji san.

[39] kamišibaj – umjetnost pripovijedanja priča s pomoću ilustracija koje se izmjenjuju u malome drvenom okviru s vratašcima, svojevrsnom stolnom kazalištu koje se naziva *butaj*. Potječe iz Japana, gdje se krajem 20-ih godina 20. stoljeća pojavljuje na ulicama Japana kao oblik putujućeg kazališta. U doslovnome prijevodu s japanskoga jezika kamišibaj znači papirnato kazalište (Nemec 2023).

**Slika 20. Razredno kazalište sjena na poticaj teksta *Ponoćna ogrlica* V. Parun, izradili učenici 5. razreda OŠ Draganići (2022), fotografija iz privatne zbirke**



**Slika 21. Kazalište sjena, *Šuma Striborova*, smotra Lutkarska zraka 2024., OŠ Draganići, fotografija iz privatne zbirke**




**Deseti primjer: Stani svijete – dolaze *humanete* ili žive lutke**

Opis aktivnosti: Učenici su se susreli s tipom lutke koja je imala tijelo, pričvršćivala se oko vrata, a dječja glava predstavljala je glavu lutke. Učenicima se jako svidjela lutka i način animacije u kojem sudjeluje dvoje učenika: jedan na sebi drži lutku i animira njezine ruke, a drugi stoji iza i animira noge. Kroflin ističe da je upravo ova lutka – lutka bez imena i takve lutke naziva *živim* lutkama; nose brojne nazive, ovisno o zemljama u kojima se koriste. Tako se, između ostaloga, raširio i engleski naziv *humanette*, od kojega je nastao i hrvatski *humaneta* (Kroflin 2020). Učenici su odlučili izraditi vlastite lutke i upotrijebiti ih u izvedbi recitala na zavičajnome govoru. Samostalno su izradili lutke, odjenuli ih u narodno ruho, izradili odjeću koja je podsjećala na tradicionalno ruho zavičajnoga kraja i istraživali u igri njezine mogućnosti. Otkrili su da se lutka ne može previše kretati i da je svaka kretnja prenaglašena, smiješna i groteskna. U toj su igri učenici 7. i 8. razreda promišljali što je moguće prikazivati takvim tipovima lutaka. Vrlo su brzo došli do zaključka da se njima može ismijati, prikazati nešto na duhovit i šaljiv način te nasmijati gledatelja, stoga su pripremili i takav recital na zavičajnome govoru koji su izvodile lutke, a tema je bila vječito ogovaranje u mjestu i selu. Učenici su istraživanjem i igrom s lutkama otkrivali njezine mogućnosti te samostalno kreirali njezin nastup.

**Slike 22. i 23. Lutke *humanete* ili žive lutke, iz recitala Klafuta, prema tekstu F. Bencetića, izradili su ih učenici dramske skupine OŠ Draganići (2024) s učiteljicom M. Marković, fotografija iz privatne zbirke**




**Jedanaesti primjer: Velike zijevalice**

Opis aktivnosti: Nakon interpretacije i dramatizacije basne Ivane Brlić-Mažuranić *Žabe traže kralja* učenici su istraživali koje bi lutke bile najprikladnije za predstavu. Tijekom razgovora o polaznome tekstu i o žabama kao glavnim likovima izdvojili su zijevalice koje mogu dati ono što je predstava zahtijevala, a to je stalno prigovaranje i komentiranje radnje. Proučili smo tehniku izrade zijevalice i odlučili izraditi velike zijevalice od spužve čija bi izražajnost bila u njihovim ustima koje bi djeca animirala. Usta lutaka žaba trebala su biti jako velika kako bismo postigli tu izražajnost koju smo željeli. Nakon izrade lutaka učenici su uvježbavali govor lutke i otvaranje odnosno zatvaranje njezinih usta. Usta su otvarali isključivo na samoglasnike te pazili da ih zatvore kad lutka završi s pričanjem.

**Slike 24. i 25. Lutke zijevalice iz predstave *Žabe traže kralja*, prema tekstu Ivane Brlić-Mažuranić, izradili su ih učenici lutkarske skupine OŠ Draganići (2024) s učiteljicom M. Marković, fotografija iz privatne zbirke**




**Dvanaesti primjer: Marionetsko kazalište**

Opis aktivnosti: Nakon interpretacije teksta Mire Šincek *Pauk umjetnik* i proigravanja različitih scena, odlučili smo se za dramatizaciju teksta i postavljanje predstave. Učenici su željeli da predstava bude lutkarska, ali nam je bilo teško izabrati lutke koje bi pokazale sve pokrete koje mogu napraviti paučje noge. Odlučili smo se za marionete, lutke na koncu. Počela je zabavna igra proučavanja marionetskoga kazališta i njegovih obilježja. Zadatak nije bio jednostavan. Učenici su odlučili svoje marionete raditi od spužve. Izradili su okrugla tijela kojima su dodavali četiri para nogu sačinjenih od spužvastih kuglica na špagi. Lutku su zatim pričvrstili s pet konopčića koje su pričvrstili na marionetski križ. Uslijedio je novi izazov – animacija marionete. U igri i istraživanju njezinih kretnji i pokreta učenici su ubrzo došli do zaključka kako pokreti marionete moraju biti profinjeni, lagani, bez naglih trzaja i vrlo često upotpunjeni glazbom, što je dodatno upotpunilo našu priču.

**Slika 26. Marioneta pauk, izradili učenici dramske skupine OŠ Draganići (2021), fotografija iz privatne zbirke**



**Slika 27. Marionete iz predstave *Pauk ekskluziv*, nastale prema priči Mire Šincek, izradili su ih učenici dramske skupine OŠ Draganići (2021) s učiteljicom M. Marković, fotografija iz osobne zbirke**



## Zaključak

Primjena dramskopedagoških metoda i postupaka te lutke u nastavi pomažu u pristupu osjetljivim temama, a preuzimanje i igranje uloga, uporaba različitih dramskih metoda i tehnika te uporaba lutke kao nastavnoga pomagala omogućavaju bolji pristup i približavanje osjetljivih tema djeci. Na samom učitelju i njegovoj kreativnosti ostaje izbor najprimjerenije metode kojom će pokušati otključati problem te krenuti put njegova rješenja. Preuzimanjem uloga djeca ulaze u različite svjetove i poistovjećuju se s različitim likovima i karakterima, no najvažnije je da se pomoću uloga djeca mogu osloboditi vlastitih strahova i reći što misle bez bojazni da će ih netko omalovažiti i ismijati.

Živimo u vremenu u kojemu su djeca i mladi u svojemu sazrijevanju opterećeni brojnim problemima, u kojemu obitelj i postojeće institucije odgoja i obrazovanja najčešće ne uspijevaju dovoljno kvalitetno odgovoriti na sve potrebe mlade generacije, u vremenu koje podrazumijeva izgradnju kvalitetnoga i učinkovitoga sustava podrške, a ujedno bliskoga ranjivoj populaciji djece i mladeži. Izazovi su to na koje pokušavaju dati odgovor različiti teorijski koncepti usmjereni na pružanje pomoći djeci u rastu i razvoju.

Osjetljive teme treba približiti mladima jer one su dio njihova svijeta, htjeli mi to priznati ili ne. Upravo promišljena uporaba lutke kao didaktičkoga sredstva i nastavnoga pomagala može pomoći razbijanju psiholoških barijera i razvoju dječje kreativnosti. Sudjelovanje u ovakvome nastavnom procesu, pomno organiziranom, dobro promišljenom i precizno vođenom, sigurno utječe na izgradnju dječjega samopoštovanja, otkriva učenje u pozitivnome, poticajnome, humanijemu i manje stresnomu okružju. Pravilnom i pravodobnom uporabom lutke i njezinim postupnim uvođenjem u nastavni proces djeca je prihvaćaju kao svojega suputnika te kao nešto što im pomaže izraziti svoje stavove i promišljanja. Lutki je dopušteno sve: ona može prekoriti, ne znati nešto, izraziti stav s kojim se većina ne slaže, reći da se boji ili da nešto ne želi.

Pisanjem ovoga rada i promišljanjem o pitanju je li moguće spojiti lutku i tinejdžera nastojala sam dokazati da je to itekako moguće jer lutka u rukama tinejdžera postaje njegova savjest, netko tko će se zauzeti za njega, njegove probleme, netko tko će zatražiti ili ponuditi pomoć. Lutke postaju mehanizmi zaštite i sigurna utočišta dječjega svijeta. Ponekad je njihova igra samo igra, istraživanje mogućnosti materijala ili predmeta, a ponekad svjesno djelovanje iz kojega možemo iščitati preneseno značenje, reakciju na strah od gubitka voljene osobe, člana obitelji, doživljaj rastave roditelja, bolesti, izrugivanja, ismijavanja ili izbacivanja iz društva. Kakva god bila, stvorena dječjim rukama, lutka otvara posebne i skrivene svjetove svakoga djeteta i na trenutak nam dopušta da u njih zavirimo.

## Literatura


- Bastašić, Z. 1990. *Lutka ima i srce i pamet.* Zagreb. Školska knjiga.
- Češi, M. 2024. *Što je što u nastavi.* Zagreb. Ljevak.
- Debouny, E. 2004. Lutka kao nastavno sredstvo. U: Majaron, E. i Kroflin, L. (ur.), *Lutka... divnog li čuda!*. Zagreb. Međunarodni centar za usluge u kulturi.
- Duga, D. Šimunović. Snimka kazališne predstave studenata Umjetničke akademije Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Dostupno na: https://youtu.be/nnKmjfAQl38, pristupljeno: 3. 6. 2025.
- Kroflin, L. 2020. *Duša u stvari*. Osijek. Akademija za umjetnost i kulturu sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Kroflin, L. 2011. Upotreba lutke u poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika. U: *Lahor*, 12. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/file/121896.
- Krušić, V. 2018. *Kazalište i pedagogija*. Zagreb. Hrvatski centar za dramski odgoj.

- Ladika, Z., Čečuk, S., Dević, Đ. 2024. *Dramske igre*. Zagreb. HCDO u suradnji sa Savezom društava *Naša djeca*.
- Lavrenčič Vrabec, D. 2002. *Bol odrastanja: droge, seks i …* U: Tabu teme u književnosti za djecu i mlade. Ur. Javor, R. Knjižnice grada Zagreba.
- Majaron, E. 2014. *Vera u lutku*. Subotica: Otvoreni univerzitet i Međunarodni festival pozorišta za decu. Novi Sad. Pozorišni muzej Vojvodine.
- Marković, M. 2018. Uloga dramskih metoda i lutkarskoga medija u pristupu i obradi osjetljivih i tabu-tema u nastavi književnosti. U: Gruić, I., Rimac Jurinović, M. i Vukojević, Z. (ur.), *Poticanje kvalitete u dramskom stvaralaštvu*. Zagreb. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Dostupno na: http://dramskapedagogija.ufzg.hr/index.php/zbornik-radova-backup/.
- Nemec, I. 2023. *Početnica kamišibaja*. Buzet. Kaleido.
- Pokrivka, V. 1985. *Dijete i scenska lutka*. Zagreb. Školska knjiga.
- Pokrivka, V. 2023. *Lutke su nas odabrale*. Zagreb. Novi redak.
- *Prijedlog kurikula nastavnog predmeta Dramski odgoj za osnovne i srednje škole*. 2024. HCDO. Dostupno na: https://www.srednja.hr/app/uploads/2024/10/Kurikulum-predmeta-Dramski-odgoj-za-OS-i-SS.pdf
- Prijedlog kurikula nastavnog predmeta Dramski odgoj za osnovne i srednje škole. 2024. Zagreb. Hrvatski centar za dramski odgoj. Dostupno na: https://www.srednja.hr/app/uploads/2024/10/Kurikulum-predmeta-Dramski-odgoj-za-OS-i-SS.pdf
- Saksida, I. 2020. Nešto nečuveno. U: Javor, R. (ur.), *Tabu teme u književnosti za djecu i mlade*. Zagreb. Knjižnice grada Zagreba.
- Škuflić-Horvat. I. 2024. *Prostor igre.* Zagreb. Biblioteka Tirena.
- Vukonić-Žunič J., Delaš, B. 2006. *Lutkarski medij u školi*. Zagreb. Naklada Ljevak.


## THE TEENAGER AND THE PUPPET – CAN THEY WORK TOGETHER?


***Abstract:*** *The paper explores the possibilities of applying drama education and puppets in working with children and young people, especially when dealing with sensitive and taboo topics. The starting point is modern pedagogy that places the student at the center of the learning process and encourages his or her development. Drama education, as an experiential form of learning, allows students to explore real situations, express feelings, develop empathy and communication skills through play and role-playing. Special emphasis is placed on puppets as a pedagogical and didactic tool. A puppet is a mechanism for protecting a child and acts as a mediator, making it easier for them to express their inner states, fears and experiences. The use of different types of puppets in working with students of the puppet and drama group of the Draganići Primary School in Draganić is presented. Through a series of practical examples, it is shown how puppets and the drama process can be used in teaching and extracurricular activities: from improvisations and animation of objects to puppet making and staged presentations of literary texts. Such activities encourage cooperation, creativity, empathy and openness among students, enable the development of language and communication skills and enable them to deal with sensitive topics that are sometimes not simple and easy. This paper offers examples from practice that prove that a doll does not have to be only a didactic aid, but can become a bridge between reality and imagination, between teacher and student, a bridge that opens up new spaces of creative dramatic expression.*


***Keywords:*** *drama education, play, puppet, teaching, sensitive topics*

STRUČNI RAD

MANUELA KRAKAR AHMEDOVIĆ
DANIELA BURŠIĆ
ELIZA UCOVIĆ
Centar za pružanje usluga u zajednici Pula-Pola, Hrvatska
mkrakar@socskrb.hr

# DRAMSKE METODE KAO INTERVENCIJSKI ALAT U RADU S DJECOM S PROBLEMIMA U PONAŠANJU

***Sažetak:*** *Problemi u ponašanju djece predstavljaju složen izazov u suvremenome odgojno-obrazovnome kontekstu, a često proizlaze iz neizraženih emocionalnih i socijalnih poteškoća. Ovaj rad istražuje primjenu dramskih metoda kao holističkoga pristupa u radu s djecom s problemima u ponašanju. Uz pomoć teorijskih osvrta na radove Morena, Vygotskoga, Whitea, Epstona i drugih autora, rad pojašnjava kako dramski kontekst kao siguran i zaštićen prostor omogućava djeci eksperimentiranje s ulogama, eksternalizaciju problema te razvoj emocionalne regulacije i socijalnih vještina. U radu su prikazane dvije studije slučaja: rad sa sedamnaestogodišnjom djevojkom s anksioznošću i autodestruktivnim ponašanjima te s trinaestogodišnjim dječakom s hiperaktivnošću i agresijom. Rezultati upućuju na značajno poboljšanje u emocionalnoj samokontroli, smanjenje simptoma i jačanje socijalne kompetentnosti kod oboje djece. Rad također razmatra rodno uvjetovane razlike u pristupu drami te naglašava važnost dugotrajnih i kontinuiranih dramskih intervencija za postizanje trajnijih promjena. Dramske metode predstavljaju moćan, interdisciplinaran alat koji spaja umjetnost, pedagogiju i psihologiju, a njegova snaga leži u transformaciji unutarnjih konflikata u vidljive i promjenjive priče.*
***Ključne riječi:*** *dramske metode, emocionalna regulacija, problemi u ponašanju, psihodrama, socijalne vještine*

## 1. Uvod

Problemi u ponašanju djece predstavljaju značajan izazov u suvremenome odgojno-obrazovnom kontekstu. Kao što ističe Glasser (2000), ponašanje se može definirati kao *način kojim netko vlada sobom*. Suvremena literatura probleme u ponašanju povezuje sa širokim spektrom pojmova, uključujući internalizirane i eksternalizirane teškoće, emocionalne smetnje te rizična ponašanja (Mash i Wolfe 2019). Nasuprot tomu, ranije su se često rabili termini poput *odgojne zapuštenosti*, *poremećaja u ponašanju i ličnosti* te *prijestupničkoga ponašanja* (Uzelac 1995: 36). Jednu od sveobuhvatnijih definicija dao je Myschker (cit. prema Koller-Trbović 2003: 294), koji poremećaje u ponašanju opisuje kao *ponašanja koja su s obzirom na specifično vrijeme, kulturu i očekivane norme odstupajuća i maladaptivna*, a koja zbog svoje složenosti i učestalosti *oslabljuju potencijale za razvoj, učenje i rad*. U hrvatskome akademskom kontekstu, osobito na Edukacijsko-rehabilitacijskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, udomaćio se pojam *poremećaji u ponašanju* (Uzelac 1995: 36). Jedna od ključnih karakteristika ovih poteškoća jest njihova širina i međusobno preplitanje, što otežava njihovo jasno razgraničenje (Bouillet i Uzelac 2007: 187). Suvremeni pristupi naglašavaju multidimenzionalnost uzroka problema u ponašanju, koji mogu uključivati biološke čimbenike, obiteljsko okruženje, školske zahtjeve i šire društvene utjecaje (Mash i Wolfe 2019). Unatoč složenosti problema, obrazovni se sustavi često suočavaju s nedostatkom resursa i

stručnosti za rješavanje ovih izazova na holistički način. Stoga je bitno istraživati alternativne i komplementarne pristupe koji mogu doprinijeti prevladavanju navedenih poteškoća.

Cilj je ovoga rada istražiti kako dramske metode, kao jedan od učinkovitih pristupa, mogu doprinijeti prevladavanju navedenih poteškoća, što će biti ilustrirano dvjema studijama slučaja i teorijski okvir utemeljen na radovima vodećih autora u ovome području.

## 2. Teorijska polazišta

Dramske metode predstavljaju jedan od učinkovitih pristupa u radu s djecom s problemima u ponašanju. Pritom je važno razlikovati pojmove koji se često pogrešno rabe kao istoznačnice. *Dramske metode* u ovome se radu odnose na strukturirane aktivnosti koje uključuju dramske tehnike (igre uloga, improvizacije, rad s maskama i sl.) u pedagoške i odgojne svrhe, s mogućim posrednim terapijskim učincima. *Psihodrama* je specifična terapijska metoda koju je utemeljio Moreno, a koja uključuje strukturirani terapijski proces pod vodstvom educiranoga psihodramskog terapeuta. *Dramska terapija* predstavlja zasebnu psihoterapijsku disciplinu koja se koristi dramskim procesima u terapijske svrhe. Ovaj je rad usmjeren prije svega na primjenu dramskih metoda koje mogu u odgojno-obrazovnome i tretmanskome kontekstu imati terapijske učinke, ali ne predstavljaju terapiju u užemu stručnom smislu. Kako ističu Cziboly i Bethlenfalvy (2020: 15), *dramske tehnike nisu samo umjetničke aktivnosti, već učinkoviti terapijski i edukativni alati*. Prema Dayton (2018: 45), *drama omogućava djeci da kroz siguran prostor uloga istraže svoje emocije i razviju socijalne vještine*. Upravo je taj siguran prostor najvažniji element zahvaljujući kojemu se djeci i mladima nudi ulazak u svijet u kojemu se pogreške ne kažnjavaju, već služe kao podloga za učenje i razumijevanje.

Teorijske se osnove ovakvoga pristupa temelje na radovima Jacoba L. Morena, utemeljitelja psihodrame i sociodrame. Morenova paradigmatska izjava da *tijelo pamti ono što um zaboravi* (cit. prema Jennings 1992) upućuje na somatsku pohranjenost traume, stresa i nemogućnosti verbalizacije. Kod djece s problemima u ponašanju, koji često proizlaze iz neizrečenih emocionalnih teškoća, drama omogućava pristup tim tjelesno uskladištenim iskustvima. Fizičkim utjelovljenjem različitih stanja (ljutnje, tuge, bespomoćnosti) dijete može izravno djelovati na svoje emocionalne blokade prevodeći neispričane priče u scenske radnje.

Jednako je važna osoba Vygotsky (1978), koji u svojemu radu naglašava ulogu igre u socijalnome i kognitivnome razvoju. Prema Vygotskome (1978), igra stvara zonu proksimalnoga razvoja, odnosno prostor između onoga što dijete može postići sâmo i onoga što može postići uz pomoć odrasle osobe ili suradnika. U dramskome kontekstu to znači da *dijete u ulozi može isprobati ponašanja i rješenja problema koja u stvarnome životu još nije spremno primijeniti* (O'Neill 1995: 78), a voditelj (pedagog ili terapeut) i druga djeca (suigrači) pružaju potporu i smjernice. Ova interakcija ne razvija samo socijalne vještine već i kognitivne sposobnosti poput planiranja, rješavanja problema i samoregulacije.

White i Epston (1990) razvili su narativnu terapiju kao sredstvo preoblikovanja životnih priča. Njihov koncept eksternalizacije problema – odvajanja problema od identiteta pojedinca – iznimno je kompatibilan s dramskom metodom. Na primjer, dijete koje se često suočava s etiketom *anksiozno* može personificirati svoju *ljutnju* kao lik (npr. Crni Oblak). Time se problem stavlja izvan djeteta, ono postaje antagonist u priči koju djeca zajedno stvaraju. *Kroz ovaj proces dijete stječe kontrolu nad problemom umjesto da se osjeća njime kontrolirano* (White i Epston 1990: 95). Ono postaje junak koji može birati kako će se nositi s Oblakom, razvijajući narativ vlastite snage i otpornosti. Istraživanja provedena u području dramske terapije pokazuju značajne rezultate. Prema Matto i dr. (2019: 65), *integracija narativne terapije i dramske terapije u liječenju ovisnosti pokazala se učinkovitom u eksternalizaciji problema*. Ovo se načelo može primijeniti i na djecu s problemima u ponašanju, kada se ovisnost može odnositi na ponavljajuće

štetne obrasce ponašanja. Drugo značajno istraživanje, koje je provela Nada Đurić u Srbiji, pokazalo je da program kreativne drame u trajanju od šest mjeseci značajno smanjuje razinu agresivnosti i povučenosti, a povećava razinu socijalne kompetentnosti kod djece osnovnoškolske dobi (Đurić 2018). Djeca su tijekom strukturiranih dramskih aktivnosti uspjela oblikovati bolju sliku o sebi i razviti empatiju prema drugima.

Također, istraživanje koje je proveo Holmwood (2018) u školskim okruženjima u Velikoj Britaniji naglašava ulogu procesne drame, u kojoj se svi sudionici uključuju u istraživanje fiktivne situacije. Ova se metoda pokazala kao važan alat za rješavanje problema kolektiva. Kada se grupa djece suoči s problemom poput nasilja ili isključivanja, procesna im drama omogućava da zajednički istraže uzroke i posljedice takvoga ponašanja iz različitih perspektiva, bez izravnoga opominjanja ili moraliziranja, što izravno utječe na kolektivnu socijalnu inteligenciju. Koncept *dramskoga odgovora* koji razvija dramski pedagog Jonathan Neelands također je važan jer se njime ističe kako drama nudi *privatnu javnost*, odnosno prostor za javno ispitivanje privatnih briga. Za dijete s problemima u ponašanju, koje se često osjeća izolirano i neshvaćeno, mogućnost da vidi da se njegovi unutarnji sukobi dijele s drugima (kroz univerzalnost priče ili uloge) ima snažan terapijski i integrativni učinak.

Dramska metoda nije samo alternativni pristup, već duboko utemeljena interdisciplinarna praksa koja spaja umjetnost, pedagogiju i psihologiju, a njezina snaga leži u holističkome angažmanu djeteta, tjelesnome, emocionalnome, kognitivnome i socijalnome te u transformaciji unutarnjih konflikata u vidljive, dirljive i promjenjive priče.

## 3. Prikazi slučajeva

Cilj je ove studije slučaja prikazati kako se dramske metode mogu primijeniti u radu s djecom s problemima anksioznosti i agresije te analizirati njihovu učinkovitost u poboljšanju emocionalne regulacije i socijalnih vještina kod djece različite dobi. Prikazani su primjeri rezultat višemjesečnoga individualnog i grupnog rada s dvoje korisnika Centra za pružanje usluga u zajednici. U radu su primjenjivane dramske metode u pedagoške i tretmanske svrhe, uz kontinuirano praćenje napretka koji prate stručni djelatnici.

### 3.1. Prvi slučaj: Sedamnaestogodišnja djevojka s anksioznošću i autodestruktivnim ponašanjima

U individualnome radu s korisnicom, ali i tijekom grupnih aktivnosti, primijenjene su dramske metode kao sredstvo za postizanje promjena. Početno je stanje sedamnaestogodišnjakinje bilo obilježeno teškom anoreksijom, depresivnim raspoloženjem, samoozljeđivanjem, anksioznošću, povremenom agresijom te sklonošću rizičnome ponašanju. Cilj je primjene dramskih metoda bio ponuditi joj alate za suočavanje s unutarnjim nemirima i način da preispita svoje obrasce ponašanja.

Na početku je procesa sedamnaestogodišnjakinja bila izrazito povučena, s teškoćama u komunikaciji i izražavanju osjećaja. Kao polazna je točka primijenjena *tehnika vođene imaginacije* radi stvaranja osjećaja unutarnje sigurnosti. Iako joj je u početku bilo teško zamisliti *sigurno mjesto*, strpljivim je radom postupno uspjela pronaći vizualizacije koje su joj pružale utjehu. Istodobno je počeo i rad s maskama, gdje je anksioznost personificirana u konkretan lik. S obzirom na njezinu sklonost umjetnosti, odlučeno je da samostalno izradi masku koja je predstavljala njezinu anksioznost, čime je dobila priliku da je eksternalizira, promatra s odmakom i s njome komunicira. Noseći masku, u jednome je od važnijih trenutaka izjavila: *Ja sam taj koji joj govori da je debela i da je njezini prijatelji ne vole. Ja sam taj koji je drži budnom noću.* Ovaj je postupak omogućio da se anksioznost prepozna kao odvojen entitet, a ne kao sastavni dio njezina identiteta.

Kako bi se suočila s tjeskobom na koju nailazi u svakodnevnome životu, seanse su uključivale i rituale, pri čemu je jedan od značajnih rituala bio *ritual zakopavanja briga*. Naime, sedamnaestogodiš-

njakinja je na papiriće pisala svoje tjeskobe i simbolički ih zakopavala u kutiju, čime je doživjela osjećaj olakšanja i zatvaranja određenoga poglavlja. Ovaj je ritual posebno djelotvorno smanjio učestalost napada anksioznosti i potaknuo je na pronalaženje novih načina borbe s negativnim mislima.

Kao uspješna se metoda u procesu pokazalo i *forum-kazalište*. Rekonstrukcija stresnih situacija poput svađa s ocem omogućila joj je da vidi situaciju iz drugačije perspektive. Zamrzavanjem radnje i uvođenjem alternativnih reakcija djevojka je počela shvaćati tuđe motive i vlastite obrasce reakcija. Nakon jedne je takve scene komentirala: *Vidjela sam da moj otac nije samo ljut… On je i uplašen. To nikad prije nisam shvaćala*. Ova je metoda dovela do smanjenja agresivnih ispada i poboljšanja komunikacije s ocem. Primjena je dramskih metoda rezultirala postupnim poboljšanjem – isprva su se uočavali suzdržanost i nepovjerenje, no tijekom primjene kreativnih tehnika djevojka je postajala sve otvorenija. Smanjila se učestalost samoozljeđivanja, a sama je objasnila da je uz pomoć rituala *zakopala svoju oštricu i da se bez nje osjeća jačom*. Anksioznost je postala manje paralizirajuća, a depresivni su simptomi popustili do te mjere da je djevojka ponovno pokazala interes za neke aktivnosti tijekom slobodnoga vremena.

Rezultati su rada vidljivi usporedbom njezina stanja prije i poslije uključivanja u dramske radionice. Prije je bila zatvorena, anksiozna i sklona autodestruktivnome ponašanju, dok se nakon intervencije može prepoznati kao aktivna sudionica u svojemu oporavku, s boljom komunikacijom te smanjenom agresijom i samoozljeđivanjem. Sama sedamnaestogodišnjakinja navodi: *Kroz dramu sam shvatila da moji osjećaji nisu ja. Mogu ih staviti u masku i gledati na njih. To me čini manje uplašenom.* Dramske su se metode pokazale iznimno korisnima u radu sa sedamnaestogodišnjakinjom jer su joj omogućile da na kreativan i siguran način izrazi i preoblikuje svoje unutarnje borbe. Ovaj pristup ne samo da je pomogao u ublažavanju simptoma već je pridonio rastu i vjeri u vlastite sposobnosti, pokazujući uspjeh dramske metode u razvoju emocionalne cjelovitosti i jačanju otpornosti kod mladih s problemima u ponašanju.

### 3.2. Drugi slučaj: trinaestogodišnji dječak s hiperaktivnošću i agresijom

U radu s trinaestogodišnjakom koji je pokazivao izražene poteškoće u ponašanju – uključujući hiperaktivnost, nedostatak koncentracije, povremene agresivne ispade i teškoće u redovitome pohađanju nastave – kao jedna od intervencija primijenjen je pristup dramskih metoda. Dječak je prepoznat kao kreativno i živahno dijete, čiji su potencijali bili prikriveni zbog teškoća s kojima se suočavao u školskome okruženju. Unatoč prethodnim pokušajima rješavanja problema razgovorima sa školskim pedagogom i razrednikom te pokušajima uključivanja u sportske aktivnosti, problemi su i dalje bili prisutni. Odlučeno je da će se primijeniti različite dramske metode kako bi mu se pružio siguran kutak za izražavanje i rast.

Radionice su uključivale *igre uloga*, koje su mu omogućile da uvježbava svakodnevne društvene situacije te improvizaciju za razvoj spontanosti. Kroz rad s glasom i tijelom učio je kanalizirati svoju energiju, dok su mu lutke i maske pružile zaštićen prostor za neizravno izražavanje emocija kao što su ljutnja i frustracija.

Rad je bio postupan. U početku se radilo na izgradnji povjerenja; dječak je isprva bio nesuradljiv, no postupno se tijekom fizičkih aktivnosti i igara otvarao. Nakon toga je počeo eksperimentirati s ulogama *zaštitnika* i *voditelja*, pokazujući prve znakove empatije i želje za pozitivnom pažnjom. Tijekom ovih improvizacija došlo je do važnoga trenutka u kojemu je, umjesto fizičkoga odgurivanja, verbalizirao svoju ljutnju rekavši: *Stani, sad sam stvarno ljut!* Nakon toga je uslijedila faza aktivnijega sudjelovanja i inicijative u kreiranju dramskih sadržaja.

Promjene u dječakovu ponašanju postale su uočljive: smanjenje impulzivnosti, produljenje vremena koncentracije na zadatke koji su ga zaokupljali te značajno rjeđi i blaži ispadi agresije. Sam je komentirao tijekom rada s maskom: *Lakše je pričati kada te nitko ne gleda u lice*, što je upućivalo na osnaživanje njegova glasa unutar sigurnoga okvira. Razrednik je primijetio da se dječak rjeđe sukobljava s

vršnjacima i da se pokušava aktivnije uključiti u razredni život. Roditelji su izvijestili o njegovoj većoj komunikativnosti kod kuće, a možda i najvažnije, dječakovo je vlastito samovrednovanje bilo izrazito pozitivno: *Kad glumim, osjećam se kao da mogu biti netko drugi, a opet sam ja. Glumim nekoga junaka, a onda shvatim da i ja mogu biti hrabar.*

Primjena se dramskih metoda pokazala iznimno korisnom u transformaciji njegove negativne energije u kreativnu te u razvoju socijalnih vještina i samopouzdanja. Ovaj slučaj jasno potvrđuje doprinos dramskih metoda u radu s djecom s problemima u ponašanju jer one pružaju jedinstven i moćan alat za izgradnju emocionalne inteligencije, empatije i pozitivne slike o sebi.

**4. Rodno osviješten pristup u dramskome radu**

Dramske metode, unatoč svojoj univerzalnoj prirodi, ne djeluju jednako na svu djecu. Razlike u reakcijama djevojčica i dječaka duboko su ukorijenjene u procesu socijalizacije i društveno nametnutim očekivanjima (O'Toole i Dunn 2002: 93). Kao što ističe Sue Jennings, pionirka dramaterapije, *drama omogućava projekciju unutarnjega svijeta, ali način na koji se pojedinac koristi tim prostorom uvjetovan je njegovim društvenim i kulturnim okvirima* (Jennings 1992: 45). Dječaci su često poticani na fizičku ekspresiju, konkurenciju i zauzimanje prostora. U dramskim se aktivnostima to može manifestirati kao sklonost fizičkim ulogama, herojskim narativima i otvorenijoj agresiji u *igri uloga*. Peter Slade, utjecajni teoretičar dramske pedagogije, primijetio je da se *dječačka igra često karakterizira kao 'proširena akcija'*, *dok se djevojačka opisuje kao 'osobna ili kućna drama'* (Slade 1995: 78). Suprotno tomu, djevojčice su društveno oblikovane da cijene bliskost, suradnju i verbalnu ekspresiju. Njihov je pristup drami često suptilniji, usredotočen na međuljudske odnose i kompleksnije karakterizacije unutar priče. Dorothy Heathcote, poznata po svojoj metodi *učenja kroz ulogu*, isticala je kako se djevojčice češće koriste dramom za istraživanje emocionalnih dilema i unutarnjih sukoba likova (Heathcote i Bolton 1995: 112).

Ove razlike nisu biološka determinacija, već posljedica kontinuiranoga društvenog uvjetovanja. John O'Toole i Julie Dunn ističu *kako dječaci i djevojčice donose različita iskustva u dramski prostor* (O'Toole i Dunn 2002: 93). Neurobiološka istraživanja donekle objašnjavaju razlike u stilovima igre. Istraživanje Lise Eliot (2010) sugerira da, iako postoje određene biološke predispozicije, velik dio razlika u ponašanju dječaka i djevojčica proizlazi iz neuroplastičnosti i društvenih očekivanja koja oblikuju neuralne puteve. Drama, kao aktivnost koja angažira cijeli mozak, može pomoći u premošćivanju ovih razlika uz pomoć strukturiranoga iskustva.

Holistički pristup u dramskim intervencijama ne nastoji *izliječiti* dječake od njihove energije ili djevojčice od prevelike osjetljivosti. Umjesto toga, njegova je svrha stvoriti inkluzivni prostor koji prima i primjenjuje različite stilove učenja i izražavanja. Ovakav se pristup temelji na teorijama Howarda Gardnera, prema kojima *dramski angažman istovremeno aktivira kinestetičku, interpersonalnu, intrapersonalnu i jezičnu inteligenciju* (Gardner 1983: 205). Primjerice, radionice koje kombiniraju fizičko kretanje (često privlačnije dječacima) s detaljnom razradom dijaloga i emocionalnom analizom lika (često privlačnije djevojčicama) omogućavaju svakome djetetu da pronađe svoj ulaz u aktivnost. Cecily O'Neill ističe da je *zadatak pedagoga da osmišljava okvirne situacije koje nude različite puteve sudjelovanja, čime se izbjegava nametanje jednoga, spolno uvjetovanoga, načina izražavanja* (O'Neill 1995: 134). Razbijajući stereotipe, ovakvo okruženje ne samo da podržava individualni razvoj već i potiče djecu da cijene različitosti.

Umjesto *spolno slijepoga* pristupa, koji zanemaruje različite ishodišne pozicije djece, potrebno je razvijati *spolno osviješten* pristup. To ne podrazumijeva podržavanje stereotipa, već svjesno prepoznavanje i dovođenje u pitanje rodnih normi unutar samih dramskih aktivnosti. Praksa *role-reversal* (*zamjena uloga*), gdje dječaci igraju uloge koje se tradicionalno povezuju sa ženskim osobinama (npr. skrbnika ili osobe koja

traži utjehu) i obrnuto, pokazala se kao iznimno moćan alat za razbijanje predrasuda. U istraživanju koje je provela Tina Bals, *dječaci koji su redovito sudjelovali u igri uloga suprotno rodnim očekivanjima pokazali su veću empatiju i fleksibilnost u rješavanju sukoba* (Bals 2007: 67).

Novija istraživanja, poput onih koje je provela Emory (2021), ističu važnost *rodno responzivne pedagogije* u drami. Ova pedagogija ne samo da prepoznaje razlike već aktivno rabi dramski prostor za istraživanje i preispitivanje rodnih konstrukata radi jačanja emocionalnoga opsega i socijalne pravde kod svih učenika. Nedovoljno dobro i pažljivo planirane kratkotrajne dramske radionice mogu biti korisne, no često nisu dovoljne da utječu na duboko ukorijenjene obrasce ponašanja. Dugotrajne, kontinuirane radionice omogućavaju izgradnju sigurnosti i povjerenja, što je preduvjet za istinsku eksperimentaciju izvan rodnih okvira. Gavin Bolton upravo ističe: *Dramska promjena ne događa se u jednom trenutku. To je proces koji zahtijeva vrijeme, gdje se djeca polako oslobađaju svojih socijalnih maski* (Bolton 1984: 156). U idealnim bi se uvjetima dramske radionice trebale odvijati kontinuirano cijele godine i dulje da bi se ostvario kumulativni učinak.

**5. Zaključak**

Dramske metode predstavljaju moćan alat za suočavanje s različitim manifestacijama problema u ponašanju jer djeluju na razini simbola, emocija i izravnoga iskustva. One pružaju jedinstvenu priliku i dječacima i djevojčicama da istraže cijeli spektar ljudskoga ponašanja nadilazeći uska društvena očekivanja. Međutim, kako bi se u potpunosti iskoristio njihov potencijal, nužno je prepoznati da djeca njima ne pristupaju kao *prazne ploče*. Njihove su reakcije oblikovane kulturom odgoja, što zahtijeva svjesnost i prilagodbu pristupa praktičara.

Važno je naglasiti razliku između dramskih metoda koje se primjenjuju u pedagoškome kontekstu i koje su bile predmet ovoga rada i specifičnih terapijskih disciplina poput psihodrame i dramske terapije, koje zahtijevaju dodatnu edukaciju i djeluju unutar jasno definiranoga terapijskog okvira. Prikazani primjeri iz prakse ilustriraju kako dobro osmišljene i kontinuirane dramske aktivnosti mogu imati značajne terapijske učinke iako same po sebi ne predstavljaju terapiju u užemu smislu.

Kao što zaključuje Cecilia Dujmović: *Budućnost dramskoga odgoja leži u njegovoj sposobnosti da bude i ogledalo koje reflektira iskustvo djeteta i čekić koji može razbiti njegove ograničavajuće okvire* (Dujmović 2011: 204). Prikazane studije slučaja potvrđuju da dramski pristup, kada se strpljivo i kontinuirano primjenjuje, može dovesti do značajnih pomaka u emocionalnoj regulaciji, socijalnoj kompetentnosti i samopouzdanju djece. Daljnja istraživanja, posebno usmjerena na dugoročne spolno specifične učinke dramskih intervencija, važna su za unapređenje ove vrijedne prakse i njezinu širu implementaciju u odgojno-obrazovne ustanove. Takva bi istraživanja trebala uključivati longitudinalne studije s kontrolnim skupinama kako bi se bolje razumjeli mehanizmi promjene i dugoročna održivost postignutih poboljšanja.

**Literatura**


- Bals, T. 2007. Role-Reversal in the Classroom: A Study on Empathy Development. U: *Journal of Educational Drama*, 4(2): 55–70.
- Bolton, G. 1984. *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. Harlow: Longman.
- Bouillet, D. i Uzelac, S. 2007. *Poremećaji u ponašanju – izazov za suvremenu školu*. Zagreb. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Cziboly, A. i Bethlenfalvy, A. 2020. The Impact of Drama on Core Social and Emotional Competencies. U: *Research in Drama Education*, 25(1): 1–18.
- Dayton, T. 2018. *The Drama Within: Psychodrama and Experiential Therapy*. Deerfield Beach, FL: Health Communications, Inc.
- Dujmović, C. 2011. *Dramski odgoj i razvoj kulture djetinjstva*. Zagreb. Mali profesor.
- Đurić, N. 2018. *Uticaj kreativne drame na agresivnost i socijalnu kompetentnost kod dece osnovnoškolskog uzrasta*. Beograd. Institut za pedagoška istraživanja.
- Eliot, L. 2010. *Pink Brain, Blue Brain: How Small Differences Grow into Troublesome Gaps – and What We Can Do About It*. New York: Mariner Books.
- Emory, L. 2021. Gender-Responsive Pedagogy in Drama Education: Expanding Emotional Range in the Classroom. U: *Youth Theatre Journal*, 35(1–2): 75–89.
- Gardner, H. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Glasser, W. 2000. *Reality Therapy in Action*. New York: HarperCollins.
- Heathcote, D. i Bolton, G. 1995. *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Holmwood, C. 2018. *Drama at the Heart of the Secondary School: Projects to Promote Authentic Learning*. London: Routledge.
- Jennings, S. 1992. *Dramatherapy: Theory and Practice 2*. London: Routledge.
- Koller-Trbović, N. 2003. Poremećaji u ponašanju. U: Hrsan, I. H. (ur.), *Edukacijska rehabilitacija*. Zagreb. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, 291–310.
- Matto, H., Nagabhiku, S. i Greene, M. 2019. *Integrating Narrative and Drama Therapy in Addictions Treatment: A Manual for Practitioners*. New York: Routledge.
- Mash, E. J. i Wolfe, D. A. 2019. *Abnormal Child Psychology*. 7. izd. Boston: Cengage Learning.
- Moreno, J. L. 1994. *Psychodrama*. Vol. 1. Ambler, PA: Beacon House.
- Neelands, J. 2016. *Structuring Drama Work: 100 Key Conventions for Theatre and Drama*. 3. izd. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neill, C. 1995. *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- O'Toole, J. i Dunn, J. 2002. *Pretending to Learn: Helping Children Learn Through Drama*. Frenchs Forest: Pearson Education Australia.
- Slade, P. 1995. *Child Play: Its Importance for Human Development*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Uzelac, S. 1995. *Problemi u ponašanju djece i mladeži*. Zagreb. Alineja.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- White, M. i Epston, D. 1990. *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: W. W. Norton & Company.

## DRAMA METHODS AS AN INTERVENTION TOOL IN WORKING WITH CHILDREN WITH BEHAVIORAL PROBLEMS

***Abstract***: *Behavioral problems in children present a complex challenge in the modern educational context, often stemming from unexpressed emotional difficulties and social challenges. This paper explores the application of drama methods as a holistic approach in working with children with behavioral problems. Through a theoretical review of the works of Moreno, Vygotsky, White and Epston, among other authors, the paper clarifies how the dramatic context, as a safe and protected space, allows children to experiment with roles, externalize problems, and develop emotional regulation and social skills. The paper presents two case studies: work with a seventeen-year-old girl suffering from anxiety and self-destructive behaviors, and a thirteen-year-old boy with hyperactivity and aggression. The results indicate significant improvement in emotional self-control, reduction of symptoms, and strengthening of social competence in both children. The paper also discusses gender-conditioned differences in the approach to drama and emphasizes the importance of long-term and continuous dramatic interventions for achieving more lasting changes. In conclusion, dramatic methods represent a powerful, interdisciplinary tool that combines art, pedagogy, and psychology, with their strength lying in the transformation of internal conflicts into visible and changeable narratives.*

***Keywords:*** *drama methods, behavioral problems, emotional regulation, social skills, psychodrama*

# DRAMSKI ODGOJ U DJEČJEMU VRTIĆU I ŠKOLI

PREGLEDNI RAD

SNJEŽANA ČUBRILO
Osnovna škola dr. Vinka Žganca, Hrvatska
sn.cubrilo@gmail.com

# KAZALIŠTE U KURIKULU PREDMETA HRVATSKI JEZIK ILI *ZNA LI ŠKOLA ŠTO ĆE S KAZALIŠTEM*[40]*?*

***Sažetak:*** *Rad donosi pregled zastupljenosti dramske umjetnosti u kurikulu predmeta Hrvatski jezik za osnovne i srednje škole te njegovom usklađenošću s europskim i nacionalnim dokumentima. Dramski se sadržaji u području Književnost i stvaralaštvo uglavnom svode na interpretaciju dramskoga teksta dok su elementi kazališne izvedbe i proces nastanka predstave zanemareni. U području Kultura i mediji predviđa se gledanje i analiza predstava, no ne i sustavno poučavanje izvedbenih sastavnica. Dramske aktivnosti ovise o inicijativi nastavnika, a brojni su aspekti dramskoga izraza izostavljeni. Rezultati provedenoga upitnika među učiteljima i nastavnicima upućuju na nedostatak sustavne edukacije iz dramske pedagogije. Zaključuje se da postoje značajni resursi i stručni potencijali za razvoj dramskopedagoške prakse u Hrvatskoj.*
***Ključne riječi:*** *dramska pedagogija, dramska umjetnost, kazalište, kurikulum predmeta Hrvatski jezik*

## Uvod

Ovaj je rad zamišljen kao doprinos razmatranju kvalitete poučavanja i učenja dramske umjetnosti u hrvatskim osnovnim i srednjim školama. Nastao je iz autoričina iskustva u poučavanju hrvatskoga jezika i vođenja dramske skupine u osnovnoj školi, pohađanja i vođenja edukacija iz područja dramske pedagogije te praćenja razvoja dramskopedagoške teorije i prakse. Od devedesetih godina dvadesetoga stoljeća do danas dramska se pedagogija u Hrvatskoj sve sustavnije proučava i razvija kao zasebno područje. Osniva se Hrvatski centar za dramski odgoj (1996), organiziraju se brojne edukacije te se intenzivira objavljivanje časopisa, zbornika, publikacija, disertacija i knjiga. Također se održavaju znanstveno-umjetnički simpoziji, a uspostavljen je i sveučilišni studijski program na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Međutim, unatoč navedenomu razvoju, dramska se pedagogija još uvijek ne odražava sustavno u nastavnoj praksi osnovnih i srednjih škola.

Rad se temelji s jedne strane na analizi usklađenosti ciljeva europskih i nacionalnih odgojno-obrazovnih dokumenata koji se odnose na dramsku umjetnost, a s druge strane na analizi *Nacionalnoga kurikuluma nastavnoga predmeta Hrvatski jezik*.

## Europski okvir i nacionalni kurikulski dokumenti

Jedan od temeljnih okvira prema kojemu Republika Hrvatska, kao i ostale države članice Europske unije, oblikuje strateške i kurikularne dokumente formalnoga odgoja i obrazovanja jest Preporuka o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Europski parlament, Vijeće Europske unije

[40] Pitanje preuzeto iz rada Ive Gruić *Što može kazalište* (2018)

i njihova tijela nakon usvajanja Preporuke 2006. godine prate razvoj ključnih kompetencija te usklađuju dokument s obzirom na brze i složene društvene promjene. Posljednje je usklađivanje Preporuke provedeno 2018. godine.[41]

Dramska je umjetnost u njoj obuhvaćena razvojem kompetencije kulturne svijesti i izražavanja. U skladu s tim, Hrvatska 2011. godine donosi Nacionalni okvirni kurikulum (NOK), a na njegovim temeljima 2017. godine i Okvir nacionalnoga kurikuluma (ONK) zajedno sa Sustavom nacionalnih kurikulumskih dokumenata izrađenima u okviru Cjelovite kurikularne reforme koja se u osnovnim i srednjim školama provodi od 2019. godine. Umjetničko odgojno-obrazovno područje u NOK-u podijeljeno je na Vizualne umjetnosti i dizajn, Glazbenu kulturu i umjetnost, Filmsku i medijsku kulturu i umjetnost, Dramsku kulturu i umjetnost te Umjetnost pokreta i plesa. Očekivana su učenička postignuća razrađena po ciklusima: prvi obuhvaća prvi do četvrti razred osnovne škole, drugi peti i šesti razred, treći sedmi i osmi razred, a četvrti srednjoškolsko obrazovanje. U spiralno-vertikalnome su slijedu očekivanja konkretizirana prema sljedećim kategorijama: opažanje, doživljavanje i prihvaćanje dramske aktivnosti i stvaralaštva; sudjelovanje u dramskoj aktivnosti i stvaralaštvu; ovladavanje sastavnicama dramske aktivnosti i stvaralaštva; komunikacija, socijalizacija i suradnja dramskom aktivnošću i stvaralaštvom; razumijevanje i vrjednovanje dramske aktivnosti i stvaralaštva. Očekivanja su usmjerena na aktivnosti učenika te se podjednako odnose na dramsko i kazališno stvaralaštvo.

Ona su ujedno usklađena s ciljem razvoja kompetencije kulturne svijesti i izražavanja u *Preporuci vijeća* koji, između ostaloga *uključuje razumijevanje i poštovanje načina na koji se ideje i smisao kreativno izražavaju i prenose u različitim kulturama u obliku niza umjetničkih i drugih kulturnih formi (…), razumijevanje različitih načina komuniciranja ideja između autora, sudionika i publike u pisanim, tiskanim i digitalnim tekstovima, kazalištu, filmu, plesu, igrama, umjetnosti i dizajnu, glazbi, ritualima i arhitekturi, kao i hibridnim oblicima (…), uključuje sposobnost izražavanja i tumačenja figurativnih i apstraktnih ideja, iskustava i emocija s empatijom te sposobnost da se to čini putem umjetnosti i drugih kulturnih oblika* (Preporuka vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje, Službeni list Europske unije C 189/11).[42]

**Dramska umjetnost u kurikulumu predmeta Hrvatski jezik**

U hrvatskim školama glazbena i likovna umjetnost poučavaju se kao zasebni predmeti te u posebnim umjetničkim školama uključujući i plesne škole (Zakon o umjetničkom obrazovanju). Dramska te filmska i medijska umjetnost nisu zastupljene zasebnim predmetima ni posebnim umjetničkim osnovnim ili srednjim školama. Premda predmet Hrvatski jezik pripada jezično-komunikacijskome području, ujedno propisuje i ishode iz književne umjetnosti i medijske kulture. Stoga je logično očekivati da se u nedostatku zasebnoga predmeta ili predmetnoga područja dramske umjetnosti pojedini ishodi

[41] Vidi Službeni list Europske unije: C 189/2 (Europska komisija. *Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje.*)

[42] U Novom programu vještina za Europu (6) najavljeno je preispitivanje *Preporuke o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* iz 2006., a ulaganje u vještine i kompetencije te u zajedničko i ažurirano razumijevanje ključnih kompetencija prepoznato je kao prvi korak u poticanju obrazovanja, osposobljavanja i neformalnoga učenja u Europi. Kako bi se odgovorilo na društvene i gospodarske promjene te uzele u obzir rasprave o budućnosti rada i javna rasprava o preispitivanju Preporuke o ključnim kompetencijama iz 2006., **Preporuku** i Europski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje potrebno je revidirati i ažurirati. Razvoj ključnih kompetencija, njihovo vrednovanje i pružanje obrazovanja, osposobljavanja i učenja s ciljem stjecanja kompetencija trebalo bi poduprijeti uvođenjem dobre prakse kako bi se bolje poduprlo nastavno osoblje u obavljanju njihovih zadaća te poboljšalo njihovo obrazovanje, kako bi se ažurirali metode i alati za procjenu i vrednovanje te uveli novi i inovativni oblici poučavanja i učenja (7). U ovoj bi Preporuci, stoga, oslanjajući se na iskustva iz prethodnoga desetljeća, trebalo razmotriti izazove u provedbi obrazovanja, osposobljavanja i učenja u cilju stjecanja kompetencija.

kurikula odnose upravo na dramsku umjetnost. U nastavku slijedi analiza spomenutih dvaju od triju područja kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik u osnovnoj i srednjoj školi: Književnost i stvaralaštvo te Kultura i mediji. Književnost *se upoznaje kao stvaralačka jezična djelatnost koja omogućuje osobitu vrstu spoznaje i zadovoljstva te se temelji na razumijevanju književnosti kao umjetnosti riječi i osobite uporabe jezika* (Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj).

**Predmetno područje Književnost i stvaralaštvo**

Četiri su glavna ishoda od prvoga razreda osnovne škole do završnoga razreda srednje škole: B.1., B.2., B.3. i B.4. Usmjereni su na razumijevanje, interpretaciju i vrednovanje književnoga teksta te učeničko stvaralačko izražavanje potaknuto književnim tekstom. Ostvarivanjem prvoga ishoda učenik se izražava i obrazlaže svoj doživljaj književnoga teksta, povezuje ga s vlastitim iskustvom i svijetom oko sebe te oblikuje i uspoređuje stavove o pročitanomu djelu. Vrednuje tekst prepoznajući njegov utjecaj na stavove i vrijednosti. U trećemu učenik samostalno bira književne tekstove prema vlastitome interesu, čita ih i obrazlaže svoj izbor. Razlikuje vrste i žanrove dječjih knjiga te prepoznaje svrhu i obilježja književnih djela. Književne tekstove prosuđuje i tumači u književnopovijesnome, društvenome i kulturnome kontekstu, uspoređuje ih te kritički razmatra razvoj književnih poetika i razdoblja.

Obvezni sadržaji, odnosno vrste književnih djela i njihova žanrovska obilježja, razrađeni su u drugome ishodu, B.2. Usredotočit ćemo se na dramsku književnost i povezanost s kazalištem jer, kako je definiraju brojni autori, dramska umjetnost obuhvaća dramsku književnost i kazališnu umjetnost. U nastavku navodimo neka od važnijih tumačenja.

Nikola Batušić u predgovoru svoje *Teatrološke čitanke* ističe *da je drama jedina među umjetnostima koja mora postojati u dvjema pojavnostima kako bi bila ono što jest. Ona je istodobno i književna i pozornička vrsta umjetničkoga stvaralaštva. Ne postoji li dramski tekst na temelju kojega će kasnije nastati predstava, drama nije drama. No, ako taj tekst ne bude uprizoren i izveden na pozornici umijećem redatelja i glumaca, drama opet nije drama. Dramska umjetnost, dakle, nije samo oblik književnoga stvaralaštva, nego umjetnost za sebe* (Batušić 2004: 5). Milivoj Solar smatra da je *dramsko književno djelo uvijek u određenom odnosu prema izvedbi na pozornici, ali se njegova vrijednost ne iscrpljuje u kazališnoj predstavi* (Solar 2005: 227). Nadalje navodi da *u teoriji književnosti postoje dva suprotna stajališta o odnosu dramske književnosti i kazališta. Prema prvome, dramatičnost se smatra posebnom kvalitetom književnoga teksta koja uvjetuje sceničnost, tj. prikladnost prikazivanja dramskih tekstova na pozornici, a ne obrnuto. Prema drugome, obilježja dramskoga teksta, odnosno njegova dramatičnost, proizlaze upravo iz potrebe za scenskim izvođenjem, pa dramska književnost u potpunosti ovisi o izvedbi na pozornici* (Solar 2005: 228). Solar objašnjava da se ta dva stajališta međusobno ne isključuju te zaključuje da je *uzajamna ovisnost dramskih tekstova i kazališta barem tolika da bez njezine analize ne možemo uopće govoriti o onome što se može smatrati zajedničkim obilježjem svih dramskih tekstova* (Solar 2005: 230). Također ističe da mnoge kazališne predstave ne moraju ovisiti o vrijednosti književnoga teksta niti se moraju temeljiti na nekome književnom predlošku: glumci ne moraju uopće govoriti, mogu izvoditi druge radnje – primjerice u baletu ili cirkusu – ili mogu improvizirati (Solar 2005: 230). *Ipak, budući da se za teoriju književnosti relevantan tip kazališne predstave ostvaruje na temelju književnoga teksta, za razumijevanje strukture dramske književnosti presudan je i sam proces preobrazbe teksta u predstavu, odnosno okvirni način i sredstva kazališne izvedbe dramskoga književnog djela* (Solar 2005: 230). Patrice Pavis navodi *da dramska umjetnost, odnosno općenito značenje pojma teatar, istodobno označuje umjetničku praksu (kazališno stvaralaštvo) i skup dramskih komada i tekstova, odnosno cjelokupnu dramsku književnost* (Pavis 2004: 75).

Pokazat će se, međutim, da se ishod i razrade ishoda u Kurikulumu odnose isključivo na književni tekst i onda kad je riječ o dramskoj umjetnosti. U prvome se razredu osnovne škole uči i poučava igrokaz (kratki igrokaz), književni sadržaj koji učenik sluša ili čita, a krajnji je ishod da ga prepozna prema obliku, u skladu sa svojim jezičnim razvojem i dobi. Učenik, na temelju slušanoga ili čitanoga teksta, opisuje situacije, događaje i likove te prepoznaje i izdvaja riječi koje se rimuju. Ostali se razlikovni kriteriji u ovoj fazi ne navode. U drugome razredu učenik razlikuje igrokaz po obliku i sadržaju od drugih književnih tekstova uočavajući lica i dijalog. U trećemu razredu u svim zadanim književnim vrstama uočava pojedinosti književnoga jezika: prepoznaje i izdvaja temu, redoslijed događaja, povezuje likove s mjestom i vremenom radnje te ih opisuje prema izgledu, ponašanju i govoru. U četvrtome razredu učenik objašnjava obilježja dramskoga teksta – lica, dijalog i monolog. U petome razredu razlikuje strukture i primjenjuje temeljna književna znanja poput sceničnosti dramskoga teksta (pri čemu se umjesto pojma *dramski tekst* u obveznom sadržaju navodi *igrokaz*), dijaloga, monologa i didaskalija, i to na konkretnim primjerima – što ranije nije bilo istaknuto. Pojam dramskoga teksta i dramskoga sukoba uvodi se u šestome razredu središnjim ishodom koji obuhvaća obrazlaganje značenja teksta. Prema iscrpnijoj razradi ishoda, učenik dramski sukob treba tek uočiti kao temelj dramske radnje. U sedmome se razredu uvodi pojam komedije, a u osmome se ishodi proširuju na zahtjevniju razinu – interpretaciju dramskoga teksta.

U prvome razredu gimnazije uvodi se pojam tragedije. Učenik razlikuje tekst prema žanrovskim obilježjima i primjenjuje znanja o književnoteorijskim pojmovima: drama i kazalište, tragedija i obilježja tragedije, struktura dramskoga teksta, dramski sukob, dramska napetost, dramski lik, čin, prizor ili slika. U drugome razredu gimnazije učenik uspoređuje tekstove prema temi ili žanru na sadržajnoj i izraznoj razini, proširujući znanje o obilježjima komedije i strukture dramskoga teksta (dramski sukob, napetost, lik, monolog, dijalog, didaskalije, čin, prizor ili slika), uz uvođenje novoga obilježja – postupaka iskazivanja smiješnoga. U trećem se razredu gimnazije uvodi pojam pastorale, a uspoređivanje književnih tekstova povezuje se s tumačenjem njihove reprezentativnosti u različitim književnopovijesnim razdobljima. U četvrtome razredu uvođenje novih književnoteorijskih pojmova temelji se na vrsti i temi teksta koji se čita u skladu s kurikulskim poglavljem *E. Učenje i poučavanje predmeta*: *Pri izboru književnoga teksta za čitanje učitelju i nastavniku preporučuje se odabir suvremenih tekstova radi poticanja literarnoga čitanja, prema načelima: od poznatoga prema nepoznatome, od bliskoga prema udaljenome, tj. učenik se s temom ili žanrom upoznaje na suvremenim tekstovima, a potom produbljuje spoznaje i vještine na tekstovima iz književnopovijesnih i stilskih razdoblja* (Odluka o donošenju Kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj).

U ovim trima ishodima nije obuhvaćen proces nastanka predstave na temelju teksta, a osobito nisu uključeni elementi, odnosno načini i sredstva njezine izvedbe. Preostaje vidjeti u kojoj su mjeri ti aspekti zastupljeni u četvrtome ishodu ovoga predmetnog područja. Četvrti se ishod odnosi na učenikovo stvaralačko izražavanje potaknuto književnim tekstom, osobnim iskustvima i doživljajima te vlastitim interesima. Razrade ishoda obuhvaćaju dramske aktivnosti poput izražavanja pokretom, glume u igrokazu, izražajnoga čitanja, recitiranja, snimanja audiopriloga i filmskih isječaka, dramatizacije teksta i pripreme za izvedbu, osmišljavanja kostima i scenografije te izvođenja monologa.

Usporedimo li ih s očekivanjima iz Nacionalnog okvirnog kurikuluma (NOK-a) u području sudjelovanja u dramskoj aktivnosti i stvaralaštvu, može se zaključiti da su ona djelomično zastupljena. Prema NOK-u, učenici bi trebali s osjećajem sigurnosti i samopouzdanja sudjelovati u dramskim aktivnostima, izražavati svoje osjećaje, stavove i ideje te istraživati životne teme kroz dramski izraz. Očekuje se i razvoj stvaralaštva, suradnje i mašte, primjena stečenih znanja i vještina u oblikovanju vlastitih dramskih cjelina te sudjelovanje u različitim umjetničkim poslovima povezanima s izvedbom. Nadalje, učenici trebaju prepoznavati povezanost drame s drugim umjetnostima, istraživati identitet i društvene odnose te tumačiti djela dramskih autora (usp. NOK, str. 210. – 249).

Očekivanja u području ovladavanja sastavnicama dramske aktivnosti i stvaralaštva također su manjim dijelom zastupljena. Tako se nigdje kao sadržaj poučavanja, učenja i učeničkoga izražavanja ne navode bitne sastavnice dramskoga izraza – glas, govor, gesta, mimika, pokret, tekst i prostor koje bi učenik trebao *objedinjeno rabiti*, a nema riječi ni o kazališnim konvencijama, kodovima i znakovima.

Izostavljene su i aktivnosti razvijanja koncentracije, empatije i razumijevanja međuljudskih odnosa potrebnih za uživljeno igranje uloga i oblikovanje karaktera koje prema svojim sposobnostima interpretiraju (usp. NOK, str. 210. – 249). Preporuke za rad u predmetnome Kurikulumu usmjerene su na poticajne aktivnosti učitelja i nastavnika prema učenicima te na mogućnosti korelacije s likovnom i glazbenom umjetnošću. Ishod se ne vrednuje, već se prati, ali se učenikov trud može prepoznati i ocijeniti. Iz toga proizlazi da ostvarivanje navedenih aktivnosti ne ovisi samo o učeničkoj kreativnosti, nego i o upućenosti, interesu i znanju učitelja ili nastavnika o kazališnoj umjetnosti te o dramskoj pedagogiji kao skupu metoda poučavanja i učenja izražavanja putem dramskih aktivnosti. Iako se elementi dramskoga izraza pojavljuju u kolegijima poput Dramskoga odgoja, Scenske kulture ili metodike nastave, oni su najčešće fragmentarni ili izborni, a ne strukturirani kao obvezni kolegiji dramske pedagogije. Stoga se postavlja pitanje imaju li svi učenici podjednaku priliku razvijati svoje potencijale u dramskome stvaralaštvu na odgovarajućoj razini te biti pritom kvalitetno vođeni i praćeni.

**Kazalište u predmetnome području Kultura i mediji**

Pojedinim ishodima sljedećega predmetnog područja, Kultura i mediji, propisuje se odlazak u kazalište, gledanje kazališnih predstava i izražavanje mišljenja o njima pa se mogu očekivati sadržaji poučavanja i učenja koji se odnose na elemente scenske izvedbe. Područje obuhvaća kritičko promišljanje medijskih poruka i njihova utjecaja, razumijevanje kulture u različitim kontekstima te razvoj svijesti o vrijednosti različitih mišljenja, stavova i kultura radi poticanja razumijevanja i uspješne komunikacije. Ishodi su označeni kao C.1., C.2. i C.3. Kazalište i kazališne predstave zastupljene su C.2. ili C.3. ishodima. Tako od prvoga do četvrtoga razreda osnovne škole učenik posjećuje kazališne predstave, razgovara o njima i izražava svoje mišljenje crtežom, slikom, govorom ili kraćim pisanim rečenicama. U četvrtom se razredu proširuje aktivnost na zamjećivanje sličnosti i razlike između književnoga djela i kazališne predstave. Od petoga do osmoga razreda učenici posjećuju kazališne predstave i programe koji ih upoznaju s organizacijom rada kazališta, procesom nastanka predstave te njezinim sudionicima. U svim razredima srednje škole učenik, prema Kurikulumu predmeta Hrvatski jezik, *analizira tekstove popularne i visoke kulture i njihov utjecaj na vlastiti kulturni identitet*, pri čemu se kazališna predstava navodi kao jedan od preporučenih *tekstova*, *višemedijskih tekstova i/ili izvora*.

Na određenim razinama usvojenosti sadržaja od učenika se očekuje da analizira, opisuje i kritički promišlja o elementima popularne i visoke kulture (usp. Kurikulum nastavnog predmeta za srednje strukovne škole na razini 4.2.). Iako se konkretni elementi ne navode, jasno je da se to odnosi i na kazalište. Od učenika se, dakle, očekuje da prosuđuje kazališnu predstavu, ali ga se ni na jednoj razini ne poučava o osnovnim elementima njezine izvedbe. To je u suprotnosti s pristupom poučavanju medijskih sadržaja kojim se učenike sustavno upoznaje sa sadržajnim i grafičkim elementima medijskih tekstova, postupcima i tehnikama te vizualnim i zvučnim znakovima medijske poruke, kao i s načinima postizanja željenoga učinka na publiku (slika, video, zvuk, stilska sredstva i dr., u okviru ishoda C.1.).

**Problemi i ograničenja u praksi**

Mišljenja smo da izostavljanje sadržaja o kazališnoj umjetnosti i metodama njezina poučavanja ne može biti opravdano činjenicom da predmet Hrvatski jezik pripada jezično-komunikacijskome odgojno-

obrazovnom području upravo zbog već navedenih razloga, koji upućuju na neraskidivu povezanost književnosti i kazališta. Razumijevanje teksta i kazališta učenicima se najučinkovitije omogućava putem iskustvenog učenja, u kojemu su oni sami kreatori i izvođači kratkih dramskih forma, čime spoznaju kako pojedini elementi zajedno proizvode značenje. To potvrđuju brojna iskustva učitelja i nastavnika, kao i pojedina istraživanja o učincima primjene dramskopedagoških metoda u hrvatskim školama i vrtićima. Učeničko gledateljsko iskustvo jednako je važno te ga je potrebno razvijati odgojno-obrazovnim programima sustavnije nego što je trenutačno ugrađeno u školske dokumente.

O toj temi već godinama istražuju i pišu naši istaknuti dramski pedagozi, stručnjaci i znanstvenici među kojima su Vladimir Krušić, Iva Gruić, Nataša Govedić, Ines Škuflić-Horvat, Maša Rimac Jurinović i drugi. U prilog tomu govori, među ostalima, Iva Gruić u znanstvenome članku *Što može kazalište?*. U njemu razmatra problem nedostatnoga razvoja kazališne kulture u hrvatskim školama te ističe potrebu za promjenom takvoga stanja, objašnjavajući višestruke dobrobiti iskustva gledanja kazališne predstave za djecu i mlade. Gruić navodi da *kazalište zabavlja*, *ali ne smije biti samo zabava*, *poučava (i to ne samo moralnim vrijednostima)*, *potiče na kritičko promišljanje jer može postavljati važna pitanja*, *a ne nuditi odgovore*, *može prezentirati svjetonazore kao jednako vrijedne*, *a ne jedne favorizirati*, *a druge minorizirati ili osuđivati*, *poučava o kazalištu*, *prosvjećuje emocije* (Gruić 2018).

U svojoj knjizi *Kako djeca opisuju svoje kazalište* Maša Rimac Jurinović prikazuje rezultate istraživanja o dječjemu iskustvu doživljavanja i razumijevanja kazališnih predstava te dokazuje da *su djeca u dobi od sedam do devet godina*, *unatoč statusu kazališnih 'novajlija'*, *publike koje u svoje kazalište dolaze s jasno određenim (zamišljenim) 'horizontom očekivanja' i od svoga kazališta očekuju mnogo* (Rimac Jurinović 2022: 108). Autorica također zaključuje da je za razvoj dječjih kazališnih publika potrebno preuzeti zajedničku i suradničku odgovornost odgojno-obrazovnih ustanova, roditelja, kazališnih stručnjaka, umjetnika, Ministarstva kulture i medija i drugih (Rimac Jurinović 2022: 110).

Ograničeno učenje o kazalištu putem neposrednoga gledanja predstava i primjene odgovarajućih metodičkih postupaka nakon gledateljskoga iskustva uvjetovano je i nizom nepovoljnih okolnosti izvan samoga kurikulskog okvira, a one se odnose na mogućnosti organizacije posjeta kazalištu. Među najčešćim su problemima udaljenost škole od kazališta, financijske mogućnosti roditelja i škole, složeni administrativni postupci, neodgovarajući repertoar te vrijeme igranja predstava. Osim toga, organizacija odlazaka u kazalište nije regulirana nekim određenim pravilnicima i često ovisi o inicijativi i dobroj volji pojedinaca.

**Mišljenje učitelja i nastavnika: rezultati upitnika**

U svrhu prikupljanja informacija o tome kako škole u Zagrebu organiziraju posjete kazalištima i analiziraju predstave, oblikovan je upitnik za učitelje i nastavnike. Upitnik se sastojao od devet pitanja:

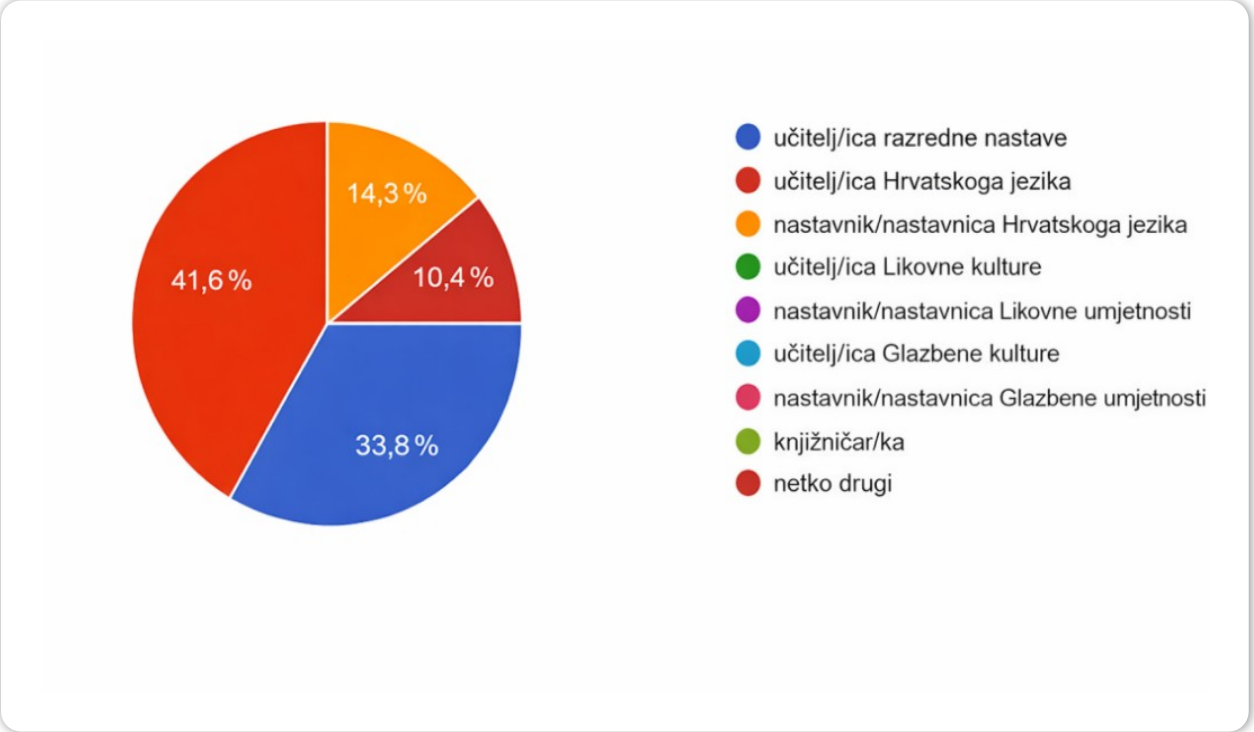
1. U školi radim kao…
2. Koliko puta vodite svoje učenike na kazališnu predstavu u kazalište?
3. Tko je u školi zadužen za praćenje kazališnih repertoara i organiziranje odlazaka u kazalište?
4. Navedite poteškoće u praćenju kazališnih repertoara i organiziranju odlazaka u kazalište (ako ih imate).
5. Kojom metodom najčešće analizirate i/ili interpretirate kazališnu predstavu?
6. Mislite li da su predstave temeljene na lektiri dovoljne za kazališni odgoj i obrazovanje djece i mladih?
7. Smatrate li da ste dovoljno educirani za poučavanje o kazališnoj kulturi i umjetnosti?
8. Mislite li da su predmetnim kurikulom Hrvatskoga jezika dostatno razrađeni ishodi o kazališnoj kulturi i umjetnosti?

9. Što predlažete za poboljšanje ishoda za poučavanje o kazalištu u kurikulu Hrvatskoga jezika?

Upitniku je pristupilo 77 ispitanika. Iako uzorak nije reprezentativan, dobiveni rezultati nisu zanemarivi. Smatramo da mišljenje učitelja i nastavnika proizišlo iz njihova praktičnog iskustva rada s učenicima pokazuje vrijedan uvid u probleme s provođenjem nastave dramske umjetnosti, ali i ostvarive konkretne prijedloge za poboljšanja.

Slijedi analiza rezultata. Među ispitanicima je najviše učiteljica Hrvatskoga jezika (41,6 %) i učiteljica razredne nastave (33,8 %), zatim nastavnika Hrvatskoga jezika (14,3 %), a ostalih je sudionika 10,4 % (Slika 1).

**Slika 1. Zanimanja sudionika istraživanja**

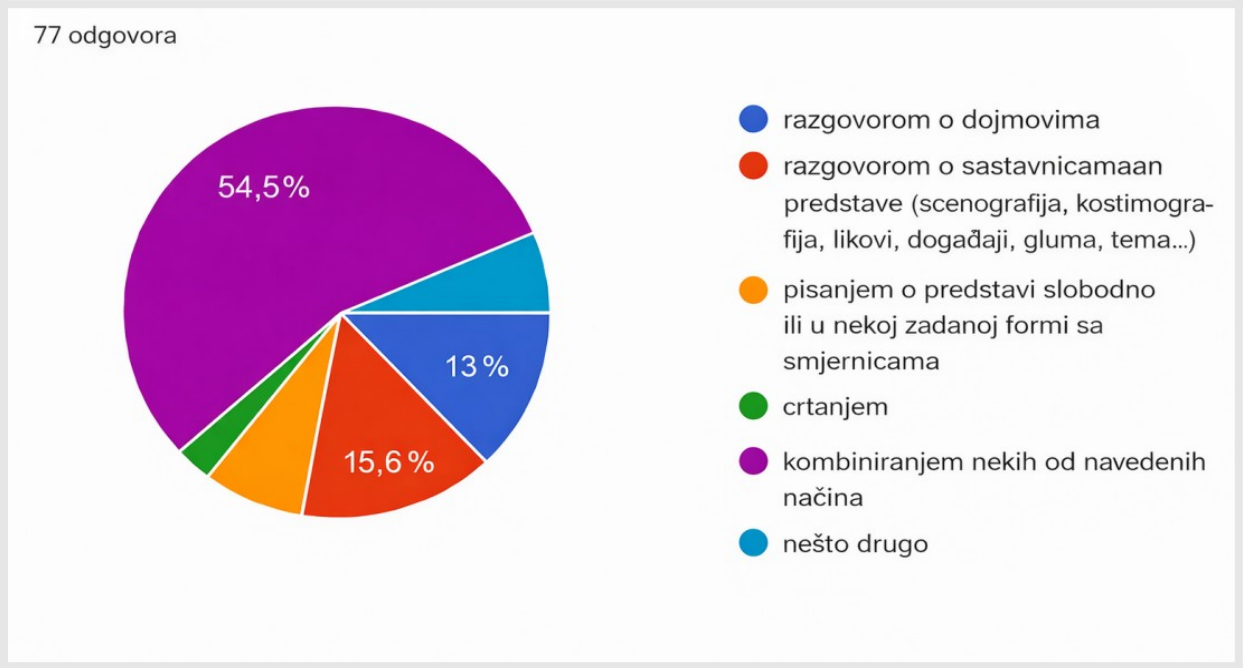



Učitelji i nastavnici u kazalište vode učenike najčešće jednom u polugodištu (41,6 %), jednom u školskoj godini (23,4 %), što čini ukupno 65 %. Tri i više puta godišnje u kazalište odlazi 14,3 % ispitanika, jednako koliko je i onih koji ovise o prilikama za odlazak. Ostatak (6,4 %) odnosi se na one koji nijednom ne idu u kazalište (oko 5 učitelja/nastavnika). Najviše se organizacijom bave osobe same (51,9 %) ili u suradnji s drugim kolegama (16,9 %), a vrlo mali postotak odnosi se na knjižničare te ni na koga posebno (već kako se dogovore). Manji broj ispitanika ne zna tko organizira posjet kazalištu.

Ispitanici navode niz organizacijskih i sadržajnih poteškoća u realizaciji odlazaka u kazalište. Najčešće su sljedeće: gubitak nastavnih sati (posebno kod predmeta koji se održavaju svaka dva tjedna), nemogućnost odlazaka poslije nastave zbog brojnih izvanškolskih aktivnosti učenika te mali broj dječjih predstava i potreba za rezervacijama mjesecima unaprijed. Dodatne teškoće uključuju teško pronalaženje odgovarajućih termina, organizaciju prijevoza, nezainteresiranost učenika koji nisu razvili naviku odlaska u kazalište te nedostatak informacija o aktualnim predstavama ili neprimjeren izbor predstava s obzirom na dob i interese učenika.

Na pitanje o metodama analize i/ili interpretacije predstave najčešći je izbor kombiniranje nekih navedenih metoda (54,5 %), zatim razgovor o sastavnicama (15,6 %) i razgovor o dojmovima (13 %). Oko 15 % koristi se ostalim metodama (Slika 2).

**Slika 2. Izbor metode za analizu/interpretaciju kazališne predstave**




Gotovo polovica ispitanika (42,9 %) smatra da je njihova educiranost o kazalištu dostatna za ostvarivanje propisanih ishoda, dok 22,1 % procjenjuje da zna više od propisanoga, a 35,1 % da im je potrebno dodatno stručno usavršavanje. Velika većina (94,8 %) ispitanika smatra da predstave temeljene na lektiri nisu dovoljne za kvalitetan kazališni odgoj i obrazovanje djece i mladih. Također, 74 % ih drži da kurikul Hrvatskoga jezika nedovoljno razrađuje ishode vezane uz kazališnu kulturu i umjetnost.

U svojim prijedlozima ističu potrebu za većim uključivanjem kazališne umjetnosti u nastavu Hrvatskoga jezika povećanjem satnice, učestalije posjete kazalištu i konkretniju razradu ishoda povezanih s kazališnom kulturom. Predlažu jasnije smjernice, primjere dobre prakse, razmjenu iskustava i stručnu podršku učiteljima. Važno je aktivnije uključiti učenike u dramsko izvođenje, poticati kritičko promišljanje nakon predstava te omogućiti obvezne i organizirane odlaske u kazalište (barem jednom u polugodištu). Naglašava se i razlika između kazališta kao umjetnosti gledanja i kazališta kao procesa stvaranja koje doprinosi razvoju osobnosti i empatije. Potrebna su češća stručna usavršavanja, seminari, radionice i dostupna literatura, kao i suradnja s dramskim pedagozima i kazališnim djelatnicima. Predlaže se i poseban udžbenik te mogućnost uvođenja izbornoga ili zasebnoga predmeta poput Drame i kazališta ili Medijske kulture.

Zaključno, većina sudionika vidi kazalište kao važan oblik iskustvenoga učenja i sredstvo za razvijanje kulturne i kazališne pismenosti učenika.

**Prijedlozi za unapređenje**

Kao što je već istaknuto, brojni hrvatski teoretičari i praktičari koji se bave dramskom pedagogijom, kulturom i umjetnošću – kao i školski djelatnici koji neposredno poučavaju djecu i mlade – odavno su svjesni potrebe za promjenama i unaprjeđenjem odgojno-obrazovnih sadržaja i procesa. Već niz godina argumentirano zagovaraju te predlažu konkretne postupke usmjerene poboljšanju kvalitete dramskopedagoške prakse. U tom se kontekstu ističe prijedlog ciljeva kazališnoga opismenjavanja koji donosi Maša Rimac Jurinović: *razumijevanje komunikacijskog potencijala kazališta*, *upoznavanje i usvajanje stručnih termina koji djeci i mladima pomažu da lakše opišu svoje iskustvo gledanja*, *razvijanje vlastitog kazališnog ukusa te poticanje gledanja iz užitka* (Rimac Jurinović 2022: 114). U predgovoru iste knjige *Kako djeca opisuju svoje kazalište* Nataša Govedić poziva odgojitelje i nastavnike da u svoju praksu *uvedu različite kreativne metodologije produbljivanja kazališnog iskustva (…) Možda je najvažniji aspekt kazališnog iskustva*, *od vrtićke do kasne srednjoškolske dobi*, *vezan uz razvijanje građanskih i socijalnih kompetencija*, *što znači da je redovit odlazak u kazalište za djecu i vrijedan dio građanskoga odgoja* (cit. prema Rimac Jurinović 2022: 16).

Neki su ispitanici u sklopu provedenoga istraživanja predložili uvođenje zasebnih nastavnih predmeta posvećenih dramskoj kulturi i umjetnosti te medijskoj kulturi, kao i edukaciju te izradu udžbenika i priručnika za predmetnu nastavu u osnovnim i srednjim školama.

**Postojeći resursi i inicijative u Hrvatskoj**

U skladu s navedenim, značajan je iskorak postignut osnivanjem Poslijediplomskog specijalističkog studija Dramske pedagogije na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 2016. godine. Time se kontinuirano povećava broj stručnjaka – dramskih pedagoga zaposlenih u odgojno-obrazovnim ustanovama, osobito u školama i vrtićima. Dodatno, na istome su fakultetu dosad održana četiri znanstveno-umjetnička simpozija s međunarodnim sudjelovanjem, što svjedoči o rastućem interesu za dramskopedagošku teoriju i praksu.

Nacionalna udruga Hrvatski centar za dramski odgoj gotovo tri desetljeća kontinuirano provodi dramskopedagoške edukacije na nacionalnoj i međunarodnoj razini te surađuje s Ministarstvom znanosti, obrazovanja i mladih te s Agencijom za odgoj i obrazovanje. Udruga izdaje i brojne stručne priručnike, reizdanja domaćih te prijevode djela uglednih stranih dramskih pedagoga, kao i stručni časopis *Dramski odgoj*.

Značajan doprinos razvoju dramske pedagogije daje i biblioteka Dramskoga studija Teatra *Tirena*, osobito knjiga *Prostor igre* autorice Ines Škuflić-Horvat – svojevrsni udžbenik i priručnik koji *pripada području dramskoga stvaralaštva*, *a cilj mu je ustustavljivanje metode rada koja je kombinacija procesne drame*, *pripreme i izvedbe predstave prema dramskome predlošku te skupno osmišljenoga kazališta* (Škuflić-Horvat 2024: 11).

Važan korak u sustavnome pristupu predstavlja Prijedlog kurikula Dramskoga odgoja za osnovnu i srednju školu, izrađen u okviru Hrvatskog centra za dramski odgoj. Dokument su osmislili i recenzirali znanstveni stručnjaci i praktičari, a premda je prijedlog već prije nekoliko godina upućen Ministarstvu znanosti, obrazovanja i mladih, proces usuglašavanja još je u tijeku. Ipak, Prijedlog je javno predstavljen i dostupan na mrežnim stranicama Hrvatskoga centra te se mnogi njime već koriste.

Može se, dakle, istaknuti da u Hrvatskoj postoje brojni vrijedni resursi za unapređenje poučavanja dramske umjetnosti – od akademskih stručnjaka, iskusnih praktičara, istraživačkih i znanstvenih radova, preko specijalističkoga studija, do bogate stručne literature. Vjerujemo da će daljnja suradnja svih dionika posvećenih razvoju dramske kulture i umjetnosti s Ministarstvom znanosti, obrazovanja i mladih rezultirati

kvalitetnim kurikulskim dokumentima te sustavnijim uključivanjem dramskoga odgoja u hrvatski obrazovni kontekst.

**Zaključak**

Analiza europskih i nacionalnih odgojno-obrazovnih dokumenata potvrđuje da je dramska umjetnost prepoznata kao važan čimbenik razvoja kompetencije kulturne svijesti i izražavanja. Međutim, rezultati analize Kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik upućuju na nedovoljno sustavnu zastupljenost dramskih sadržaja i aktivnosti. Dramske aktivnosti koje su predviđene pojavljuju se fragmentarno te njihova realizacija u praksi uvelike ovisi o kompetencijama i inicijativi učitelja i nastavnika. Rezultati upitnika namijenjenoga učiteljima i nastavnicima dodatno potvrđuju navedene nalaze. No, na temelju spomenutih postojećih resursa i inicijativa, može se zaključiti da u Hrvatskoj postoji prostor za unapređenje kurikulskih rješenja u području dramske umjetnosti. To uključuje jasniju razradu ishoda, ravnomjerniju zastupljenost dramskih sadržaja te poticanje modela poučavanja koji integriraju iskustveno učenje i aktivno sudjelovanje učenika. Takav pristup pridonio bi cjelovitijemu razvoju kulturne i kazališne pismenosti učenika.

**Literatura**


- Batušić, N. 2004. *Teatrološka čitanka*. Zagreb. Slovom.
- Europska komisija. 2018. *Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (Službeni list Europske unije C 189/11). Dostupno na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01), pristupljeno: 6. 9. 2025.
- Gruić, I. 2018. Što može kazalište. *Kazalište*, 75/76, 60–67. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/file/320644 , pristupljeno: 12. 7. 2025.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih. 2019. *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2.* Dostupno na: https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Hrvatski%20jezik%20za%20srednje%20strukovne%20skole%20na%20razini%204.2.%20u%20RH.pdf
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. 2011. *Nacionalni okvirni kurikulum*. Dostupno na: http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
- Pavis, P. 2004. *Kazališni pojmovnik*. Zagreb. Akademija dramske umjetnosti, Antibarbarus.
- Republika Hrvatska. 2011. *Zakon o umjetničkom obrazovanju*. *Narodne novine*, 130/11. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2011_11_130_2602.html https://mzom.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/umjetnicko-obrazovanje/132
- Republika Hrvatska. 2019. *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. *Narodne novine*, 10/19. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html
- Rimac Jurinović, M. 2022. *Kako djeca opisuju svoje kazalište*. Zagreb. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Škuflić-Horvat, I. 2024. *Prostor igre: Metodičke osnove rada s djecom i mladima u dramskom stvaralaštvu*. Zagreb. Biblioteka Tirena.
- Solar, M. 2005. *Teorija književnosti*. Zagreb. Školska knjiga.

## THEATRE IN THE CROATIAN LANGUAGE CURRICULUM, OR DOES SCHOOL KNOW WHAT TO DO WITH THEATRE?

***Abstract:*** *This paper provides an overview of the representation of drama education in the Croatian Language curriculum for primary and secondary schools and its alignment with European and national policy documents. In the domain of Literature and Creativity, drama-related content is largely reduced to the interpretation of dramatic texts, while elements of theatrical performance and the process of creating a performance are neglected. Within the domain of Culture and Media, attending and analysing performances is envisaged, but systematic instruction in performance elements is not included. Drama activities largely depend on teachers' initiative, and many aspects of dramatic expression are omitted. The results of a survey conducted among teachers indicate a lack of systematic education in drama pedagogy. It is concluded that there are significant resources and professional capacities for the development of drama pedagogy in Croatia.*

***Keywords:*** *drama, drama pedagogy, theatre, Croatian Language curriculum*

STRUČNI RAD

MARIJANA TRINAJSTIĆ
Prva sušačka hrvatska gimnazija u Rijeci, Hrvatska
marijana.trinajstic@skole.hr

# DRAMSKA IGRA *TKO SAM JA* KAO POTICAJ ČITALAČKIM NAVIKAMA

***Sažetak:*** *U dramskim igrama igrači, u nastavnome procesu učenici, ulaze igrom u određene situacije, čime se u nastavi Hrvatskoga jezika mogu ostvariti kurikulumski ishodi (SŠ HJ A.2.3., SŠ HJ B.2.4.). Dramskom igrom učenici mogu upoznati likove o kojima će čitati. U srednjoj školi učenici često sami unaprijed čitaju sadržaje lektirnih djela. Dramskom igrom tu možemo pojavu učiniti legalnom, čak i dobrodošlom. Iz prakse nastavnoga rada predstavit će se igra Tko sam ja, utemeljena na dramskoj igri Voćna salata. Modificiranje igre radi obrade lektirnoga djela pokazalo se vrlo učinkovitim i dobro prihvaćenim u učenika. Učenici su se upoznali s kratkim sadržajem drame (Život je san, Pedro C. de la Barca). Dodijeljen im je dramski lik kojega se moralo predstaviti u prvome licu u svega nekoliko zapisanih rečenica, zamišljenih kao odgovor na pitanje Tko sam ja?. Predstavljajući se u prvome licu, najprije uz pomoć zapisanoga, a onda i naizust, zaigrali su igru Voćna salata izmjenjujući informacije o identitetima likova. U drugome su nastavnom satu neki učenici oblikovali likove u zamišljenim prizorima gestama i mimikom, a drugi su pak odabrali izražavanje crtežima. Za kraj nastavnoga sata fotografirane prizore i crteže pokrenulo se umjetnom inteligencijom u žive slike. Učenici su dobili zadatak pročitati dramu u cijelosti i odabrati stihove iz drame kojima će argumentirati predstavljene karakterne osobine likova, ali i njihove međuodnose.*
***Ključne riječi:*** *čitalačke navike, dramske igre, karakterizacija, likovi, obrazovni ishodi*

## Mladi i obrazovni sustav, nezadovoljstvo i mentalno zdravlje

Skloni smo mišljenju da je tehnologija udaljila čovjeka od knjige. Razmislimo, jesmo li u utrci s modernom tehnologijom dužni mijenjati navike u prenošenju znanja? Navest ćemo samo neke činjenice uočene s vremenom, koje bi trebale poticati nastavnike na razmišljanje o potrebnim promjenama načina kojima se ostvaruju obrazovni ishodi propisani Kurikulumom. *Prema rezultatima PISA istraživanja hrvatski učenici u posljednja četiri ciklusa provedbe istraživanja (2006. – 2022.) kontinuirano postižu rezultate unutar ili ispod OECD prosjeka, pri čemu značajan udio učenika prema istraživanju iz 2022. ne dostiže osnovnu razinu matematičke (oko trećine učenika), čitalačke (oko četvrtine učenika) te prirodoslovne pismenosti (oko petine učenika). U istraživanju pronalazimo i zaključke o nezadovoljstvu mladih hrvatskim obrazovnim sustavom* (Gvozdanović i dr. 2024: 14), a to, primijetit ćemo, zahvaća i pitanje mentalne dobrobiti obrazovnoga sustava. Sve je važnije promišljati i o mentalnome zdravlju djece i adolescenata, njihovu skladnom funkcioniranju u krugu obitelji, škole, vršnjaka i zajednice. *Školski sustav može biti i jest podrška intelektualnom, emocionalnom, socijalnom i zdravstvenom razvoju, igra važnu ulogu u povećanju otpornosti na mentalne izazove, doprinoseći stvaranju osobne dobrobiti i mentalnog zdravlja* (Mental health of children and young people 2021: 25).

Stručne se edukacije namijenjene nastavnicima kao podrška mentalnome zdravlju mladih organiziraju u lokanim zajednicama, ali i na razini državnih institucija. Donosimo odrednice mentalnoga zdravlja

stručne podrške provedene u Primorsko-goranskoj županiji nakon pandemije koronavirusa na temu mentalnoga zdravlja mladih u obrazovnome procesu. Izdvajamo: *Tijekom života različito se osjećamo, različito doživljavamo svijet oko sebe i različito se ponašamo, što znači da proživljavamo različita složena stanja koja između ostaloga čine naše mentalno zdravlje. Na naše emocije, doživljaje, spoznaje i ponašanja utječu složeni međuodnosi nas i naše okoline. Kako su okolnosti promjenjive, svi možemo doživjeti psihičku uznemirenost ili kratkotrajne smetnje, ali i biti u opasnosti da razvijemo ili pak razviti mentalno zdravstveni problem ili mentalni poremećaj / mentalnu bolest. Ta stanja nisu međusobno isključiva* (PoMoZi mi Da 1 2020: 1). Utvrdimo li da ne možemo zanemariti činjenicu da je u većine učenika stres vezan uz školu i školske obveze prisutan tijekom cijele školske godine, prije pisanja ispita ili ispitivanja gradiva, zaključit ćemo da obrazovni proces može utjecati na mentalno zdravlje.

Takvim stresnim obvezama pripada i provjera ili podjela iskustava čitanja lektirnoga djela. Možemo, potaknuti iznalaženjem novih nastavnih metoda, u ovome radu predložiti dramske igre kao metodu koja će doprinijeti tome da *stres ne mora uvijek imati negativan utjecaj, ponekad blago povišena razina stresa može potaknuti učenika na kreativnost i efikasnost, stres može biti čak i motivirajući. Svaka osoba može doživjeti neka ili sva ta stanja u kratkome ili duljemu razdoblju. Ona su sastavni dio života i zajedno čine mentalno zdravlje* (PoMoZi mi Da 1 2020: 1).

**Gubitak interesa za čitanje lektirnih djela**

U obrazovnome procesu nastavnici hrvatskoga jezika među prvima uočavaju gubitak interesa za čitanje u mladih generacija. Čitanje i čitalačka pismenost, kao što je već naznačeno, do 2022. godine prema PISA istraživanjima nisu u Hrvatskoj dostigli visoku razinu. Navodimo primjer novinarskoga istraživanja čitalačkih navika: *Nekim učenicima su knjige za lektiru predugačke i dosadne, drugi tvrde da ne razumiju jezik djela, treći, pak, da postoje lakši i brži načini kako izbjeći čitanje lektire. No, čitanje knjiga, pa i 'dosadne lektire' bit će još dugo u nastavnim programima* (Čulina 2024: 1). U prethodnim je poglavljima spomenut gubitak interesa koji, ako se sustavno pojavljuje, može bitno utjecati i na mentalno zdravlje pojedinca, a to je čest slučaj s čitanjem, kao i učenjem. Svjedočimo i čestim izostancima upravo sa sati nastavnih provjera ili razgovora o čitanju lektirnih djela. Dramskim se igrama može motivirati učenike na razvijanje čitalačkih navika; primjer dobre prakse koji će se u radu predstaviti jedna je od mnogih otvorenih mogućnosti koje nudi dramska pedagogija. Osvrnimo se na česte učeničke misli o čitanju: *Pored mnoštva zabavnog sadržaja na internetu i televiziji baš morate odvojiti svoje vrijeme za čitanje te ogromne knjige za lektiru. U tom trenutku odmah ćete si postaviti nekoliko pitanja: Opet ta lektira, ma zašto je čitamo? Koja je uopće korist od toga? Moramo li naše vrijeme trošiti na takav način?* (Čulina 2024: 1). Potrudimo se kao poučavatelji, nastavnici, s vremenom postići ipak drukčija mišljenja mladih koje obrazujemo. Jedan od načina svakako je pronalaženje novih metoda poučavanja i poticanja na svekoliku radnu aktivnost, pa tako i na čitanje.

William Glasser u svojoj knjizi *Teorija izbora* piše da *kao poučavatelji često odabiremo mučne i samouništavajuće modele ponašanja pri izvođenju nastavnog procesa jer na nastavi imamo posla s učenicima koji nevoljko rade* (Glasser 2007: 10). Teorija izbora govori nam posredno i o nastavničkome mentalnom zdravlju: *ni sebe ne možemo prisiliti na izbjegavanje nevoljkosti u radu kad nas rad ne zadovoljava rezultatima*. Kao što vidimo, već se prije dvadesetak godina razmatralo kako izbjeći nezadovoljstva svih sudionika u nastavnome procesu, a odgovori su vodili i vode k iznalaženju novih, osnažujućih metoda. *Različitim oblicima nastavnih metoda, svakim nastojanjem da bismo pomogli učenicima, pomoći ćemo i sebi. Doći ćemo do spoznavanja da znanje nije samo moć već i prijateljstvo i zabava. Za svakoga moramo učiniti školu doista podnošljivom* (Glasser 2007: 10). Nadalje, Glasser navodi da je prekrasno dobijemo li podršku rukovodstva i voditelja. Ako to nije moguće, upozorava nastavnike da

nikada neće krenuti u nastavni proces s novim metodama. Glasser i ohrabruje činjenicom da nastavnik može uvijek računati na podršku jedne značajne i nama važne skupine – na podršku učenika. Zašto onda ne pokušati otkriti načine kojima će se motivirati čitanje lektire?

**Dramske igre kao angažirana nastava**

U odgojno-obrazovnoj praksi dramski pedagog treba biti *i stručnjak i pedagog i psiholog* (Ladika 1970: 87), ali to ne bi trebalo sprečavati nastavnike da upoznaju dramske igre kao izbor ili pomoć u izvođenju nastavnih sati; razvidno je da su angažirana nastava i aktivno učenje poželjni. *Nastava koja potiče učenike na postavljanje pitanja i traženje odgovora, kao i na primjenu naučenog kako bi rješavali probleme – nastava je koju učenici mogu koristiti u svojem životu* (cit. prema Crawford 2005: 1). Obrazovni su ishodi važni, ali treba znati kako ih ostvariti u radu kad su nastavnici pretrpani administracijom, kurikulskim reformama, različitim sposobnostima i interesima učenika. Napomenimo i to da su kod mnogih učenika utvrđeni i simptomi narušenoga mentalnog zdravlja te da nastavnik mora i njih na primjeren način uključiti u rad šire zajednice. Dramska je pedagogija jedno od niza rješenja koje u spomenutim situacijama, kako je već rečeno, može pomoći ili biti na izbor. Osvrnimo se na riječi dramskoga pedagoga i redatelja Vladimira Krušića: *Dramsku pedagogiju možemo definirati kao skup metoda poučavanja i učenja koje se sustavno koriste dramskim izrazom kao čovjekovom sposobnošću kojom se služi tijekom sazrijevanja i odrastanja* (Krušić 2007: 14).

Također, u radovima V. Krušića nailazimo i na definiciju dramske pedagogije poimanu dvosmisleno: *u širemu smislu, za sve oblike sustavne uporabe dramskih metoda i tehnika – uključujući i one koje se rabe za pripremu kazališnog nastupa – sa svrhom podučavanja, učenja i postizanja najrazličitijih odgojnih te prosvjetnih ciljeva. U užem smislu kad se prvenstveno odnosi na uporabu dramskopedagoških postupaka u školskom radu ili za nekazališne svrhe* (Krušić 2018: 17).

Nakon svega, približimo dramsku pedagogiju dramskome odgoju, a tako i njegovoj primjeni u obrazovne svrhe; hrvatska je dramska pedagogija svoje dugogodišnje napore u naglašavanju svrhovitosti vlastitoga postojanja okrunila donošenjem Kurikuluma nastavnog predmeta Dramski odgoj. U Kurikulumu se navodi sljedeće: *Dramski odgoj pripada umjetničkomu, jezično-komunikacijskomu i društveno-humanističkomu području odgoja i obrazovanja, a značajno je povezan s međupredmetnim temama Osobni i socijalni razvoj, Građanski odgoj i obrazovanje, Održivi razvoj te s temom Učiti kako učiti. Dramski odgoj kao način iskustvenog učenja i poučavanja te dramska umjetnost i kultura temelje se na općeljudskoj sposobnosti za dramski izraz, što podrazumijeva svaki oblik izražavanja u kojem su stvarni ili izmišljeni događaji, bića, predmeti, pojave i odnosi predstavljeni s pomoću odigranih uloga i situacija* (Kurikulum nastavnog predmeta Dramski odgoj 2024: 2).

**Primjer dobre prakse - dramska igra *Tko sam ja* kao poticaj čitalačkim navikama**

Dvadeset četvero učenika drugoga razreda srednje škole (u dobi od 16 do 17 godina) kao dio Kurikuluma nastavnog predmeta Hrvatski jezik, čitaju i proučavaju djelo *Život je san*, dramu koju je napisao španjolski autor Pedro Calderón de la Barca. Dramskom igrom ostvaruju se ishodi SŠ HJ A.2.3. (Kurikulum 2019: 79): Učenik čita u skladu s određenom svrhom izlagačke tekstove različitih funkcionalnih stilova i oblika, povezuje i sažima podatke i ideje u tekstu te SŠ HJ B.2.4. (Kurikulum 2019 : 81): Učenik se stvaralački izražava prema vlastitome interesu, potaknut tekstom oblikuje radove služeći se različitim tehnikama, oblicima izražavanja i medijima, predstavlja svoj rad individualno ili timski. U dramskoj radionici književno djelo nije statična tema, nego kao živi tekst komunicira s učenicima. U ovome je primjeru primijenjen motivacijski scenarij ili model koji možemo naći i u poticanju na kritičko promišljanje, gdje se on naziva

*vođeno čitanje* (Dvornik 2014: 3); modificirat ćemo ga u vođenje k čitanju lektire, djela u cijelosti. Učenici, dakle, mogu prije čitanja lektire upoznati kratak sadržaj, razgovarati i razmišljati o likovima i djelu u cjelini u opuštenome otvorenom okruženju, a na kraju dramske igre voditelj upućuje na čitanje djela u cijelosti, kreće prema ostvarenju ishoda SŠ HJ B.2.1. (Kurikulum 2019: 79). Učenik izražava svoj literarni doživljaj i objašnjava stav o književnome tekstu, a posebice izdvaja pojedinosti koje su ga se dojmile i potaknule na razmišljanje te potkrepljuje primjerima svoje mišljenje i stavove. Vođenje k čitanju traži i voditelja te nastavnik u ovome primjeru dobre prakse preuzima tu ulogu.

Da bi se nastavnik postavio kao voditelj, neminovno je prihvatiti, kako kažu Crawford i autori, da je *učenje nove metode poučavanja kao učenje novog pokreta u sportu – morate ga vidjeti na djelu, isprobati ga pred nekim tko zna kako ga izvesti i dobiti prijedloge za poboljšanje svojih izvedbi. Stoga, primjere dobre prakse primite kao demonstracijsku lekciju, raspravljajte o metodi/metodama i učite kako ih provoditi, a zatim sami planirajte i podučavajte* (Crawford i dr. 2005: 17).

I hrvatski dramski pedagozi svoja iskustva i istraživanja usmjeravaju na poimanje uloge voditelja, stoga navodimo važne odrednice koje u dramskim radionicama pomažu teoriju provesti u praksu: *Najvažnija ličnost kod dramskih igara je voditelj koji organizira igre, potiče na igru i prema potrebi sudjeluje u njoj. On mora voditi računa o tom da svi sudjeluju u igri, pa će osobitu pažnju obratiti onima koji su stidljivi i nesnalažljivi u igri. Takve igrače voditelj će navoditi na igru, ali nikada neće nametati svoj način doživljavanja određenog lika u igri, već će ih pustiti da svaki sam slobodno stvara. Zbog toga voditelj treba biti strpljiv i pažljiv* (Ladika i dr. 2024: 8).

**Tijek nastavnih sati, dramske igre *Tko sam ja* (trajanje 90 minuta)**

a) Istraživanje, saznanja o likovima - SŠ HJ A.2.3.
   - *Tko je on, ona?*
   - čitanje kratkoga sadržaja
   - *Tko sam ja, koji sam dramski lik?*

b) Identitet, *Ja sam* (riječ i pokret) - SŠ HJ B.2.4.
   - igra *Voćna salata* (45 min)

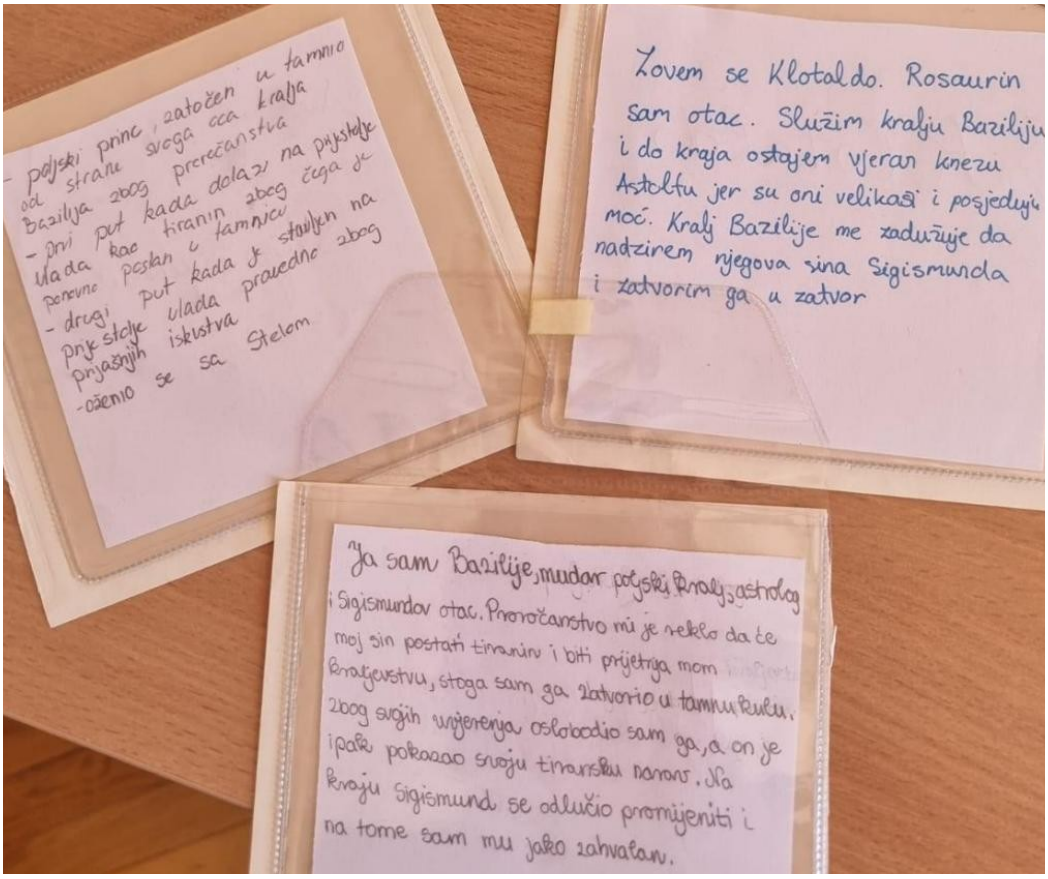
c) Sadržajni, dramski izraz - SŠ HJ B.2.4.
   - geste, mimika i riječ, crtež ili prizor

d) Integracija umjetne inteligencije (45 min)
   - primjena informacijske i komunikacijske tehnologije

a) <u>Istraživanje, saznanja o likovima</u>

Nakon što se učenicima podijeli kratak sadržaj (imena su likova namjerno istaknuta), svi ga pročitaju te se u učionici nasumično izvlače ponuđene kartice s već ispisanim imenima likovima. Zatim na karticama kratkim opisom predstavljaju lik u prvome licu – ispisuju *lektirnu osobnu iskaznicu*. Treba pripremiti kutiju ili slično kako bi izvlačili kartice (koje se također unaprijed pripreme) s imenima dramskih likova (npr. Bazilije, Sigismund, Rosaura, Klotaldo, Stela, Astolfo). Svaki učenik ima zadatak predstaviti na kartici kratkim opisom dodijeljen lik, što zapisuje u prvome licu.

**Slika 1. Predstavljanje likova**




Primjer pripremljenoga kraćeg sadržaja
**Književni rod:** svjetovna, barokna drama
**Mjesto radnje:** poljski dvorac, tvrđava, polje
**Život je san**, P. Calderon de la Barca, španjolska književnost, 17. st.
Uplašen proročanstvom da će mu sin biti zlotvor i tiranin, poljski kralj **Bazilije** dao je princa **Sigismunda** odmah nakon rođenja zatvoriti u samotnu kulu, gdje dijete odrasta u divljini i okovima. Prije konačne odluke o razbaštinjenju Bazilije odluči sina ipak jednom staviti na kušnju te ga uspavana prebacuje u svoj dvorac i predaje mu prividno vlast u ruke. No, Sigismund, navikao jedino na surovost i okrutnost, pokazuje tiransku ćud, nakon čega ga kralj omamljena vraća u tamnicu gdje se mladić sutradan budi u nedoumici; ne zna što je san, što java. Međutim, narod ne želi podržati Bazilija, koji želi **moskovskoga kneza Astolfa** dovesti na vlast te diže pobunu. Narod oslobađa Sigismunda, koji drugi put vlada pravedno. Neočekivano je što zatvara vođu pobune i drama završava Sigismundovim monologom u kojemu on ističe da mu je san bio učitelj. U međuvremenu se u drami odvijaju druge paralelne radnje. **Klotaldo, Sigismundov čuvar**, suočava se s činjenicom da ima **kćer Rosauru** koja se prvobitno u drami pojavila prerušena u muškarca želeći se osvetiti Astolfu jer ju je napustio. Klotaldo prepoznaje da u njoj ključa njegova krv po maču koji je Rosaura nosila. Knez Astolfo nalazi se u ljubavnome trokutu s **princezom Stelom** i Rosaurom. Znajući da Stela pripada plemićkoj krvi, Astolfo se plaši posljedica ženidbe s Rosaurom jer ona nije pripadnica časne loze. Klotaldo otkrije da je Rosaura ipak njegova, Klotaldova kći. Sigismund nakon svoje krunidbe daje Astolfu Rosauru, a Sigismund odluči oženiti Stelu.

Karakterizacija lika, motivacijska pitanja

U knjizi *Prostor igre* (Škuflić-Horvat 2024: 93) nailazimo na primjer pitanja kojima pomažemo učenicima u karakterizaciji lika prilikom izvođenja dramskih igara. Predložena pitanja u potpunosti odgovaraju zamišljenoj osobnoj iskaznici; navodimo ih jer su podrška voditelju i učenicima, a primijenjena su i u ovoj dramskoj radionici:

- Što bi tvoj lik rekao o sebi?
- Što bi drugi rekli o njemu?
- Koji su njegovi odnosi s ostalim likovima u drami?
- Koji je njegov cilj, a što motivira njegove postupke?
- Koje su njegove kvalitete (osobnost, temperament, dob, zanimanje, podrijetlo)?
- Što voli, što ne voli, koja su mu uvjerenja?

b) Identitet (riječ i pokret), igra *Voćna salata*

Igra *Voćna salata* dinamična je grupna aktivnost koja se često primjenjuje za poticanje kretanja, brzoga razmišljanja i timskoga rada. Igrači sjede ukrug. Svakom je dodijeljeno voće (npr. jabuka, banana, grožđe) umjesto vlastitoga imena. Stolci se postave ukrug tako da ih je za jedan manje od sudionika. Onaj tko ostane stajati jer ne sjedne navrijeme pri organizaciji stolaca u prostoru, ostaje u sredini kruga. Voditelj radionice objašnjava igru prije početka: iz sredine kruga izgovara naziv voća (npr. *Jabuka!*), čime potiče sve koji se tako nazivaju da ustanu i zamijene mjesta. Cilj je sjesti na stolac, a ne ostati stajati. Igrač koji ostane stajati i ne uspije navrijeme naći slobodan stolac na koji može sjesti, postaje novi pozivatelj. Igra se može dodatno začiniti dinamikom – povremenim prozivanjem svih sudionika (*Voćna salata!);* tada svi odmah moraju zamijeniti mjesta. Važno je istaknuti da sudionici ne mogu zamijeniti mjesto s osobom lijevo ili desno od sebe. Nastavnik voditelj pokazuje učenicima načine izvršavanja zadataka i daje učenicima više korektivnih savjeta nego kritika i evaluacija.

Ova se aktivnost može uvijek prilagoditi obrazovnim ciljevima, poput prozivanja imena likova iz proznih, dramskih djela i sl. Zanimljiv je način promicanja aktivnoga sudjelovanja i timskoga rada u učionici. *Da bi dramski odgoj bio učinkovit, nužno je djecu osloboditi straha od greške, uvjeriti ih da svatko ima pravo na grešku jer je greška način učenja. To je moguće postići jedino ako osjete da nisu kontrolirana i procjenjivana. Ocjenjivanje, dakle, nije u skladu s osnovnim načelima dramskoga odgoja. Također je važno osvijestiti da su svi u igri ravnopravni i jednako važni i da ni jedna situacija bez nekoga od njih ne bi bila jednaka, da je svaki pojedinac čini neponovljivom i jedinstvenom* (Kamber 2000: 1).

Prilagođavajući dramsku igru *Tko sam ja* igri *Voćna salata*, učenici su preuzeli uloge likova iz drame. Prozivajući likove imenima (umjesto voća), provodi se njihovo predstavljanje: učenik koji ostane u krugu najprije se predstavi (isprva se predstavlja čitanjem s osobne iskaznice), zatim proziva lik/likove za zamjenu mjesta. Igrom se potiče kretanje, dinamika, ali i znanje o likovima. Sudionik iz sredine kruga može prozvati i naziv drame *Život je san*, a tada svi likovi/učenici moraju izmijeniti mjesta sjedenja. Ponavljanjem, tj. ponovnim predstavljanjem svojega identiteta, dodijeljenoga dramskog karaktera, učenici prikupljaju, pamte i organiziraju informacije o lektirnim likovima i djelu na dinamičan i zabavan način.

**Slika 2. Voćna salata**



c) Sadržajni, dramski izraz (geste, mimika i riječ, crtež ili prizor)

*Voditelj sada mijenja količinu smjernica koje daje učenicima i nudi im više samostalnosti kada pokažu da su za to spremni. Postoji emocionalno sigurno okruženje za učenje u kojem se učenici osjećaju slobodni isprobavati nove zadatke* (Crawford i dr. 2005: 209). Mnogi će nastavnici već u ovoj fazi nastavnoga procesa prepoznati i mogućnost poticanja na kritičko mišljenje. *Kritičko mišljenje sastavni je dio objedinjenoga nastavnog programa u kojem su učenici aktivni sudionici u procesu učenja. Najvažnija je postavka ovoga sustava ponuditi učenicima zanimljive aktivnosti i stvoriti ozračje za učenje potrebno za kritičko mišljenje kojim učenici oblikuju originalna mišljenja, racionalno biraju konkurentske ideje, rješavaju probleme te o njima odgovorno raspravljaju* (Dvornik 2014: 10). U ovome dijelu dramskoga izraza, otprilike nakon desetominutne igre, voditelj zadaje igračima da u predstavljanje uključe jednu gestu i zamrznutu sliku, a poželjno bi bilo da sada već znaju svoj identitet napamet te da ne gledaju više u tekst koji su napisali.

Kada je riječ o nastavi književnosti, lektirno je djelo sadržaj na temelju kojega se može kritički promišljati kao o tekstu sa svim svojim specifičnostima. Metodom dramske igre učenička se pozornost u potpunosti usmjerava na doživljaj teksta, razumijevanje sadržaja i zamišljanje pročitanoga, što će se ostvariti u sljedećoj fazi igre.

Kada su se likovi/igrači međusobno upoznali, voditelj zadaje oblikovati dramske prizore, odnosno odnose među likovima. Dovodeći likove u interakciju (Astolfo je potražio Rosauru, Stela Sigismunda, Sigismund Bazilija itd.), učenici su vizualno (gestama, mimikom, pokretom u dinamici) prikazivali likove koristeći se različitim prizorima u predviđanjima događaja u drami; *dramske tehnike su jednostavniji oblici koji određuju način sudjelovanja sudionika u aktivnosti* (Humbolt 2023: 7). Jedni su inscenirali scene u školskome dvorištu, a drugi su se odlučili za crteže i animaciju: *sudionici ili aktivno ulaze u ulogu i/ili zamišljenu situaciju ili na neki drugi način definiraju i/ili promišljaju neki aspekt zamišljenoga (dramskoga)*

*svijeta* (Gruić i dr. 2018: 126). Kulminacija je bila izložba u učionici i na otvorenome. U ovim se aktivnostima prepoznaje i utjecaj metode čitanja s predviđanjem: *Čitanje s predviđanjem metodička je strategija kojim se budi znatiželja i potiče aktivno čitanje za bolje razumijevanje. U fazi evokacije provodi se postupak predviđanja na temelju pojmova. Učenicima se ponudi nekoliko pojmova ključnih za tekst koji će čitati. Na temelju pojmova (koji se mogu i nacrtati) učenici smišljaju priču, svoje ideje razmjenjuju s parom u klupi, a potom pričaju svoje priče* (Dvornik 2014: 3). Dramskom smo igrom razvili predviđanja na temelju karakterizacije likova.

**Slika 3. Prizor Astolfo, Roasura, Stela**



**Slika 4. Prizor Rosaura**



**Slika 5., 6. i 7. Likovi**



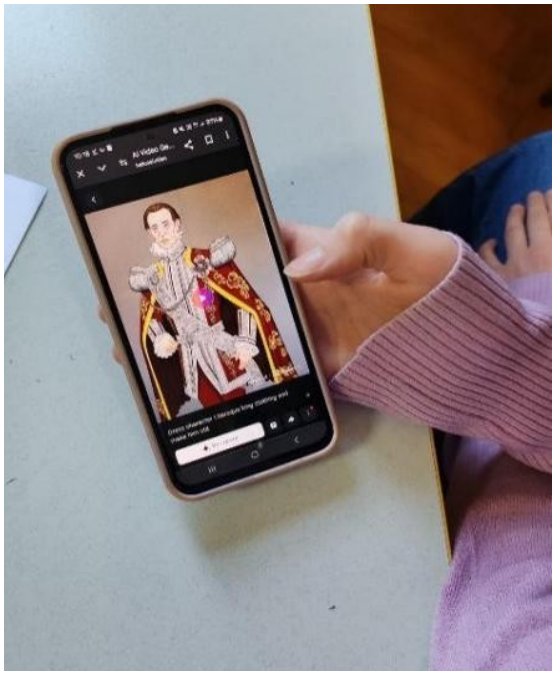




d) Primjena informacijske i komunikacijske tehnologije

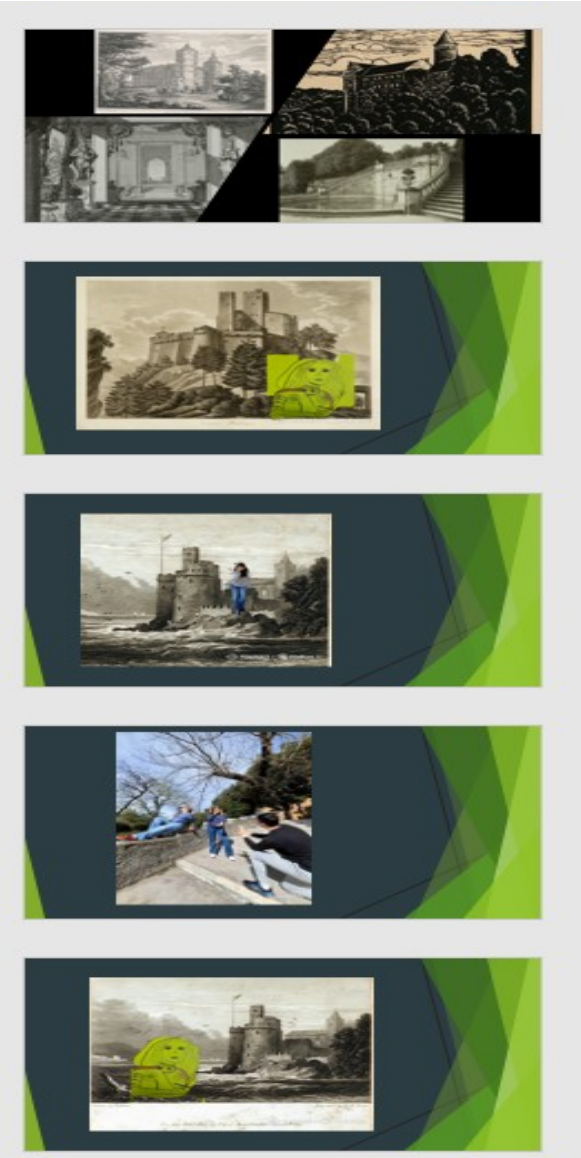
Učenici se sada u učionici koriste alatima umjetne inteligencije kako bi dinamikom animacije prikazali likove i stvorili dramatične scene. Ostvaren je kreativni potencijal umjetne inteligencije u obrazovanju. Učenici su na platformu *Viva Engage* postavili videozapise koje je izradila umjetna inteligencija. Njihovi crteži s prizorima iz drame ili odabrane fotografije prizora nastalih u školskome dvorištu pretvoreni su uz pomoć umjetne inteligencije u žive slike. Pritom su se dotakle sve domene međupredmetnih tema: uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije, funkcionalna i odgovorna uporaba IKT-a, komunikacija i suradnja u digitalnome okružju, istraživanje i kritičko vrednovanje u digitalnome okružju, stvaralaštvo i inovativnost u digitalnome okružju.

**Slika 8. Sigismund**



Odabrane scenske pozadine i likovi smješteni u prizore uz pomoć umjetne inteligencije koja ih je i pokrenula u žive slike (hailuo AI).

**Slika 9. Žive slike**



**Zaključak**

Dramskom su igrom u nastavi Hrvatskoga jezika ostvareni ishodi SŠ HJ A.2.3, SŠ HJ B.2.4 te se motiviralo učenike za najavljeno cjelovito čitanje obvezne lektire s naglaskom na bilježenje stihova, argumenata, citata ili parafraza kojima će popratiti doživljene osobine, misli i postupke sada prepoznatljivih, dramskih likova. Ozračje koje je nastalo u otvorenome i zatvorenome prostoru osnažilo je i učenike i nastavnika. *Dramskom su igrom kao izborom u nastavnome procesu učenici mogli aktivnim sudjelovanjem u oblicima i procesima dramskoga odgoja poticati vlastiti osobni, etički, društveni i kulturni razvoj, stjecati vještine, znanja i kompetencije korisne za život, razvijati vlastitu kreativnost i njezine sastavnice (inovativnost, istraživanje, kritičko mišljenje, poduzetnost) te obogaćivati cjelovito životno iskustvo stvaralačkom uporabom izražajnih sredstava, konvencija, kodova i drugih sastavnica dramskoga medija, individualnim te skupnim radom izražavati i oblikovati misli, osjećaje, iskustva, stavove i vrijednosna opredjeljenja sukladno vlastitim sklonostima i sposobnostima* (Kurikulum nastavnoga premeta Dramski odgoj 2024: 4). Iznalaženja novih načina poučavanja postaje nužno, ali i sveobuhvatno korisno.

**Literatura**


- Crawford, A., Saul, W., Mathews, S. R. i Makinster, J. 2005. *Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom*. New York: A Publication of the Reading and Writing for Critical Thinking Project.
- Gruić, I., Vignjević, J. i Rimac Jurinović, M. 2018. Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnom procesu – prijedlog klasifikacije i pojmovnika. U: Petravić, A. i Golub Šenjug, A. (ur.), *Višejezičnost i višekulturalnost kao izazov u obrazovanju danas i sutra / Multilingualism and Multiculturalism as a Challenge in the Education of Today and Tomorrow*, 119–128. Zagreb. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Gvozdanović, A., Adamović, M., Antulić Majcen, S., Baketa, N., Đokić, R., Ilišin, V. i Potočnik, D. 2024. *FES studija o mladima u Hrvatskoj: Mladi u vremenu neizvjesnosti*. Zagreb. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Hrvatski zavod za javno zdravstvo. 2020. *PoMoZi Da: Živjeti zdravo. Modul 1 – Suvremeno shvaćanje mentalnog zdravlja*. Zagreb. Hrvatski zavod za javno zdravstvo.
- Krušić, V. 2007. O dramskom odgoju – osnovni pojmovi. U: Radetić-Ivetić, J. (ur.), *Igram se, a učim! Dramski postupci u razrednoj nastavi*, 13–15. Zagreb. Hrvatski centar za dramski odgoj i Pili-poslovi d.o.o.
- Krušić, V. 2018. *Kazalište i pedagogija: Ideje, koncepti i shvaćanja odgojnih funkcija kazališnog/dramskog medija u hrvatskoj kulturi i pedagogiji 19. i 20. stoljeća do završetka Drugoga svjetskog rata*. Zagreb. Hrvatski centar za dramski odgoj i Disput.
- Ladika, Z., Čečuk, S. i Dević, Đ. 2024. *Dramske igre*. 3. izd. Zagreb. Hrvatski centar za dramski odgoj i Savez društava Naša djeca Hrvatske.
- Steele, J. L., Meredith, S. i Temple, C. 2001. *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje: Nove strategije za promicanje kritičkog mišljenja. Vodič kroz projekt IV*. Zagreb. Forum za slobodu odgoja.
- Škuflić-Horvat, I. 2024. *Prostor igre: Metodičke osnove rada s djecom i mladima u dramskom odgoju*. Zagreb. Teatar Tirena.
- Tonšić Krema, J. i Štemberger, A. 2007. *Teorija izbora u školi: Put ka kvalitetnoj školi bez prisile*. U: *III. susret Kvalitetna škola*. Rijeka. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Mrežne stranice

- Čulina, L. 2024. *Lektira – zadovoljstvo ili obveza?* Dostupno na: https://www.skole.hr/lektira-zadovoljstvo-ili-obveza/, pristupljeno: 5. 3. 2026.
- Dvornik, D. 2014. *Vođeno čitanje i čitanje s predviđanjem u praktičnoj primjeni*. U: Hrvatski, 12(1): 84–98. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/158158, pristupljeno 5. 3. 2026.
- Humbolt, V. 2023. *Učestalost i svrha primjene dramskih tehnika u odgojno-obrazovnoj praksi* (diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet. Dostupno na: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:344173, pristupljeno: 30. 9. 2025.
- Kamber, V. 2000. *Dramski odgoj u nastavi*. Dostupno na: http://www.hcdo.hr/knjiznica/knjiz_kamber.htm, pristupljeno 5. 3. 2026.
- *Kurikulum nastavnog predmeta Dramski odgoj za osnovne i srednje škole*. 2024. Zagreb. Hrvatski centar za dramski odgoj. Dostupno na: http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2024/10/Kurikulum-predmeta-Dramski-odgoj-za-OS-i-SS.pdf, pristupljeno: 5. 3. 2026.
- Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. 2019. Zagreb. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Hrvatski%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf, pristupljeno: 5. 3. 2026.
- UNICEF. 2021. *Mental Health of Children and Young People*. Dostupno na: https://www.who.int/publications/i/item/9789240100374, pristupljeno: 5. 3. 2026.

## DRAMA GAME *WHO AM I?* AS A STIMULUS FOR READING HABITS

***Abstract:*** *In drama games, participants - within the educational context, students - are transferred through play into specific situations. In this way, the teaching of Croatian Language can achieve curricular learning outcomes related to reading and creative expression (SŠ HJ A.2.3, SŠ HJ B.2.4). Through drama games, students can become acquainted with literary characters they will later read about. In high school education, students often read assigned literary works independently in advance; through play, this practice can be made legitimate and even encouraged. From classroom practice, this paper presents the game Who Am I?, based on the drama game Fruit Salad. Modifying the game for the purpose of teaching a compulsory literary text proved to be highly effective and well received by students. Students were introduced to a brief synopsis of the play (Life Is a Dream by Pedro Calderón de la Barca) and were assigned a dramatic character. Their task was to present the character in the first person in just a few written sentences conceived as an answer to the question Who am I?. By presenting themselves in the first person - first with the help of the written text and then from memory - they played the game Fruit Salad, exchanging information about the characters' identities. In the second lesson, students shaped the characters in imagined scenes using gestures and facial expressions, while some students chose to present the characters through drawings. At the end of the lesson, photographed scenes and drawings were animated using artificial intelligence. Students were then given a reading assignment: to read the play in its entirety and select verses from the text to substantiate the presented character traits as well as the relationships between the characters.*

***Keywords:*** *reading habits, characterization, characters, drama games, learning outcomes*

STRUČNI RAD

IVANA BANDIĆ ŠTRBAC
Osnovna škola Trilj, Hrvatska
ivana.bandic@gmail.com

# LEKTIRA NA POZORNICI: DRAMSKA IGRA KAO MOST DO KNJIŽEVNOSTI

***Sažetak:*** *Dramska igra kao metoda nastave Hrvatskoga jezika i književnosti predstavlja kreativan i učinkovit način motivacije učenika, dublje razumijevanje književnih djela i razvoj komunikacijskih vještina. Ovaj rad razmatra prednosti primjene dramske igre u interpretaciji lektire u osnovnoj školi. Književnost u obrazovanju ne služi samo usvajanju sadržaja već i razvoju emocionalne, estetske i kritičke osjetljivosti. Školska knjižnica odavno nije samo prostor za posudbu knjiga i tiho čitanje. Ona se sve više prepoznaje kao dinamično mjesto učenja, susreta i kreativnoga izražavanja. Jedan od načina na koji knjižnica može dodatno obogatiti odgojno-obrazovni proces jest uvođenje* ***dramske igre****.*
***Ključne riječi:*** *čitanje, dramska igra, lektira, školska knjižnica*

**Pojam i obilježja dramske igre u odgojno-obrazovnome procesu**

Dramska igra podrazumijeva spontano ili vođeno scensko izražavanje učenika igranjem uloga, improvizacijom i zajedničkim stvaranjem priče. Ona nije nužno predstava u tradicionalnome smislu, već proces u kojemu učenici istražuju teme, likove i situacije na njima blizak i zanimljiv način.
Dramska igra nudi mogućnost za aktivnu i kreativnu recepciju književnoga teksta stavljajući učenika u središte nastavnoga procesa. Primjena dramske igre razvija empatiju i emocionalnu inteligenciju, potiče kreativno mišljenje, potiče govorne i komunikacijske vještine te omogućava bolje pamćenje sadržaja iskustvenim učenjem. Dramska igra spaja čitanje, kreativnost i suradnju, čineći knjižnicu mjestom gdje se znanje ne samo stječe nego i doživljava. Prednosti su dramske igre višestruke: ona razvija maštu i kreativnost, potiče zamišljanje novih svjetova, osmišljavanje dijaloga i scenskih pokreta.

Dramska igra potiče čitalačku motivaciju; kada se priče i knjige igrom ožive, učenici dobivaju dodatni poticaj da posegnu za čitanjem; jača socijalne vještine, suradnju, dogovor i zajedničko stvaranje. Pomaže učenicima da razvijaju osjećaj pripadnosti, razvija timski duh te podržava emocionalni razvoj. Učenici različitim ulogama istražuju osjećaje i uče empatiju, povezuju različite nastavne predmete, književnost, jezik, povijest, pa čak i prirodoslovlje, koji mogu biti inspiracija za dramsku igru. Dramska igra, kao sinteza svih vrsta umjetnosti, djeluje na razvoj svih vrsta senzibiliteta i dječjega emotivnog usmjerenja na spoznaju ljepote i pravih vrijednosti u životu i umjetnosti. *Dramski je odgoj, baš kao i dramska i scenska umjetnost, djelatnost sinteze jer podrazumijeva sklad jezičnih i nejezičnih oblika sporazumijevanja, likovne i glazbene elemente, a nerijetko se služi i izražajnim sredstvima plesa, dodajući i svoja specifična izražajna sredstva. Stoga možemo reći da su dramske metode, metode sinteze, upravo kao i umjetnosti koje su sinteza drugih umjetnosti sa svojim specifičnostima, kao što su scenska i filmska umjetnost ili strip* (Fileš i dr. 2008: 20).

Školska je knjižnica idealno mjesto za različito i raznoliko učenje. Ona je središnje mjesto u školi. Mjesto gdje se susreću svi sudionici u odgojno-obrazovnome procesu: učitelji, učenici i stručni suradnici.

Školska je knjižnica i idealno mjesto gdje se ostvaruje korelacijski pristup nastavnome planiranju. Ima vrlo važnu ulogu i u razvoju dječjega emocionalnog usmjerenja u kojemu se putem umjetnosti spoznaje ljepota i prave životne vrijednosti.

**Pedagoške i razvojne dobrobiti igre za dijete**

Dječja je igra temeljni oblik dječjega učenja i razvoja. Igrom djeca razvijaju intelektualne, socijalne, emocionalne i tjelesne vještine, ključne za njihov daljnji školski i životni uspjeh. Zato bi u svakome odgojno-obrazovnom okruženju, od vrtića do škole, igra trebala imati **središnje mjesto**. *Igra je prirodan i osnovni oblik dječjega učenja. Igra je osnovna ljudska aktivnost u djetinjstvu i izvrsna zabava tijekom cijeloga života. Kroz igru se razvijamo i fizički i emotivno, a istodobno održavamo inteligenciju i reflekse budnima* (Allue 1998: 4). Igrajući se od najranije dobi, dijete istražuje svijet, razvija svoje sposobnosti i uči kako se snalaziti u različitim situacijama.

U suvremenoj se pedagogiji sve više naglašava da igra nije samo zabava, nego i **ključan obrazovni alat**. Dječja igra utječe na kognitivni razvoj, potiče radoznalost, istraživanje i rješavanje problema. Djeca igrom usvajaju osnovne pojmove iz matematike, jezika i prirode (brojanje, slaganje, imenovanje, opažanje uzroka i posljedica). Dječja igra, osobito simbolička i dramska, razvija maštu i kreativnost. Djeca se u igri uče dijeliti, surađivati, čekati na red i poštovati pravila, jačaju komunikacijske vještine i razvijaju empatiju, uče razumjeti vlastite i tuđe osjećaje.

Kretanje u igri razvija motoriku, koordinaciju i tjelesnu kondiciju, a fizička aktivnost pomaže u održavanju zdravlja i prevenciji sjedilačkoga načina života. Djeca koja uče igrom razvijaju pozitivniji odnos prema školi i učenju. Igra omogućava aktivno sudjelovanje. Zahvaljujući igri, dijete nije pasivan primatelj informacija, nego aktivan istraživač. Učitelji i knjižničari igru mogu primjenjivati za motivaciju, ponavljanje nastavnoga sadržaja i razvoj vještina kritičkoga mišljenja. Igrom djeca uvježbavaju životne situacije, što im pomaže da stečena znanja povežu s vlastitim iskustvom i lakše ih primijene u stvarnosti.

Dječja se igra u obrazovanju ne smije promatrati kao dodatna ili neobvezna aktivnost, već kao **temeljni oblik učenja i razvoja**. Ona povezuje spoznajnu, socijalnu, emocionalnu i tjelesnu dimenziju učenja te osigurava cjelovit razvoj djeteta. Uloga nastavnika i knjižničara jest osigurati uvjete u kojima će igra biti sastavni dio obrazovnoga procesa, a time dati i ključni doprinos razvoju dječjih kompetencija za cjeloživotno učenje.

**Dramska igra i čitanje: motivacija i čitateljski razvoj**

Književno je djelo za cjelovito čitanje sastavni dio nastave Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi, no to nije samo čitanje određenoga djela propisanoga Kurikulumom nastavnoga predmeta Hrvatski jezik. Ona je zamišljanje, promišljanje i doživljavanje pročitanoga uz razvoj kritičkoga mišljenja, čitalačkih navika i kulturnoga odgoja. Važno je da učenici aktivno sudjeluju kako bi stvorili iskustvo u aktivnostima jer za znanje nije dovoljno biti samo fizički prisutan, nego i aktivan, zainteresiran sudionik procesa učenja.

Čitanje je temeljna vještina koja ne samo da obogaćuje rječnik i razvija kritičko mišljenje nego i otvara vrata mašti, empatiji i cjeloživotnome učenju. Međutim, motivirati djecu i mlade na čitanje često je izazov, osobito u vremenu kad njihovu pozornost sve više privlače digitalni sadržaji. Upravo zato dramske aktivnosti imaju iznimno važnu ulogu kao most između obveznoga školskog čitanja i užitka u knjigama.

Dramska aktivnost i suradnja sa školskom knjižnicom od iznimne su važnosti za razvoj djece. Takvo se učenje razlikuje od klasičnoga učenja u školskoj učionici. Učenici uče neformalno i istražujući. Služe se školskom knjižnicom za istraživanje svojih radova koje predstavljaju drugim učenicima.

Poticanjem razvoja socijalno-emocionalnih vještina kod djece i mladih, izgradnjom emocionalno toploga odnosa povjerenja s djecom, postavljanjem primjerenih granica, provođenjem kvalitetnoga zajedničkog vremena s djecom u organizaciji različitih školskih aktivnosti te aktivnosti u zajednici, smanjujemo vjerojatnost pojave različitih problema mentalnoga zdravlja te problema u ponašanju kod djece i mladih osoba. Za stvaranje je takvoga okruženja potrebno uložiti trud i pažnju u odnose unutar obitelji i školskoga sustava te se usmjeriti na ključne elemente: redovitu i otvorenu komunikaciju, poštovanje i zajedničke aktivnosti.
Kvalitetnom suradnjom svih sudionika u odgojno-obrazovnome procesu možemo utjecati na prevenciju mnogih problema kod učenika. Važno je iskoristiti ulogu školske knjižnice kao mjesta gdje se susreću svi sudionici odgojno-obrazovnoga procesa.

**Uloga školske knjižnice i knjižničara u provedbi dramske igre**

Školska je knjižnica idealno mjesto za slobodno, različito i raznovrsno učenje. Školski će knjižničar primjerenim aktivnostima u školskoj knjižnici utjecati na prevenciju mnogih problema i na poboljšanje mentalnoga zdravlja učenika. *Čitanje kao vještina, psihološki proces i najnovija prilagodba živčanoga sustava potrebama komunikacije i kulture proučava se odavno. To je vještina bez koje moderni čovjek ne može i važno je usvojiti je u dječjoj dobi jer na toj vještini počiva u velikoj mjeri djetetova spoznaja svijeta i mogućnost budućega profesionalnog osposobljavanja* (Čudina-Obradović 2014: 73). Čitanje se u literaturi navodi kao najvažniji prediktor u obrazovanju i cjeloživotnome učenju. Prema tome kako učenik čita, što čini njegove čitalačke sposobnosti i vještine te kakav je njegov svekoliki odnos prema čitanju moguće je predvidjeti kako će učenik uspijevati u pojedinome području obrazovanja zato što je čitanje uključeno u gotovo sva područja života.

Čitanje potiče intelektualni, socijalni, emocionalni, moralni i estetski razvoj djeteta. Kako bi školska knjižnica ostvarila svoju ulogu u odgojno-obrazovnome procesu, važno je da školski knjižničar može prepoznati djetetove čitateljske interese, a još je važnije pobuditi interes za čitanje. Knjižničar to može odabirom primjerenih i zanimljivih aktivnosti; u osmišljenoj suradnji s drugim stručnim suradnicima u školi u mogućnosti je utjecati na razvoj čitalačkih vještina, kulturnoga odgoja i kritičkoga mišljenja.

Knjižničar u suradnji s pedagogom može približiti djeci mnoštvo situacija i tema koje ih muče i zanimaju. Zajedničke aktivnosti pedagoga i knjižničara utjecat će i na razvijanje učenikove pozitivne školske slike o sebi. *Povjerenje učenika u vlastite sposobnosti učenja i postizanja dobroga školskog uspjeha uvjet je postizanja kognitivnog angažmana, a to znači i uspješnoga učenja. U osnovi nastanka školske slike o sebi jesu pojedinačna opažanja uspješnosti u nekom zadatku, koja se najprije svrstavaju u opažanja uspješnosti u različitim područjima znanja, a zatim se svrstavaju u dvije šire skupine: školsko i izvanškolsko područje* (Andrilović i Čudina-Obradović 1996). Stoga će knjižničar i pedagog primjerenim aktivnostima, među kojima je i biblioterapija, utjecati na razvoj pozitivne slike djeteta o sebi. Djeca se poistovjećuju s likovima u pričama i na taj način razlučuju što je dobro, a što nije.

Čitanje je jedna od temeljnih ljudskih vještina. Od prvih slikovnica do ozbiljnih znanstvenih tekstova, knjige nas prate cijeloga života. One su izvor znanja, zabave i nadahnuća, a ujedno i alat za razvijanje mišljenja, mašte i emocionalne inteligencije. Svaka knjiga otvara vrata u novi svijet. U pričama upoznajemo različite kulture, razmišljanja i vrijednosti. Putujemo kroz vrijeme i prostor, upoznajemo likove s kojima se poistovjećujemo ili koji nam otkrivaju drukčije poglede na život. Tako čitanje širi horizonte i potiče empatiju.

Znanstvena istraživanja potvrđuju da redovito čitanje obogaćuje rječnik, poboljšava koncentraciju i jača sposobnost kritičkoga mišljenja. Djeca koja čitaju od najranije dobi lakše svladavaju nastavni sadržaj u školi, dok odrasli koji njeguju naviku čitanja razvijaju vještinu analize i argumentacije.

Knjige nam nude siguran prostor u kojemu možemo doživjeti tuđa iskustva. Suosjećajući s likovima, čitatelji uče prepoznati i razumjeti i svoje i tuđe osjećaje. Čitanje tako doprinosi razvoju empatije, tolerancije i socijalnih vještina. U svijetu brzih informacija i neprekidne povezanosti čitanje pruža prijeko potrebnu tišinu i fokus. Odvajanje vremena za knjigu postaje oblik osobne brige i smirenja. Čitanje nije bijeg od stvarnosti, već način da je bolje razumijemo.

Čitanje ne prestaje s odrastanjem; ono je cjeloživotna aktivnost koja nas prati u različitim oblicima, od stručne literature i beletristike do članaka i digitalnih publikacija. Bez obzira na format, svrha je ista: obogaćivanje znanja i duha. Čitanje je više od tehničke vještine; ono je prozor u svijet ideja i osjećaja. Knjige nas oblikuju, povezuju s drugima i potiču na stalni rast, zato vrijedi ulagati u kulturu čitanja; društvo koje čita društvo je koje misli, stvara i napreduje.

Čitanje i scenska kultura neraskidivo su povezani. Dok čitanje otvara svijet pisanih riječi, scenska kultura omogućava njihovo oživljavanje govorom, pokretom i glumom. U odgojno-obrazovnome procesu ta se dva područja međusobno nadopunjuju i obogaćuju, razvijajući kod djece i mladih ne samo ljubav prema knjizi nego i osjećaj za umjetnički izraz. Scenska izvedba počinje tekstom. Bilo da je riječ o bajci, drami ili pjesmi, čitanje je prvi korak u razumijevanju sadržaja i poruke.

Učenici čitajući upoznaju likove, situacije i emocije koje kasnije prenose na scenu. Time razvijaju interpretativne vještine, ali i sposobnost kritičkoga promišljanja o pročitanome. Scenska kultura uči djecu kako na uvjerljiv način izgovoriti pročitano. Rad na dikciji, intonaciji i ritmu govora daje nov život pisanoj riječi. Pokret i mimika dodatno obogaćuju doživljaj te pomažu u izražavanju onoga što se riječima ne može u potpunosti prenijeti. Na taj način knjiga postaje polazište za cjelovit umjetnički doživljaj.

Kombinacija čitanja i scenskoga stvaranja nudi brojne mogućnosti kao što su **dramatizacije i igrokazi**, pretvaranje pročitanih priča u scensku izvedbu, **čitanje naglas**, javno izvođenje poezije i proze kao oblika umjetničkoga izraza, **kazalište sjena, lutaka ili improvizacija**, kreativne forme koje djeci omogućavaju igru i istraživanje. *Kreativna drama je kreativna igra koja ima čvrsto fiksiranu okosnicu i igra se svjesno, a ne samo instinktivno* (Ladika 1970: 15). Čitanje i scenska kultura zajedno stvaraju most između pisanoga i izvedbenoga svijeta. Čitanje pruža sadržaj i nadahnuće, a scenska kultura pretvara riječi u doživljaj. Spoj tih dvaju područja ne samo da potiče ljubav prema knjizi nego i razvija kreativnost, izražajnost i emocionalnu zrelost. Upravo zato vrijedi u obrazovanju njegovati i jedno i drugo – jer riječi postaju najživlje kada ih podijelimo s drugima. Dok zajednički rade na scenskoj izvedbi, učenici razvijaju timski duh, komunikacijske vještine i samopouzdanje, ujedno uče slušati i razumjeti druge, prepoznati emocije i staviti se u tuđu ulogu, što je jednako vrijedno kao i samo čitanje.

Školska knjižnica ne mora biti samo mjesto posudbe knjiga. Ona može postati prostor u kojem se lektira *oživi*. Učenici se tu ne susreću s knjigom samo kao s tekstom koji treba analizirati nego kao s pričom koja ih može povesti na putovanje. Razgovor u krugu, zajedničko čitanje ulomaka, dramatizacija ili povezivanje s vizualnim i glazbenim umjetnostima otvaraju novi pogled na poznata djela. Lektira je većini učenika poznata kao obveza, popis naslova i analiza likova, tema i motiva. Iako takav pristup razvija određene vještine razumijevanja teksta, on često učenicima uskraćuje ono najvažnije, a to je doživljaj čitanja. Upravo tu važnu ulogu može preuzeti školska knjižnica, pretvarajući lektiru iz zadatka u iskustvo.
Kada se čitanje premjesti u knjižnicu, uz dramsku igru, ono se može pretvoriti u razgovor, a ne u provjeru znanja. Učenici raspravljaju o svojim dojmovima, uspoređuju likove sa stvarnim ljudima iz okoline i povezuju događaje iz knjige s vlastitim iskustvima. Na taj način tekst postaje polazište za dijalog i osobno promišljanje, a ne tek niz pitanja na kraju poglavlja. Lektira postaje iskustvo u kojemu djeca mogu reći što ih je dirnulo, nasmijalo ili rastužilo. Knjiga tada nije samo predmet analize, nego povod za razgovor o životu, osjećajima i vrijednostima.

**Primjeri dobre prakse u školskoj knjižnici**

Primjeri iz školske knjižnice: nakon bajke *Crvenkapica* učenici dramatiziraju novu verziju priče i razgovaraju o novoj pouci, a nakon čitanja *Ježeve kućice* igraju igru prepoznavanja osobine likova (ponos, pohlepa, gostoprimstvo) te raspravljaju o tome što je za njih dom. Stariji osnovci kod čitanja *Maloga princa* zamišljaju nastavak priče u suvremenome okruženju jer dramska improvizacija pomaže dubljemu razumijevanju filozofskih tema.

Školska knjižnica, kao neutralan i inspirativan prostor, prirodno potiče ovakvu vrstu otvorenoga dijaloga. Lektira u školskoj knjižnici može prestati biti samo zadatak koji treba *odraditi*. Ona može postati susret s pričom, autorom i vlastitim osjećajima. Kad učenici osjete da knjiga može biti doživljaj, čitanje dobiva novu vrijednost – ono postaje izvor znatiželje, inspiracije i osobnoga rasta. Upravo to najveća je pobjeda svake knjižnice i svakoga učitelja. Lektira ne mora biti samo suhoparno prepričavanje, a knjižnica ne bi trebala biti mjesto gdje se knjige samo posuđuju. Ona je prostor sigurnosti, povjerenja i otkrivanja.
U središtu toga prostora nalazi se knjižničar – osoba koja knjige pretvara u most između dječjih pitanja i odgovora koje traže. Djeca se svakodnevno suočavaju s brojnim izazovima: prijateljstvom, obiteljima, školskim obvezama, osjećajem nesigurnosti ili tugom, a upravo književnost može biti način da o tim temama progovore i pronađu utjehu.

Knjiga može biti **ogledalo** u kojemu dijete prepoznaje vlastite osjećaje i situacije, ali i **prozor** kroz koji otkriva da nije jedino koje se s tim suočava. Kada knjižničar preporuči priču o dječaku koji se boji nastupa pred razredom ili o djevojčici koja se teško uklapa, dijete osjeća razumijevanje i bliskost. Čitanje je tek prvi korak, a ono što čini razliku jest razgovor. Knjižničar može potaknuti djecu da govore o onome što ih je dirnulo, što im se svidjelo ili što ih je zbunilo. U takvim razgovorima djeca često lakše progovore o vlastitim iskustvima nego u izravnome razgovoru o sebi. Knjiga tako postaje sigurna distanca, ali i most do iskrenosti. Mnogi učenici knjižnicu doživljavaju kao prostor u kojemu mogu pronaći mir. Knjižničar je često osoba od povjerenja kojoj se dijete može obratiti, a knjiga alat koji pomaže otvoriti razgovor o strahovima, problemima i nadama. U tome leži posebna vrijednost knjižničarskoga poziva, biti podrška kroz priče.

Knjižničar ima moć približiti djeci mnoštvo situacija koje ih muče, ne izravnim savjetovanjem, nego pomoću knjiga i priča. Svaka preporučena knjiga može postati putokaz, utjeha ili ohrabrenje; tako knjižnica prestaje biti samo prostor knjiga, a postaje mjesto odrastanja, razumijevanja i zajedništva.

**Zaključak**

U suvremenoj se pedagogiji sve više naglašava važnost aktivnoga i iskustvenoga učenja. Jedna od metoda koja učenicima omogućava takav pristup jest **dramska igra**. Ona spaja čitanje, govor, pokret i maštu, a učenike pretvara iz pasivnih primatelja znanja u aktivne sudionike nastavnoga procesa. Dramska igra nije kazališna predstava u klasičnome smislu, već pedagoška metoda koja spaja elemente igre i dramatizacije. Učenici u ulogama, improvizirajući i zamišljajući situacije, istražuju različite teme, likove i odnose. Nije važan konačan rezultat ili izvedba, nego proces u kojemu se razvija kreativnost, komunikacija i suradnja.

Učitelj nije redatelj, već moderator procesa. Njegova je uloga stvoriti sigurno okruženje u kojemu se učenici mogu slobodno izražavati i istraživati, potaknuti ih na razmišljanje i refleksiju nakon igre te povezati iskustvo s nastavnim ciljevima.

Dramska igra kao metoda u nastavi omogućava učenicima da učenje dožive aktivno, kreativno i emocionalno. Ona potiče maštu, razvija socijalne vještine i čini nastavu zanimljivijom i smislenijom. Igrom učenici ne samo da usvajaju nastavni sadržaj nego i grade vještine važne za život: empatiju, komunikaciju

i suradnju. Za ovakav je oblik učenja dovoljna dramska sposobnost koja je svima antropološka osobina, a javlja se u ranome djetinjstvu kao simbolička igra i traje cijeli život. Dramska je igra prirodan oblik dječjega izražavanja jer kombinira pokret, maštu, govor i emocije. Ona omogućava da se književno djelo ne samo čita nego i doživi.

Dramska igra postaje most prema književnosti kojim dijete prelazi od spontane igre prema umjetničkome tekstu i obrnuto. Školski knjižničar ima ključnu ulogu u tome da knjige u knjižnici *progovore* i *ožive* kroz dramsku igru. Kada knjižnica postane pozornica, a čitanje polazište za igru i stvaranje, učenici razvijaju ljubav prema knjizi, sigurnost u izražavanju i osjećaj zajedništva.

Time knjižnica postaje ne samo čuvar znanja nego i prostor kreativnosti i životnoga iskustva.

**Literatura**


- Allue, J. 1998. *Velika knjiga igara*. Zagreb. Profil.
- Andrilović, V. I Čudina-Obradović, M. 1996. *Psihologija odgoja i obrazovanja*. Zagreb. Školska knjiga.
- Čudina-Obradović, V. 2014. *Psihologija čitanja – Od motivacije do razumijevanja.* Zagreb. Golden marketing.
- Fileš, G., Jelčić, D. Jurić, Stanković, N., Lugomer, V. Motik, M. Pečaver, B., Rožman, K. i Tuskar, M. 2008. *Zamisli, doživi, izrazi! Dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb. Hrvatski centar za dramski odgoj.
- Ladika, Z. 1970. *Dijete i scenska umjetnost.* Zagreb. Školska knjiga.


**REQUIRED READING ON STAGE: DRAMA AS A BRIDGE TO LITERATURE**


***Abstract:*** *Drama as a method of teaching Croatian language and literature represents a creative and effective way to activate students, deepen their understanding of literary works and develop communication skills. This paper examines the advantages of using drama in the interpretation of reading in primary school. Literature in education serves not only to acquire content, but also to develop emotional, aesthetic and critical sensitivity. The school library has long been no longer just a place for borrowing books and silent reading. It is increasingly recognized as a dynamic place for learning, meeting and creative expression. One way in which the library can further enrich the educational process is by introducing drama.*


***Keywords:*** *drama, reading, books, school library*

STRUČNI RAD

BOGDANKA CONJAR
Osnovna škola Grabrik, Hrvatska
boconjar@gmail.com

DANIJELA JURAC
Osnovna škola Banija, PŠ Hrnetić, Hrvatska
danijela.jurac1@skole.hr

# PUTOVANJE KROZ ZNANJE

***Sažetak:*** *Procesna je drama jedna od dramskih metoda koja podrazumijeva zajednički ulazak svih sudionika u zamišljeni svijet. Iako se najčešće realizira u izvannastavnim aktivnostima, ovaj rad prikazuje metodički model primjene procesne drame u redovnoj nastavi u osnovnoj školi, koja je realizirana s učenicima 4. razreda kako bi im se olakšalo rješavanje zadataka na nacionalnim ispitima. Polazeći od činjenice da su rezultati nacionalnih ispita koje provodi Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja važan pokazatelj razine usvojenosti temeljnih znanja i kompetencija učenika na kraju obrazovnoga ciklusa, u radu se ističe razvoj funkcionalne pismenosti, osobito vještine pisanja izvješća. Upravo se pisanje izvješća pokazalo kao jedan od zahtjevnijih zadataka za učenike 4. razreda. U procesnoj drami učenici i učiteljica (voditeljica) preuzimaju uloge i ulaze u zamišljeni dramski svijet unutar kojega pokušavaju svladati različite izazove. U ovome je metodičkome modelu sadržaj tih izazova povezan s putovanjima pomoću kojih učenici rješavaju probleme i ponavljaju sadržaje triju odgojno-obrazovnih predmeta: Matematike, Hrvatskoga jezika i Prirode i društva, čime se potiče međupredmetna povezanost i primjena znanja u specifičnome kontekstu. Posebna se pozornost pridaje sadržajima nastavnoga predmeta Hrvatski jezik jer učenici na kraju procesa usmeno izlažu te pišu izvješće o neobičnome putovanju pravilno, točno i jasno primjenjujući znanja o jezičnoj strukturi, što je ključan element vrednovanja na nacionalnim ispitima. Procesna drama tako postaje metodički okvir koji omogućava uvježbavanje odgovora na ispitne zahtjeve u sigurnome i motivirajućemu okruženju, smanjuje ispitnu anksioznost te doprinosi dubljemu razumijevanju nastavnih sadržaja i trajnosti znanja.*
***Ključne riječi:*** *dramski odgoj, izvješće, nacionalni ispiti, procesna drama*

**Uvod**

Pisanje nacionalnih ispita na razini četvrtih razreda osnovne škole u Hrvatskoj relativno je nova pojava. *Cilj je nacionalnih ispita, koji se provode u gotovo svim zemljama Europske unije i u našemu okruženju, utvrditi temeljna znanja i kompetencije učenika na kraju pojedinih obrazovnih ciklusa. Učenici četvrtoga razreda pod istim će uvjetima provedbe pisati spomenute ispite kako bi se realno utvrdila njihova postignuća. Rezultati nacionalnih ispita bit će vrijedna povratna informacija učenicima i njihovim roditeljima te učiteljima i školama u kojima se ispiti provode* (Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja 2024).

Nacionalnim ispitom iz Hrvatskoga jezika ispituje se ovladanost jezičnim vještinama čitanja i pisanja te poznavanje hrvatskoga jezika. Iako je u dokumentu navedeno da se ispituje ovladanost *jezičnom*

*vještinom pisanja tekstova različitih vrsta i funkcionalnih stilova u opsegu i razvijenosti aktivnoga rječnika* učenici od samoga početka provođenja nacionalnih ispita pišu izvješće. Primijetile smo da je učenicima teško pisati izvješće, a razlozi bi se mogli odnositi na sljedeće pojave:

1.) Nedovoljna pripremljenost učenika - u skladu s *Kurikulumom za nastavni predmet Hrvatski jezik* učenici uče pisati izvješće u 3. razredu osnovne škole u okviru ishoda OŠ HJ A.3.4. Učenju pisanja izvješća prethodi pisanje obavijesti, koje se uči u 2. razredu osnovne škole. S obzirom na to da se u 2. razredu uče pisana slova, što često traje do svibnja, praksa je pokazala da zbog naglaska na usvajanju pisma nedostaje vremena za uvježbavanje svih sadržaja za ostvarivanje ishoda OŠ HJ A.2.4. Stoga se pisanje obavijesti uvježbava u 3. razredu, zbog čega nedostaje vremena za uvježbavanje pisanja izvješća u trenutku kad se ono uči. Zbog toga učenici u 4. razredu tek pokoji put imaju priliku uvježbavati pisanje izvješća.
2.) Nedostatak podrške u metodičkome instrumentariju i metodičkim predlošcima - u udžbenicima i pripadajućim radnim bilježnicama nedostaje zadataka i primjera za pisanje izvješća.
3.) Neusklađenost metodičkoga modela pisanja izvješća u udžbenicima i radnim bilježnicama s modelom koji se primjenjuje u okviru nacionalnoga ispita - način na koji se zadaje zadatak pisanja izvješća na nacionalnim ispitima učenicima je nepoznat pa teško iščitavaju razne podatke iz tablica, planova i letaka. Samo će domišljate i ambiciozne učiteljice ponuditi učenicima takav pristup ako se potrude preuzeti primjer sa stranica NCVVO-a. Nemamo uvid u zadatke koji će biti postavljeni i ne možemo pripremiti učenike na taj specifičan način pisanja.
4.) Stav društva da pisanje nacionalnih ispita, pa tako i izvješća, nije važno - uz obrazloženje da učenici ne bi trebali *biti pod stresom*, ne treba ih *opterećivati* posebnom pripremom za pisanje nacionalnih ispita. Takav je stav iz godine u godinu prisutan u cijeloj hrvatskoj javnosti. Budući da *to nije važno*, rijetko tko se potrudi ponoviti gradivo te potaknuti i motivirati učenike da se i oni potrude.

Zbog navedenoga smo u radu sa svojim učenicima odlučile primijeniti metodu procesne drame. Dramske tehnike koje provodimo u nastavi pokazale su se kao dobar poticaj za razvoj slušanja, govorenja, čitanja i pisanja pa smo razmišljale kako ih upotrijebiti za poboljšanje pisanja izvješća. Učenici su najprije uvježbavali pisanje izvješća prema klasičnome modelu iz udžbenika, a zatim na način koji se primjenjuje na nacionalnim ispitima. Analizirali smo plan, vrijeme i sadržaje puta koji im je predstavljen. Učenici su nakon toga trebali osmisliti svoje izvješće od najmanje sto riječi, a pritom je bilo istaknuto da trebaju pisati u prošlome vremenu i u trećemu licu množine. Pisanje se izvješća svelo na postavljanje osnovnoga koncepta i brojanje riječi.

Druga se vježba pisanja održala nakon provođenja procesne drame. Izabrale smo metodu procesne drame za učenje pisanja izvješća jer je riječ o metodi koja se temelji upravo na iskustvenomu učenju i igri. Gruić ističe proces stvaranja dramskoga svijeta kao temeljnu karakteristiku, pri čemu su nastajanje, igranje, doživljavanje i promišljanje dramskoga svijeta i događaja međuovisni i događaju se istodobno (Gruić 2002: 18).

Nakon sudjelovanja u procesnoj drami učenici su događaje lakše opisivali i smještali u vremenske okvire. Brojanje riječi gotovo da i nije bilo potrebno jer su lakše objašnjavali detalje puta s obzirom na to da su aktivno sudjelovali u njegovu kreiranju i dublje ga doživjeli. Zahvaljujući procesnoj drami učenicima postaje jasno što je izvješće i od čega se sastoji. Budući da su prethodno proživjeli sve njegove sastavnice, lakše pristupaju i pisanju.

**Zašto (dramska) igra u nastavi?**

S obzirom na to da se nacionalni ispiti pišu u 4. razredu osnovne škole, riječ je o dobnoj skupini od 9 ili 10 godina. Škuflić-Horvat ističe kako je za tu dobnu skupinu okosnica rada igra, što uključuje brzu izmjenu (dramskih) aktivnosti i potiče traženje različitih rješenja (Škuflić-Horvat 2024: 134). Duran navodi svojstva igre kao nespecijalizirane, neizdiferencirane, vrlo složene, nejednoznačne, multifunkcionalne aktivnosti u kojima se djeca pojavljuju kao samosvjesni, aktivni subjekti (Duran 1995: 18). Škuflić-Horvat ističe da igra pomaže djetetu u fizičkom, spoznajnom, emocionalnom i socijalnom razvoju (Škuflić-Horvat 2024: 19). Igra je djeci bliska i prirodna te se najviše provodi u vrtićkoj dobi. U razrednoj su nastavi djeca već u ulogama učenika i igra se pomalo potiskuje iako je riječ o najprirodnijemu načinu učenja. U procesnoj drami kombiniramo učenje i (dramske) igre, što svladavanje i ponavljanje već usvojenih sadržaja čini zanimljivim, novim i uključivim. Tako djeca postaju aktivni sudionici učenja i zajednički stvaraju svoj svijet te sudjeluju u stvaranju umjetnosti makar i bez publike, za sebe same.

Hornbrook smatra da nas umjetnost pokreće i duboko angažira te čini oblik estetskoga prepoznavanja i iskustva. Umjetnost nije korisna zato što je istinita, već zato što je istinski poučna (Hornbrook 1991: 41). Procesna je drama umjetničko djelo iako se ne izvodi za publiku.

Prema Lugomer, ono što učenici nauče tijekom dramske igre dugotrajnije je i kvalitetnije prije svega zbog toga što uče iskustveno kroz vlastito stvaralaštvo. Pomoću riječi, pokreta i zvukova, sudionici dramske igre ulaze u neke situacije, likove i pojave. Time se ostvaruju ne samo obrazovni nego i funkcionalni i odgojni ciljevi nastave (Lugomer 2021). Prema Lekić i dr., dramski je odgoj *skup metoda poučavanja i učenja koje se koriste dramskim izrazom kao čovjekovom sposobnošću kojom se on služi tijekom sazrijevanja i odrastanja* (Lekić i dr. 2007: 15).

Definirajući dramski odgoj, mnogi ga autori suprotstavljaju scenskome odgoju jer u *scenskoj igri*, *koja proizlazi iz dramske*, *glumac igra na temelju gotovog predloška*, *dok u dramskoj igri igrači*, *u stvaralačkom procesu*, *sami određuju sadržaj i način njegove realizacije* (Škuflić-Horvat 2008: 111). U procesnoj su drami djeca aktivni stvaratelji sadržaja neopterećeni scenskom izvedbom te kroz igru nesvjesno i uče.

**Što je procesna drama?**

Gruić navodi da je procesna drama *specifična forma dramskog rada* (Gruić 2002: 14). Sudionici zajedno s voditeljem zamišljaju dramski svijet. Ulaze u uloge i izlaze iz njih te kreiraju događaje. Suodgovorni su za svoj zamišljeni svijet i ono što se u njemu događa (Gruić 2002: 14). *Procesna drama u tom smislu značila bi dramu u nastajanju*, *dramu koja raste*, *izrasta* (Gruić 2002: 18).

Iz svega se ovoga može zaključiti da je dramski odgoj i skup metoda učenja kojima se dramski izraz koristi. Pomoću njih djeca uče o sebi, socijalizaciji i okolini u kojoj žive. Valja istaknuti i sljedeće: *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik* ni kurikuli drugih nastavnih predmeta gotovo ne poznaju metode dramskoga odgoja. Tako u *Kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik za razrednu nastavu* u razradi ishoda nalazimo sljedeće natuknice koje upućuju na dramske metode: izražava se pokretom (OŠ HJ B.1.4.), preoblikuje pročitani književni tekst: stvara novi svršetak, mijenja postupke likova, uvodi nove likove, sudjeluje u priči (OŠ HJ B.2.4. ), glumi u igrokazu (OŠ HJ B.3.4.), pripovijeda sadržaj književnoga teksta iz perspektive drugoga lika, vremena ili mjesta (OŠ HJ B.4.4.). Hoće li učitelji primjenjivati dramske metode uvelike ovisi o njihovim sklonostima pa tako dramske metode uglavnom i dalje bivaju osnova za izvannastavne aktivnosti iako bi bilo zanimljivo istražiti u kojoj su mjeri takve izvannastavne aktivnosti uopće ponuđene učenicima.

Izravno uključivanje u aktivnosti pomaže djeci da zajednički osmisle svoje putovanje i dubinski ga iskuse, a zatim i da na lakši način dođu do riječi i rečenica kojima to iskustvo opisuju. Prema tome, zadatak pisanja izvješća na temelju dobivenih podataka postaje njihovo iskustvo koje im je lakše predočiti i formulirati u pisanome obliku.

Upravo iz tih razloga provele smo procesnu dramu, radi boljega i podrobnijega pisanja izvješća.

**Metodički model pisanja izvješća - Procesna drama**

Potreban materijal i pribor: plašt za čarobnicu, zastavica za vodiča, kapa, bijela kuta, čarobna kutija u kojoj su pravopis, kockica pričalica, točka, upitnik, uskličnik, trokut, šestar, geometrijska tijela, povećalo, voda, autić, prometni znakovi, zemljovid, karte s radnim vremenom, ulaznice, kartice s geometrijskim pojmovima, kartice s pojmovima koji se odnose na živu i neživu prirodu, štapići za ražnjiće, zvonce, prazni papiri, olovke, bojice i stolac.

| tijek aktivnosti | dramske tehnike | opis aktivnosti |
|---|---|---|
| uvod u zamišljeno putovanje | voditeljica u ulozi vodičice (zastavica) sastanak | Voditeljica u ulozi vodičice pozdravlja sudionike: *Dobro jutro. Dobro došli na sastanak 4. b. Koliko je sati?*<br>Sudionici gledaju na sat i odgovaraju da je 8 sati. Voditeljice najavljuju polazak na neobično putovanje. |
| | oluja ideja | Voditeljice pitaju djecu što misle kamo će ići i kamo bi voljeli putovati. Sudionici odgovaraju. |
| 1. problem | voditeljica u ulozi čarobnice (plašt)<br><br><br><br><br><br><br>zamrznute slike | U čarobnoj su kutiji predmeti povezani s trima nastavnim predmetima (Hrvatski jezik: pravopis, kockica pričalica, točka, upitnik, uskličnik i dr.; Matematika: trokut, šestar, geometrijska tijela i dr.; Priroda i društvo: povećalo, voda, autić, prometni znakovi i dr.)<br><br>Ta čarobna kutija sadrži predmete koji će nam otkriti kamo idemo na naše putovanje kroz znanje. Svaki predmet skriva trag, zadatak ili temu koju trebamo otkriti.<br><br>Polaznici vade predmete i razmišljaju što je zajedničko pojedinim predmetima te kojemu nastavnom predmetu pripadaju predmeti iz čarobne kutije. Grupiraju ih po zajedničkome svojstvu. Prikazuju zajedničko svojstvo zamrznutim slikama (nastavni predmet). |
| | sastanak | Voditeljica u ulozi čarobnice najavljuje putovanje u **Centar pustolovnoga znanja**. Sudionici dobivaju karte na kojima je označen Centar i odjeli u njemu te vrijeme rada. Odjeli su sljedeći: **Carstvo oblika i brojeva** (Matematika) radi od 10 do 12, **Odjel otkrića svijeta** (Priroda i društvo) radi od 12:30 do 14, **Carstvo znakova i riječi** (Hrvatski jezik) radi od 14:30 do 16. |

| | | |
|---|---|---|
| | |  |
| rješavanje problema | rasprava | Voditeljica u ulozi vodičice pita koji bi odjel željeli prvo posjetiti. Sudionici se razvrstavaju u tri skupine te slijedi argumentirana rasprava. |
| | improvizacija | Donošenje odluke o tome kojim će se prijevoznim sredstvom putovati. Imenovanje svega što je povezano s odabranim prometnim sredstvom i prometom. Vodič pitanjima potiče ponavljanje sadržaja o prometu. Podjela uloga (vozač, kondukter…)<br>Putovanje do Centra pustolovnoga znanja. Zvučne slike. |
| | voditeljica u ulozi vodičice | Vodičica dijeli karte na kojima je napisana cijena ulaznice za Centar pustolovnoga znanja.<br>  |
| 2. problem i rješavanje problema | voditeljica u ulozi vratara (kapa šilterica)<br><br>improvizacija | Da bi ušli u Centar pustolovnoga znanja trebaju izračunati koliko novca trebaju skupiti. Sudionici računaju i dolaze do vratara, plaćaju i ulaze u Carstvo oblika i brojeva. |
| U Carstvu oblika i brojeva | voditeljica u ulozi znanstvenika (bijela kuta)<br><br>Igre:<br><br>1. Što si ti – nek' doznaju svi | Dobro došli u Carstvo oblika i brojeva. Krenimo u novu pustolovinu.<br><br>Formiranje kruga. Sudionik izvlači papir na kojemu je napisan neki geometrijski pojam, opisuje ga kao da je on taj pojam, a ostali pokušavaju otkriti koji se geometrijski pojam skriva na papiru (jednakostranični trokut, jednakokračni trokut, kvadrat, pravokutnik, pravokutni trokut, kocka, piramida).<br><br>Svi hodaju. Na uputu *Parovi*, sudionici se svrstaju u parove, *Trojke*, *Četvorke* itd. Tko se ne svrsta, ispada (ako igramo na ispadanje). U određenome trenutku voditeljica daje uputu da sudionici ostanu u parovima. Dogovaraju se tko će biti osoba A, a tko osoba B. Igraju igru brojenja 1, 2, 3, tako da počinje osoba A. Igraju igru riječima: umanjenik, umanjitelj, razlika, a zatim pravac, polupravac, dužina.<br>Voditeljica u ulozi znanstvenika pokretom pokazuje redoslijed računskih radnji:<br><br>1. Uzdignutim rukama i napetim mišićima kojima prikazujemo snagu |

| | | |
|---|---|---|
| | | simboliziramo zagradu i ona se rješava prva. |
| | 2.Tenis brojevima i riječima | 2. Množenje prikazujemo jednim *boksačkim udarcem*, kao jednu točku, a dijeljenje s dva *boksačka udarca* u zraku kao dvije točke. Oni se rješavaju nakon zagrada.<br>3. Oduzimanje i dijeljenje prikazujemo kao pokret obrane koji je najslabiji pa se rješavaju zadnji. |
| | 3. Za pravilan red treba znati slijed | Nakon što sudionici usvoje pokrete koje je voditeljica u ulozi znanstvenice predložila, započinju u grupama učiti pjesmicu uz koju izvode te pokrete. Sudionici uz pomoć voditeljice osmišljavaju i melodiju kojom će se pjesmica pjevati.<br>Zagrada je štit heroja<br>Usred nekog teškog boja.<br>Onda množi ili dijeli<br>S drugima se ti veseli.<br>A za kraj: ili uzmi ili daj.<br>Svaka grupa ima nastup. |
| | 4. Veselimo se svi kad mozgaš i ti | Sudionici su podijeljeni u grupe i stoje u kolonama. Ispred kolona je hrpa tankih štapića, a pogodni su oni za ražnjiće. Zadatak je pomoću štapića složiti neki lik, npr. cvijet, grad, ulice, čudovište… uz izvođenje zadane motoričke radnje. Matematički zadatak se odnosi na slaganje kutova. Primjer upute: *Napravite cvijet sa što više šiljastih kutova*.<br>Prvi učenik trčeći uz vođenje lopte nogom dolazi do cilja i slaže svoj štapić, vraća se na svoje mjesto uz vođenje lopte i predaje loptu sljedećemu učeniku. |
| | 5.Teretana za mozak | Dobro došli u teretanu za mozak. Svi odgovori su u pitanju, dakle, dok postavljam pitalicu, izgovaram i rješenje.<br>Pa krenimo! Nakon 3 točna odgovora možete krenuti u Odjel otkrića svijeta.<br>Koji znak živi u umanjeniku?<br>Pomoć: Zove se i minus. (manje)<br>Jabuka i dužina vrlo su povezane. Što ih povezuje?<br>Pomoć: To je jedan obrok. (užina)<br>Tko u Osijeku maše Marku?<br>Pomoć: Bila ti je na krštenju. (kuma) |

| | | |
|---|---|---|
| U Odjelu otkrića svijeta | voditeljica u ulozi znanstvenika | Energija i prijenos energije<br>Voditeljica pitanjima potiče razgovor o energiji. Sudionici stoje ukrug i drže se za ruke. Voditelj govori da će prenositi energiju kao što se električna energija prenosi po žicama. Izvest će to stiskom ruke. Voditelj stisne ruku prvome do sebe, zatim on prenosi stisak dalje sve dok se ne vrati voditelju. |
| | misli u glavi | Živa i neživa priroda (zaštićene biljke, zaštićene životinje, neka ljudska zanimanja, voda, zrak, tlo, nebeska tijela, Sunce). Sudionici izvlače pojmove. Ulaze u ulogu pojma. Hodaju prostorom i razmišljaju o sebi. Voditelj dotakne neke sudionike koji govore svoje misli. |
| | ogrtač stručnjaka | Sudionici se svrstavaju u dvije kolone: živa priroda i neživa priroda. Objašnjavaju zašto su stali u određenu kolonu.<br>Sudionik iz uloge stručnjaka za ekološka pitanja govori o problemu i traži rješenja. Ne traži se stvarna stručnost, već ozbiljnost pristupa zadatku. |
| | ritam-mašina | Organizam (sustavi)<br>Voditeljica pitanjima potiče razgovor o sustavima organa.<br>Sudionici se dijele u 6 grupa. Svaka grupa uvježbava pa pokazuje jedan sustav tako da pokretom i zvukovima opisuje rad sustava (koštani, dišni, mišićni, krvožilni, probavni, živčani). |
| | slijepi miš | Voditelj pitanjima potiče sudionike da ponove strane svijeta na papiru. Rad u parovima. Dogovore se tko je osoba A, a tko osoba B. Imaju jedan prazan papir i olovku. Na papiru označe glavne i sporedne strane svijeta. Osoba A položi olovku na sredinu papira i zatvori oči. Osoba B vodi osobu A prema stranama svijeta. Kad se približi rubu papira, osoba B govori *Stop* i daje sljedeći smjer crtanja crte. Kad voditelj zvoncem označi kraj, parovi mijenjaju uloge. Nakon igre uočavaju da su dobili razne putove od kojih formiraju prometnice i crtanjem stvaraju plan budućega mjesta. Dodaju objekte (crkve, škole, kuće) te drveće, drvorede, park, rijeku, jezero… boje. Smišljaju naziv svojega mjesta iz mašte. |
| | crtanje<br>davanje naziva | |
| | turistički vodič | Zamišljaju da su turistički vodiči i predstavljaju turistima svoje mjesto objašnjavajući gdje se nalazi koji objekt i što se sve može vidjeti i doživjeti u njihovu mjestu. |
| | teretana za mozak | Sudionici rješavaju zagonetku, a rješenje je uvjet za posjet sljedećemu odjelu: Carstvu znakova i riječi.<br>Tko u šaranju nije vješt, ali zato ima velika pera na glavi? (ušara)<br>Voditeljica kratko razgovara o zaštićenim životinjama i biljkama. |

| | | |
|---|---|---|
| U Carstvu znakova i riječi | voditeljica u ulozi spisateljice | Sudionici stoje ukrug. Voditeljica objašnjava da se za svaki dobar tekst bitno pametno koristiti riječima. Da bi provjerili znanje, spisateljica daje zadatak. |
| | igra kipova | Svatko će smisliti jednu imenicu i pokazati je kao kip. Ostali će ponoviti taj kip i uglas odrediti je li riječ o biću, stvari ili pojavi. |
| | ponovi pokret | Nakon imenica voditeljica najavljuje prikaz glagola. Prvo spisateljica smisli glagol u obliku pokreta, a ostali sudionici ponavljaju pokret i određuju je li riječ o radnji, stanju ili zbivanju.<br>Za prikaz pridjeva sudionici trebaju spojiti svoju imenicu (kip), glagol (pokret) i dodati im pridjev. |
| | Stani-čučni! | Za pisanje izvješća važno nam je znati pisati veliko i malo slovo.<br>Sudionici slobodno hodaju po prostoru. Na glasan povik *Dva!*, slažu se u parove. Spisateljica, primjerice, zadaje naziv ulice koji se sastoji od dvije riječi. Ako se obje riječi pišu velikim slovom, oba sudionika ostaju stajati. Za onu riječ koja se piše malim slovom, sudionik čučne. Nakon izvedbe ponovo šeću slobodno po prostoru do slaganja nove skupine i zadavanja novih pojmova. |
| | priča ukrug iz uloge novinara | Sudionici sjede ukrug. U ovome su trenutku u ulozi novinara koji je sudjelovao na izletu. Zadatak je ispričati što je 4. B doživio na izletu. Svaki sudionik izgovara po jednu rečenicu dok ne prepričaju sve događaje od početka do kraja izleta. |
| | pisanje | Sudionici samostalno uz pomoć karte i vremenika putovanja pišu izvješće. |
| povratak pisanje izvješća | improvizacija piščev stolac | Sudionici čitaju svoja izvješća. |

**Zaključak**

Provodeći aktivnosti opisane u ovome metodičkom modelu, uočile smo da učenici kroz procesnu dramu aktivnije ponavljaju sadržaje nastavnih predmeta Hrvatski jezik, Matematika i Priroda i društvo te lakše i uspješnije pišu izvješće. Primjena procesne drame u redovnoj nastavi pokazala se kao pedagoški promišljen i metodički utemeljen pristup u pripremi učenika za pisanje nacionalnih ispita, osobito kad je riječ o pisanju izvješća. Kroz igru i aktivno uključivanje učenici su dublje shvatili sadržaje i lakše dohvaćali znanja koja su već pohranjena. S lakoćom su pamtili neobične nazive ulica i mjesta koje su kroz igru *posjetili* te ih uglavnom točno zapisivali.

Učenici su se znanjima koristili funkcionalno, povezujući informacije iz različitih nastavnih područja kako bi odgovorili na konkretne izazove unutar postavljenoga dramskog okvira. Usmjerenost na doživljaj i smisao situacije, a ne primarno na formalne zahtjeve zadatka (broj riječi), rezultirala je sadržajno bogatijim, povezanijim i jezično sigurnijim izvješćima. Uočena je veća lakoća izražavanja, samostalnost u

strukturiranju teksta te sigurnija primjena prethodno usvojenih sadržaja. Takav način rada potiče razvoj ključnih kompetencija: komunikacijske kompetencije, sposobnosti rješavanja problema, kritičkoga mišljenja i primjene znanja u novim situacijama. Upravo se te kompetencije nalaze u središtu odgojno-obrazovnih ishoda i vrednovanja na nacionalnim ispitima koje provodi Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Iako nije provedena formalna usporedna analiza pisanih radova ni kvantitativno mjerenje postignuća, kvalitativna zapažanja upućuju na to da procesna drama doprinosi dubljemu razumijevanju sadržaja, većoj motiviranosti i funkcionalnoj primjeni znanja, u skladu s očekivanim ishodima učenja na kraju četvrtoga razreda.

Procesna drama kao metodički model predstavlja pristup nastavi koji sustavno razvija znanja iz nastavnih predmeta i kompetencije međupredmetnih tema te priprema učenike za samostalno, smisleno i povezano izražavanje. Njezina primjena u nastavi predstavlja održiv i primjenjiv model rada te vrijedan doprinos profesionalnoj praksi učitelja u pripremi učenika za pisanje nacionalnih ispita, ali i za životne izazove.

Zaključci se rada temelje na refleksivnoj analizi nastavne prakse i iskustvu učiteljica, usporedbi reakcija učenika, njihove spremnosti i motiviranosti za rješavanje zadataka te lakoće pisanja u odnosu na ranija iskustva s klasičnim pristupom učenju pisanja izvješća. Ovaj je metodički model usmjeren na povezivanje znanja iz obrazovnih predmeta kako bi se učenje odvijalo u obliku cjelovitoga i smislenoga procesa. Učenici ne usvajaju sadržaje izolirano, nego ih povezuju i primjenjuju u konkretnim situacijama.

**Literatura**


- Duran, M. 1995. *Dijete i igra*. Jastrebarsko. Naklada Slap.
- Gruić, I. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet*. Zagreb. Golden marketing.
- Hornbrook, D. 1991. *Educationin Drama*, *Casting the Dramatic Curriculum*. London: The Falmer Press.
- Lekić, K. i sur. 2007. *Igram se, a učim; Dramski postupci u razrednoj nastavi*. Zagreb. Hrvatski centar za dramski odgoj-pili-poslovi d.o.o.
- Lugomer, V. 2000./2001. *Dramski odgoj u nastavi*. Zagreb. Hrvatski centar za dramski odgoj.
- O'Toole, J. 1992. *The Process of Drama. Negotiating Art and Meaning*. London: Routledge.
- Škuflić-Horvat, I. 2024. *Prostor igre*. Zagreb. Biblioteka *Tirena*.
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. (2024). *Vodič kroz sadržaj i strukturu nacionalnih ispita za 4. razred*. Dostupno na: https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2024/10/Vodic-kroz-sadrzaj-i-strukturu-NI-4-razred.pdf

**JOURNEY THROUGH KNOWLEDGE**

***Abstract:*** *Process drama is one of the drama methods in which all the participants enter an imaginary world. Although it is mostly used in extracurricular activities, this paper presents a methodological model for implementing the process drama in regular primary school teaching. The model was implemented with the aim of supporting fourth-grade students in achieving better results in national examinations. Based on the fact that the results of national examinations conducted by the National Center for External Evaluation of Education are an important indicator of the level of students' fundamental knowledge and competencies acquired at the end of educational cycle, this paper aims to emphasise the development of functional literacy, in particular the skill of writing reports, which turned out to be among the most demanding tasks for fourth-grade students. In process drama, students and the teacher (facilitator) assume different roles and enter an imaginary dramatic world in which they overcome various challenges. In this methodological model, the content of the challenges is connected to specific journeys through which the students revise and apply the contents of three subjects: Mathematics, Croatian Language, and Nature and Society, all aimed at encouraging interdisciplinary connections and application of contextualized knowledge. Special emphasis is given to the Croatian Language curriculum, as at the end of the process students give an oral presentation and write a report about their extraordinary journey, applying linguistic structure and accuracy, as well as the clarity of expression — the key elements assessed in national examinations. Process drama thus becomes a methodological framework enabling the students to practice their answers to examination requirements in a safe and motivating environment, reducing test anxiety, and contributing to deeper understanding of contents and lasting knowledge retention.*
***Keywords:*** *drama education, report writing, national examinations, process drama.*

STRUČNI RAD

MARINA BIĆAN
Dječji vrtić Slavuj, Hrvatska
marinabican3@gmail.com

# DRAMSKE AKTIVNOSTI I DJEČJA RECEPCIJA KAO POTICAJ ZA DRAMSKO STVARALAŠTVO U VRTIĆKOME KONTEKSTU

***Sažetak:*** *U Dječjemu vrtiću Slavuj u Svetoj Nedelji provode se različite dramske aktivnosti radi poticanja učenja uz pomoć dramskoga iskustva. Formirana je dramska skupina odgojitelja i stručnih suradnika koja priprema i izvodi predstave za djecu. Kako bi predstave što bolje odgovarale dječjim interesima i razumijevanju, provodila se analiza pogledanih predstava. Rezultati su dječje analize pokazali važnost dječjega mišljenja u oblikovanju sadržaja i izvedbi. Dječja je recepcija kazališnih predstava postala temelj za razvoj novih dramskih aktivnosti i stvaranje novih predstava u vrtiću.*
***Ključne riječi:*** *analiza, dramatizacija, igra, predstava, stvaralaštvo*

## Uvod

*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014) potiče i podržava sve oblike umjetničkoga izražavanja djece u dječjemu vrtiću, uključujući i dramsko izražavanje. Odgojiteljima se daje autonomija u osmišljavanju aktivnosti koje će provoditi s djecom, pri čemu se naglasak stavlja na razvoj kreativnosti, komunikacijskih vještina, empatije i cjelovitoga razvoja djeteta. Dramska pedagogija polazi od shvaćanja da je dijete aktivni sudionik vlastitoga učenja, a ne pasivni primatelj sadržaja. U tome kontekstu dramske aktivnosti predstavljaju metodu iskustvenoga učenja kroz igru, istraživanje i simboličko izražavanje.

Cilj je rada istražiti kako dječja recepcija kazališne predstave može poslužiti kao temelj za razvoj novoga dramskog stvaralaštva u vrtiću. Svrha je rada doprinijeti boljemu razumijevanju uloge dječjega mišljenja i doživljaja u planiranju i provedbi dramskih aktivnosti u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja.

## Dijete i igra kao temelj dramskoga izražavanja

Igra je temeljna aktivnost djeteta i prirodan oblik učenja. Peter Slade ističe da je dječja drama prije svega proces, a ne izvedba te da dijete dramskom igrom izražava vlastita unutarnja stanja. Brian Way (1967) naglašava važnost razvoja osobnosti kroz dramsko iskustvo, dok Mirjana Duran (1988) u djelu *Dijete i igra* ističe da je igra osnovna potreba djeteta i ključni medij njegova razumijevanja svijeta. Ističe da se igrom razvijaju kreativnost, samostalnost i sposobnost simbolizacije, što su ključni preduvjeti za dramsko izražavanje.

Dramski odgoj u vrtićkome kontekstu podrazumijeva planirane i spontane aktivnosti u kojima se djeca izražavaju kroz uloge, pokret, govor, improvizaciju i simboličku igru. Dramske se aktivnosti mogu podijeliti na dramske igre, improvizacije, dramatizacije i kazalište aktivnosti, pri čemu je naglasak na procesu, a ne na konačnome produktu. Takve aktivnosti omogućavaju djeci istraživanje različitih životnih

situacija u sigurnome okruženju, razvijanje kreativnoga mišljenja, komunikacijskih vještina te razumijevanje svojih i tuđih emocija.

Sudjelovanjem u dramskim procesima djeca uče slušati druge, dogovarati se, preuzimati odgovornost za zajednički zadatak te razvijaju empatiju putem uživljavanja u različite uloge. Dramski odgoj stoga predstavlja snažan pedagoški alat za poticanje socijalnoga i emocionalnoga razvoja, ali i za jačanje samopouzdanja i pozitivne slike o sebi (Gruić i dr. 2018).

**Način rada i prikupljanje podataka**

Rad se temelji na stručnome pristupu te kontinuiranom praćenju rezultata. Podaci su prikupljeni:

- promatranjem djece tijekom dramskih aktivnosti
- bilježenjem dječjih komentara nakon predstave
- analizom dječjih likovnih radova i prijedloga
- refleksivnim bilješkama odgojitelja.

U analizi su korišteni opisni prikazi i tematska interpretacija dječjih odgovora. U radu se ne navode stvarna imena djece, već anonimni opisi. Provedene su aktivnosti dio redovitoga odgojno-obrazovnog rada ustanove. U nastavku rada opisat će se dramske aktivnosti kojima se poticalo dramsko stvaralaštvo u vrtićkome kontekstu usklađeno s razvojnim potrebama djece temeljeno na igri, iskustvu i spontanome izražavanju. Dramsko stvaralaštvo u vrtiću razvijalo se kao proces u kojemu se djeca izražavaju, aktivno promišljaju i stvaraju, uz podršku odgojitelja koji potiče, prati i vrednuje dječju inicijativu i kreativnost.

**a) Dramske igre i vježbe**

U odgojno-obrazovnoj skupini *Mravi* provedene su dramske igre i vježbe koje su djeci pružale siguran prostor za istraživanje uloga, pokreta, glasa i emocija, čime su djeca razvijala osnovne dramske vještine i samostalno stvarala kratke situacije i prizore. *Konjske utrke*, *Intuitivni hod*, *Klip-klap*, *Pogodi tko te zove*, *Medo spava*, *Maska emocija*, *Ogledalo emocija*, *Voćna salata* i druge igre omogućavale su djeci da se izraze riječima, pokretom i emocijom.

Emocionalna se povezanost unutar skupine razvijala provedbom dramskih aktivnosti usmjerenih na prepoznavanje, izražavanje i razumijevanje vlastitih i tuđih emocija. Aktivnosti poput *Maske emocija* i *Ogledalo emocija* omogućile su djeci da u sigurnome okruženju slobodno izraze svoje osjećaje bez straha od pogreške ili osuđivanja. *Ogledalo emocija* dramska je aktivnost u kojoj djeca rade u paru. Jedno dijete pokazuje određenu emociju izrazom lica, pokretom tijela ili gestom, dok drugo dijete pokušava *zrcaliti* odnosno oponašati prikazanu emociju poput ogledala. Nakon određenoga vremena djeca zamjenjuju uloge.

U aktivnosti *Maske emocija* djeca izrađuju maske koje prikazuju različite emocije (radost, tugu, ljutnju, strah i sl.) koristeći pedagoški neoblikovani materijal poput papira, kartona, kolaž-papira, prirodnih materijala i slično. Nakon izrade maski slijedi dramska igra u kojoj djeca kroz govor, pokret i mimiku predstavljaju emociju koju njihova maska prikazuje, dok ostala djeca pokušavaju prepoznati o kojoj je emociji riječ.

Samopouzdanje se djece jačalo tijekom aktivnosti koje su poticale slobodu izražavanja pokretom, glasom i maštom. Igre poput *Pogodi tko te zove*, *Intuitivni hod* i *Klip-klap* omogućavale su djeci istraživanje vlastitih sposobnosti, donošenje samostalnih odluka te preuzimanje inicijative u sigurnome i podržavajućemu okruženju. Svaki je dječji doprinos bio prihvaćen i vrednovan, a pozitivne su povratne reakcije skupine dodatno osnaživale njihovu vjeru u vlastite mogućnosti.

U igri *Pogodi tko te zove* jedno je dijete sjedilo okrenuto leđima, dok su ga ostala djeca naizmjenično dozivala mijenjajući boju, jačinu ili način govora. Zadatak djeteta bio je prepoznati tko ga zove. Ova aktivnost poticala je razvoj slušne percepcije, pažnje i sigurnosti u vlastitu procjenu, kao i hrabrost u javnome izjašnjavanju.

*Intuitivni hod* provodio se tako da je dijete, zatvorenih ili povezanih očiju, pokušavalo intuitivno doći što bliže zadanome predmetu u prostoru. Aktivnost je razvijala prostornu orijentaciju, oslanjanje na vlastite osjete i unutarnji doživljaj prostora, ali i povjerenje u sebe te u podršku skupine.

Igra *Klip-klap* temeljila se na prolasku ispod prepreke (npr. užeta ili štapa) koja se postupno podizala i spuštala. Djeca su procjenjivala na koji način proći ispod prepreke koristeći pokret, koordinaciju i prilagodbu tijela. Ova je aktivnost poticala tjelesnu spretnost, snalažljivost i ustrajnost, ali i osjećaj postignuća nakon uspješno svladanoga izazova.

Tijekom navedenih aktivnosti djeca su razvijala sigurnost u svoje sposobnosti, učila prihvaćati izazove te postupno jačala svoje samopouzdanje u socijalnome i tjelesnome izražavanju. Osjećaj se pripadnosti razvijao jer su sve igre bile grupne i temeljene na međusobnoj interakciji. U igrama poput *Voćne salate*, *Medo spava* i *Konjske utrke* djeca su doživljavala da su važan dio skupine, što je pridonosilo stvaranju ugodne i poticajne atmosfere.

U igri *Voćna salata* djeca sjede ukrug, dok jedno dijete stoji u sredini. Kada dijete u sredini imenuje određeno voće, sva djeca koja predstavljaju to voće moraju brzo zamijeniti mjesta, a dijete iz sredine pokušava zauzeti jedno od njih. Kada se kaže *voćna salata*, svi sudionici mijenjaju mjesta. Ovakav način igre potiče povezanost jer su sva djeca jednako uključena, pozorno slušaju i reagiraju jedni na druge. Nitko nije pasivan – svatko je važan dio kruga, što doprinosi osjećaju prihvaćenosti i zajedništva.

U igri *Medo spava* jedno dijete glumi medu koji sjedi u sredini i spava, dok ostala djeca stoje ili sjede u krugu. Odgojitelj tiho odabire dijete koje pokušava uzeti zdjelicu meda. Medo, čim čuje neki zvuk, pokazuje prema smjeru iz kojega misli da dolazi kradljivac. Ako pogodi, mijenjaju mjesta. Ova igra razvija pažnju, povjerenje i međusobnu povezanost jer djeca sudjeluju u zajedničkoj napetosti i iščekivanju. Svako dijete ima priliku biti i medo i kradljivac, čime se osigurava ravnopravnost i osjećaj da su svi viđeni i uključeni.

U igri *Konjske utrke* djeca stoje ukrug i zajedno oponašaju konje i njihovo trčanje. Na određene riječi (npr. kraljica, gospoda, dame, lokva, grana) reagiraju dogovorenim pokretima i glasovima. Ova igra potiče zajednički ritam, usklađenost i suradnju. Djeca se međusobno promatraju i usklađuju, što dodatno jača osjećaj pripadnosti skupini. Sve tri igre stvaraju ugodnu i poticajnu atmosferu jer se temelje na zajedničkoj aktivnosti, kretanju, smijehu i suradnji.

Na taj su način dramske igre djeci omogućile cjelovito učenje, povezivanje emocija, tijela i socijalnih odnosa čineći proces učenja prirodnim, iskustvenim i djeci bliskim.

**Slike 1 i 2. Dramska igra**





**b) Kutije pričalice**

Prepoznavši dječju potrebu za stvaralačkim izražavanjem misli, osjećaja i doživljaja, potaknuli smo djecu na izradu kutija pričalica od pedagoški neoblikovanoga materijala. Ovaj je proces omogućio djeci slobodno istraživanje, kombiniranje materijala i osobni likovni izričaj, čime je poticano njihovo cjelovito stvaralaštvo. Svaka je kutija imala šest strana, a svaka strana bila je oblikovana dječjim likovnim radovima. Likovno je stvaralaštvo bilo početna točka za razvoj govornoga i dramskoga izražavanja — djeca su kroz slike stvarala priče, osmišljavala likove, situacije i zaplete povezujući ih s vlastitim iskustvima i emocijama. *Kutije pričalice* djeca su izrađivala i s roditeljima na radionici u vrtiću, čime je dodatno obogaćen stvaralački proces i osnažena suradnja obitelji i vrtića.

U dramskome centru provodile su se igre poput bacanja kocke i osmišljavanja priče prema strani kutije koja se okrenula prema gore. Ovakav oblik igre poticao je spontano stvaralaštvo, fleksibilnost mišljenja i slobodu izražavanja, omogućujući djeci da na njima blizak i kreativan način istražuju i izraze svoje unutarnje doživljaje.

**c) Analizom predstave do nove predstave**

Dramska skupina Dječjega vrtića *Slavuj*, koju čine odgojitelji i stručni suradnici, kontinuirano osmišljava i priprema kazališne predstave namijenjene djeci predškolske dobi. U proces stvaranja nove predstave odgojitelji kreću s jasnom idejom da djeci ponude kvalitetno estetsko iskustvo, potaknu razvoj mašte, emocionalne osjetljivosti i komunikacijskih vještina te ih uvedu u svijet kazališne umjetnosti na njima razumljiv i blizak način. Cilj nije samo izvedba predstave već i sam proces rada koji uključuje zajedničko promišljanje, suradnju i kreativno izražavanje. Poseban je naglasak stavljen na prilagodbu sadržaja razvojnim mogućnostima djece te stvaranje poticajnoga i sigurnoga okruženja u kojemu se umjetničko izražavanje doživljava kao igra.

Za lutkarsko-dramsku predstavu *Izgubljena vjeverica* odabran je lutkarski igrokaz Mire Gavrana zbog njegove jasne strukture, bliskosti dječjemu svijetu i snažnih poruka o prijateljstvu, pomoći i snalaženju u nepoznatim situacijama. Tekst je djelomice prilagođen specifičnome kontekstu skupine: pojedini su dijalozi pojednostavnjeni, a dinamika radnje obogaćena je glazbom i pokretom kako bi se dodatno zadržala dječja pažnja. Rad na predstavi tekao je uz probe, dogovore oko scenografije, kostima i lutaka te zajedničko osmišljavanje teksta i glazbene pratnje. Odgojitelji su ujedno bili izvođači, ali i modeli djeci, pokazujući kako se suradnjom i ustrajnošću dolazi do zajedničkoga cilja.

Lutkarsko-dramska predstava *Izgubljena vjeverica* izvedena je za djecu Vrtića, a publiku su činile mlađe i starije vrtićke skupine. Reakcije su publike bile izrazito pozitivne – djeca su s pažnjom pratila radnju, spontano reagirala na humoristične dijelove te aktivno sudjelovala mimikom, smijehom i komentarima.

Nakon izvedbe provedena je analiza predstave s djecom radi dobivanja povratnih informacija o njihovu doživljaju. Djeca su kroz razgovor, crtanje i spontano izražavanje istaknula što im se najviše svidjelo:

Odgovori djece iz odgojno-obrazovne skupine *Mravi* na postavljena pitanja pokazali su da djeca ne doživljavaju predstavu pasivno, već je aktivno promišljaju i žele sudjelovati u njezinu oblikovanju.

1. Je li vam se svidjela predstava? Zašto?
   - *Svidjela mi se jer su lijepo pjevali.*
   - *Lijepa mi je bila predstava jer smo i mi s njima pjevali.*
2. Koji ti je lik u predstavi bio najdraži? Zašto?
   - *Najviše mi se dopala djevojčica koja je svirala na violini.*
   - *Najviše mi se svidjela mačka jer je postala prijatelj vjeverici.*
3. Jesu li ti se svidjeli zvukovi i glazba u predstavi? Pojasni?
   - *Svidio mi se zvuk violine.*
   - *Sviđala mi se je pjesmica 'Mi smo djeca vesela' jer mi znamo tu pjesmu pa smo svi pjevali.*
4. Jesu li glumci i lutke uvjerljivo glumili?
   - *Da, bili su super.*
5. Gdje se je radnja odvijala?
   - *Radnja se odvijala u šumi.*
6. Je li ti scena pomogla da razumiješ gdje se radnja odvijala?
   - *Da, jer je bilo puno drveća na sceni.*
7. Kako je scena izgledala?
   - *Bio je zid i na zidu lišće.*
8. Je li ti se sviđala scena? Zašto?
   - *Super mi je bilo šareno lišće.*
   - *Bilo bi bolje da je na sceni bilo više drveća kao u pravoj šumi.*
9. Što si sve vidio na sceni?
   - *Zlatne čizmice.*
   - *Nisu bile zlatne, već žute.*
10. Jesu li ti se sviđale lutke i kostimi u koje su bili likovi obučeni? Što da/ne ?
    - *Životinje su bile lutke.*
    - *Prava živa na sceni bila je djevojčica.*
    - *Htjela sam da bude pravi medo, a ne lutka medo.*
11. Bi li predstavu preporučio prijateljima? Zašto da/ne?
    - *Da, jer je fora, no, teta, bilo bi bolje da umjesto lutka budu veliki likovi.*
    - *Da, zabavna je i poučna.*
12. Bi li ti htio glumiti u toj predstavi ? Ako da, koji bi lik bio?
    - *Da, ali ja bi bio jež ili vuk. Te životinje žive u šumi i oni bi bili novi likovi.*
    - *Teta, mogli bi mi napraviti predstavu za djecu i roditelje s tim novim likovima.*
    - *Da, teta, mi ćemo biti glumci.*
    - *Malo ćemo promijeniti predstavu i bit će to predstava s nama kao likovima bez lutka.*
13. Je li te predstava nečemu naučila? Čemu?
    - *Da treba pomoći onome tko se izgubi.*

- *Da je vjeverici dom u šumi.*

14. Bi li da možeš promijenio nešto u predstavi? Ako da, što (scena, zvukovi, radnja, likovi)?
    - *Promijenila bi da se djevojčica sprijatelji sa psom umjesto s mačkom.*
    - *Teta, mi ćemo se dogovoriti da u našoj predstavi bude takva radnja.*
    - *Ja mogu biti lik psa.*
    - *Teta koja je svirala bi mogla svirati violinu i u našoj predstavi.*

**Interpretacija**

Analiza je dječjih odgovora pokazala nekoliko tematskih cjelina:

- Emocionalni doživljaj predstave – djeca su isticala glazbu, pjesmu i humor kao posebno dojmljive elemente.
- Razumijevanje scenskoga prostora – scena je prepoznata kao šuma, pri čemu su djeca predlagala realističnije oblikovanje prostora (više drveća).
- Identifikacija s likovima – pojedini su likovi percipirani kao posebno bliski, no izražena je i želja za uvođenjem novih likova.
- Inicijativa za promjenom – djeca su spontano predložila izmjene radnje te izrazila želju da sama glume u novoj inačici predstave, bez lutaka.

Uočena inicijativa za stvaranjem nove predstave predstavlja ključni nalaz rada. Dječja recepcija nije ostala na razini evaluacije, nego je prerasla u kreativnu reinterpretaciju. Djeca su preuzela uloge autora, izvođača i scenografa, dok je odgojitelj bio voditelj.

Nažalost, pandemija virusom COVID-19 koja je zahvatila svijet odgodila je planiranu izvedbu nove predstave. Tijekom pandemije, kada djeca nisu mogla pohađati vrtić, aktivnosti su se nastavile u virtualnome obliku. Putem *WhatsApp* grupe i *Padlet* ploče roditelji su slali fotografije i videozapise dječjih proba, izrade kostima i osmišljavanja scena u kućnome okruženju. Kada su se epidemiološke mjere ublažile, završne probe održane su u vrtiću, a predstava je izvedena na otvorenoj terasi doma jedne djevojčice.

Pljesak roditelja i dječje zadovoljstvo bili su dokaz važnosti zajedništva i dramskoga izražavanja. U suvremenome virtualnom svijetu važno je imati na umu da nijedna tehnologija ne može zamijeniti vrijednost žive riječi, iskrenoga pogleda i toploga zagrljaja.

**Slika 3. Izrada rekvizita**



## Zaključak

Rezultati potvrđuju teorijske postavke o dramskoj igri kao procesu simboličke transformacije (Slade, 1954; Way, 1967). Spontano pokretanje nove predstave može se interpretirati kao viša razina simboličke aktivnosti u kojoj djeca reinterpretiraju umjetnički sadržaj i stvaraju novo značenje. U skladu s Duran (1988), igra se pokazala kao prostor u kojemu dijete aktivno konstruira stvarnost. U ovome je slučaju kazališna predstava poslužila kao inicijalni poticaj, dok je stvaralački proces bio vođen dječjom unutarnjom motivacijom.

Participativni je pristup omogućio djeci da razvijaju samopouzdanje, komunikacijske vještine i osjećaj kompetentnosti. Time je potvrđeno da uvažavanje dječje perspektive ima izravan utjecaj na kvalitetu dramskoga procesa i razinu angažiranosti djece.

Rad pokazuje da dječja recepcija kazališne predstave može postati snažan poticaj za novo dramsko stvaralaštvo u vrtićkome kontekstu. Djeca su predstavu aktivno interpretirala, kritički promišljala i kreativno nadograđivala.

Spontana inicijativa za stvaranjem nove predstave potvrđuje da je dijete kompetentan i aktivan sudionik umjetničkoga procesa. Njihove ideje, prijedlozi i emocionalne reakcije nisu samo povratna informacija već predstavljaju vrijedan poticaj za osmišljavanje novih dramskih aktivnosti i predstava prilagođenih njihovim interesima i dobi. Uvažavanjem dječjega mišljenja razvija se njihovo samopouzdanje, komunikacijske vještine te socijalna i emocionalna inteligencija, a vrtić postaje prostor zajedničkoga rasta, učenja i stvaranja.

## Literatura


- Duran, M. 1988. *Dijete i igra*. Zagreb. Školska knjiga.
- Gavran, M. 1998. *Izgubljena vjeverica*. Zagreb. Mozaik knjiga.
- Gruić, I., Vignjević, J. i Rimac Jurinović, M. 2018. Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnom procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika. U: A. Petravić & A. Šenjug Golub (ur.), *Višejezičnost i višekulturalnost kao izazov u obrazovanju danas i sutra*, 119–128. Zagreb. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH. 2014. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH.
- Slade, P. 1954. *Child Drama*. London: University of London Press.
- Way, B. 1967. *Development through Drama*. London: Longman.


## CHILDREN'S RECEPTION AS AN INCENTIVE FOR DRAMATIC CREATIVITY IN THE KINDERGARTEN CONTEXT


***Abstract:*** *In the Kindergarten "Slavuj" in Sveta Nedelja, various drama activities are carried out with the aim of encouraging learning through drama experience. A drama group of educators and professional associates has been formed to prepare and perform plays for children. In order for the plays to best suit children's interests and understanding, an analysis of the plays watched with the children was carried out. The results of the children's analysis showed the importance of children's opinions in shaping the content and performance. Children's reception of theatrical plays became the basis for the development of new drama activities and the creation of new plays in the kindergarten.*


***Keywords:*** *analysis, dramatization, game, performance, creativity*

STRUČNI RAD

MARINA BIĆAN
JELENA ĐOGIĆ
Dječji vrtić Slavuj, Hrvatska
marinabican3@gmail.com

# DRAMSKE RADIONICE ZA RAZVOJ DJEČJE KREATIVNOSTI I IZRAŽAJNOSTI

***Sažetak:*** *Rad donosi prikaz iskustva provedbe dramskih radionica u Dječjemu vrtiću Slavuj. Radionice su oblikovane s ciljem poticanja kreativnosti, maštovitosti i izražajnosti djece predškolske dobi kroz igru i različite dramske aktivnosti. Poseban naglasak stavljen je na rad u manjim skupinama, što omogućuje individualizirani pristup te potiče slobodno izražavanje misli, osjećaja i ideja svakog djeteta. Prikazani su konkretni primjeri aktivnosti, primjenjivane dramske tehnike te njihovi učinci na djecu, roditelje i voditelje. Dodatno se ističe važnost kontinuiranoga praćenja dječjih potreba i interesa kao polazišta za planiranje i prilagodbu sadržaja radionica. Promatranjem, slušanjem i uvažavanjem djece potiče se njihova aktivna uključenost i doprinos zajedničkomu stvaralačkom procesu. Na taj način dramske radionice predstavljaju ne samo prostor umjetničkog izraza nego i značajan oblik podrške cjelovitomu razvoju djeteta, jačanju samopouzdanja, socijalnih kompetencija i osjećaja pripadnosti skupini.*
***Ključne riječi:*** *dramske radionice, izražavanje, komunikacija, kreativnost, predškolska djeca*

**Uvod**

Dramski odgoj obuhvaća planiranu primjenu dramskih postupaka u odgojno-obrazovnome procesu s ciljem poticanja osobnoga, socijalnoga i estetskoga razvoja djece i mladih. Dramski odgojni rad s djecom obično obuhvaća nekoliko dramskih područja, među kojima se ističu dramske igre, vježbe i tehnike, procesna drama, odgojna drama te dramsko-scensko i lutkarsko stvaralaštvo. Dramsko izražavanje, osobito u područjima dramske igre, usmjereno je na cjelovit razvoj djeteta i mlade osobe: razvoj mašte, emocionalne pismenosti, empatije, komunikacijskih vještina, samopouzdanja i sposobnosti suradnje, pri čemu proces ima veću vrijednost od konačnog uratka. Nasuprot tomu, dramsko-scensko stvaralaštvo, koje je usmjerenije izvedbi pred publikom, stavlja naglasak na scensko oblikovanje, rad na ulozi, glasovnim i tjelesnim tehnikama te razumijevanje kazališnih konvencija, čime se jačaju izvedbene kompetencije djece i mladih. Iako se razlikuju po primarnim ciljevima, ta se područja međusobno nadopunjuju i zajedno pridonose uravnoteženome razvoju osobnosti i umjetničkih sposobnosti, što naglašavaju i suvremeni pristupi dramskom odgoju (Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović 2018).

Predškolska djeca prirodno su otvorena za dramske aktivnosti jer uče pomoću igre, maštajući i simboličkim izražavanjem. Dramske aktivnosti omogućuju razvoj kreativnosti, izražajnosti i emocionalne pismenosti jer djeca u preuzimanju uloga i improvizaciji istražuju osjećaje, odnose i situacije iz svakodnevnoga života. Takav način rada potiče slobodu izražavanja i pridonosi razvoju samopouzdanja. Dosadašnja pedagoška praksa u području dramskoga odgoja upućuje na veću učinkovitost rada u manjim skupinama zato što se tako svakome djetetu omogućuje aktivno sudjelovanje i osjećaj sigurnosti. U takvu okruženju djeca lakše izražavaju misli i emocije, dok u većim skupinama pojačana razina buke i podražaja

može izazvati osjećaj nesigurnosti, osobito kod povučenije djece, što ih može odvraćati od aktivnoga uključivanja.

**Provođenje dramskih aktivnosti u sklopu Dramsko-scenskoga programa**

U sklopu Dramsko-scenskoga programa u Dječjem vrtiću *Slavuj* u naselju Strmec u Svetoj Nedelji provodile su se dramske radionice nakon redovitoga cjelodnevnog programa, a voditeljice su bile odgojiteljice mentorice Marina Bićan i Jelena Đogić. Formirane su skupine sastavljene od 10 do 12 djece od 4 do 7 godina, a program je osmišljen tako da djeca doživljavajući dramsko iskustvo razvijaju svoje potencijale u poticajnoj i sigurnoj atmosferi. Definirani su sljedeći ciljevi programa:

- poticanje razvoja uspješnoga uspostavljanja emocionalnih i socijalnih veza među djecom i odraslima
- podržavanje spontanoga dječjeg stvaralaštva i individualnih sposobnosti izražavanja u različitim aktivnostima povezanima s dramsko-scenskom umjetnošću
- upoznavanje s kazališno-scenskim pojmovima i lutkarskim tehnikama
- poticanje cjelovitoga razvoja djeteta osiguravanjem uvjeta za razvoj svih kreativnih potencijala planiranjem različitih aktivnosti u području dramsko-scenskoga stvaralaštva koje obuhvaća likovne, glazbene, plesne, lutkarske i druge aktivnosti.

Program se realizirao u formi dramskih radionica, a voditeljice su definirale sljedeće zadatke:

- poticanje razvoja govora i njegovanje hrvatskoga standardnog jezika
- razvijanje emocionalnoga izražavanja i prepoznavanje emocija
- razvijanje kreativnosti u izražavanju govorom, pokretom i glazbom
- razvijanje socijalnih i građanskih kompetencija pomoću tolerancije i poštivanja različitosti
- povećanje samopouzdanja i sigurnosti u javnim nastupima
- jačanje suradnje: vrtić – obitelj – zajednica.

**Metodički pristup dramskopedagoškome radu**

Nakon osmišljavanja programa, ciljeva i zadataka započele smo s realizacijom planiranih aktivnosti u nekoliko etapa rada. Prikazat ćemo rad u dvjema dramskim skupinama imena Ovčice i Superjunaci. Imena skupina oblikovana su prema dječjim prijedlozima, čime se poticalo njihovo aktivno sudjelovanje u procesu odlučivanja te razvijao osjećaj pripadnosti skupini. Voditeljice su, koristeći se digitalnim alatom *Canva*, izradile logotipe koji su vizualno i simbolički odražavali identitet svake skupine. Tijekom početnih susreta, primjenom dramskih aktivnosti poput igara upoznavanja, vježbi povjerenja, improvizacijskih igara, dramskih vježba uloga te tjelesno-izražajnih aktivnosti, omogućeno je postupno uspostavljanje socijalne povezanosti među djecom te izgradnja odnosa povjerenja između djece i voditelja.

Unatoč razlikama u imenima i simbolima skupina, rad u objema dramskim skupinama temeljio se na sličnim metodičkim polazištima. U objema skupinama naglasak je bio na stvaranju sigurnoga i poticajnoga okruženja, razvoju socijalnih vještina, poticanju dječje kreativnosti i izražavanja te aktivnome sudjelovanju djece u procesu rada.

U dramskome pristupu polazilo se od interesa i potreba djece u pojedinoj skupini, stoga se naglasak aktivnosti razlikovao ovisno o dinamici i razvojnim obilježjima skupine. Tako je u skupini Ovčice voditeljica uočila izraženu potrebu djece za pokretom i tjelesnim izražavanjem, zbog čega su dramske aktivnosti usmjerene na igre pokreta, neverbalno izražavanje i istraživanje prostora. Takav pristup omogućuje djeci da tijelom izraze emocije i ideje te razvijaju motoričke i perceptivne sposobnosti.

Nasuprot tomu, u skupini Superjunaci voditeljica je prepoznala potrebu za jačanjem komunikacijskih vještina, zato su dramske aktivnosti usmjerene na dijalog, igru uloga i zajedničko osmišljavanje situacija. Tako se poticalo verbalno izražavanje, slušanje drugih i suradnja unutar skupine.

Takva razlika u pristupu pokazuje kako dramski odgoj omogućuje fleksibilno prilagođavanje aktivnosti specifičnim potrebama djece, čime se podržava njihov cjelovit razvoj.

U radu sa skupinom Ovčice (dob djece 4 – 7 godina) bio je sljedeći tijek rada: a) od priče do predstave; b) od igrokaza sa štapnim lutkama do pokretne dramatizacije; c) kamišibaj; d) izvođenje predstava.

**a) Od priče do predstave - Proces nastanka predstave *Petrina nova kapa***

Rad sa skupinom od osmero djece u dobi od 4 do 5 godina odvijao se u nekoliko etapa, s naglaskom na pokret i tijelo kao primarno izražajno sredstvo te na aktivno sudjelovanje djece u procesu stvaranja.

Prva etapa – upoznavanje s pričom i jezičnim sadržajem: U početnoj etapi djeca su se upoznala s pričom *Petrove nove hlače* autorice Dušice Bojović. Posebna se pozornost posvetila objašnjavanju pojmova i izraza u tekstu, kao i razumijevanju slijeda radnje. Priča je interpretirana razgovorom, postavljanjem pitanja i poticanjem djece da vlastitim riječima prepričaju događaje, čime se razvijalo jezično izražavanje i razumijevanje sadržaja.

Druga etapa – istraživanje pokreta i tjelesnoga izraza: U sljedećoj etapi djeca su vođenim dramskim igrama istraživala mogućnosti izražavanja radnji iz priče pokretom. Oponašajući aktivnosti raščešljavanja, predenja i pletenja vune, djeca su spontano stvarala pokrete koji su pratili zamišljene radnje. Voditeljica je poticala djecu na istraživanje različitih ritmova, brzine i intenziteta pokreta, bez nametanja unaprijed zadanih rješenja.

Treća etapa – kreativna dramatizacija priče: Tijekom procesa dramatizacije djeca su samostalno predložila izmjenu završnoga dijela priče. Umjesto pletenih hlača, *ispleli* su kapu koju su pronašli u sobi dnevnoga boravka, čime je došlo do spontane transformacije priče i promjene naslova u *Petrina nova kapa*. Ta etapa posebno je pridonijela razvoju dječje mašte, kreativnosti i osjećaja suautorstva u nastanku dramsko-scenskoga uratka.

Četvrta etapa – povezivanje teksta i pokreta u cjelinu: U završnoj etapi djeca su povezivala osmišljene pokrete s tekstom i redoslijedom radnje, čime je oblikovana jednostavna scenska cjelina. Naglasak nije bio na uvježbavanju, već na doživljaju, slobodnome izražavanju i zajedničkome stvaranju, u skladu s razvojnim mogućnostima djece predškolske dobi.

**b) Od igrokaza štapnim lutkama do pokretne dramatizacije**

Radionica dramatizacije basne *Lav i miš* također je provedena u nekoliko etapa, s ciljem postupnoga prijelaza s lutkarskoga izraza na pokretnu dramatizaciju.

Prva etapa – dramatizacija basne štapnim lutkama: Djeca su se upoznala s basnom *Lav i miš* čitanjem i razgovorom o likovima, njihovim osobinama i porukama priče. Nakon toga provedena je dramatizacija s pomoću štapnih lutaka, kojima su se djeca koristila uz vodstvo voditeljice. Ta je etapa omogućila djeci lakše uživljavanje u radnju te razvoj pažnje i razumijevanja odnosa među likovima.

Druga etapa – prijelaz s lutke na tijelo: U sljedećoj su etapi djeca potaknuta da se sama užive u uloge lava, miša i lovaca te da radnju basne izraze vlastitim tijelom i pokretima. Naglasak je bio na istraživanju karakterističnih pokreta pojedinih likova (snaga lava, brzina miša, oprez lovaca), čime se razvijala sposobnost simboličkoga izražavanja.

Treća etapa – samostalna organizacija dramske igre: Djeca su se samostalno dogovarala o podjeli uloga, birala rekvizite i uređivala scenski prostor, čime se poticala njihova suradnja, odgovornost i

inicijativa. Voditeljica se u ovoj etapi uključila u ulozi naratora, koristeći se ginjolom, a djeca su pokretima pratila tijek radnje.

Četvrta etapa – obogaćivanje scenskoga prostora i izraza: Posebno oduševljenje djece izazvao je trenutak kada su stolice u prostoru simbolički pretvorene u lava, po kojemu su se djeca penjala, čime je dodatno potaknuta njihova maštovitost i tjelesno izražavanje. Takav pristup omogućio je djeci slobodu interpretacije, istraživanje prostora te intenzivnije emocionalno i tjelesno sudjelovanje u dramskoj igri.

**c) Kamišibaj**

Kamišibaj je tradicionalna japanska umjetnost pripovijedanja u kojoj se priča izlaže uz niz ilustracija koje se postupno izmjenjuju u drvenome okviru s vratašcima, u tzv. butaju. Takav oblik pripovijedanja objedinjuje vizualni i verbalni izraz te potiče pažnju slušatelja i pripovjedačku jasnoću.

Na dramskim radionicama voditeljica je djeci u početnoj fazi pripovijedala priče koristeći se butajem i ilustracijama. U toj su fazi djeca imala ulogu aktivnih slušatelja – promatrala su ilustracije, pratila tijek priče i sudjelovala u razgovoru o likovima, radnji i emocijama.

U sljedećoj etapi djeca su se postupno uključivala u proces stvaranja priče. Zajednički su osmišljavali likove, mjesta radnje i tijek događaja, a voditeljica je preuzimala ulogu moderatora i zapisivača dječjih ideja. Na temelju tih prijedloga, nastajale su nove priče, čime je došlo do prijelaza s autorskoga pripovijedanja voditeljice na dječje stvaralaštvo.

U završnoj etapi djeca su samostalno pripovijedala priče uz ilustracije kamišibaja. Pokazalo se da taj način rada pruža priliku za sudjelovanje djeci koja se inače rjeđe odvažuju na verbalno izražavanje u skupini: zbog oslonca koji su im pružale ilustracije i strukturirani tijek pripovijedanja, lakše su se izražavala i stjecala sigurnost u govoru. Dvoje se sedmogodišnjaka osobito istaknulo u vještini pripovijedanja te su svojim sigurnim nastupom, jasnom dikcijom i izražajnom interpretacijom zadobili pažnju i priznanje vršnjaka.

**Slika 1. Kamišibaj**



**d) Izvođenje predstava – djeca djeci, djeca roditeljima**

Dan kazališta za djecu i mlade obilježen je izvođenjem osmišljenih predstava *Petrina nova kapa* te dramatizacije basne *Lav i miš* pred djecom iz drugih odgojnih skupina. Djeca su s velikim uzbuđenjem iščekivala izvedbe, često međusobno komentirajući kako se raduju nastupu i činjenici da će ih gledati njihovi prijatelji.

Publika je predstave pratila s interesom i vidljivim oduševljenjem – djeca gledatelji spontano su reagirala smijehom, pljeskom i verbalnim komentarima, što je izvođačima pružalo dodatnu motivaciju i osjećaj uspjeha. Tijekom izvedbi uočene su različite emocionalne reakcije izvođača: dok su neka djeca s lakoćom i veseljem pokazala svoje glumačke sposobnosti, jedan je dječak iskazao tremu pred publikom. Takva su iskustva osobito vrijedna jer djeci omogućavaju postupno suočavanje s javnim nastupom, u sigurnome i poticajnome okruženju.

Predstave su potom izvedene i pred roditeljima, čime je iskustvo dodatno obogaćeno te je produbljena suradnja između vrtića i obitelji. Roditelji su reagirali izrazito pozitivno: pljeskom, osmijesima i pohvalama iskazali su podršku djeci, a u neformalnim razgovorima nakon izvedbi isticali su zadovoljstvo dječjom kreativnošću, samostalnošću i napretkom u izražavanju. Za djecu je nastup pred roditeljima imao posebno emocionalno značenje te je ojačao njihov osjećaj ponosa, samopouzdanja i pripadnosti skupini.

**Slika 2. Od priče do predstave**



U radu sa skupinom Superjunaci bio je sljedeći tijek rada: a) komunikacijske dramske igre; b) od priče do predstave; c) izvođenje predstava.

**a) Komunikacijske dramske igre**

Skupinu je činilo 12 djece u dobi od 4 do 7 godina, pri čemu troje djece dolazi iz dvojezičnih obitelji, a dvoje djece ima govorne poteškoće. Nakon početnih dramskih igara upoznavanja, uočena je zatvorenost većine djece u verbalnoj komunikaciji pred skupinom. Na temelju toga zapažanja osmišljene su i provedene komunikacijske dramske igre usklađene s načelima Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, osobito u području razvoja komunikacijskih kompetencija, socijalnoga i emocionalnoga razvoja te stvaralačkoga izražavanja djece. Cilj primijenjenih aktivnosti bio je potaknuti spontano verbalno i neverbalno izražavanje, razvoj jezičnih kompetencija, aktivno slušanje, suradnju i socijalnu interakciju, uz uvažavanje individualnih razvojnih potreba djece. Posebna se pažnja pridavala stvaranju poticajnoga i sigurnoga okruženja koje djeci omogućuje slobodno izražavanje, istraživanje jezika i komunikacije igrom i dramskim improvizacijama.

Za razvoj komunikacijskih i govornih vještina primjenjivane su verbalne, neverbalne i kombinirane dramske igre i vježbe. Među verbalnim igrama primijenjene su priča iz vrećice, priča o našim predmetima, intervju, kobasica, pokvareni telefon, jedna priča – dva kraja, prepoznavanje glasa, čitanje priča po slikama te čitanje priča uz pokret i interakciju, kojima se poticao razvoj jezika, izražavanje misli i osjećaja te razumijevanje poruka. Neverbalne dramske igre i vježbe uključivale su pronalaženje predmeta, pantomimu, kipare i glinu i ogledala, čime se poticala svjesnost tijela, neverbalna komunikacija i empatija, dok su kombinirane igre poput Simon kaže, idemo u lov i moje ruke omogućile integraciju govora, pokreta i suradničkoga učenja u skladu s holističkim pristupom razvoju djeteta. Provedene dramske igre i vježbe djeca su vrlo dobro prihvatila, a tijekom aktivnosti uočeno je povećano sudjelovanje, veća spontanost u komunikaciji te porast sigurnosti u izgovaranju tekstova i sudjelovanju u dramskim situacijama pred skupinom. Pozitivan je učinak bio osobito vidljiv kod djece koja su u početku pokazivala nesigurnost u verbalnome izražavanju, što potvrđuje vrijednost dramskih igara kao sredstva za poticanje komunikacije i samopouzdanja djece.

**Slika 3. Improvizacija**



**b) Od priče do predstave**

Od tri ponuđene priče, djeca su glasala za jednu priču od koje bi željela stvoriti predstavu i 10 od 12 glasova dobila je priča *Bontončić za dobru djecu* Ivanke Borovec. U nastavku ćemo opisati proces nastanka predstave *Bonton*.

Slikovnica je podijeljena u poglavlja pa je s djecom dogovoreno da će i predstava biti podijeljena u nekoliko scena, a svaka će imati svoju temu. Izabrane su teme bile one s kojima se djeca gotovo

svakodnevno susreću. Naslovi su izabranih tema: Kada uđeš u dućan, reci glasno Dobar dan!; Dijeli igračke!; Četiri čarobne riječi; Bacaj smeće u koš!; Pomoć prijatelju; Pristojno jedemo i Koristi se maramicom za nos.

Scenografiju su osmišljavala djeca prema unaprijed dogovorenim temama, čime je potican njihov kreativan doprinos i aktivno sudjelovanje u dramskome procesu. Nakon što je definirano u kojemu će se prostoru odvijati pojedina scena, djeca su predlagala kako će scenografija izgledati i koje će elemente uključiti. Scenografija je pratila prostorije u kojima su se scene odvijale: jedan dio bio je dućan, pokraj dućana park, a na kraju izložba dječjih radova koja daje dojam vrtića. Tako je, primjerice, tema Kada uđeš u dućan, reci glasno Dobar dan! realizirana u prostoru dućana, gdje je na sceni postavljen pult, a iznad ulaza natpis s imenom dućana koji su izradila djeca. Scene u prirodi imale su u pozadini drveće izrađeno od smeđih rola papira i zelenih listića, dok su scene u unutarnjemu prostoru predstavljale vrtić, pri čemu su djeca predložila da se na pano postave njihovi crteži, čime je vizualno označen prostor vrtića i postavljena izložba dječjih radova. Svaka ideja scenografije proizašla je iz dječje kreativnosti, čime su djeca dodatno razvijala maštu, osjećaj prostora i pripadnosti te aktivirala svoje kreativne i komunikacijske vještine u procesu zajedničkoga stvaranja.

**Slika 4. Dramska igra**




Djeca su na početku postavljanja predstave sama osmislila kostime, pri čemu su se, ulazeći u uloge djece, ponekad koristila dodatnim rekvizitima kako bi označila negativna ponašanja. Donijeli bi šiltericu na radionicu i koristili je kad su prikazivali dijete koje se loše ponaša na način da su šiltericu okrenuli naopako ili bočno. Takva vanjska obilježja pomagala su im u razlikovanju uloga i osiguravala osjećaj sigurnosti u izvođenju. Tijekom vremena, kako su se djeca postupno opuštala i razvijala jasnu svijest o razlikovanju uloga u predstavi i stvarnoga života, prestala su se koristiti dodatnim rekvizitima koji

pokrivaju lice. Predstavu su na kraju izvela bez vizualnih obilježja, što je bio značajan pokazatelj njihove sposobnosti da samostalno ulaze u različite uloge, internaliziraju karakter likova i spontano se izražavaju dramsko-scenskim nastupom. Taj proces pokazuje napredak u socijalnoj i emocionalnoj zrelosti djece te na razvoj njihove sposobnosti simboličkoga mišljenja i kreativnoga izražavanja.

Predstavu smo nazvali *Bonton* jer su djeca uz tu priču naučila značenje te riječi. Koncept same predstave dogovorili smo na zamisli da svaku scenu prati neka prigodna glazba. Ako nisu imali ideju za glazbenu podlogu, voditeljica im je dala da biraju između dviju prigodnih dječjih pjesama koje prate samu temu scene.

U svakoj se sceni pojavljuju likovi djece i jednoga voditelja. Djeca prikažu loše ponašanje, a voditelj ih zaustavlja i ostvaruje interakciju s publikom rečenicom *Stop, stop, stop. (Okreće se publici.) Je li ovo ponašanje bilo u redu? (Pričeka odgovor iz publike.*) *Ajmo ispočetka!* Tada glumci ponavljaju scenu, ali s prikazom dobroga ponašanja. Nakon odigrane scene, glumci i voditelj dolaze pred publiku i naizmjenično recitiraju tekst o ponašanju koje su prikazali.

Uloge su podijeljene tako da su se djeca sama javljala za scenu u kojoj žele sudjelovati i za ulogu koju žele preuzeti. U sceni Pristojno jedemo sudjelovala su sva djeca u ulogama djece u vrtiću, a voditeljica je bila u ulozi odgojitelja i podijelila djeci voće. Djeca bi počela nepristojno jesti (mljackati, sjediti na podu i slično), a nakon zaustavljanja scene i interakcije s publikom prikazali su pristojno ponašanje za vrijeme jela. Tako su i djeca izvođači i djeca u publici poticana na razvijanje zdravih prehrambenih navika i prihvatljivo ponašanje.

**c) Izvođenje predstava – djeca djeci, djeca roditeljima**

Predstava je izvedena tri puta: dva puta djeca su je izvela pred ostalim polaznicama iz svojega vrtića i jednom pred roditeljima. Predstava koju su djeca izvela potvrđuje potrebu za dramskim odgojem u ranome i predškolskome razdoblju. Dobrobit dramskoga odgoja, između ostaloga, vidljiva je kad usporedimo napredak pojedinaca i skupine u ostvarivanju javne komunikacije: svih dvanaestoro djece sudjelovalo je u predstavi i govorilo javno pred publikom, a kada su krenuli na dramske radionice, nisu željeli reći svoje ime pred manjom skupinom nepoznate djece. Tijekom šestomjesečnoga programa u vrtiću uočen je značaj napredak djece u govornome izražavanju, komunikacijskim vještinama i samopouzdanju.

**Razlika u metodičkim pristupima u skupinama Ovčice i Superjunaci**

U radu s dramskim skupinama Ovčice i Superjunaci primijenjeni su različiti metodički pristupi, prilagođeni razvojnim potrebama i interesima djece u svakoj skupini. Skupina Ovčice sastojala se od mlađe djece (4 – 5 godina), kod koje je uočena izražena potreba za tjelesnim i neverbalnim izražajem te eksperimentiranjem pokretom, stoga su dramske aktivnosti u toj skupini uključivale metode poput tjelesnih improvizacija i pokretnih dramatizacija, kamišibaja i dramatizacije s lutkama koje kombiniraju vizualni, verbalni i tjelesni izraz. Kamišibaj je posebno pogodan za mlađu dob jer pruža vizualnu podršku pri pripovijedanju, pomaže u oslobađanju za komunikaciju djeci koja rjeđe verbalno sudjeluju te olakšava razumijevanje radnje i likova kroz slike. Također, vizualni elementi pripovijedanja omogućavaju sigurniji i strukturiraniji ulazak u dramsku igru, što je važno kod mlađih i manje samostalnih izvođača. S druge strane, skupina Superjunaci uključivala je stariju djecu (4 – 7 godina) s različitim razvojno-razgovornim profilima. Kod ove skupine primijećena je potreba za jačanjem komunikacijskih i verbalnih vještina, stoga su aktivnosti usmjerene na komunikacijske igre i vježbe, igru uloga, dijalog i samostalno osmišljavanje scena. Starija se djeca mogu osloniti na verbalno izražavanje i međusobnu interakciju, što im omogućuje istraživanje tema iz svakodnevnoga života. U toj skupini naglasak je stavljen na razvoj socijalnih vještina,

verbalnu ekspresiju i samopouzdanje u javnome nastupu, čime se razvijaju kompetencije potrebne za komunikaciju i kritičko promišljanje situacija.

**Dobrobiti dramskih radionica za djecu, odgojitelje i roditelje**

Kao što je već navedeno, svi sudionici navedenih dramskih i dramsko-scenskih aktivnosti, osobito djeca polaznici dramskih skupina, ostvarili su brojne dobrobiti, o kojima je bilo riječi u opisu Dramsko-scenskoga programa u Dječjemu vrtiću *Slavuj*, a ovdje iznosimo ono što je, prema zapažanjima odgojitelja i roditelja najznačajnije.

| ciljana skupina | dobrobiti |
|---|---|
| **djeca** | – razvijanje govornih i jezičnih vještina (izgovora, rječnika, izražavanja)<br>– poticanje mašte, kreativnosti i simboličke igre<br>– jačanje socijalnih vještina (suradnje, dogovora, timskoga rada)<br>– povećanje samopouzdanja i sigurnosti u nastupu<br>– razvijanje koncentracije, pažnje i pamćenja<br>– učenje izražavanja i regulacije emocija<br>– razvijanje motoričkih i scenskih vještina |
| **odgojitelji** | – mogućnost kreativnoga izražavanja kroz rad s djecom<br>– profesionalni razvoj i inovacija u pristupu<br>– dublje upoznavanje djece i njihovih osobnosti<br>– povećanje motivacije i zadovoljstva u radu<br>– razvijanje pedagoških metoda kroz igru i improvizaciju<br>– jačanje suradnje među kolegama |
| **roditelji** | – bolje razumijevanje djetetovih talenata i emocija<br>– aktivnije uključivanje u odgojno-obrazovni proces<br>– dobivanje osjećaja ponosa i emocionalne povezanosti s djetetom<br>– poticanje na zajedničku kreativnost kod kuće<br>– stjecanje uvida u važnost igre kao sredstva učenja |

Ovime se u praksi, u radu s djecom predškolske dobi, potvrđuje učinkovitost dramskoga odgojnog rada.

*Kao složeno i integrirajuće iskustvo dramska aktivnost pomaže osobi u sljedećem:*

- *da izrazi i razvije svoje osjećaje, sklonosti, sposobnosti i stavove*
- *da razvije govorne i izražajne sposobnosti i vještine*
- *da razvije maštu i stvaralaštvo*
- *da razvije motoričke sposobnosti i govor tijela*
- *da razvije društvenu svijest i njezine sastavnice: (samo)kritičnost, odgovornost i snošljivost*
- *da razvije humana moralna uvjerenja*

- *da stekne sigurnost i samopouzdanje*
- *da razumije međuljudske odnose i ponašanje*
- *da se nauči surađivati, cijeniti sebe i druge te tako steći priznanje drugih* (Krušić 2006).

Nadovezujući se na Krušićeve teze o važnosti dramskoga odgoja, suvremeni pristupi naglašavaju kako dramske radionice izravno potiču emocionalni razvoj jer djeci pružaju siguran prostor za istraživanje različitih uloga i perspektiva (Gruić 2002). Osim emocionalne inteligencije, aktivnostima poput pripovijedanja uz slike – kamišibajem, djeca značajno razvijaju svoje komunikacijske vještine i bogaćenje rječnika (Nemec 2023). Također, praktična primjena dramskih igara i vježbi potiče djecu na kreativno rješavanje problema i jačanje samopouzdanja unutar skupine (Scher i Verrall 2005), dok rad na dramskome materijalu služi kao sredstvo za bolje međusobno razumijevanje i suradnju (Breber i dr. 2020).

**Zaključak**

Dramske radionice u predškolskoj dobi predstavljaju iznimno učinkovitu metodu poticanja razvoja dječje kreativnosti, izražajnosti i socijalnih kompetencija igrom, dramskim i scenskim aktivnostima. Rad u manjim skupinama omogućuje individualni pristup, uvažavanje razvojnih potreba svakoga djeteta te maksimalnu izražajnost u verbalnome i neverbalnome izražavanju. U procesu dramskoga rada djeca stječu sigurnost u komunikaciji, sposobnost prepoznavanja i igranja različitih uloga, razvijaju simboličko mišljenje te vježbaju suradnju i empatiju.

Istraživanje provedeno u dramskim skupinama Ovčice i Superjunaci pokazalo je da prilagodba metoda dobi i interesima djece, primjerice primjena kamišibaja i lutaka za mlađu skupinu te komunikacijskih igara i dijaloga za stariju, značajno pridonosi postizanju razvojnih ciljeva. Sudjelovanje djece u osmišljavanju scenografije, kostima i uloga dodatno potiče osjećaj pripadnosti, kreativno izražavanje i samopouzdanje. *Drama je priprema za život, a ne samo za pozornicu. Ona djetetu daje glas, samopouzdanje i radost stvaranja u zajedništvu s drugima* (Scher i Verrall 2005).

Pozitivni učinci dramskoga rada nisu ograničeni samo na djecu. Roditelji i voditelji svjedoče o povećanoj motivaciji, zadovoljstvu i suradnji, čime se jača veza vrtića, obitelji i zajednice te stvara poticajno okruženje za cjelovit razvoj djece. Iskustvo pokazuje da dramski odgoj u predškolskoj dobi pruža bogatu i sveobuhvatnu podršku razvoju djece, promovira aktivno sudjelovanje i kreativno istraživanje te postaje snažan alat u oblikovanju emocionalno, socijalno i kognitivno zrelih pojedinaca.

**Literatura**


- Bančić, A., Gajić, Lj., Iveković, O., Krušić, V., Lugomer, V., Marijančić, I., Matković, A., Peruško, C. i Šunić, K. 2007. *Ne raspravljaj, igraj! Priručnik forum-kazališta*. Zagreb. Hrvatski centar za dramski odgoj.
- Breber, K., Nemec, I., Rimac Jurinović, M. i Škuflić-Horvat, I. 2020. *Igrom do (spo)razumijevanja*. Zagreb. Teatar *Tirena*.
- *Glasilo Hrvatskog centra za dramski odgoj*. 2006. Zagreb. Hrvatski centar za dramski odgoj.
- Gruić, I. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet*. Zagreb. Golden Marketing.
- Gruić, I., Vignjević, J. i Rimac Jurinović, M. 2018. Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnom procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika. U: Petravić, A. i Šenjug Golub, A. (ur.). *Višejezičnost i višekulturalnost kao izazov u obrazovanju danas i sutra*, 119–128. Zagreb. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Nemec, I. 2023. *Početnica kamišibaja – osnove pripovijedanja s pomoću slika*. Buzet. Udruga Kaleido.
- Scher, A. i Verrall, C. 2005. *100+ ideja za dramu*. Zagreb. Hrvatski centar za dramski odgoj.

## DRAMA WORKSHOPS FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S CREATIVITY AND EXPRESSIVENESS

***Abstract:*** *The paper presents an account of the experience of conducting drama workshops at the Slavuj Kindergarten. The workshops were designed to foster creativity, imagination, and expressiveness in preschool children through play and various drama activities. Special emphasis was placed on working in small groups, which allows for an individualized approach and encourages children to freely express their thoughts, feelings, and ideas. Concrete examples of activities, drama techniques used, and their effects on children, parents, and facilitators are presented. Furthermore, the importance of continuously observing and responding to children's needs and interests is highlighted as a basis for planning and adapting workshop content. Through observation, listening, and valuing children's contributions, their active participation in the collaborative creative process is promoted. In this way, drama workshops represent not only a space for artistic expression but also a significant form of support for the holistic development of the child, strengthening self-confidence, social competencies, and a sense of belonging to the group.*
***Keywords:*** *drama workshops, expression, communication, creativity, preschool children*

STRUČNI RAD

DIANA ZALAR
Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet, Hrvatska
diana.zalar@ufzg.hr

# GDJE DA SE SAKRIJEM DA ME FABIJAN NE VIDI? SURADNIČKA KAZALIŠNA I DRAMSKA ISKUSTVA PROFESORICE KNJIŽEVNOSTI

***Sažetak:*** *Niz godina odrastajući uz svoju i drugu vrtićku djecu, surađujući s odgojiteljima, književnicima, dramskim i drugim entuzijastima u stvaranju različitih izvedbi poezije i proze, živeći već jedanaest godina kroz predstave Kazališta Prijatelj, koje je osnovao, umjetnički vodi i u njemu glumi njezin suprug Hrvoje Zalar, autorica je uočila zanimljive i važne procese koji se odvijaju kad se djecu na različite načine uključi u kazališni i pripovjedački čin: u konačnici on zbližava s knjigom, otklanja strahove (pa čak i strah od smrti), vraća veselje, učvršćuje zajedništvo, ublažava i poništava stres. Riječ je i o putujućim glumačkim iskustvima s djecom kao malim gledateljima; o otkrivanju užitka u nečemu čega je sve manje - tihom slušanju i gledanju. U ovome se radu ne govori samo o kazališnim već i o drugačijim iskustvima uvlačenja djece u dramatizaciju književnoga djela, koja bi se mogla nazvati svakodnevnim kazalištem ili igrama na stihove. Ovi koncepti ne moraju biti namijenjeni izvedbi pred gledateljstvom, a njima je posebno posvećena bila u svojemu radu odgojiteljica savjetnica u mirovini Smiljana Kovač Prugovečki. Posve drugačiji koncept dramskoga proigravanja njeguje književnica i profesorica Željka Horvat Vukelja u svojim pričokazima… Na koncu, sve je to dio jednoga velikog i složenog cilja: usmjeravanju djece k trajnome optimizmu unatoč današnjim globalnim (ne)prilikama.*
*Ključne riječi: igra, kazalište, poezija, pričokazi, proza*

*U sjećanje na davne dane radionica s Ivom Gruić*
*za naše nastavnike u inozemstvu*

Pišući ovaj rad, pitam se kako sažeti u nekoliko stranica četrdeset godina bivanja u prostoru dramskoga kao pratiteljica i promatračica, kao sudionica projekata u vrtićima te kao profesorica koja ugošćuje osobe s dramskim senzibilitetom? Puno je lakše o tome govoriti uz zgodnu prezentaciju s puno veselih fotografija. Stoga će ovo biti panoramski pregled koji će se dotaknuti najvažnijih mojih iskustava s djecom i različitim oblicima njihovih dramskih doživljaja kojima sam svjedočila u različitim prilikama: na kazalištu, u učionici, u prostorima dječjih vrtića i na drugim mjestima.

**Kamp prijateljstva**

Već 1993. u jeku Domovinskoga rata bila sam svjedokinjom snage koju ima dramski kazališni potencijal kad je riječ o djeci. Savez društava *Naša djeca* Hrvatske organizirao je uz podršku Ministarstva (i vjerojatno nekih drugih institucija) ljetni kamp za djecu prognanike s okupiranih područja. Kamp se odvijao na Rabu i tamo sam došla sa suprugom Hrvojem, koji je kao glumac bio uključen u projekt. Bilo je zamišljeno da se djeca uključe u različito osmišljene skupine: novinarsku, ekološku, dramsku, likovnu…

Stoga se suprug pripremio i odabrao tekstove kako bi mogao voditi dramsku sekciju. Svi su već bili veći ili manji školarci i došli su bez pratnje odraslih. Samo dva dječaka došla su sa svojim majkama. Nedavno su im očevi bili poginuli u borbama. Mogli smo samo pretpostavljati kroz kakvu su traumu prolazili. Dječaci se nisu odvajali od majki, bili su vrlo ozbiljni i šutljivi te upadljivo distancirani od velike skupine druge djece. Na dan kad su se djeca trebala opredijeliti za aktivnosti koje su im bile ponuđene, na iznenađenje mojega supruga nitko se nije javio za dramsku skupinu. Kad ih je pokušao malo ohrabriti, samo su dvojica dječaka, dva Tomislava, dignuli ruke. Dječaci o kojima je gore bilo riječi… Treba znati da su oni bili daleko mlađi od svih, još nisu išli u školu i nisu znali čitati. Stoga je Hrvojev koncept s pripremljenim dramskim tekstovima nužno morao pasti u vodu. Nakon dosta premišljanja odlučio im je interpretativno pričati basne i vidjeti koje će im se najviše svidjeti. Te je basne potom odabrao za dramsku izvedbu. Ono što je uslijedilo, bilo je zaista vrijedno truda i promatranja. Dječaci koji po dolasku nisu htjeli jesti, razgovarati s drugima, odvajati se od svojih majki ni na tren – u ta su dva tjedna postali neka posve druga djeca! Dolazili su trčeći na pokuse (koji su se morali održavati produženo i u doba dana kad su se svi drugi kupali na plaži). Potpuno su ušli u basnoviti svijet. Smijali su se, razgovarali o tome što rade, predlagali načine izvedbe… Majke su mogle malo predahnuti i posvetiti se sebi, a Hrvoje je dobio dva stalna mala pratitelja koja mu nisu dala mira. Najljepše je bilo kad smo pred kraj druženja imali veliku produkciju svega što su djeca tih dana ostvarila. Nastup dvojice Tomislava bio je urnebesan. Vidjeli smo cvrčka koji je zaneseno svirao zamišljenu gitaru, gavrana koji nije htio iz kljuna ispustiti sir pa se popeo na stolicu koja je *glumila* stablo da mu ga lisica ne uzme, jelena koji je gledao svoj odraz u zamišljenome jezeru (za rogove je imao dva slana štapića), dva jarčića na gredi (brvnu) koji su se boli nevidljivim rogovima, kornjaču koja u najsporijoj utrci na svijetu prestiže blentavoga zeca… I bez rekvizite sve je bilo savršeno jer su dječaci prenijeli na gledateljstvo svoje zdušno odigrane životinjske uloge. Dobili su veliki pljesak, pa su i ponovili dio izvedbe.

**Slika 1. Kamp prijateljstva, fotografija iz privatne arhive autorice**



Bila sam tada mlada majka jednogodišnjega dječaka koji je zajedno s nama došao na Rab. Gledala sam transformaciju dvojice Tomislava, vedra lica njihovih ponosnih majki na izvedbi i shvatila da kazalište katkad snažnije negoli knjiga može mladoga čovjeka zaštititi i sačuvati mu mentalno zdravlje.

**Kakvu kome knjigu**

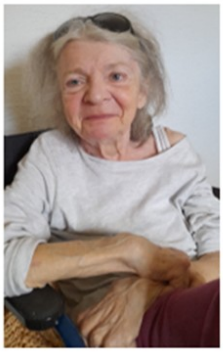
Željela sam vidjeti kako dramska izvedba utječe na djecu u prostorima i životnim iskustvima vrtića. Stoga, kad su nam sinovi prispjeli u to razdoblje, u dogovoru i uz suradnju s odgojiteljicama Vikicom Schlosser i Ksenijom Cvek više smo mjeseci u Dječjemu vrtiću Trešnjevka dolazili čitati slikovnice i birati pjesme koje bi poslužile za završnu produkciju. Grigor Vitez bio je naš odabir. Naziv recitala bio je *Kakvu kome knjigu*, prema naslovu Vitezove pjesme; sve odabrane pjesme imale su nešto zajedničko sa skorim odlaskom u školu (*Olovko*, *olovko*, *Kako rastu djeca*, *Zelena škola*...). Slikovnice su se čitale poslije doručka, a kasnije pripreme za dramsko izvođenje pjesama produljile su se od ožujka do svibnja. Važno je dati djeci vremena za upamćivanje i uživanje u pokusima, nagraditi ih kad se potrude, dati im vrijeme za zadovoljstvo u stihovima te postići neopterećenost. Nisu sva djeca htjela sudjelovati. Neka su pokuse promatrala, a jedno se pretvaralo da ga nema pa se zabavljalo u kutiću za igru. No zanimljivo, kad se približilo vrijeme izvedbe, čak i najšutljiviji su progovorili, a ako nisu progovorili, onda su se približili da gledaju ili budu dio scene. Možda zato što je bilo toliko smijeha prilikom pokusa i što nije bilo važno ako tko zaboravi tekst. Osim toga, voditelj glumac je s djecom nastupao na izvedbi pa su bili jedno šaroliko veselo društvo koje se zabavlja i bez obzira na gledateljstvo. Tako se uz dramsku igru na stihove Grigora Viteza otišlo u školu... U sklopu tih aktivnosti odgojiteljice su u više navrata odvele djecu u obližnju knjižnicu, u koju su se svi učlanili i odabrali knjige za posudbu.

**Koncept *Igre na stihove pjesnika* odgojiteljice savjetnice u mirovini Smiljane Kovač Prugovečki, dobitnice Nagrade *Ivan Filipović*.**

Nekako istodobno upoznala sam se s dramskim igrama koje je tijekom godine osmišljavala i vodila u svojoj skupini *vrtićaraca* Smiljana Kovač Prugovečki. Nastavila je to činiti i kao nastavnica u tzv. maloj školi za djecu koja nisu pohađala vrtić, a trebalo ih je pripremiti za školu. Kasnije se uobičajilo da jednom godišnje dođe na Učiteljski fakultet i sa studentima provede dva školska sata vodeći igru na stihove i teorijski obrazlažući dobrobiti koncepta. O njemu je objavila rad u zborniku *Scenske igre aktivnosti i priredbe* (1989).

Obilježje ovih igara zapravo je timski rad kojemu prethodi njezino učestalo govorenje stihova različitih pjesnika tijekom boravka djece u vrtiću. Prednost Smiljanina uvoda u igre jest ta što je ona osoba koja lako pamti stihove i još lakše ih govori pred djecom. Duže vrijeme tako se djeci od četiri do šest godina nude stihovi tijekom jutara provedenih u vrtiću. Za igru se odabiru oni koji ostavljaju najviše traga kod djece, koji su im najdraži i rado ih ponovno slušaju.

**Slika 2., 3., 4. Fotografije iz privatne arhive autorice**





Da bi se djeca mogla igrati, Smiljana Kovač Prugovečki osiguravala im je dobro osmišljene igračke, tj. rekvizitu koju je pomno pripremala, često zajedno s djecom. Smiljana ih je dijelila na sredstva i pomagala kojima se djeca koriste (svako dijete samo jedno sredstvo ili pomagalo) i ona kojima se koristi voditelj, koji je najčešće i recitator. Bilo da je riječ o kapama šiltericama u dvije boje, pa jedna označava dan, a druga noć; cipelama kojima su pridodane oči, jezik i drugi dodaci kako bi mogle biti likovi, gotovo lutke; našivenim kapama s ušesima vjeverica, slonova, mačaka kako bi djeca mogla *ući* u uloge raznih životinja; karticama s oslikanim prizorima iz pjesme; skrojenih i sašivenih glava lutaka na štapu; loptama raznih veličina i boja; okvirima koji podražavaju televizijske prijemnike… sva ta rekvizita, raskošnija ili samo u naznakama, pratila je određene pjesme i pomagala da ih djeca izvode kao male poetsko-dramske igre, vođena stihovima voditeljice (koje su nekad i sami izgovarali), uz pratnju glazbe nekoga instrumenta. Premda glazba može biti nasnimljena i puštena s nosača zvuka, ljepše je i bolje ako se izvodi uživo. Klasična i narodna glazba, glazba pjesama skladanih za djecu važan je dio igara na stihove. Najčešće ju je izvodila profesorica visoke škole i predavačica na Učiteljskom fakultetu mr. sc. Heda Gospodnetić na klaviru. Dogovarale su se o tome koje skladbe bi mogle pratiti određene stihove, nadopunjavati pauze govorenja stihova kad djeca izvode svoj mali ples, ili spavaju zimski san, ili voze, primjerice, *taksije* kroz stihove pjesama *Smjehograd*, *Plačigrad*, *Snovograd* Stanislava Femenića. U igri na stihove s naslovom *Dva para cipela na balu stihova Stjepana Jakševca* pjesme naslova *Pjesma cipela*, *Kišobran*, *Ni Zagorje malo*, *Tič popeva*, *Kaj je gdo rekel jen tiček* bile su popraćene skladbama *Ples* Alexandera Gedikea, *Pjesma cipela* Brune Bjelinskog, *Kišobran za dvoje* Đele Jusića i Gordane Brajović te narodnim pjesmama *Lepe ti je*, *lepe ti je Zagorje zelene*, *Ftiček veli*, *Klinček stoji pod oblokom*. Na taj način djeca ne samo da su uživala u stihovima već je nastajala sinestezija doživljaja glazbe i stihova koji su zajedno davali poseban ritam i melodiju cijeloj igri.

**Slika 5., 6., 7. Fotografije iz privatne arhive autorice**



U tim igrama djeca su se dodavala loptama, hodala po zamišljenome kišnom danu, uspavljivala svoje mladunce, vozila se iz grada u grad, igrala se poznatih igara, posjećivala šumu, selo i livadu, vozila se u brodu, a sve to zamišljajući prizore stihova koje su slušali ili ih izgovarali zajedno s voditeljicama.

*Igra na stihove istovremeno je susret i druženje s pjesnikom, a nositelji igre most između djece i pjesnika.(…) Svjedoci smo da su djeca svakim danom sve manje maštovita. Uz igre na stihove rado se i lako oslobađaju stvarnosti. Bolje upoznaju pjesnika s kojim se susreću i ranije. Uče se na nov način prilaziti stihovima. Kasnije će, možda, s više ljubavi i razumijevanja prilaziti poeziji. Nema sumnje da takav rad*

*doprinosi razvoju govora, mišljenja i da predškolsko dijete na primjeren način obrazuje, čak opismenjuje. Igra na stihove oplemenjuje život djeteta kroz sva odgojna područja* (Kovač Prugovečki 1989: 137).

Igre na stihove koje sam imala prilike vidjeti i u njima sudjelovati bile su uz pjesme Grigora Viteza (*Dan-noć, ili kako igrajući se na počinak poć*), Ratka Zvrka, Stanislava Femenića (*Koktel stihova Stanislava Femenića ili Putovanje za Maštograd*), Stjepana Jakševca (*Dva para cipela na balu stihova Stjepana Jakševca*), a od inozemnih pjesnika Dušana Radovića (*Vrijeme je za igru, bajke, ali i za smiješne riječi*), Desanke Maksimović (*Pjesme česme, seoskih dvorišta, polja, šuma i livada*) i Zmaja Jove Jovanovića. Bilo da je riječ o pravim putovanjima kao velikim doživljajima ili putovanjima u područje osjećaja ili ritmovima izmjene dana i noći – Smiljana Kovač Prugovečki osmišljavala je sa svojom glazbenom suradnicom blokove igara koji su imali zajednički cilj. Uz postizanje tih tematskih, književnih, pedagoških ciljeva, djeca su se nakratko uvijek posve oslobađala stvarnosti (kao i u primjeru dječaka iz Kampa prijateljstva u početku), učila su prilaziti stihovima uz igru i scenski pristup, bolje su razumijevali pjesnika. Prema kraju nastavne godine poezija im je postajala sve draža, a govor i mišljenje znatno su uznapredovali.

**Pričokazi Željke Horvat Vukelja**

Posebna je priča suradnja sa spisateljicom, profesoricom francuskoga jezika i glazbe, dugogodišnjom urednicom književnoga časopisa *Modra lasta*, pripovjedačicom i pijanisticom Željkom Horvat Vukelja. Naglasila sam sva ta njezina umijeća kako bih apostrofirala da joj iskustvo u svakome od njih na svoj način pomaže u ostvarenju iznimno zanimljivih i poticajnih nastupa na kojima izvodi svoje *pričokaze*. Riječ je o pripovijedanju autorske priče pred slušateljstvom koje postupno biva *uvučeno* u izvedbu posve drugačije negoli djeca koja se igraju na stihove sa Smiljanom Kovač Prugovečki. Željka ne osmišljava dramske igre s djecom, već svoje pričokaze obogaćuje malenim dramskim pomacima, iznenađenjima koje zajedno s njom izvode slušatelji. Ponekad su ti dramski detalji izvođenje ritmova pljeskanjem (ili na druge načine); pjevanje refrena ili zajedničko izvođenje neke pjesmice; pantomimsko podržavanje priče uz moguću rekvizitu; odgovaranje na iznenadno postavljena pitanja... Sve se odvija opušteno, spontano, uz puno humora - dovoljno nezahtjevno da svatko može sudjelovati, ali uz potrebnu minimalnu koncentraciju na slijed priče. Ova mala dramska obogaćenja zapravo su vrlo poticajna za usredotočenje na priču i pripovjedačicu.

**Slika 8. Fotografije iz privatne arhive autorice**



Pričokazi su najrazličitijih tema i motiva, a vrlo često povezani s glazbom, nekim glazbalom (nađe se i koji manje poznat, egzotičan primjerak) i skladateljima. To je autoričino omiljeno područje. U njemu se snalazi kao riba u vodi. Baš kao i one, Željka iznenada promijeni smjer kojim smo mislili da ide ili *pojuri* u pripovijedanju kao da je netko slijedi pa nam se brzo mora povjeriti ili se stiša i primiri kao da pripovijedajući iščekuje neki tajanstveni događaj. Odjednom, izokrene u humor. Tako pulsiraju njezina priča, njezine dosjetke, geste i izrazi lica, pa neprimjetno počinje pulsirati i njezino gledateljstvo. U tome je veliko umijeće Željke Horvat Vukelje. Ništa više nije važno osim priče koja se odvija pred nama i u kojoj rado sudjelujemo ako ona to zatraži.

Pričokazi govore o usamljenosti djece i ovisnosti o ekranima, o ljepoti obiteljskoga muziciranja, o upornosti i njezinim darovima, o tome što se može dogoditi kad se izgubiš, o neobičnim životima slavnih skladatelja, neobičnim glazbalima… i svi u podtekstu imaju osjećajnost likova, unutrašnja proživljavanja i različita lica ljubavi. To je objedinjujuća konstanta i jedan od razloga privlačnosti pričokaza.

Da bi u pripovijedanju bila uspješna, Željka nam u poglavlju *Strategije pričanja priče* suautorske knjige *Pričom do glazbe* otkriva kakvu je sve pripremu trebala kako bi mogla dobro i sugestivno pripovijedati. Odabir tuđe priče, navodi ona, ili stvaranje svoje važan je korak jer uvjerljivost pripovijedanja dolazi samo ako pripovjedač zavoli priču koju govori, ako mu se i samome sviđa. Dalje: priču treba znati prepričati, ne treba je učiti napamet. Obrazlaže tehnike kojima se uvježbava prepričavanje. Uvjerljivo pričanje znači *živo pričanje*, *sa zadovoljstvom i radošću*. Treba osigurati i tehničke uvjete, rekvizitu i vizualnu podršku. Nižu se savjeti i primjeri unutar ovih stavki, kao i kod obrazlaganja o ponavljanju priče, nepredviđenim situacijama, pripovjedačevoj osobnosti. Ovaj priručnik napisan je da bi se s drugima podijelile spoznaje o ključnoj ulozi priče i pričanja u uvođenju djece u svijet ozbiljne glazbe. Knjiga zapravo kombinira i glazbene i pripovjedne sposobnosti (posebno metodike) u formi koju Željka naziva glazbokaz. Knjiga podučava mlade pripovjedače, otkriva nove horizonte glazbenim, dramskim i plesnim pedagozima koji se bave predškolskom djecom, kao i svima koji vole pripovijedati djeci. Posebno otkriva iznimne pojedinosti iz života slavnih glazbenika koji ih djeci mogu približiti, prepričava sadržaje baleta i opera na djeci blizak način, a može se reći i svojevrstan koncertni bonton.

Upute pripovjedačima u početnome poglavlju važne su za pripovjedača bilo kojega profila. Međutim, koncept unošenja malih dramskih interpolacija u pripovijedanje nužno je individualan i za svaku priču poseban. To je vidljivo iz izvedbi pričokaza Željke Horvat Vukelje.

**Kako da se sakrijem da me Fabijan ne vidi**

Još me neke osobe nadahnjuju kad je riječ o književnosti i radu s djecom. Primjerice, spisateljica, likovna umjetnica i performersica Nikolina Manojlović Vračar. U nekoliko navrata govorila je svoju poeziju pred mojim studentima. To je također bilo iznimno iskustvo jer Nikolina ima glumačkoga dara i ne libi se govoriti, veseliti ili biti tužna kao dijete. Njezini recitali imaju izraziti dramski naboj, a radionice koje osmišljava i vodi vezane uz stihove i njihove ilustracije vrlo su posjećene. O njima je napisala esej, objavljen u drugome dvobroju časopisa *Književnost i dijete*.

Počela sam ovaj rad iznošenjem posrednoga kazališnog iskustva uz supruga glumca i redatelja, pa ću ga njime i završiti. Imala sam priliku često promišljati o doživljajima i ponašanju djece na njegovim kazališnim predstavama.

Na jednoj izvedbi predstave *Znakovi za najmlađe* glumac glumi s lutkom Fabijanom, velikom kao dijete od pet-šest godina. Poziva neko dijete da se s Fabijanom igra skrivača. Dok on drži lutku u rukama, na binu se penje dječak, podiže na prste ka glumčevome licu i tiho, s povjerenjem mu šapće u uho: *Gdje da se sakrijem da me Fabijan ne vidi?* Ta razina uživljavanja koja ignorira činjenicu da su Fabijan i glumac zapravo jedno, vrijedna je divljenja. Običan svijet stoji dok traje dobra igra. Obično vrijeme također.

Na drugoj izvedbi u nekom selu u Vrlici, u istome trenutku predstave drugi se dječak penje na pozornicu, iznenada dohvati Fabijana i odjuri s njime iz prostorije, preko ceste i niz livadu… Glumac brzo prekida predstavu, trči u potjeru i dohvaća maloga kradljivca (Svi su drugi odrasli bili zatečeni!). Predstava se uskoro nastavlja… Lutke imaju magičnu moć na djecu, nekad ne baš pozitivnu…

Posljednjih godina osvjedočila sam se da puno djece ne zna kazališni bonton. U vrtićima i školama, pa i na drugim mjestima gostuju raznorazni izvođači koji priređuju scenske događaje uz kontinuiranu glasnu glazbu s nosača zvuka i pozivaju djecu da glasno sudjeluju. Kad se nađu na predstavi profesionalnih glumaca, nisu navikli na tiho slušanje i gledanje. Shvaćaju predstavu kao TV emisiju, pa ne vide problem u šuškanju vrećica s grickalicama, gledanju u mobitele i glasnome razgovoru i komentarima. Ponekad i njihovi nastavnici u pozadini razgovaraju za vrijeme predstave. Stoga je jako važna dobra priprema djece za kazališnu predstavu *uživo* (da ne govorim o odraslima). Naročito razvijanje sposobnosti tihoga slušanja i gledanja. Katkad će publika biti tijekom predstave pozvana na suradnju (da zajedno s glumcima otpjevaju refren, igraju se skrivača s lutkom i slično), no to ne mora biti pravilo.

Nije moguće sagledati sve dobrobiti koje predstava može potaknuti u djece. To pokazuje i događaj u zagrebačkoj bolnici na dječjemu odjelu onkologije gdje je Hrvoje Zalar igrao svoju malu antologiju hrvatske dječje poezije *Pavao i njegov glavao*. Kad je izvedba bila gotova, u garderobu je ušla djevojčica koja je morala na neku liječničku pretragu pa je zakasnila na predstavu. Bila je neutješna. Stoga je glumac odlučio sve odigrati još jednom, na licu mjesta. Sjedila je medicinskoj sestri u krilu, gledala i smijala se. Tjedan-dva nakon toga javili su nam iz bolnice da je djevojčica umrla. Tih je dana često ponavljala kako je na poklon dobila predstavu samo za sebe… Nije se mogla sakriti da je smrt ne nađe, ali je zaboravila na nju i na strah dok joj je bilo lijepo.

**Slika 9. Fotografije iz privatne arhive autorice**



U zaključku, ono što smatram najvažnijim iz ovih primjera jest da je osmišljena igra s djecom uz stihove, osluškivanje njihovih ideja i davanje kreativne slobode da se izražavaju govorom i tijelom neizmjerno važna. U ponavljanju igre spontano se pamte stihovi, uživa se u glazbi koja im daje drugačiju dimenziju. Raste se i razvija u punini značenja tih riječi. Kad je riječ o basnama iz primjera na početku, one imaju veliki dramski potencijal jer su kratke, anegdotalne i pozivaju na nadograđivanje maštom. Vrsno pripovijedanje iz trećega primjera uključuje auditorij na različite načine. Repetitivni dijelovi su tu da se

održi koncentracija i pozornost pa gledatelji osjećaju zadovoljstvo kad postanu pomagači da se ispriča priča. Pripovjedačica vodi priču, ali i budno prati reakcije djece. Tako nastaje *pričokaz* koji je u konačnici i njezin i onih koji su u njega *uvučeni*. Uz jednostavnu rekvizitu velika je uloga ritma, glazbe, onomatopeje i pokreta. Ove posljednje osobine krase i igre na stihove Smiljane Kovač Prugovečki i pričokaze Željke Horvat Vukelje. Klasično zamišljene predstave s profesionalnim glumcima nešto su drugo, no također imaju nešto zajedničko s prethodnim konceptima: u djeci otklanjaju strahove, pa čak i one najgore. Živeći s odraslima koji su zabrinuti i sami ustrašeni, djeca se ispunjavaju tjeskobom. Ekrani i društvene mreže često samo odmažu. Kvalitetne predstave, igre na stihove i pričokazi vraćaju djeci veselje, okupljaju ih u zajedništvo, ukidaju svaki oblik izolacije i upućuju ih u ljudske emocije. To smatram najvažnijom ulogom kazališta danas.

**Literatura**


- Horvat Vukelja, Ž. i Heisinger, P. 2019. *Pričom do glazbe: Priča kao polazište u glazbenom odgoju i obrazovanju djece mlađe i predškolske dobi*. Zagreb. Glazbaonica Ljubav.
- Kovač Prugovečki, S. 1989. Igre na stihove pjesnika. U: Jovanović, Z., Matić, R. i Radošević, P. (ur.). *Scenske igre, aktivnosti i priredbe za djecu jaslica i vrtića*, 137–234. Beograd. Nova prosveta.
- Manojlović-Vračar, N. 2025. Živjela dokolica! – ili kako je nastala ova knjiga. U: *Književnost i dijete: Časopis za istraživanje i promicanje suvremene književnosti za djecu i mlade*, 2(1–2): 93–97.
- Zalar, D. 2017. O dramskim igrama Hrvoja Zalara. U: *Bljaksonice, Tupsoni i drugi: Sedam veselih dramskih igara i nijedna tužna*, 5–11. Zagreb. Alka Script.
- Zalar, D. 2022. Pisma priređivačice umjesto predgovora. U: *Smjehuljice u Zemlji mrguda: Sedam veselih dramskih igara za djecu i dvije priče ulovljene mobitelom*. Zagreb. Srednja Europa.


## WHERE CAN I HIDE SO FABIJAN WON'T SEE ME?
## A LITERATURE TEACHER'S COLLABORATIVE THEATRE AND DRAMA EXPERIENCES


***Abstract:*** *Having grown up with her and other kindergarten children for many years, collaborating with educators, writers, drama and other enthusiasts in creating various performances of poetry and prose, and living for eleven years through the performances of the Prijatelj Theater, founded, artistically directed and acting by her husband Hrvoje Zalar, the author has noticed interesting and important processes that take place when children are involved in various ways in the act of theater and storytelling: ultimately, it brings children closer to the book, removes fears (and even the fear of death), restores joy, strengthens togetherness, and alleviates and eliminates stress. It is also about traveling acting experiences with children as small spectators; about discovering pleasure in something that is increasingly rare - silent listening and watching. This work does not only talk about theatrical but also about different experiences of drawing children into the dramatization of a literary work, which could be called everyday theater or verse games. These concepts do not have to be intended for performance in front of an audience, and retired educational counselor Smiljana Kovač Prugovečki was particularly dedicated to them in her work. A completely different concept of dramatic play is fostered by writer and professor Željka Horvat Vukelja in her pricokaz. Ultimately, it is all part of one large and complex goal: guiding children towards lasting optimism despite today's global (dis)opportunities.*


***Keywords:*** *poetry, prose, play, theater, pricokaz*

# DRAMSKE AKTIVNOSTI U RAZVOJU JEZIČNIH KOMPETENCIJA

PRETHODNO PRIOPĆENJE

DUNJA PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ
KATARINA ALADROVIĆ SLOVAČEK
Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet, Hrvatska
katarina.aladrovic@ufzg.hr

# MOGUĆNOSTI JEZIČNIH I DRAMSKIH IGARA U PRIMARNOME OBRAZOVANJU[43]

***Sažetak:*** *Jedan od temeljnih ciljeva osnovnoškolskoga obrazovanja jest cjelovit razvoj učenika, što uključuje intelektualni, emocionalni, socijalni, moralni i tjelesni razvoj. Stoga kod učenika valja poticati stjecanje znanja i vještina, iskazivanje stavova i kritičkoga mišljenja, razvoj ključnih kompetencija, izgradnju osobnoga identiteta, samopouzdanja i odgovornosti te aktivno sudjelovanje u društvu (ZEROJ, 2005; Council of Europe, 2022). U primarnome je obrazovanju osobito važno poticati jednakomjeran razvoj svih kompetencija. No, u odgojno-obrazovnome procesu pojavljuju se poteškoće zbog niske razine motiviranosti učenika. Istraživanja (Aladrović Slovaček i dr. 2023) potvrđuju da učenici puno vremena provode pred ekranima pa im nastava često nije dovoljno zanimljiva, aktualna i dinamična. Ističu kako u školi nedostaje izazova i kreativnosti, iako suvremeni pristupi obrazovanju naglašavaju važnost poticajnoga okruženja koje će kod učenika potaknuti ne samo ekstrinzičnu nego još više intrinzičnu (unutarnju) motivaciju i zadovoljstvo. Istraživanja također pokazuju da pristupi koji uključuju igru, suradnju i kreativnost, poput dramskih i jezičnih igara, imaju velik potencijal pri motiviranju učenika. Igra kao nastavna metoda omogućava inkluzivnost, kreativnost, istraživačke postupke i emocije pa integracija igrolikih postupaka doprinosi pozitivnijemu stavu učenika prema nastavnim sadržajima, boljoj motivaciji te osnaživanju učenikove jezične svijesti i stvaralačkoga izražavanja. Budući da je upravo profesorica Iva Gruić značajno doprinijela razvoju hrvatske dramske pedagogije te poticala dramski izričaj kao jedan od motivirajućih oblika rada s djecom, u ovome će radu biti riječi o mogućnostima dramskih i jezičnih igara kao motivacijskih aktivnosti u razdoblju primarnoga obrazovanja. Učenicima drugoga razreda u jednoj su školskoj godini (3 - 4 puta tjedno) ponuđene različite dramske i jezične igre kao motivacijski postupci u nastavi Hrvatskoga jezika. Nakon provedbe istraživanja izvršena je provjera Testom lingvističke i komunikacijske kompetencije i Testom rječnika i semantičke tečnosti (Aladrović Slovaček 2019). Učenici su također ispunjavali Upitnik o stavovima prema Hrvatskome jeziku (kao nastavnome predmetu) i njegovu sadržaju. Željela se procijeniti motiviranost te reakcije u verbalnome i neverbalnome kontekstu, sukladno ponuđenim jezičnim i dramskim igrama. Rezultati istraživanja potvrdili su očekivanja da će dramske i jezične igre učenicima biti zanimljive i poticajne. Osim toga, potvrđena je i njihova svrhovitost jer uporaba jezičnih i dramskih igara u nastavnome procesu omogućava uspješnije ponavljanje i utvrđivanje gradiva te olakšano zapamćivanje i usvajanje novih nastavnih sadržaja, a ponajviše se potvrđuju kao dobro prihvaćena i iznimno učinkovita motivacijska aktivnost.*

***Ključne riječi:*** *dramska pedagogija, hrvatski jezik, jezične igre, motivacija u nastavi, primarno obrazovanje*

[43] Ovo se istraživanje provodi u okviru projekta Hrvatske zaklade za znanost (HRZZ) *Razvoj rječnika djece mlađe školske dobi kroz inovativne, estetske i utjelovljene metode učenja* (IP-2024-05-8350).

## 1. Uvod

U posljednjih je desetak godina sve teže motivirati učenike za ovladavanje školskim gradivom. Iako se u sustavu odgoja i obrazovanja događaju pozitivni pomaci, oni često ne uspijevaju pratiti sve društvene promjene, a osobito u razvoju tehnologije. Digitalizacija nesporno donosi mnogobrojne dobrobiti, ali nažalost i negativne učinke. Učenike je teško motivirati, između ostaloga i zato što puno vremena provode pred ekranima te im nastava ne predstavlja izazov i/ili nije dovoljno zanimljiva (Aladrović Slovaček i dr. 2023). U svojim iskazima učenici često ističu kako im nastavni sadržaji nisu poticajni, aktualni, dinamični, kreativni (Pavličević-Franić i Aladrović Slovaček 2016). To se osobito događa u predmetima koji imaju kompleksan ili apstraktan sadržaj, kao primjerice Hrvatski jezik. Upravo stoga suvremene lingvodidaktičke i pedagoške teorije sve češće ističu pristupe koji uključuju igru, suradnju, razvoj kreativnosti te poticanje rasta i razvoja svakoga učenika, osobito uz pomoć metoda i postupaka koji uključuju estetske i utjelovljene zadatke (Pažur i Aladrović Slovaček 2025). U nastavi jezika, dakle, posebice pri usvajanju apstraktnih gramatičkih sadržaja, i u pisanome i usmenome izražavanju.

Kao dodatni motivacijski čimbenik u nastavu se uključuje širok dijapazon jezičnih i dramskih igara (Pavličević-Franić i Aladrović Slovaček, 2018). U ranome diskursu poučavanja važno je upotrebljavati metode primjerene učeničkoj dobi, što se u praksi često ne čini. Naime, igra kao oblik učenja i poučavanja davno je afirmirana i spominju je pedagozi u 19. stoljeću (Čudina-Obradović 2005). Igra je djetetu urođena aktivnost jer je čovjek, između ostaloga, i *homo ludens*, odnosno biće koje se igra (Duran 2005; Pavličević-Franić 2005, 2011).

Međutim, danas je slobodna zajednička dječja igra sve rjeđa. Zamjenjuju je ekrani svih vrsta i virtualni svijet, koji oduzima fokus, skraćuje pozornost i ne potiče maštu. Istraživanja potvrđuju kako djeca koja su manje izložena digitalnim elektroničkim poticajima pokazuju značajno bolje rezultate na testovima aktivnoga slušanja jer zadržavaju bolji fokus, a onda im je i percepcija znatno bolja (Puljiz i Aladrović Slovaček 2025). Nadalje, svaka igrolika aktivnost, budući da je svojstvena djeci, potrebna je za njihov uredan psihofizički razvoj. To dokazuje i istraživanje koje je provela tvrtka *Lego* koja se bavi proizvodnjom lego kockica. Naime, u njihovu godišnjem izvješću (2024) stoji kako 17 % djece koja su sudjelovala u istraživanju tvrdi da su im roditelji prezaposleni te da se rijetko zajedno igraju. Navedene činjenice otvaraju potrebu za još većom uključenošću didaktičke igre u proces obrazovanja, kao učinkovite metode koja učenicima omogućava aktivno sudjelovanje u stjecanju znanja te kreativno istraživanje na svim razinama, od uključivanja emocija do razvoja socijalnih vještina (Pavličević-Franić i dr. 2022). Inkluzivnost i integracija također doprinose pozitivnijim stavovima učenika, višoj motivacijskoj razini pri usvajanju sadržaja te osnaživanju učenikova identiteta i svijesti o materinskome jeziku.

Kada se govori o ranome učenju i poučavanju hrvatskoga jezika, valja istaknuti kako je upravo u tome razdoblju podjednako važno poticati razvoj svih četiriju jezičnih djelatnosti: slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. Tijekom nastavnoga procesa koji uključuje igrive aktivnosti, učenici se više angažiraju, što rezultira zajedničkim djelovanjem, istraživanjem, vježbanjem, promatranjem, pokušajima i pogreškama, ali i stvaranjem vlastitih zaključaka, a tako se najbolje i najbrže uči (Aladrović Slovaček i Tomić 2021). Naime, u igri se djeca osjećaju ugodno, stvara se dobra atmosfera, vrijeme brzo prolazi i bolji je fokus, a onda su bolji i konačni rezultati. Igra omogućava učeniku da pokaže u čemu je uspješan, ali i da usavršava ona područja koja treba dodatno uvježbati (Pavličević-Franić 2011).

Cilj osnovnoškolske nastave Hrvatskoga jezika ponajprije jest razvoj komunikacijski kompetentnoga učenika, ali i cjelovit individualan emocionalni i socijalni razvoj. Komunikacijski kompetentan učenik je onaj koji se bez poteškoća sporazumijeva na materinskome jeziku te od svih jezičnih modela bira onaj koji je najprimjereniji određenoj komunikacijskoj situaciji. Istraživanja (Turza Bogdan i Cvikić 2023; Aladrović Slovaček i Rimac Jurinović 2021) pokazuju kako današnji učenici govore sve manje i šturo, često rabe

eliptične rečenice i mnoštvo poštapalica (ovaj, onaj, dakle, znači, poluglas ə …), neverbalna im je komunikacija nejasna ili je gotovo nema pa komuniciraju spuštena pogleda i imaju strah od javnoga nastupa.

Takav se govoreni jezik preslikava na pisani jezik u kojemu se često pojavljuju riječi koje ne pripadaju korpusu hrvatskoga jezika, npr. anglizmi, germanizmi, srbizmi, turcizmi i drugi *izmi*. Stoga i usmena i pisana komunikacija osnovnoškolaca obiluje leksikom preuzetim iz medija koje učenici često *prate*. Nadalje, djeca se sve teže koncentriraju i gube fokus, pažnja im je sve kratkotrajnija, što posljedično dovodi do poteškoća u svladavanju nastavnoga sadržaja, a može utjecati i na ponašanje.

Sve navedeno kod pojedinih učenika izaziva frustracije i osjećaj nelagode. Učenik se ne osjeća ugodno u školskome okruženju pa se nezadovoljstvo pretače i na obitelj. Dakle, promjene su nužne i u individualnome pristupu svakome učeniku i u načinima usvajanja nastavnih sadržaja, a osobito u primjeni inovativnih i učinkovitih motivacijskih postupaka, što je možda i najveći izazov suvremenoga obrazovnog procesa.

## 2. Igra i motivacija

Motivacija se definira kao proces koji potiče, usmjerava i održava ciljno usmjereno ponašanje. Najčešće se govori o intrizičnoj i ekstrizičnoj motivaciji. Intrizična motivacija podrazumijeva unutarnju motivaciju koja se zadovoljava samim činom, a ekstrizična podrazumijeva vanjske poticaje, kao što su nagrade, novac i slično (Woolfolk 2016). Motivacija je ključna za postizanje cilja te upravo o njoj ovisi čovjekovo djelovanje, odnosno zašto ljudi biraju određeni način ponašanja u određenim situacijama. Postoje različiti čimbenici motivacije, a u nastavi je ona uvijek prvi i najvažniji dio nastavnoga sata u kojemu se učenici pripremaju za usvajanje ili uvježbavanje nastavnoga sadržaja. Neki autori motivaciju smatraju blagim oblikom opsjednutosti (Grgin 2004). Upravo zato kreativni poticaji itekako mogu doprinijeti motiviranju učenika.

Kreativni zadatci omogućavaju uporabu konteksta na drugačiji način, razmišljanje o prethodnim iskustvima, generiranje znanja, prihvaćanje novih rješenja te proizvodnju novih ideja koje odgovaraju situacijama i predstavljenom problemu (Quaranta i Hunt 2016). U poticanju kreativnosti važnu ulogu ima igra, i to različiti igroliki poticaji i raznolike igrice aktivnosti. Igra je djetetu svojstvena, otvorena je, zanimljiva i uključiva, važna je u procesima socijalizacije jer sve što je u vanjskome svijetu *teško i strašno pretvara u lako i smiješno* (Duran 2003). Također, većina teoretičara smatra igru važnim čimbenikom u suvremenome koncipiranju odgoja i obrazovanja jer učeniku olakšava usvajanje novih znanja i sposobnosti, razvijanje vještina i stvaranje pozitivnih navika. Da je igra kao nastavna metoda važna te da utječe na motivaciju i uspješnije svladavanje nastavnih sadržaja, pokazuju i provedena istraživanja (Marinac 2019; Grozdanović 2019; Tuš 2022).

U nastavnome predmetu Hrvatski jezik igrifikacija se očituje u provedbi jezičnih i dramskih igara koje se najčešće integriraju u obrazovni proces. Jezične se igre koriste jezikom kao medijem, a cilj im je poticanje jezičnih djelatnosti te ovladavanje gramatičkim, pravopisnim i leksičkim znanjem na kreativan i zanimljiv način (Aladrović Slovaček 2018). Dramska igra također uključuje jezik (riječ), ali i pokret. U području dramske pedagogije važno je ime profesorice Ive Gruić kojoj je ovaj rad i posvećen jer je upravo ona u svojim istraživanjima afirmirala dramsku igru u obrazovne svrhe.

Dakle, Iva Gruić i suradnici (2018) predlažu klasifikaciju dramskih područja na sljedeći način: a) dramsko stvaralaštvo (cilj: razvoj izvedbenih vještina sudionika); b) dramska kultura (cilj: razvoj gledateljskih kompetencija sudionika); c) dramsko izražavanje (cilj: cjeloviti razvoj mlade osobe). Upravo je područje dramskoga izražavanja ono u kojemu se poticanjem i uporabom dramskih tehnika nastavni sadržaj može učiniti zanimljivijim ili se učenika može pripremiti za proces ovladavanja nastavnoga sadržaja.

U knjizi *Prolaz u zamišljeni svijet* (Gruić 2002), koja je namijenjena širemu krugu odgojno-obrazovnih djelatnika (odgojiteljima, učiteljima, nastavnicima i svima onima koji se bave dramskim radom s djecom i mladima), autorica se sustavno i temeljito bavi metodama procesne drame te nudi opsežan popis i opis dramskih tehnika primjenjivih u nastavnome radu s djecom i mladima. Upravo je to baština kojom se danas u nastavi mogu koristiti studenti učiteljskih i odgojiteljskih studija jer pruža bogatu riznicu opisanih tehnika primjenjivih u različitim nastavnim sadržajima - kao motivacija, kao poticaj na uspješnije fokusiranje i koncentraciju, kao način igrivoga usvajanja nastavnih sadržaja. Nastava Hrvatskoga jezika može na taj način postati zanimljivija, a učenici motiviraniji. Apstraktne jezične sadržaje savladat će u igri, a obrazovni ishodi bit će ipak uspješno ostvareni, i to lakše, brže i primjerenije učenicima rane školske dobi (Pavličević-Franić 2005).

## 3. Istraživanje

### 3.1. Opis uzorka i instrumenta istraživanja

U ovome su istraživanju sudjelovali učenici triju drugih razreda jedne zagrebačke osnovne škole (N = 64), u školskoj godini 2023./2024., od toga 54 % dječaka i 46 % djevojčica. Riječ je o longitudinalnome istraživanju koje ove učenike prati od njihova prvoga do četvrtoga razreda, a u ovome radu prikazani su rezultati provedeni u drugome razredu.

Tijekom istraživanja korišten je *Test lingvističke i komunikacijske kompetencije* (Aladrović Slovaček 2019) te *Test rječnika i semantičke tečnosti* pripremljen za potrebe ovoga istraživanja. Test rječnika sadržavao je 27 čestica koje su odabrane s obzirom na pripremljene aktivnosti, ponajprije priče u koje su integrirane jezične i dramske igre. Test rječnika proveden je individualno sa svakim učenikom. Test je slikovni te je ispitan receptivni rječnik, a test semantičke tečnosti uključivao je produktivni rječnik u trima kategorijama: dijelovi tijela, životinje i imenovanje osjećaja. Učenici su također ispunjavali *Upitnik o stavovima prema nastavi hrvatskoga jezika i govornim vještinama*. Test rječnika i semantičke tečnosti proveden je na početku i na kraju školske godine. U međuvremenu su učenici bili izloženi programu čitanja i pričanja priča pod nazivom *Maštostvaraonica* (https://digitalna.nsk.hr/?pr=i&id=683439). *Maštostvaraonicu* čini 16 priča koje su raspoređene tijekom jedne školske godine i u svakome mjesecu povezane s određenim datumom i obilježavanjem (Majčin dan, Dan jabuka, Dan zagrljaja i slično). U svaku priču integrirane su dramske, jezične i glazbene igre. Za učitelje je izdvojeno 10 priča koje su pričali tijekom cijele školske godine u izvannastavnoj aktivnosti iz Hrvatskoga jezika. Svaka je priča čitana tri do četiri puta s različitim zadatcima koji su poticali osobito jezične djelatnosti čitanja i govorenja. U svaku su priču također integrirane riječi koje su provjeravane na početku i na kraju *Testom rječnika* te su učenici često poticani u produktivnom rječniku u navedenim kategorijama upravo dramskim i jezičnim igrama.

### 3.2. Cilj, zadatci i hipoteze istraživanja

Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati koliko čitanje priča uz korištenje jezičnih i dramskih igara te njima primjerenih postupaka i metoda može motivirati učenike, odnosno utječe li na proces ovladavanja rječnikom konkretno provođenje programa u kojima se on potiče na drugačiji način, dramskim i jezičnim igrama u pričama. S obzirom na cilj istraživanja, postavljeni su sljedeći istraživački zadatci:

- **P1** – Ispitati odnos lingvističke i komunikacijske kompetencije učenika mlađe školske dobi.
- **P2** – Ispitati uspješnost provedbe programa *Maštostvaraonica* na razini rječnika i semantičke tečnosti u trima kategorijama riječi (životinje, osjećaji, dijelovi tijela).

- **P3** – Ispitati uspješnost provedbe programa *Maštostvaraonica* na razini verbalne i neverbalne komunikacije učenika.
- **P4** – Ispitati stavove učenika prije i nakon provedbe programa *Maštostvaraonica*.

U skladu s navedenim zadatcima postavljaju se sljedeće hipoteze:

- **H1** – Očekuje se da će učenici drugoga razreda imati razvijeniju komunikacijsku od lingvističke kompetencije jer se u toj dobi više potiče funkcionalna komunikacija i usvajanja gramatičkih sadržaja na komunikacijskoj razini.
- **H2** – Očekuje se da će provedba jednogodišnjega programa značajno utjecati na razvoj receptivnoga i produktivnoga rječnika u trima kategorijama (životinje, osjećaji i dijelovi tijela). Kako Laufer (2007) tvrdi, riječ je potrebno 7 do 10 puta ponoviti u različitim kontekstima kako bi postala dio aktivnoga rječnika, stoga se upravo tim ponavljanjima ključnih riječi postiže njihovo upamćivanje, ali i aktivna uporaba.
- **H3** – Očekuje se da će učenici u dramskoj i jezičnoj igri olakšano komunicirati te napredovati u korištenju neverbalne komunikacije te će se osjećati opuštenije u svim oblicima verbalne komunikacije.
- **H4** – Očekuje se da će učenici pokazati pozitivnije stavove prema nastavi Hrvatskoga jezika nakon provedbe *Maštostvaraonice* jer im provedba toga programa omogućava iskustveno i utjelovljeno učenje.

### 3.3. Rezultati istraživanja i rasprava

Prvi je istraživački problem bio ispitati odnos lingvističke i komunikacijske kompetencije učenika mlađe školske dobi. Ovo testiranje poslužilo je kako bi se utvrdio odnos lingvističke kompetencije koja podrazumijeva teorijsko znanje jezika i komunikacijske kompetencije koja podrazumijeva funkcionalno ili uporabno znanje jezika. Upravo ovo testiranje dalo je povod daljnjemu eksperimentu koji je proveden. Naime, rezultati Wilcoxonovog z testa pokazali su kako postoji statistički značajna razlika u rezultatima učenika drugoga razreda na testovima lingvističke i komunikacijske kompetencije ($p < 0,05$, $df = 63$). Dakle, iako je fokus nastave iz Hrvatskoga jezika usmjeren prema učeniku koji je komunikacijski kompetentan te jednakomjernome razvoju svih četiriju jezičnih djelatnosti, rezultati su pokazali kako su učenici na početku školovanja i dalje više usmjereni teorijskome znanju, odnosno znanju o jeziku, nego funkcionalnome i jezično-primijenjenome znanju, što je vidljivo i u podatcima koji su prikazani u Tablici 1.

**Tablica 1. Prikaz rezultata ostvarenih na Testovima lingvističke i komunikacijske kompetencije**

| KOMPETENCIJE | PRIKAZ REZULTATA ARITMETIČKIH SREDINA |
|---|---|
| lingvistička kompetencija | 82,00 |
| komunikacijska kompetencija | 77,30 |

S obzirom na dobivene rezultate može se zaključiti kako se ne prihvaća prva postavljena hipoteza koja je pretpostavila da će učenici drugoga razreda imati razvijeniju komunikacijsku od lingvističke kompetencije jer se u toj dobi više potiče funkcionalna komunikacija i usvajanja gramatičkih sadržaja na komunikacijskoj razini. Dakle, premda je nastava usmjerena funkcionalno, još uvijek nije dovoljno funkcionalna te navedeni rezultati upućuju na potrebu promjene metoda i pristupa u prenošenju i izvedbi nastavnoga sadržaja.

Drugi je problem istraživanja bio ispitati uspješnost provedbe programa *Maštostvaraonica* na razini rječnika i semantičke tečnosti u trima kategorijama riječi (životinje, osjećaji, dijelovi tijela). Dakle, učenici su testirani prije provedbe jednogodišnjega programa i nakon njegove provedbe u četirima varijablama: leksičko znanje (prepoznavanje riječi na reproduktivnoj razini) te proizvodnja riječi ili semantička tečnost u trima kategorijama: životinje, dijelovi tijela i imenovanje osjećaja. Rezultati Wilcoxonovog z testa pokazali su da su učenici u prepoznavanju riječi na reproduktivnoj razini, odnosno na testu rječnika postigli u drugome testiranju statistički značajno bolje rezultate ($p < 0,05$, $df = 63$). Također, u semantičkoj tečnosti, odnosno u proizvodnji riječi u kategoriji *životinje* ($p < 0,05$, $df = 63$) i kategoriji *dijelovi tijela* ($p < 0,05$, $df = 63$) postigli su statistički značajno bolje rezultate u drugome testiranju. U kategoriji *osjećaji* u drugome testiranju ispitanici su postigli bolji rezultat, ali on nije statistički značajan ($p > 0,05$, $df = 63$) (vidi Tablicu 2).

**Tablica 2. Prikaz rezultata – inicijalno i finalno testiranje**

| **TESTOVI** | **PRIKAZI REZULTATA ARITMETIČKE SREDINE** |
|---|---|
| TEST RJEČNIKA – inicijalno testiranje | 19,60 |
| TEST RJEČNIKA – finalno testiranje | 23,30* |
| | |
| SEMANTIČKA TEČNOST – ŽIVOTINJE – inicijalno testiranje | 10,60 |
| SEMANTIČKA TEČNOST – ŽIVOTINJE – finalno testiranje | 13,20* |
| | |
| SEMANTIČKA TEČNOST – DIJELOVI TIJELA – inicijalno testiranje | 9,30 |
| SEMANTIČKA TEČNOST – DIJELOVI TIJELA – finalno testiranje | 10,30* |
| | |
| SEMANTIČKA TEČNOST – OSJEĆAJI – inicijalno testiranje | 4,40 |
| SEMANTIČKA TEČNOST – OSJEĆAJI – finalno testiranje | 5,30 |

Rezultati su potvrdili drugu postavljenu hipotezu kojom se očekivalo kako će provedba jednogodišnjega programa značajno utjecati na razvoj receptivnoga i produktivnoga rječnika u trima kategorijama (životinje, osjećaji i dijelovi tijela). Naime, kada se riječ ponovi više od sedam puta u različitim kontekstima, tada ona postaje dio aktivnoga rječnika te se upravo tim ponavljanjima ključnih riječi postiže njihovo upamćivanje, ali i aktivna uporaba. Navedeni rezultati pokazuju i potrebu kreiranja sličnih programa i njihovu realizaciju u nastavi i izvannastavnim aktivnostima kao potporu i podršku jezičnome razvoju, ali i razvoju komunikacijske kompetencije učenika osnovnoškolske dobi.

Treći je istraživački problem bio ispitati uspješnost provedbe programa *Maštostvaraonica* na razini verbalne i neverbalne komunikacije učenika. Učenici su radili samoprocjenu u navedenim tvrdnjama na Likertovoj ljestvici od 1 (uopće se ne odnosi na mene) do 5 (u potpunosti se odnosi na mene). Na razini neverbalne komunikacije rezultati su pokazali kako učenici nakon provedbe programa lakše govore pred razredom ($I = 18,31$, $F = 16,59$), kako im se manje znoje ruke ($I = 16,00$, $F = 19,00$), manje se crvene ($I = 17,94$, $F = 17,00$) te su svjesniji mahanja rukama dok govore ($I = 17,86$, $F = 17,09$) (tablica 3).

**Tablica 3. Prikaz rezultata inicijalnoga i finalnoga testiranja – tvrdnje vezane uz neverbalnu komunikaciju**

| TVRDNJE | PRVO TESTIRANJE - AS | DRUGO TESTIRANJE - AS |
|---|---|---|
| Nije mi problem **govoriti pred razredom**. | 18,31 | 16,59 |
| Kad govorim pred razredom, **znoje mi se ruke**. | 16,00 | 19,00 |
| Kad govorim pred razredom, **počinjem se crvenjeti.** | 17,94 | 17,00 |
| Dok nešto objašnjavam pred svima, **mašem rukama.** | 17,86 | 17,09 |

Nadalje, uspoređeni su rezultati inicijalnoga i finalnoga testiranja u tvrdnjama u kojima su se učenici vrednovali na Likertovoj ljestvici od 1 (uopće se ne odnosi na mene) i 5 (u potpunosti se odnosi na mene). Ispitanici su pokazali kako nakon provedbe programa radije govore pred drugima (I = 17,39, F = 17,63), više razmišljaju o onome što će reći (I = 16,00, F = 19,00), imaju manje straha čitati pred razredom (I = 17,64, F = 17,34), radije raspravljaju (I = 16,80, F = 18,20), pažljivije slušaju druge (I = 17,42, F = 17,59) te se manje opterećuju što će drugoga pitati nakon što završi sa svojim govorom (I = 18,00, F = 16,80) (tablica 4).

**Tablica 4. Prikaz rezultata inicijalnoga i finalnoga testiranja – tvrdnje vezane uz verbalnu komunikaciju**

| TVRDNJE | PRVO TESTIRANJE - AS | DRUGO TESTIRANJE - AS |
|---|---|---|
| **Rado govorim** pred drugima. | 17,39 | 17,63 |
| Kad mi nešto nije jasno, **uvijek postavljam pitanja.** | 18,00 | 17,00 |
| Kad trebam nešto reći glasno, **puno razmišljam** dok se ne odlučim javiti. | 16,00 | 19,00 |
| Dok govorim glasno pred svima, često mi **nedostaje riječi**. | 17,50 | 17,50 |
| Dok govorim glasno pred svima, **pomalo zamuckujem.** | 17,50 | 17,50 |
| **Kad trebam čitati** naglas pred razredom, **imam strah**. | 17,64 | 17,34 |
| **Volim raspravljati** glasno s drugima. | 16,80 | 18,20 |
| **Volim recitirati** ili glumiti pred drugima. | 18,60 | 16,20 |
| Kad **drugi govore, pažljivo ih slušam**. | 17,42 | 17,59 |
| Dok netko nešto govori**, razmišljam što ću mu reći** ili što ću ga pitati. | 18,00 | 16,80 |

Kako je i očekivano, učenici se u dramskoj i jezičnoj igri oslobađaju za komunikaciju te napreduju u korištenju neverbalne komunikacije, ali se osjećaju opuštenije u svim oblicima verbalne komunikacije, što su pokazali i rezultati ovoga dijela istraživanja. Možda pomaci nisu statistički značajni u svim tezama, međutim, oni su jasno vidljivi i u tezama koje se odnose na neverbalnu komunikaciju, kao i u tezama koje se odnose na verbalnu komunikaciju.

Četvrti je cilj ovoga istraživanja bio ispitati stavove učenika prije i nakon provedbe programa *Maštostvaraonica* o jezičnim djelatnostima i nastavi Hrvatskoga jezika. Učenici su se samovrednovali u tvrdnjama na Likertovoj ljestvici od 1 (uopće se ne odnosi na mene) do 5 (u potpunosti se odnosi na mene). Rezultati istraživanja pokazali su kako učenici nakon provedbe programa Maštostvaraonica više vole pisati sastavke (I = 2,64, F = 2,86), gledanje filmova (I = 4,88, F = 4,90), učenje pravopisa i gramatike (I = 3,05, F = 3,10), pričanje priča (I = 3,70, F = 4,10), čitanje priča (I = 3,70, F = 4,20) i čitanje lektire (I = 2,70, F = 3,40). Međutim, iako razlike postoje, one nisu statistički značajne. Ipak, u stavovima o igranju jezičnih igara (I = 4,58, F = 4,98), raspravljanju i razgovaranju u nastavi (I = 3,11, F = 3,89), slušanju priča i pjesama (I = 4,35, F = 4,67), smišljanju priča i pjesama (I = 3,58, F = 4,00) te stavu prema Hrvatskom jeziku kao nastavnome predmetu (I = 3,82, F = 4,00) postoji statistički značajna razlika, kako pokazuje Wilcoxonov z test (Tablica 5).

**Tablica 5. Prikaz rezultata inicijalnoga i finalnoga testiranja – tvrdnje vezane uz stavove o nastavi Hrvatskoga jezika**

| TVRDNJE | ARITEMTIČKA SREDINA - PRIJE | ARITEMTIČKA SREDINA - POSLIJE |
|---|---|---|
| **Čitanje** lektire | 2,70 | 2,70 |
| **Pisanje** sastavaka | 2,64 | 2,86 |
| Igranje **jezičnih igara** | 4,58 | 4,98* |
| **Raspravljanje i razgovaranje** | 3,11 | 3,89* |
| Učenje **pravopisa i gramatike** | 3,05 | 3,10 |
| **Gledanje** filmova | 4,88 | 4,90 |
| **Slušanje** priča, pjesama i sl. | 4,35 | 4,67* |
| Smišljanje **priča i pjesmica** | 3,58 | 4,00* |
| **Pričanje** priča | 3,70 | 4,10 |
| **Čitanje** priča | 3,70 | 4,20 |
| **Čitanje** lektire | 2,70 | 3,40 |
| **Volim Hrvatski jezik** kao nastavni predmet. | 3,82 | 4,00* |

Kako je i očekivano, učenici pokazuju pozitivnije stavove prema nastavi Hrvatskoga jezika nakon provedbe programa *Maštostvaraonica* jer im provedba programa omogućava iskustveno i utjelovljeno učenje, što onda utječe i na njihove stavove prema različitim sadržajima kojima su učenici izloženi u nastavi Hrvatskoga jezika.

## 4. Zaključak

Zbog načina i vremena u kojemu živimo, nastavnicima predstavlja izazov kako zainteresirati učenike i motivirati ih na usvajanje novih znanja, osobito ako je riječ o sadržajima koji su kompleksni, apstraktni ili neprimjereno prezentirani u određenoj razvojnoj dobi. No, provedbom programa *Maštostvaraonica* na početku primarnoga obrazovanja, pokazalo se kako učenje u igri itekako može pozitivno doprinijeti motivaciji u nastavi Hrvatskoga kao materinskoga jezika. Osim toga, može utjecati na stavove učenika o nastavnim sadržajima te promijeniti njihovu sliku o samima sebi u odnosu na sadržaje kojima ovladavaju. Rezultati istraživanja pokazali su kako je učenicima drugoga razreda, koji su sudjelovali u ovome istraživanju, unatoč promjeni paradigme poučavanja, još uvijek veći fokus na ovladavanju teorijskim

sadržajima nego na primjeni teorije, odnosno na funkcionalnome uporabnome znanju. Učenici se u igri lakše izražavaju, manje zamuckuju pri verbalizaciji vlastitih misli, lakše ih i brže artikuliraju u smislene cjeline. Čak i tijekom odmora razmišljaju o igrama kojima su bili izloženi pa ih često ponavljaju ili provode u izvanškolskim aktivnostima. Igra kao oblikovana metoda nastavnoga rada također poboljšava motivaciju za čitanjem i pričanjem priča, a može biti dobar način da se učenikov fokus promijeni i prebaci s ekrana i svega što ih ometa na ono bitno, na sadržaj. Općenito, učenici žele što više nestereotipnih sadržaja posredovanih u igri i kroz igru. Sve navedeno upućuje na važnost uključivanja i jezičnih i dramskih igara u nastavu Hrvatskoga jezika jer igra omogućava učenicima da uče u okruženju koje im je ugodno i pozitivno, da svladavaju nove informacije bez većega zamora, uspješno manifestirajući svoje kompetencije u sadržajima u kojima su one jake. Dakle, koliko god danas govorili o važnosti slobodne neobvezne igre u ranoj dobi, jednako je toliko važno afirmirati igru kao didaktički oblikovanu aktivnost i uključiti je u obrazovni proces. Iako takav način učenja i poučavanja zahtijeva puno učiteljeva angažmana i kreativnosti, rezultati će u konačnici doprinijeti osnaživanju učenika na svim razinama te razvoju njihova kreativnoga mišljenja - što je temelj budućnosti, ma kakva ona bila.

**Literatura**


- Aladrović Slovaček, K., Rimac Jurinović, M. i Knežević, Ž. 2023. Kreativni oblici motivacije u nastavi materinskoga i stranoga jezika. *Jezik, 70* (4-5): 155-170.
- Aladrović Slovaček, K. i Rimac Jurinović, M. 2021. Multilingualism as an advantage or an obstacle to the early acquisition of Croatian. *Journal of child language acquisition and development - JCLAD*, 9(1): 209-222.
- Aladrović Slovaček, K. 2019. *Od usvajanja do učenja hrvatskoga jezika*. Zagreb. Alfa.
- Aladrović Slovaček, K. 2018. *Kreativne jezične igre*. Zagreb. Alfa.
- Čudina-Obradović, M. 2008. *Igrom do čitanja*. Zagreb. Školska knjiga.
- Duran, M. 2005. *Dijete i igra*. Zagreb. Slap.
- Grgin, B. 2004. *Edukacijska psihologija*. Zagreb. Slap.
- Grozdanović, A. 2019. Film kao motivacija za čitanje i kao sredstvo u nastavi filma. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, *3*(3): 23-32.
- Gruić, I. 2018. Što može kazalište? U: *Kazalište*, 21(75/76): 60-67.
- Gruić, I. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet: procesna drama ili drama u nastajanju*. Priručnik za odgajatelje, učitelje, nastavnike i sve one koji se bave dramskim radom s djecom i mladima. Zagreb. Golden marketing.
- Kraljić, J., Aladrović Slovaček, K. i Rimac Jurinović, M. 2024. *Maštostvaraonica: predlošci za osmišljavanje stvaralačkih radionica u okviru nastave i u produženom boravku*. Zagreb. Alfa. Dostupno na: https://digitalna.nsk.hr/?pr=i&id=683439
- Laufer, B. 2005. Focus on Form in second language vocabulary learning, *EUROSLA Yearbook* 5, 223 –250, John Benjamins Publishing Company: Amsterdam: Philadelphia.
- Marinac, A. M. 2019. Motivacija i mrežni alati u suvremenoj nastavi. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*. 3(3): 77-88.
- Pavličević-Franić, D. i Aladrović Slovaček, K. 2018. Ovladavanje hrvatskim standardnim jezikom u plurilingvalnome školskome okruženju. U: Petravić, A. i Šenjug Golub, A. (ur.). Višejezičnost i višekulturalnost kao izazov u obrazovanju danas i sutra. Zagreb. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 65-74.

- Pavličević-Franić, D. i Aladrović Slovaček, K. 2016. Kreativno mišljenje kao strategija u razvoju jezičnih vještina, U: Rustić, M. i Vujović, A. (ur.). *Didaktičko-metodički pristupi i strategije – podrška učenju i razvoju djece*, 299-207. Beograd. Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pavličević-Franić, D. 2011. *Jezikopisnice*. Rasprave o usvajanju, učenju i poučavanju hrvatskoga jezika u ranojezičnome diskursu. Biblioteka Scientiae et Artes. Zagreb. Alfa.
- Pavličević-Franić, D. 2005. *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb. Alfa.
- Puljiz, A. i Aladrović Slovaček, K. 2025. Kratke medijske forme - prepreka ili poticaj aktivnoga slušanja djece mlađe školske dobi. U: *Knjiga sažetaka Tipično i atipično u jeziku*. Zagreb. HDPL i Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Tuš, V. 2022. NASTAVA NA OTVORENOM. *Varaždinski učitelj, 5*(9): 599-606.
- Turza Bogdan, T. i Cvikić, L. 2023. Dijete, jezik, pismenost - jezični temelji i poticanje pismenosti u odgojno-obrazovnom kontekstu. Zagreb. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Quaranta, E. i Hunt, S. 2014. *Creative Thinking in Literacy and Language Skills. Smjernice za poučavanje*. 2015. Erasmus+ projekt, Zagreb. Učiteljski fakultet.
- Woolfolk, A. 2016. Edukacijska psihologija. Zagreb. Slap.


**Dokumenti**


- *Godišnje izvješće – LEGO 2024*. 2024. Billund: LEGO Group. Dostupno na: https://www.lego.com/cdn/cs/aboutus/assets/blt1cdf90a38318ef56/the_LEGO_Group_Annual_Report_2024.pdf
- *Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. 2019. Zagreb. Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- *Nacionalni kurikulum Republike Hrvatske za predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje*. 2019. Zagreb. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: https://mzom.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/125
- *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*. 2022. Zagreb. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Nacionalni%20kurikulum%20za%20osnovno%C5%A1kolski%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf
- *Preporuke Vijeća Europe o ključnim kompetencijama*. 2025. European Education Area. Dostupno na: https://education.ec.europa.eu/hr/focus-topics/improving-quality/key-competences, pristupljeno: 21. 8. 2025.
- *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje (ZEROJ)*. 2005. Zagreb. Školska knjiga.

## THE POTENTIAL OF LANGUAGE AND DRAMATIC GAMES IN PRIMARY EDUCATION

***Abstract**: One of the fundamental goals of primary education is the holistic development of students, which includes intellectual, emotional, social, moral, and physical development. Therefore, it is essential to encourage students to acquire knowledge and skills, express attitudes and critical thinking, develop key competencies, build personal identity, self-confidence, and responsibility, and actively participate in society (ZEROJ, 2005; Council of Europe, 2022). In primary education, it is particularly important to promote the balanced development of all competencies. However, challenges arise in the educational process due to the low levels of student motivation. Research (Aladrović Slovaček, Rimac Jurinović, and Knežević, 2023) confirms that students spend a lot of time in front of screens, making the lessons often not interesting, relevant, or dynamic enough. They emphasize that there is a lack of challenges and creativity in school, even though modern educational approaches stress the importance of a stimulating environment that encourages not only extrinsic but even more intrinsic (internal) motivation and satisfaction among students. Research also shows that approaches involving play, collaboration, and creativity, such as dramatic and language games, hold great potential for motivating students. Play as a teaching method allows for inclusivity, creativity, exploratory processes, and emotions, so integrating playful methods contributes to a more positive attitude among students towards the teaching content, better motivation, and enhancing students' language awareness and creative expression. Since Professor Iva Gruić has significantly contributed to the development of Croatian dramatic pedagogy and encouraged dramatic expression as one of the motivating forms of work with children, this paper will discuss the possibilities of dramatic and language games as motivational activities in primary education. In one school year, second-grade students were offered various dramatic and language games (3-4 times a week) as motivational procedures in Croatian language classes. After the research was conducted, the Linguistic and Communication Competence Test and the Vocabulary and Semantic Fluency Test were administered (Aladrović Slovaček, 2019). Students also completed a Questionnaire about their attitudes towards the Croatian language (as a subject) and its content. The goal was to assess motivation and reactions in verbal and non-verbal contexts, in accordance with the provided language and dramatic games. The results confirmed the expectation that dramatic and language games would be engaging and stimulating for students. Additionally, their effectiveness was confirmed, as the use of language and dramatic games in the teaching process facilitates more effective review and consolidation of material, easier memorization and acquisition of new teaching content, and they are particularly validated as well-accepted and extremely effective motivational activities.*

***Keywords:** Croatian language, language games, dramatic pedagogy, motivation in teaching, primary education*

STRUČNI RAD

SUNČICA KUNIĆ
Dječji vrtić Acuto, Hrvatska
suncicakunic@gmail.com

# GIBBERISH KAO MEDIJ PROVEDBE DRAMSKIH AKTIVNOSTI U RAZREDNOJ NASTAVI

**Sažetak:** Dramske metode i tehnike integrirane u redoviti nastavni proces predstavljaju izazov, ali i dragocjen alat za ostvarivanje različitih odgojno-obrazovnih ishoda. Ovaj rad proučava besmisleni govor (gibberish) kao sredstvo za provedbu dramskih aktivnosti u osnovnoj školi. *Gibberish*, koji podrazumijeva neartikulirano izgovaranje glasova, slogova, riječi i rečenica, potiče razvoj ekspresivnoga fizičkog jezika, spontanosti i samopouzdanja. Polazeći od važnosti glasa i govora kao temeljnih sredstava izražavanja, naglašava se uloga igre i improvizacije u nastavnome procesu. U radu je opisana i nastavna praksa koja donosi projekt *Uči Župuči* te su analizirani učinci *gibberisha* na govor kao multimedijalnu i stvaralačku aktivnost.
**Ključne riječi:** dramska pedagogija, *gibberish*, govorne kompetencije, razredna nastava

## Uvod

Prelazeći iz vrtića u osnovnu školi učenici bivaju intenzivnije izloženi različitim novim podražajima te se od njih traži da svladaju mnoge vještine koje će im kasnije tijekom školovanja biti važna podrška. I u vrtiću su djeca izložena različitim zadacima te i ondje ovladavaju značajnim vještinama, ali u školskome sustavu to poprima drugačiji oblik, osobito kada su za svoja postignuća učenici sumativno vrednovani.

Upravo takav oblik vrednovanja kod nekih može pojačavati anksioznost, koju Vizek-Vidovik i dr. (2014) definiraju kao psihološko stanje obilježeno strahom i nesigurnošću zbog brige o ocjeni i zadovoljavanju postavljenih kriterija. Navedeno sugerira potrebu promišljanja o načinima implementiranja dramskopedagoških aktivnosti u redovitoj nastavi, osobito onih za razvoj pomalo zanemarenih govornih kompetencija. U razrednoj je nastavi osnovni cilj u nastavi Hrvatskoga jezika ovladati četirima jezičnim djelatnostima: slušanjem, govorenjem, čitanjem i pisanjem. Slušanjem i govorenjem kao primarnim jezičnim djelatnostima dijete ovladava spontano, a sekundarnim djelatnostima koje podrazumijevaju čitanje i pisanje ovladava specifičnim načinima poučavanja (Aladrović Slovaček 2018).

U ovome ću radu staviti naglasak na razvoj govornih kompetencija u razrednoj nastavi te istražiti dobrobiti korištenja *giberrishem* u nastavnim aktivnostima. To je neartikulirani jezik koji spontano navire iz osobe u obliku glasova, slogova ili proizvedenih novih riječi bez smisla. U knjizi *Improvisation for the theatre* autorica Viola Spolin čitavo poglavlje posvećuje toj nekonvencionalnoj aktivnosti *gibberishu*, tumačeći kako je upravo ona iznimno vrijedna vježba koja bi se često trebala primjenjivati. Prije svega usmjerena je na razvoj primarne jezične djelatnosti govorenja. Time doprinosi i razvoju socio-emocionalnih kompetencija te razvoju samopouzdanja, poglavito prilikom javnih nastupa, a može snažno utjecati i na razvoj razredne klime te može doprinijeti onome što se u novijim pedagoškim stremljenjima naziva *nastava usmjerena na dijete*. U ovomu će se radu u teorijskome dijelu iznijeti spoznaje o razvoju

govornih kompetencija s naglaskom na *gibberishu*, a u drugome će se dijelu rada opisati nastavna praksa u kojoj ga primjenjujem te analizirati razgovor s učenicima.

**Govorenje**

Naša je svakodnevica mjesto gdje govorenje ima važnu ulogu iako mu se često ne pridaje posebna pozornost. Ipak, ta jezična djelatnost mnogo otkriva o osobnosti govornika te služi kako bi artikulirao osjećaje, potrebe, želje, misli (Berry 1997). Riječi kojima se služimo dio su osobnoga vokabulara. One kao leksički materijal u sebi nose mnoštvo obavijesti o govorniku, a najčešće su o:

- biološkim osobinama govornika
- podrijetlu
- fizičkim okolnostima u kojima se govor odvija
- sugovorniku
- stanju govornika
- emotivnom stanju govornika
- predmetu razgovora (Vuletić 1976: 43).

U knjizi *Glumac i glas* Berry navodi da glas zavisi od različitim čimbenika (Berry 1997: 11). Jedan od njih jest okolina. Ono što pojedinac želi treba artikulirati na prikladan način, onako kako će ga okolina moći razumjeti i prihvatiti. Drugi je čimbenik sluh (Berry 1997: 11). Iako je važno povezati mentalnu intenciju s fizičkom akcijom kako bi se govorna poruka razumjela, kod pojedinaca to povezivanje ide s lakoćom, dok kod drugih ide otežano, što ovisi poglavito o razlikama u svjesnosti o mišićima i njihovoj oslobođenosti, zatim o okolini, obrazovanju, ali i osobnosti (Berry 1997: 11). Upravo je osobnost ono gdje se integriraju čimbenici koji onda nesvjesno oblikuju glas uz emotivnu reakciju na okolinu, osjetljivost na zvuk, samouvjerenost, potrebu za komunikacijom (Berry 1997: 11).

Glas je vrlo osjetljiv te se sve emocionalno obojene situacije spontano u njemu reflektiraju. Također je važno da učitelji osvijeste da potpuno pravilan način govora ne postoji. Kod nekih se učenika mogu uočiti individualne karakteristike ili regionalne različitosti govora te se to ne bi trebalo poništavati jer doprinosi spontanome izražavanju (Berry 1997: 74). Glas čini osobito psihofizičko jedinstvo, a nužno je da bude slobodan te jasno artikulira misli i osjećaje (Berry 1997: 239).

Kod učenika se od samoga dolaska u razred i određenih govornih vježbi po poticaju, ali i u neobaveznome razgovoru mogu vrlo brzo uočiti nespontanosti, sputanosti ili pak otežano artikuliranje misli i osjećaja, moguće i zbog manjka prikladnoga vokabulara. Škarić (2000) ističe kako kod govorenja čovjek nije svjestan svojega jezika, već se pretvara u svoj govor te u tim prilikama ne razmišlja o riječima, nego o tome izražava li se potpuno, djelomično ili pogrešno.

Govor koji postoji neovisno o pismu u školskome sustavu rabi se u svim nastavnim predmetima. Ipak, osobitostima njegova razvoja te poticanjem slobodnijega izražavanja najviše se bavi nastava Hrvatskoga jezika. U kriterijima vrednovanja nastavnoga predmeta Hrvatski jezik uvršten je posebno govorni, posebno pisani izraz. Škarić naglašava da je razlika u tim dvama modalitetima jezika te bi ih trebalo povezivati kako bi se oba mogla kultivirano razvijati. Govor je multimedijalan, a sadrži: sustav jezičnih znakova, ljudski glas, mimiku, gestu te opće ponašanje čovjeka (Škarić 2000: 27). Uzevši u obzir da zvuk glasa sadrži osobnu sliku te da je *u njemu prirodno ukodirana naša anatomija*, *senzualnost i temperament* (Škarić 2000: 147), od najranije je dobi važno posvećivati pozornost njegovu temeljitome i sustavnome razvoju.

Često se govori i piše o sramu prilikom javnoga nastupanja. Učenici koji se pripremaju jednom postati proaktivni građani, koji će u životu sigurno biti u prilici i potrebi izreći svoje stavove, misli i osjećaje

jasno i glasno, trebali bi biti izloženi vježbama koje bi im pomogle na tome putu oslobađanja od straha i srama. Važno je ne propustiti im naglasiti kako je trema sastavni dio svakoga čovjeka u prilikama koje izlaze iz okvira svakodnevnoga te kako imaju pravo na pogrešku koju neće moći sakriti od drugih. Vježbama se stoga pokušava utjecati na porast samopouzdanja te pojačati želju za ekspresijom, govorničkom dominacijom (Šakić 2000: 168). Autor navodi i vježbe koje pomažu u procesu oslobađanja suvišnoga straha i srama, a to su rastezanje, zijevanje, opuštanje, duboko donje disanje, pojačano samoslušanje i vratolomno snažno izgovaranje (Šakić 2000: 168).

**Glas i igra**

Kada se promišlja o djeci/učenicima, osobito razredne nastave, igra je dominantna aktivnost koja zauzima glavninu slobodnoga vremena. Igra se također nastoji integrirati i u nastavni proces potičući i emocionalno angažirajući učenike. Igra zadovoljava psihofizičke i biološke potrebe djeteta koji svijet predstavljen na takav način doživljava cjelovitim te pritom otkriva sebe sama (Kunić 1990: 9). Upravo u aktivnosti igre mogu se uključiti i dramske aktivnosti. Autorica Pavličević-Franić (2022) ističe kako je učenje u igri zanimljivije, drži pažnju i koncentraciju i potiče na aktivno sudjelovanje, ali i kako za takav oblik rada treba volja, kreativnost i kvalitetna pripremljenost učitelja. U igri se dijete izražava riječima, ritmom, pokretom, slikom, gestama, facijalnom ekspresijom te sva ta reagiranja povezuje u skladnu cjelinu (Isto.). Kada dijete otkrije da može biti kreator, da može izgovorenim, pokazanim, učinjenim promijeniti tijek radnje u, primjerice, improvizaciji, postaje smjeliji, slobodniji i autentičniji. Učitelj je u tim prilikama tek moderator koji će podupirati učenička nastojanja te pomno odabirati poticaje.

Još u ranome djetinjstvu dijete ponavlja neartikulirane slogove koji mu se govore i to mu predstavlja zabavu. Autorica Kunić u svojoj knjizi *Kultura dječjeg govornog i scenskog stvaralaštva* navodi primjere:

*Buciki, muciki, duciki,*
*Ruciki, puciki, bun!*
*Kucenjski vi, tarakucenjski,*
*Pucenjski vi, marabu!* (Kunić 1990: 10)

Upravo ponavljanje samoglasnika i suglasnika, pravilno izmjenjivanje naglašenih i nenaglašenih slogova u stihu, zvučna rima i živ ritam, ono su što te pjesmice čine djeci primamljivima i zabavnima (Kunić 1990: 10). Nadalje, djeci su vrlo zanimljive i brzalice koje razvijaju kulture govora. Primjerice:

*Četiri čavčića na čunčiću*
*čučeći cijuču.*
*Sini sjajno sunce sa istoka.*
*Krt u trku, krt u trku, krt u trku..*
*Šaš se suši, suši se šaš.* (Kunić 1990: 21)

U dramskim se igrama osobito mogu razvijati govorne sposobnosti te spontanost u govoru i pokretu. One mogu biti organizirane, s određenim odgojno-obrazovnim ishodima, ali mogu biti i slobodne u smislu da djeca nisu vezana nekim određenim pravilima. Upravo je riječ u takvim igrama temeljno sredstvo izražavanja, a Kunić navodi i kategorizaciju igara prema sredstvima izražavanja i prema namjeni i cilju. Prema sredstvima izražavanja razlikuju se:

a) igre u kojima je osnovno sredstvo izražavanja riječ:

- igre oslobađanja i upoznavanja djeteta
- igre opažanja i koncentracije
- igre pamćenja
- igre bogaćenja rječnika

- igre stvaranja teksta
- igre stvaranja dramske radnje
- igre za razvijanje dramske situacije
- dramatizacije

b) igre u kojima je osnovno sredstvo izražavanja pokret:
- igre identifikacije i transformacije
- igre snalaženja i kretanja u scenskome prostoru

c) igre u kojima je osnovno sredstvo izražavanja zvuk, glas:
- igre za prepoznavanje i proizvođenje zvukova
- *ozvučena priča* (Kunić 1990: 38)

Prema namjeni i cilju razlikuju se:
- dramske igre za oslobađanje i upoznavanje djeteta
- igre socijalizacije
- igre za razvijanje psihičkih sposobnosti (pamćenje, opažanje, koncentracija)
- igre za razvijanje govornog stvaralaštva (Isto.).

Igre kojima je riječ temeljno sredstvo nazivaju se govorne igre, a uvelike doprinose oslobađanju govornoga izraza djeteta te njegova sudjelovanja u govornoj komunikaciji koja potiče pravilan izgovor glasova, riječi i rečenica, bogaćenje rječnika te razvijanje stvaralačkih izražajnih mogućnosti (Kunić 1990: 51). Te govorne igre obuhvaćaju produktivnu (stvaralačku) te reproduktivnu aktivnost (Kunić 1990: 51). Kunić navodi da su izvorni oblici produktivnih oblika izražavanja sljedeći:
- samostalno stvaranje riječi
- samostalno stvaranje stihova
- razgovorne igre (improvizacija, monolog, dijalog)
- usmeno samostalno ili kolektivno stvaranje priče
- samostalno prepričavanje teksta
- samostalno razvijanje dramske radnje stvaranjem zapleta, vrhunca i raspleta
- opisivanje zamišljenih scenskih prostora i likova.

Kod reproduktivnih oblikovanja koji se temelje na gotovome tekstu ista autorica navodi:
- prepričavanje lutkarske ili kazališne predstave
- opisivanje scenskoga prostora na temelju didaskalija
- opisivanje viđene scene (Kunić 1990: 52).

Uz dramske aktivnosti najčešće se povezuje nastavno područje jezičnoga izražavanja, jedno od četiriju područja nastave Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi čija, prema Pavličević-Franić (2011), usvojena znanja djeca primjenjuju u praksi. Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006) navodi zadaće područja jezičnoga izražavanja: razvoj sposobnosti izražavanja doživljaja, osjećaja, misli i stavova, stvaranje navika uporabe pravogovornih (ortoepskih) i pravopisnih (ortografskih) norma i ostvarivanje uspješne usmene i pisane komunikacije. Te se zadaće mogu povezati i s ciljevima jezičnih igara koje su dio i dramskih aktivnosti, a to su, prema Pavličević-Franić, uspješno ovladavanje materinskim jezikom poticanjem usmenoga izražavanja, stjecanje uporabnoga gramatičko-pravopisnoga znanja te bogaćenje rječnika. Uz razvijanje jezično-komunikacijske kompetencije uvelike doprinose i razvoju samopouzdanja, pozitivnoga mišljenja o sebi, potiču samoizražavanje, kritičnost i samokritičnost, toleranciju i suradnju, samostalnost, socijalizaciju, sposobnost promatranja i zapažanja, doživljavanja i zamišljanja, zadržavanja pažnje i razvijanja pamćenja (cit. prema Peti-Stantić i Velički).

**Recitiranje**

Osim navedenih aktivnosti, u osnovnoj se školi često susreće učenje poezije napamet. Ono se definira kao javno umjetničko kazivanje književnih djela; kao pjesma određena za javno umjetnički govor koja ima zadatak govornim izrazom približiti slušateljima napisano djelo (Kunić 1990: 88). Škarić (2003) shvaća poeziju kao rubnu retoričku i govornu vrstu, *izraz između govora i pjevanja*. *To podrazumijeva da u recitaciji s jedne strane može prevladavati veća govornost koju prate eksplikativnost*, *narativnost*, *gramatičnost*, *logičnost*, *ili može više ići prema nekim pjevnim osobinama u slikovitosti*, *strožoj ritmičnosti*, *uronjenost u vrijeme*, *u pjevnost*, *u osjetilnosti* (Varošanec-Škarić 2002). Većina učenika tome pristupa bez poteškoća, osobito u razrednoj nastavi. Jezik lirike pokreće specifične osjećaje, asocijacije i maštu, a pritom nudi različite govorne realizacije (Kunić 1990: 60).

Autentično prenošenje misli i osjećaja pjesnika te ispreplitanje u tome procesu logičke i emocionalne izražajnosti koje sadržaju daju živost, nekim će učenicima biti problematična. Navedene vježbe, strpljivost te afirmativan govor može učenicima pomoći da se opuste te da osjete dubinsku poruku koju određeno poetsko ostvarenje u sebi krije. Nužno je da govornoj i scenskoj realizaciji prethodi temeljita interpretacija te vrijeme u kojemu će se učenik samostalno *družiti* s pjesmom kako bi došao do misli i intencija autora te pritom shvatiti idejno-tematski i spoznajno-emocionalni okvir (Isto.). Ista autorica piše da će govorna izvedba teksta biti uspješna ako čitač vjerno predoči zvučnu i spoznajno-emotivnu komponentu, a da bi to sve mogao, potrebno je svladavanje vrednota govornoga jezika:

- intonacija (visina tona, zvukovno ostvarenje teksta)
- intenzitet (jačina glasa)
- tempo (brzina)
- pauza (stanka) (Kunić 1990: 91).

Guberina (cit. prema Vuletić 2007: 71) razlikuje akustične ili auditivne i vizualne jezične vrednote. U akustične vrednote uvrštava intonaciju, intenzitet, tempo, pauzu, a u vizualne vrednote mimiku, geste i stvarni kontekst. U eseju *Recitiranje (ni)je gluma* Krušić iznosi zanimljiva promišljanja o recitiranju te navodi *pod recitacijom ću podrazumijevati eminentno stvaralačku*, *osobnu i autorsku djelatnost… u dobroj recitaciji ne samo da recitator izgovara tekst*, *nego i tekst izgovara recitatora* (Krušić 2002: 159). Isti autor predlaže konkretna pitanja kojima bi se trebao baviti recitator kako bi tekst pretvorio o govorno umjetničko djelo (Isto.). Predlaže sljedeća pitanja koja će pomoći interpretatoru da osmisli dramaturško-redateljski plan izvedbe:

- Tko sam ja dok govorim tekst?
- Tko mi je sugovornik, tj. komu govorim?
- Kako govorim, tj. s kojim osjećajima, raspoloženjem i kakvim odnosom?
- Što zamišljam dok govorim pjesnički tekst?
- Što svojim govorenjem poručujem? (Isto.).

Iako se pitanja čine složena, uz dodatnu uputu i usmjerenje, na njih bi mogla odgovoriti djeca predškolske dobi i razredne nastave te tako svoje recitiranje podići na višu razinu. Odmak od klasičnih, pojednostavnjenih mentoriranja kad je recitiranje u pitanju, nužno je ako želimo pružiti užitak onome tko sluša.

**Gibberish**

Ugledna dramska pedagoginja Viola Spolin u knjizi *Improvisation for the theatre* (1999) čitavo poglavlje posvećuje *gibberishu*. Naglašava da je to iznimno vrijedna aktivnost te da predstavlja veliku

pomoć u oslobađanju pojedinaca od mnoštva detalja koji ga koče i guše njegovu spontanost. Keith Johnostone u knjizi *Impro/Improvisation and the Theatre* (1987) jedno poglavlje posvećuje upravo spontanosti navodeći da većina djece može djelovati kreativno do jedanaeste ili dvanaeste godine te potom gube spontanost te stvaraju imitaciju *umjetnosti odraslih*.

Spontano se ponašanje često smatra nepromišljenim te se nemalo puta dogodi, a to navodi i spomenuta autorica, da vlada shvaćanje kako bi spontana ponašanja u školi mogla učenike dovesti u nevolju. Koliko je zapravo učenik sposoban djelovati spontano i zadržati spontanost u okvirima prihvatljivoga ponašanja pitanje je koje se nameće, ali ako je učitelj svjestan procesa razvoja spontanosti te ako ga potiče osmišljenim ciljanim aktivnostima, primjerice *gibberishem*, tada neće imati osjećaj da gubi konce iz ruku te da u razredu vlada nedisciplina ili samovolja učinila.

*Gibberish* je neartikulirano izgovaranje glasova, slogova, riječi i rečenica i ne treba ga miješati sa stvarnim riječima koje se mogu preokrenuti pa zvuče novo i zanimljivo. Nije potrebno da značenje toga govora itko razumije, no povremeno će se dogoditi da će netko takav govor potkrijepiti konkretnom radnjom te će ga ona tako protumačiti. *Gibberish* razvija i ekspresivni fizički jezik bitan za javno nastupanje te otklanja našu ovisnost o riječima (Spolin 1999: 112). Ista autorica tumači da bi se teškoće s *gibberishem* mogle pojaviti kod osoba koje se uglavnom oslanjaju na riječi pa se, nakon što im se one kao takve oduzmu, osjećaju zbunjeno. Osim toga, kod takvih će pojedinaca biti izražen manjak spontanosti u pokretima, tijelo će biti ukočeno te će se uočiti distanciranost u odnosu na druge učenike. *Budući da se zvuk bez simbola - osim u slučaju boli*, *radosti*, *straha ili zaprepaštenja - ne može pokazati bez funkcioniranja tijela*, *gibberish potiče učenike da pokaže*, *a ne da samo kaže* (Spolin 1999: 113).

Prije negoli se počne s prakticiranjem takvih aktivnosti, učitelj učenicima treba demonstrirati vježbu trudeći se da i sam to čini tečno i bez *kočnica*. Spolin predlaže da to bude jednostavan izraz i kretnja. Primjerice, može učenika tražiti da ustane izgovarajući *Gallorusheo!* i pritom zvuk pratiti gestom. Može se dogoditi da će neki od učenika na takav poticaj odgovoriti sramežljivo ili sporo. Ipak, Spolin predlaže neodustajanje. Dapače, valjalo bi u takvim prilikama ponoviti gestu i zvuk, ali i pokušati uključiti ostale učenike. Važno je da u tim prilikama učitelj bude učenicima podrška i da od njih ne odustaje. Autorica nudi različite situacija koje mogu služiti kao odskočna daska za komunikaciju *gibberishem* (Spolin 1999: 14). Stavljanje učenike u poznate situacije ili problemske situacije pomoći će i da slobodnije i spontanije sudjeluju. Također je važno izbjegavati davanje stvarnih jezičnih ritmova (Spolin 1999: 14). Iako će *gibberish* kod pojedinaca podsjećati na neki od poznatih jezika svojom ritmičnošću i izgovorom, s vremenom će poprimiti autentičan jezični ritam. Time dolazi do oslobađanja djeteta i njegove spontanosti, a njegova stvaralačka mašta može progovoriti svojim iskrenim izražavanjem (Ladika prema Gruić i Rimac Jurinović 2022).

**Gibberish u razrednoj nastavi**

Kao učiteljica razredne nastave navest ću refleksiju na osobnu praksu u kojoj sam nastojala kod učenika već u prvome razredu promišljeno integrirati dramske tehnike i metode u redoviti odgojno-obrazovni proces. Tijekom četiriju godina rada uočila sam da dramska iskustva nude posebnu vrstu *proživljavanja* i *doživljavanja* koristeći se životnim situacijama i problemima koje sudionici mogu stvarno doživjeti, a da ne moraju živjeti s posljedicama postupaka u stvarnome svijetu (Dolan 2006: 55). U razredu često vlada žamor jer su učenici podijeljeni u skupine te se rad uglavnom izvodi kao skupinski, putem iskustvenoga učenja. U takvome su obliku rada učenici međusobno izloženi kritikama, slaganjima, neslaganjima, predlaganjima te sam nastojala pronaći alat koji bi im pomogao da budu autentični u govornome izrazu.

Često su u razredu prisutne različite vrste improvizacija, samostalno stvaranje kraćih lutkarskih predstava, forum-teatar, procesna drama i sl. Ono što se i njih i mene kao učiteljicu osobito dojmilo jest *gibberish*. Nakon uvodnih uputa te oprimjerenja, većina učenika je iznenađujuće dobro prihvatila tu aktivnost. Provodili smo je često, dva do tri puta tjedno u različitim oblicima dvije godine. Bilo im je zanimljivo kada je, primjerice, i razredni ljubimac, ginjol-lutka sova Sofija, počela govoriti *gibberishem*. Sova Sofija inače potiče učenike na razgovor o emocijama koje zamijeti kod nekoga učenika, primjerice ako se dogodio u razredu sukob. U krugu na tepihu sudjeluje u raspravama.

Takav razgovor o emocijama, osobito postavljanje pitanja koja potiču uzimanje u obzir tuđih osjećaja, izgrađuje sposobnost empatije (Katz i McClellan 2005). Skretanjem pozornosti na emocije drugih, a tu svakako podrazumijevam i osjećaje određenih uloga, likova koje učenici igraju u dramskim aktivnostima, otvaraju posve nove razine suosjećanja (Katz i McClellan 2005.)

Nakon jednostavnijih vježbi krenuli smo u pričanje različitih situacija na *gibberishu* te dodavanje kretnji tome govoru. Potom su učenici podijeljeni u parove razgovarali također na određene teme. Jedan od zadataka bio je razgovarati, posvađati se te pomiriti s parom i sve to na *gibberishu*. Kod učenika koji su povučeniji, poticaj i ohrabrenje bili su potrebni kada bi vježbe radili u krugu. Kada bi se vježbe izvodile u parovima, tim je učenicima porasla spontanost i maštovitost u izrazu. Između učenika sam zamijetila da su neki vrlo maštoviti i spontani te da su im rečenice dugačke i složene s mnoštvom novih riječi. Kod drugih se pak mogao uočiti manjak spontanoga izraza te tiho izgovorene siromašnije riječi. Nakon tri godine rada zamijetila sam velike pomake, poglavito u spontanosti prilikom govorenja, u tečnosti i samopouzdanju. Sram da će se reći nešto pogrešno ili smiješno, gotovo je nestao.

Takva me atmosfera potakla da osmislim projekt *Uči Župuči*. Učenike sam uvela u priču primjenjujući elemente procesne drame te im predstavila lik uči Župuči, koja živi na dalekome otočju na jugu Indije te govori *gibberish*. Ona je poželjela da se njezin razred sprijatelji s mojim razredom, a to svakako pretpostavlja razgovor, pa i pisanje na *gibberishu*. Učenici su objeručke prihvatili ideju te smo u niz aktivnosti predstavljali naš razred i našu kulturu, i to sve na *gibberishu*. U razredu se gotovo nije mogao čuti hrvatski jezik, a svi su svakoga razumjeli i nije bilo potrebe za zastajkivanjem i tumačenjem što je tko želio reći. Spontanost je bila na vrlo visokoj razini, a razumijevanje su potkrepljivali povremeno iskarikiranim pokretima. Bilo je situacija i kada su jedni druge na *gibberishu* nastojali uvjeriti u neku ideju. Potom su uči Župuči upoznali s književnošću te su u krugu zajednički pričali bajku. Bio je to izvanredan prizor, petnaestak učenika u krugu čekaju svoj red kako bi ispričali svoj dio bajke na *gibberishu*. Moglo se uočiti da su neke osobnosti dominantnije jer bi često počele s nekim konfliktom kako bi održavale dinamiku bajke. Jednoga je dana, za vrijeme trajanja toga projekta, bila izvanredna situacija u kojoj me uči Župuči zvala na moj mobilni telefon. Osim što mi je posredovala neke informacije, poželjela je čuti svakoga učenika. Učenici su apsolutno predani razgovarali sa zamišljenom uči Župući na zamišljenome jeziku. Potom su učenici pozvani da snime videoporuku za prijatelje iz razreda uči Župuči. Za to je poslužio autorski stolac u razredu te je svatko imao jednominutni monolog na *gibberishu*.

Zamijetila sam da su učenicima aktivnosti toga tipa vrlo zanimljive te da oni smisleno i aktivno u njima sudjeluju. Osim što je takav oblik rada veoma utjecao na učeničku slobodu i spontanost u govoru, njihov skupni rad u kojemu su upućeni jedni na druge djelovao je povoljno i na socijalne odnose u razredu. Autentičnost koju su učenici pokazali u takvim aktivnostima, preslikat će zasigurno i u druge životne prilike. Autentičnost koja je uvijek na cijeni i koja je preduvjet unutarnje slobode, potrebno je njegovati promišljeno odabranim aktivnostima i marnim pripremanjima za nastavu *usmjerenu na dijete*.

Nakon aktivnosti u kojima je dominantan bio *gibberish*, učenike sam zamolila da napišu nekoliko rečenica o njihovu iskustvu govorenja *gibberishem*. U nastavku ih donosim:

- *Điberiš mi je smiješan zato što za svaku riječ drugi put kažem drugačije. I u điberišu nema krive riječi, svaka điberiška riječ nešto znači. Kada ga pričam, osjećam se smiješno. Ne volim điberiš zato*

*što kad krenemo pričati điberiš, jako brzo prođe vrijeme i kad učiteljica kaže da je gotovo, svi smo tužni.*

- *Osjećala sam se kao da živim u điberišu. Da samo pričam điberiš i da druge jezike ne znam.*
- *Volim điberiš i osjećam se smiješno i uzbudljivo. Volim kada tako pričamo zato što su mi riječi čudne.*
- *Điberiš mi se sviđa jer je čudan i drugačiji od svih drugih jezika na svijetu. Điberiš mi je čudan jer su riječi drugačije i čudnije su od svih drugih riječi na svijetu. Kad mi netko govori điberiš, ne razumijem ga.*
- *Kada pričam na điberiš jeziku, osjećam se sretno, uzbuđeno, šaljivo i zabavno. Ja mislim da je điberiš za malu i odraslu djecu. Preporučila bih ga svima. Điberiš je jako dobar zato što razvija maštu i zabavu.*
- *Meni je điberiš jako zabavan, jako mi je smiješan i koristan jer djeca mogu maštati i otkrivati što sve može jezik. Meni je simpatičko kada svi izmišljamo nove stvari i điberiš riječi. Mogu razumjeti što tko govori.*
- *Sviđa mi se điberiš. Najviše mi se sviđa što se nikada ne ponavljaju iste riječi. Volim pričati na njemu jer mi tako radi mašta i sviđa mi se jako uči Župuči jer to sliči na uči Sunči i jer ima fora ton zvona.*
- *Ja razumijem điberiš jer kad netko nešto kaže na điberišu, nitko mu ne prigovara nego svi nastavljaju tu temu. Uči Župuči, uči Sunči, volim vas!*
- *Meni je điberiš super jezik, samo mi ga je nekada iz nekoga razloga neugodno pričati jer će mi se možda neki smijati, ali ipak to je odličan jezik. Ja ga volim jer mogu uz njega razviti svoj jezik. On u meni proizvodi sreću, radost i sram.*
- *Dok pričam điberiš osjećam kao da mogu reći bilo što, čak i ako nema neko značenje. Kao da sam u svijetu mašte. Mislim da je điberiš jako dobar jer potiče kreativnost kod djece i govori da tuđe osjećaje možemo shvatiti i bez razumljivih riječi. Kao što sam rekla, osjećam se kao da sam u svijetu mašte: mogu smišljati smiješna imena itd. Preporučila bih gibberish svima svake dobi!*
- *Prasnem u smijeh kada čujem to ime. Osjećam se dobro. Želim ih upoznati. Kad razgovaramo, moram izmišljati riječi. Ne volim ga zato što se nekada previše šale pa mogu nekoga povrijediti. Nekada ga razumijem, a nekada ne.*
- *Meni je najbolje kod gibberisha to što ne znamo što govorimo. Samo izgovaramo riječi koje nam prve padnu na pamet. Isto mi je super što od tih nerazvrstanih riječi izgovaramo našu rečenicu. Volim kad se smijemo od tog jezika. Najbolja stvar u điberišu je da uvijek kada govorim taj jezik osjećam da sam slobodnija. Čima to sa ti la mi! U prijevodu: Volim điberiš!*

Pročitavši odgovore učenika, bila sam veoma iznenađena razinom razumijevanja ove aktivnosti, kao i vrlo preciznim samoanalizama. Zanimljivo je kako je dosta učenika *gibberish* povezalo za zabavom, maštom i kreativnošću. Zanimljivo je i promišljanje o tome kako se u tome jeziku ne može pogriješiti te kako, iako se međusobno ne razumiju, ne kompliciraju, već se spontano prilagođavaju situaciji. Učenici su ovom kratkom anketom pokazali razumijevanje smisla, ali i interes za takav oblik rada koji ih doista, kako navodi jedna učenica, svaki put čini slobodnijima. Možda će se netko začuditi nad takvim oblikom rada, međutim, njime se doista može mnogo toga, ponajprije oblikovati osobnosti učenika, jačati njihove međusobne veze te poticati razvoj samopouzdanja prilikom javnoga nastupa, kao i govornih kompetencija.

Uočila sam kod učenika i razvoj i jačanje njihovih izvedbenih kompetencija koje su pratile razvoj i jačanje jezičnih kompetencija. Autorice Gruić i Rimac Jurinović (2022) prikazuju međuodnos i potencijal preplitanja dramskoga izražavanja i nastave u području jezika i komunikacije, što sam uočila i u osobnoj

praksi. Navedeni oblik rada i odgovori učenika na njega korespondiraju sa suvremenim pogledima na nastavu Hrvatskoga jezika koje zagovara i D. Pavličević-Franić:

a) afirmacija didaktičke igre kao oblik učenja/poučavanja
b) afirmacija elemenata emocionalnosti, doživljajnosti i pozitivne slike ličnosti, pri čemu se ističu individualnost, stvaralaštvo i interkulturalizam
c) za razumijevanje međujezičnoga polja kao lingvističkoga potecijala
d) poticanje razvoja stvaralačkoga odnosa prema jeziku bez straha od pogreške (cit. prema Gruić i Rimac Jurinović 2022).

**Zaključak**

Dramske metode i tehnike mogu služiti kao korisni alati koji nude aktivnosti u kojima učenici izlaze iz uloge pasivnih promatrača i svojim angažmanom aktivno doprinose kvaliteti procesa, što je ilustrirano primjerom prakse koji ovaj rad donosi. U sustavu odgoja i obrazovanja usmeno jezično izražavanje često je ograničeno na nastavu Hrvatskog jezika, a i u toj nastavi, sadržaji koji zahtijevaju aktivnu primjenu, često se potiskuju. Govor ostaje ključna sastavnica ljudskoga života. Kao što navodi Škarić (2000), on je prirodan medij za demokratsku kulturu i stvaralaštvo, te ga stoga treba sustavno njegovati, posebno u odgojno-obrazovnome radu. Uključivanje dramskih metoda i tehnika podrazumijeva i dodatnu metodičku pripremu, ali i otvorenost odgojno-obrazovnih djelatnika za novost. Primjenjujući *gibberish* kao dramsku i jezičnu igru može se zaključiti da *...igrači nisu vezani pravilima, već su slobodni u svojem traganju za najboljim izrazom* (Ladika i dr. 1983: 5) te da za takve aktivnosti ne trebaju biti nadarena ili glumstvena djeca, nego je potrebna dramska sposobnost koju, kako navode Gruić i Rimac Jurinović (2022), svi ljudi posjeduju.

**Literatura**


- Berry, C. 1997. *Glumac i glas*. Zagreb. AGM.
- Davis, S. i Dolan, K. 2006. Contagious learning: Drama, experience and perezhivanie. U: *International Research in Early Childhood Education*, 7(1): 50-67
- Gruić, I. i Rimac Jurinović, M. 2022. Usvajanje i učenje hrvatskoga jezika dramskim tehnikama i metodama. U: *Suvremena promišljanja o usvajanju i učenju hrvatskoga jezika*, 207-218.
- *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. 2006. Zagreb. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Johnstone, K. 1987. *Impro/Improvisation and the Theatre*. London: Methuen Drama.
- Krušić, V. 2002. Recitiranje (ni)je gluma. U: *Govor* 19(2): 157-170.
- Kunić, I. 1990. *Kultura dječjeg govornog i scenskog stvaralaštva*. Zagreb. Školska knjiga.
- Katz, L. G. i MacClellan, E. D. 2005. *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: uloga odgajateljica i učiteljica*. Zagreb. Educa.
- Ladika, Z., Čečuk, S. i Dević, Đ. 1983. *Dramske igre*. Zagreb: Savez društava Naša djeca.
- Pavličević-Franić, D., Aladrović Slovaček, K. i Mandić, I. 2022. O jezičnim igrama iz učiteljske perspektive. *Metodički obzori*, 17(2/33): 5-24.
- Pavličević-Franić, D. i Aladrović Slovaček, K. 2011. Utjecaj načina poučavanja na motivaciju i stav učenika prema hrvatskome jeziku kao nastavnome predmetu. U: Napredak, 152(2): 171-188. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/82732, pristupljeno: 20. 6. 2025.
- Spolin, V. 1999. *Improvisation for the Theatre*. , Illinois: Northwestern University Press, Evanston.
- Škarić, I. 2000. *Temeljci suvremenog govorništva*. Zagreb. Školska knjiga.

- Škarić, I. 2003. Određenje glasa. U: Glas – Voice: Zbornik radova 1. znanstvenog skupa s međunarodnim sudjelovanjem (ur.) Varošanec Škarić, G. 4(20). Zagreb. Hrvatsko filološko društvo.
- Varošanec-Škarić, G. 2002. Recitacija kao rubna vrsta (recenzija eseja V. Krušića Recitiranje (ni) je gluma). U: *Govor*, 19(2): 171-176.
- Vuletić, B. 1976. *Fonetika književnosti*. Zagreb. Sveučilišta naklada Liber.
- Vuletić, B. 2007. *Lingvistika govora*. Zagreb. FF Press.
- Vuletić, B. 1999. *Prostor pjesme*. Zagreb. Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.


## GIBBERISH AS A TOOL FOR CONDUCTING DRAMA ACTIVITIES IN PRIMARY EDUCATION


***Abstract:*** *Drama methods and techniques integrated into regular classroom practice represent both a challenge and a valuable tool for achieving various educational outcomes. This paper explores the impact of gibberish on the development of students' speaking competencies. Gibberish, understood as the non-articulated utterance of sounds, syllables, words, and sentences, encourages the development of expressive body language, spontaneity, and self-confidence. Emphasizing the importance of voice and speech as fundamental means of expression, the paper highlights the role of play and improvisation in the teaching process. It also describes classroom practice through the project "Uči Župuči" and analyzes the effects of using gibberish on speech as a multimedia and creative activity.*


***Keywords:*** *drama pedagogy, gibberish, primary education, speaking competencies, voice*

STRUČNI RAD

TAMARA TURZA-BOGDAN
LIDIJA CVIKIĆ
Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet, Hrvatska
tamara.turza-bogdan@ufzg.hr

# DRAMSKE TEHNIKE KAO METODE U POUČAVANJU HRVATSKOGA KAO *INOG* JEZIKA U RANOJ DOBI

***Sažetak**: U radu se polazi od teorijskih postavki usvajanja hrvatskoga kao inoga jezika u ranoj školskoj dobi s obzirom na posebnosti učenika, obrazovne zahtjeve i nastavnu praksu[44]. Dramske metode i aktivnosti (Gruić 2002; Scher i Verrall 2006; Fileš i dr. 2008; Breber i dr. 2020) poticajan su nastavni izvor za usvajanje jezika (Aladrović Slovaček i dr. 2024). Svojom izrazitom komunikacijskom usmjerenošću nastavno okruženje uz dramske metode postaje zasićeno jezičnim obrascima: od gramatičkih do pragmatičkih i komunikacijskih, a učenicima omogućavaju višekulturno i interkulturno učenje. Prikazane su dramske tehnike koje je moguće primijeniti u nastavi s inojezičnim učenicima. Navedeni primjeri pokazuju da dramske tehnike imaju značajan potencijal u poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika te bi ih bi bilo poželjno razvijati i sustavno uključivati u nastavnu praksu.*
***Ključne riječi:** dramske tehnike, hrvatski kao ini jezik, rana pismenost, višejezičnost*

**Uvod**

Dramske metode u suvremenoj su nastavi već dulje vrijeme prepoznate i afirmirane kao metode aktivnoga učenja. Različite dramske tehnike potiču učenike na sudjelovanje i djelovanje čime se stvaraju uvjeti za iskustveno i participativno učenje. Rad i djelovanje Ive Gruić u području dramskoga odgoja predstavlja nezaobilazno poglavlje u razvoju hrvatske dramske pedagogije. Njezina knjiga *Prolaz u zamišljeni svijet – procesna drama ili drama u nastajanju* (2002) otvorila je nove perspektive i ponudila niz inventivnih mogućnosti za rad u području dramskoga odgoja. Istodobno, to je djelo donijelo dramske metode i tehnike koje nadilaze okvire odgojne drame te pružaju mogućnosti primjene i u drugim obrazovnim područjima. U ovome radu želimo prikazati jednu od tih mogućnosti, primjenu dramskih tehnika pri ovladavanju hrvatskim kao inim jezikom. U tome smislu, ovaj je rad *hommage* znanstvenici, dramskoj pedagoginji i našoj kolegici Ivi Gruić.

Suvremena hrvatska glotodidaktika ustanovila je pojmove *ini* jezik, *inojezični* govornik i poučavanje hrvatskoga kao *inoga* jezika. Ini jezik podrazumijeva svaki jezik koji nije materinski ili glavni komunikacijski – strani, nasljedni, manjinski, drugi, treći ili bilo koji drugi jezik (Jelaska 2005; Cvikić, 2012). Termin ini jezik semantički se odnosi na sve navedene jezike, a ne zadire u individualno jezično određenje govornika. Stoga se u ovome radu termin ini rabi u značenju hrvatskoga kao jezika kojima on nije

[44] Rad je nastao u sklopu Istraživačkoga HRZZ projekta *Razvoj rječnika djece mlađe školske dobi kroz inovativne estetske i utjelovljene metode učenja - RjeŠko (HRZZ IP-2024-05-8350).*

materinski jezik, bez obzira na to kakav je status njegova govornika, a za govornika hrvatskoga kao inoga jezika rabi se pojam inojezični govornik. Inojezični govornik neizvorni je govornik nekoga jezika. Za razliku od govornika materinskoga jezika, odnosno izvornoga govornika, neizvorni govornik nema implicitno jezično znanje o inome jeziku te uči pravila kako bi ih mogao primijeniti u govorenju i pisanju. Izvorni govornici svoj jezik usvajaju govorenjem i slušanjem u spontanoj komunikaciji, a to kod inojezičnoga govornika to vrlo često nije tako (Jelaska 2012). Inojezični govornik koji jezik uči, a ne usvaja (usp. Jelaska 2005), točne rečenice oblikuje svjesnom uporabom pravila. No, njihovo poučavanje ne jamči nužno i njihovu pravilnu uporabu. Potrebno je mnogo vježbanja kako bi se naučena pravila primijenila u govorenju te govor postao gramatički točan i tečan. Svatko tko se služi nekim stranim jezikom zasigurno je to i osobno osjetio u procesu njegova ovladavanja.

Poticanje izražavanja na materinskome jeziku primjenom dramskih tehnika pridonosi razvoju diskursnoga iskaza. Diskurs se, kao cjelina sastavljena od iskaza (Pintarić 2002), određuje i kao jezična cjelina *u kojoj je egzaktno utvrdiva ovisnost jednih jezičnih jedinica o izboru drugih* (Barić i dr. 1997: 392). Razvoj pripovjedne strukture započinje već u najranijoj dječjoj dobi te se odvija postupno, predvidljivo i razvojno mjerljivo. Trtanj i Kuvač Kraljević (2017) prikazuju istraživanja o ovladavanju pripovjednim sposobnostima koja potvrđuju razvoj djetetova iskaza u odnosu na različite jezične i govorne pokazatelje. Pripovijedanje i prepričavanje događaja smatraju se složenim jezičnim vještinama jer zahtijevaju organizaciju sadržaja i njegovo oblikovanje ponajprije uporabom jezičnih sredstava (Peretić i dr. 2015). Dramske tehnike pritom nude širi izražajni i prikazivački repertoar od isključivo verbalnoga izražavanja te mogu pridonijeti lakšemu povezivanju događaja, oblikovanju govorenoga teksta, bogaćenju rječnika, razumijevanju uzročno-posljedičnih odnosa i jasnijemu iznošenju ideja. Pravilna organizacija informacija omogućava stvaranje povezanoga i sadržajno smislenoga diskursa na mikrorazini i makrorazini (Trtanj i Kuvač Kraljević 2017), zbog čega se razvoj diskursnih sposobnosti smatra jednom od važnih sastavnica pismenosti.

Iako učenje materinskoga i inoga jezika nije jednako, u obrazovnome kontekstu im je zajednička metodička nužnost prilagodbe nastave recipijentima sukladno njihovim mogućnostima. Jedan je od kriterija prilagodbe dob učenika jer o njoj ovise kognitivne mogućnosti učenika. Uz kognitivne mogućnosti, učenički se razvoj dodatno promatra i kroz emocionalnu, socijalnu i individualnu dimenziju. Stoga se čimbenici koji utječu na prilagodbu sadržaja učenja mogu promatrati kao jezični i nejezični. Primjerice, poznavanje drugih jezika, kao i gramatička obilježja jezika kojim se ovladava, pripadaju jezičnim, dok kulturološke i sociološke prilike, organizacija učenja te dob učenika pripadaju nejezičnim čimbenicima. S obzirom na navedeno, proizlazi da su skupine koje usvajaju hrvatski kao ini jezik izrazito heterogene iako su učenici članovi iste obrazovne skupine (Cvikić 2024). Čimbenici jezične heterogenosti očituju se na razinu komunikacijske kompetencije, jezične točnosti i pisanoga izražavanja (Aladrović Slovaček 2019). Kad je riječ o učenicima kao inojezičnim govornicima, dodatni je izazov i ovladavanje školskim jezikom (Turza-Bogdan i Cvikić 2023).

U ranoj dječjoj dobi izazov je poučavanje učiniti poticajnim, sadržajnim i učinkovitim. Poučavanje inojezičnih govornika hrvatskoga u ranoj dobi zahtijeva poseban metodički pristup (Cvikić 2012), no zajedničko im je s izvornim govornicima da je najučinkovitije spontano učenje, najbolje kroz igru. Takvo je učenje smisleno i kontekstualizirano - jezik se usvaja u različitim situacijama koje se mogu prepoznati u svakodnevnome životu i prenijeti iz njega. Aktivnosti trebaju omogućiti visoku razinu repetitivnosti i učenja po modelu, što znači čestu uporabu istih jezičnih obrazaca u različitim kontekstima. Budući da dijete mlađe školske dobi ne može sudjelovati u mehaničkome ponavljanju kao odrasli učenik, svaki se jezični obrazac treba pojavljivati u novim situacijama. Učenicima mlađe školske dobi potrebno je omogućiti slobodu izražavanja bez opterećenosti pogreškama jer pogreške služe učenju. Brojni su inojezični govornici hrvatskoga jezika uključeni u hrvatski sustav školovanja. U početku učenja jezikom

ovladavaju u programu pripremne nastave hrvatskog jezika, a ostale nastavne predmete prate s ostalim učenicima (Turza-Bogdan i dr. 2017). U takvim heterogenim skupinama učenika u razredu učitelj ima zahtjevan zadatak u prilagodbi svih sadržaja jezično-komunikacijskoj situaciji učenika.

**Dramske tehnike u nastavi s inojezičnim učenicima**

Dramske su metode afirmirane u literaturi i nastavnoj praksi kao motivirajuće zbog poticanja na interakciju, kritičko promišljanje i osobni angažman učenika. Time proces učenja postaje zanimljiv i dinamičan (Gruić i Rimac Jurinović 2024). Dramske metode u usmenome ili pisanome izražavanju, uz fonološku, morfološku i sintaktičku razinu, razvijaju i diskursnu, pragmatičku, leksičku i međukulturnu sastavnicu jezično-komunikacijske kompetencije. Stoga uspješno funkcioniraju kao metode učenja jezika (Gruić i dr. 2018; Aladrović Slovaček i dr. 2024) i predstavljaju poticajan izvor u nastavi jezika. Mnoge dramske tehnike opisane su u hrvatskoj stručnoj literaturi (Scher i Verrall, 2006; Fileš i dr., 2008; Breber i dr., 2020). U ovome radu ne ulazimo u terminološko razlikovanje pojmova dramske metode, dramske tehnike i dramske aktivnosti, više o tome može se pročitati u radu Gruić i dr. (2018), već dramskopedagoški pristup promatramo kao način pomoću kojega se hrvatski može učiti i poučavati kao ini jezik. Zbog izrazite komunikacijske usmjerenosti dramske tehnike stvaraju okružje bogato različitim jezičnim obrascima, kao i okružje za razvoj sociolingvističkih i pragmatičkih kompetencija. Na taj način učenicima omogućavaju učenje u višekulturnome i interkulturnome kontekstu.

U nastavku rada prikazat će se neki načini primjene dramskih tehnika kao metoda u nastavnim aktivnostima usmjerenima na proširivanje rječnika djece inojezičnih govornika hrvatskoga jezika. Prikazane dramske tehnike imaju višestruke mogućnosti prilagodbe u nastavi. Osim provedbe u nastavi predmeta Hrvatski jezik, moguće ih je uklopiti u svakodnevnu nastavu različitih predmeta u nižim razredima osnovne škole. Stoga se u ovome radu i prikazuju primjeri za različite predmete. Naime, valja imati u vidu da se u okviru svih nastavnih predmeta za inojezične učenike mogu postaviti i jezično-komunikacijski ciljevi s obzirom na koje učitelj može odabrati prikladnu dramsku tehniku. Takva organizacija nastave ovisi o stručnim kompetencijama učitelja i njegovoj kreaciji nastavnoga procesa.

U nastavku rada uz svaku će se dramsku tehniku prikazati dva različita jezična cilja i primjeri prilagodbe sadržajima iz različitih predmeta. Uz jezični cilj, svaka od ovih dramskih tehnika u sinergiji donosi i ostale komunikacijske ciljeve iz područja razvoja jezičnih djelatnosti (slušanja, govorenja, pisanja i čitanja), a budući da se sve jezične djelatnosti ostvaruju u komunikacijskome procesu, ovdje nisu posebno izdvojene. Pri provedbi dramske aktivnosti važno je održati prirodnost komunikacije i ne prekidati ju izravnim ispravljanjima učenika. Jezični se obrazac, koji je cilj dramske komunikacije, može prije ili poslije provedbe aktivnosti približiti i pojasniti, a tijekom komunikacije učitelj može tek ponoviti pravilnu inačicu/iskaz pazeći da ne remeti prirodnost dramske igre. Jednostavniju i složeniju inačicu određuje učitelj s obzirom na jezično predznanje svojih učenika. U primjerima koji obuhvaćaju gramatička obilježja navode se neki mogući primjeri rečenica za lingvometodički predložak na kojemu će se jezični cilj objasniti i definirati. Lingvometodički predložak pri tome ne treba biti cjelovit, već može samo navoditi osnovne jezične primjere s obzirom na jezični cilj. U svakoj od dramskih aktivnosti jezični se ciljevi mogu odrediti u jednostavnijoj i složenijoj inačici, no to doista ovisi o učiteljevoj procjeni mogućnosti skupine koju poučava. Primjeri aktivnosti koji traže stvaranje govornoga diskursa (pripovijedanje, opisivanje, razgovaranje) nemaju unaprijed oblikovane jezične obrasce zbog toga što ih nije moguće predvidjeti. Upravo u takvim primjerima učitelj mora na temelju učenikova iskaza dovesti do generalizacije o određenome načinu izražavanja. Primjerice, kada novinar izvješćuje o događaju, zapažaju se elementi novinarskoga stila: riječi i iskazi za objektivnost, preciznost i točnost.

Nakon ovih metodičkih napomena slijedi prikaz pojedinih dramskih tehnika s primjerima njihove primjene u ostvarivanju različitih jezičnih ciljeva.

**Vrući stolac**

Za ovu je dramsku tehniku važno to što se na vrućemu stolcu može izmijeniti u određenoj ulozi više djece. Onaj tko je na stolcu odgovara na pitanja, a djeca iz publike uče postavljati pitanja u komunikaciji s onim koji je u ulozi. Ukoliko je potrebna dodatna motivacija i jezični model, učitelj inicira komunikaciju pomoću upitnih riječi: *Kako si se osjećao…? Tko ti je pomogao? Kako se kreće? Koliko imaš listova/cvjetova?…*

- *Jezični cilj:* postavljanje pitanja, oblikovanje upitnih rečenica pomoću upitnih riječi i upitnih zamjenica, *tko*, *što*, *gdje*, *kada*, *kako*, *koliko*, postavljanje pitanja inverzijom i riječcom li
- *Hrvatski jezik:* lik iz teksta odgovara na pitanja o svojim doživljajima i osjećajima (npr. ružno pače, šegrt Hlapić, baka iz Šume Striborove…)
- *Priroda i društvo:* osoba, biljka, životinja, predmet ili pojava (po izboru učenika) odgovara na pitanja učenika o svojim svojstvima/obilježjima

Jednostavnija je inačica kada se biraju samo određene upitne riječi, a složenija kada je moguće upotrijebiti sve upitne riječi.

*Lingvometodički predložak*

Ružno pače: Kako si se osjećao? Što si mislio? Jesi li se bojao? Kamo si otišao?

Vuk: Kakvo krzno imaš? Je li ti hladno zimi? Gdje živiš? Što jedeš?

**Ogrtač stručnjaka (Okvir udaljenosti, Skup znanstvenika)**

Ova dramska tehnika u literaturi se pojavljuje pod nekoliko naziva koji se navode u naslovu. Bez obzira na njezin naziv, u toj se tehnici ulazi u ulogu nekoga stručnjaka. Djeci je to zanimljivo zato što im omogućava igrati odraslost, zanimanja, mogu biti što god zamislite, potrebno je samo uzeti u obzir da im je poznato područje koje im se nudi.

- *Jezični cilj:* slaganje rečenica u diskurs; razvijanje pripovjedne strukture, proširivanje vokabulara: imenice, glagoli, pridjevi; produbljivanje vokabulara s obzirom na temu
- *Hrvatski jezik:* Čudnovate zgode šegrta Hlapića – novinar koji izvješćuje što se dogodilo; Pismo iz Zelengaja – ekološki aktivist priča o očuvanju prirode…
- *Priroda i društvo:* turistički vodič predstavlja svoje mjesto – mora spomenuti karakteristike svojega mjesta, npr. poznate osobe, kulturne i prirodne spomenike, pjesme, priče i sl.

Učenici mogu ulaziti u ulogu brojnih zanimanja koja se vezuju uz sadržaje učenja (biolozi, veterinari, ekolozi, prognostičari, kraljevi i sl.)

**Igranje uloga – pripremljena improvizacija**

Ovo je jedna od čestih dramskih tehnika s vrlo širokom mogućnošću primjene u svim predmetima. Pruža brojne mogućnosti slobodne improvizacije u kojoj se jezikom koristi u međusobnoj komunikaciji na različite načine. Stoga se prikazuju neke šire mogućnosti s različitim jezičnim ciljevima koje se uvijek u provedbi mogu prilagoditi nastavnome procesu.

- *Jezični cilj:* stvaranje priče, nastavak priče, promjena priče, razvijanje koherentnoga pripovijedanja

- *Hrvatski jezik:* skupna dramatizacija književnoga teksta ili nekoga prizora iz teksta (moguć je rad u skupinama prema dijelovima teksta, odnosno s obzirom na razinu jezičnoga znanja inojezičnoga učenika) ili nadogradnja teksta
- Npr. Ružno pače pronašlo je svoje labudove. Podijelite uloge i osmislite što se dalje dogodilo.
- *Jezični cilj*: razvijanje fonološke osjetljivosti
- *Hrvatski jezik:* učenje slova – dramatizacija u kojoj slova pričaju o riječima u kojima se pojavljuju
- *Jezični cilj*: usvajanje školskoga jezika – matematičkoga vokabulara
- *Matematika:* Geometrijska tijela – krug, kružnica, pravokutnik i kvadrat putuju cestom u veliki grad; razgovaraju kako će organizirati putovanje s obzirom na svoja geometrijska svojstva
- *Jezični cilj*: usvajanje vokabulara za brojeve, izricanje mjernih jedinica, sročnost
- *Matematika:* dramska improvizacija na temu točnoga vremena ili udaljenosti, mase i sl.

*Lingvometodički predložak* osmišljava se ovisno o jezičnome cilju. Ukoliko je jezični cilj sročnost – slaganje brojeva u rečenicama, predložak može biti: *Dolazim u pet sati. Dođi u dva sata i pet minuta. Ručak je u jedan sat*.

**Jedan dan u životu**

Poznata dramska tehnika u kojoj se zamišljaju dnevne aktivnosti neke osobe te se one navode prema dobu dana ili točnome vremenu u kojemu se te aktivnosti provode.

- *Jezični cilj:* usvajanje leksika za izricanje vremena; glagolska vremena, slaganje rečenica, sročnost; uzročno-posljedične gramatičke veze, poticanje vremenske strukture diskursa
- *Hrvatski jezik* ili *Priroda i društvo*: zamišljanje i prikazivanje jednoga dana u životu pekara (ili bilo koje drugo zanimanje ili lik iz priče)

*Lingvometodički predložak:* Što pekar radi ujutro u 5 sati? Što pekar radi u 9 sati? Gdje je pekar u 12 sati? Što pekar radi u 14 sati?
Osim u prezentu, moguća je promjena i u ostalim glagolskim vremenima (perfektu i futuru).

**Monolog (Unutarnji monolog)**

Priča lika kojom se možemo koristiti za pripovijedanje doživljaja, opisivanje osjećaja ili pripovijedanje različitih zbivanja.

- *Jezični cilj:* usvajanje padeža, sročnost, razvijanje pripovjedne strukture
- *Hrvatski jezik:* Poštar Kolbaba priča kako je raznosio pisma ili mali Svemirac priča o svojemu dolasku na Zemlju (uz crtani film: Z. Grgić, Posjet iz Svemira)
- *Matematika:* neko geometrijsko tijelo ili broj priča o svojim osobinama, djeljivosti, množivosti i sl. (kocka, kvadar, krug, 101, 314…)
- *Priroda i društvo:* neki instrument, pojava, prirodna znamenitost i sl. priča o načinu uporabe (rijeka, more, mikroskop, stroj, kamion za čišćenje ulica, alat…)

**Suprotstavljanje misli (Zidovi koji govore)**

Dramska tehnika u kojoj postoje dvije skupine koje izražavaju različite stavove o nekoj temi.

- *Jezični cilj:* izricanje argumenata, potvrđivanje i negacija, zavisnosložene rečenice
- *Hrvatski jezik:* Dvije suprotstavljene skupine govore u prilog svoje tvrdnje. Primjerice, Pero (Vlak u snijegu) je pozitivan lik. Pero (Vlak u snijegu) je negativan lik.

- *Matematika:* Jednoznamenkasti i dvoznamenkasti brojevi pričaju o svojim osobinama: svaka skupina daje primjere u čemu su im jake strane, suprotna skupina to pobija.
- *Priroda i društvo:* Dvije suprotstavljene skupine govore u prilog svoje tvrdnje. Primjerice, planet moramo čuvati / planet ne moramo čuvati.

**Usporeno kretanje**

Dramska tehnika kretanja koje možemo povezati s govorom, vrlo je pogodna u usporednome prikazu radnje koja je u stvarnosti jako brza.

- *Jezični cilj:* usvajanje glagola
- *Hrvatski jezik:* prikazivanje određenoga kretanja koje se kasnije verbalizira glagolima, primjerice, potjera u vlaku iz romana *Emil i detektivi*
- *Priroda i društvo:* kretanje životinja u staništu, prirodnih pojava, prijevoznih sredstava, kretanje nebeskih tijela

*Lingvometodički predložak*: glagoli u prezentu: trči, kreće se, jede, hoda, vozi, izlazi, zalazi…

**Zaključak**

Navedeni primjeri upućuju na širinu i raznovrsne mogućnosti primjene dramskih metoda u nastavi. Kombinacijom igrivosti, djelomičnoga vođenja, strukturiranosti i slobode u dramskome izričaju, uz jasno postavljene jezične ciljeve, ove metode mogu značajno pridonijeti uspješnosti učenja hrvatskoga kao inoga jezika. Njihova je posebna vrijednost i u tome što omogućavaju prirodnu integraciju različitih područja učenja. Naime, svojom temom ili planiranim ishodima dramske metode mogu biti usmjerene prema različitim znanstvenim i umjetničkim disciplinama. Transdisciplinarnost dramskih metoda očituje se u povezivanju različitih predmetnih područja, primjerice Hrvatskoga jezika, Matematike, Tjelesne i zdravstvene kulture, Prirodoslovlja i drugih nastavnih predmeta. Time pridonose razvoju različitih vrsta pismenosti, poput čitalačke, matematičke, prirodoslovne, medijske, digitalne, višejezične i višekulturne pismenosti (Turza-Bogdan i Cvikić 2023). Pritom je jezično područje uvijek polazište za međudjelovanje s drugim područjima, kao što su književnost, umjetnost, informatika, matematika, sport te društvene i prirodne znanosti. Različiti primjeri povezivanja područja mogu se pronaći u aktivnostima koje su razvijene u sklopu Erasmus projekta DEAL: *DEAL*, *Priručnik za provoditelje aktivnosti:* https://project-deal.eu/wp-content/uploads/2020/09/PRIRUCNIK_HRVATSKI_2.pdf).

Prikazani primjeri upućuju na to da primjena dramskih metoda omogućava povećanu izloženost učenika jeziku, kao i neposredno omogućavanje učenicima da one sadržaje kojima ovladavaju upotrijebe u opuštenome, poticajnome i podržavajućemu okružju, bez osjećaja straha ili nelagode. Učenje jezika ostvaruje se aktivnom komunikacijom i uz elemente igre. Učenici sudjeluju u različitim aktivnostima koje uključuju kreativne zadatke, poticajnu komunikaciju i primjenu dramskih tehnika, čime se istodobno obogaćuju jezični unos i jezična proizvodnja. U takvome okruženju učenici su izloženi različitim jezičnim modelima te, uz usvajanje leksika, postupno razvijaju i gramatičke strukture. Nadalje, aktivnosti je moguće organizirati transdisciplinarno, korelacijom različitih nastavnih predmeta. Dramske metode također omogućavaju postupno stupnjevanje jezičnoga sadržaja, čime se olakšava individualizacija nastave s obzirom na različitu razinu jezične kompetencije učenika unutar heterogenih skupina. S obzirom na to da su mogućnosti povezivanja dramskih tehnika i metode s jezičnim ciljevima poučavanja bezbrojne, za učitelje je osobito važno njihovo poznavanje, kao i sposobnost njihove prilagodbe u radu s inojezičnim učenicima. Primjeri koji su prikazani nisu recepti za izvođenje u nastavi, već poticaji za daljnja promišljanja

i oblikovanje novih mogućnosti u nastavi. Budući da dramske metode imaju značajan potencijal u području poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika, bilo bi poželjno sustavno ih razvijati i uključivati u nastavnu praksu.

**Literatura**


- Aladrović Slovaček, K. 2018. *Kreativne jezične igre*. Zagreb. Alfa.
- Aladrović Slovaček, K. 2019. *Od usvajanja do učenja hrvatskoga jezika*. Zagreb. Alfa.
- Aladrović Slovaček, K., Rimac Jurinović, M. i Knežević, Ž.. 2024. *The influence of drama-based pedagogical techniques on younger school children's vocabulary development* U: Journal of child language acquisition and development - JCLAD, 12 (2024), 2: 1053-1071.
- Barić, E. i sur. 1997. *Hrvatska gramatika*. Zagreb. Školska knjiga.
- Breber, K. i sur. 2020. *Igrom do (spo)razumijevanja: Izbor oglednih primjera dramskopedagoških radionica u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb. Teatar *Tirena*.
- Cvikić, L. (ur.). 2007. *Drugi jezik hrvatski*. Zagreb. Profil.
- Cvikić, L. 2012. Nejezični čimbenici ovladavanja inim jezikom. U: Češi, M., Cvikić, L. i Milović, S. (ur.). *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika: Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku*, 35–42. Zagreb. Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Cvikić, L. 2024. Maintenance of Croatian as a heritage language through the lens of inter-generational differences. U: *Heritage and New Horizons: Croatia and Croatians in a Global Context Conference*. Sydney, Australija, 8.–11. 2. 2024.
- Češi, M. i Ivančić, Đ. 2019. *Izazovi i umijeća učenja i poučavanja: Hrvatski jezik i inkluzivni pristup*. Zagreb. Naklada Ljevak.
- Fileš, G. i sur. 2008. *Zamisli, doživi, izrazi! – Dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb. Pili poslovi.
- Gruić, I. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet: procesna drama ili drama u nastajanju.* Zagreb. Golden marketing.
- Gruić, I., Vignjević, J. i Rimac Jurinović, M. 2018. Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnom procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika. U: Petravić, A. i Šenjug Golub, A. (ur.). *Višejezičnost i višekulturalnost kao izazov u obrazovanju danas i sutra*, 119–128. Zagreb. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Gruić, I. i Rimac Jurinović, M. 2024. *Dramski tekstovi u školi i kazališna igra* u: 5. Međimurski filološki i pedagoški dani: *Jezik, književnost i obrazovanje - stanje i perspektive* (ur.). Filipan-Žignić i sur. Čakovec: Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet.
- Jelaska, Z. (ur.). 2005. *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb. Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Z. 2012. Ovladavanje materinskim i inim jezikom. U: Češi, M., Cvikić, L. i Milović, S. (ur.). *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika: Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku*, 19–35. Zagreb. Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Peretić, M., Padovan, N. i Kologranić Belić, L. 2015. Rana pismenost. U: Kuvač Kraljević, J. (ur.). *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*, 52–64. Zagreb. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Pintarić, N. 2002. *Pragmemi u komunikaciji*. Zagreb. Zavod za lingvistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Scher, A. i Verrall, C. 2006. *Novih 100+ ideja za dramu*. Zagreb. Pili poslovi.
- Trtanj, I. i Kuvač Kraljević, J. 2017. Jezična i govorna obilježja dječjega pripovjednog diskursa: analiza na mikrostrukturnoj razini. *Govor*, 34(1): 53–69.

- Turza-Bogdan, T. i Cvikić, L. 2023. *Dijete, jezik, pismenost: Jezični temelji i poticanje pismenosti u odgojno-obrazovnom kontekstu*. Zagreb. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Turza-Bogdan, T., Cvikić, L. i Svetec, M. 2017. Hrvatski kao nematerinski jezik – recepcija studenata Učiteljskog fakulteta. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje / Croatian Journal of Education*, 19(1): 95–114.


## DRAMA TECHNIQUES IN THE TEACHING OF CROATIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN EARLY EDUCATION


***Abstract:*** *This paper is grounded in theoretical perspectives on the acquisition of Croatian as a foreign language in early school age, with particular attention to learner characteristics, educational requirements, and teaching practice. Drama-based methods and activities (Gruić, 2002; Scher & Verrall, 2006; Fileš et al., 2008; Breber et al., 2020) represent a stimulating instructional resource for language acquisition (Aladrović Slovaček, Rimac Jurinović, & Knežević, 2024). Owing to their strong communicative orientation, drama-based approaches create a learning environment rich in linguistic patterns, ranging from grammatical to pragmatic and communicative forms of language use, while simultaneously enabling multicultural and intercultural learning. The paper presents selected drama techniques that can be adapted for teaching learners of Croatian as foreign language. The examples demonstrate that drama techniques have considerable potential in the teaching of Croatian as foreign language and should therefore be systematically developed and integrated into teaching practice.*


***Keywords:*** *drama techniques, Croatian as foreign language, early literacy, multilingualism.*

STRUČNI RAD

LORENA LAZARIĆ
KRISTINA RIMAN
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Hrvatska
lorena.lazaric@unipu.hr

# PROCESNA DRAMA I IGRANJE ULOGA U KONTEKSTU POUČAVANJA RAZVOJA VIŠEJEZIČNE KOMPETENCIJE I MULTIKULTURALNOSTI

***Sažetak:*** *U radu se opisuje procesna drama i igranje uloga kao obrazovna metoda za razvoj višejezičnosti pojedinca unutar multijezičnoga i međukulturnoga društvenog okvira. Ovakav pristup učenju smanjuje jezičnu anksioznost i potiče spontanu komunikaciju, istodobno razvijajući empatiju i razumijevanje drugih kultura. U radu su opisane ključne značajke procesne drame u kojoj je naglašena uloga voditelja te su navedeni praktični primjeri aktivnosti prilagođenih različitim dobnim skupinama. Kao konkretan primjer primjene ovih načela u visokome je obrazovanju naveden međunarodni projekt DivA. Cilj je projekta izrada online platforme, hibridnih kolegija i MOOC-a (Massive Open Online Course) za osposobljavanje budućih nastavnika za rad u multijezičnim i kulturno raznolikim okruženjima, potičući pritom razvoj njihove vlastite višejezičnosti primjenom metoda procesne drame i igranje uloga. U tome smislu, procesna se drama primjenjuje kao cjelovit i učinkovit pedagoški pristup koji unatoč praktičnim izazovima učinkovito priprema učenike i studente za život i rad u globaliziranome društvu.*
***Ključne riječi:*** *DivA, igranje uloga, multikulturalnost, višejezičnost, procesna drama*

**Uvod**

Procesna se drama temelji na iskustvenome učenju i smješta se unutar enaktivne paradigme koja uključuje tijelo, um, akciju i percepciju (Piazoli i Tiozzo 2023). Kao inovativna obrazovna metoda, procesna drama pruža učenicima priliku za aktivno uključivanje u složene, simulirane scenarije, čime ih potiče na istraživanje različitih gledišta i razvoj međukulturnih kompetencija. U kontekstu poticanja višejezičnosti i multikulturne svijesti procesna je drama priznata kao učinkovita metoda za razumijevanje jezične, kulturne i identitetske raznolikosti. Pomoću ove metode učenici ne samo da stječu znanje o kulturnim i jezičnim razlikama već ih i neposredno doživljavaju, što jača empatiju, toleranciju i vještine suradnje u globaliziranome svijetu. Cilj je ovoga rada analizirati potencijal procesne drame za razvoj višejezičnosti te na primjeru projekta DivA prikazati kako se te metode mogu primjenjivati u obrazovanju budućih učitelja kao voditelja procesa. Mogućnosti koje nudi procesna drama, skupa s igranjem uloga, primijenjene su u okviru međunarodnoga Erasmus+ projekta DivA (Diversity in action: a cross-border online space for training future teachers through multilingual and multicultural experiences) radi organizacije i pokretanja *online* platforme za podučavanje o višejezičnosti i multikulturalnosti. Pored *online* platforme koja je u eksperimentalnoj fazi u trenutku pisanja ovoga rada, projekt je također obuhvatio realizaciju hibridnoga kolegija o poučavanju višejezičnosti i multikulturalnosti na kojemu su sudjelovali studenti iz Austrije,

Italije, Slovenije i Hrvatske, kao i izradu priručnika namijenjenoga studentima učiteljskih i odgojiteljskih studija te svima kojima je potrebna podrška u obrazovanju za višejezičnost i multikulturalnost.

**Procesna drama i igranje uloga**

Procesna drama predstavlja iskustveni i participativni obrazovni pristup koji se služi dramskim igrama i kazališnim tehnikama radi poticanja kreativnosti, kritičkoga mišljenja i suradnje, čime sudionicima omogućava izgradnju značenja s pomoću simuliranih iskustava unutar sigurnoga i poticajnoga okruženja (Bowell i Heap 2017). Za razliku od klasičnoga kazališta, gdje je naglasak na izvedbi pred publikom, procesna se drama fokusira na sam proces stvaranja i istraživanja uz pomoć interaktivne igre, dopuštajući sudionicima da se bave složenim temama poput suradnje i kulturne raznolikosti tako što aktivno preuzimaju uloge u zamišljenome dramskom svijetu (Kao i O'Neill 1998). U tome kontekstu, u radu se pod višejezičnošću podrazumijeva dinamični i integrirani jezični repertoar pojedinca, u skladu s odrednicama Vijeća Europe, dok se termin multijezičnost primjenjuje za označavanje društvenoga i institucijskoga okvira te konteksta samoga projekta DivA. Primjerice, učenici mogu preuzeti uloge članova izmišljene zajednice koja treba riješiti sukob oko zajedničkih resursa, što potiče emocionalno izražavanje, razmjenu različitih stajališta te razvoj kritičkoga mišljenja, empatije i socijalnih vještina (Galazka i Baldwin 2021). Takav holistički spoj obrazovanja i kreativnosti čini procesnu dramu moćnim alatom za razvoj jezičnih, kulturnih, povijesnih i socijalnih kompetencija, posebice jer sudionike uključuje u jezičnu i kulturnu raznolikost te time promiče međukulturnu kompetenciju. Međukulturna kompetencija u ovome radu podrazumijeva spoj stavova (otvorenost, znatiželja), znanja o društvenim skupinama i procesima te vještina tumačenja, odnosa i kritičke kulturne svjesnosti.

Procesna drama, koja je nastala sredinom 20. stoljeća zahvaljujući radu pionira kao što su Dorothy Heathcote i Gavin Bolton, spaja umjetničke, pedagoške i socijalne elemente u jedan dinamičan pristup učenju (Bolton i Heathcote 1999). Tehnika *nastavnik u ulozi*, koju je razvila Heathcote, omogućava nastavnicima da ravnopravno s učenicima sudjeluju u dramskim scenarijima i time potiču suradničku dinamiku učenja; na primjer, preuzimanjem uloge seoskoga starješine koji vodi zajednicu kroz proces odlučivanja smanjuje se tradicionalni autoritativni pristup (Taylor i Warner 2006). S druge strane, Boltonov koncept *dramske napetosti* postavlja pred sudionike izazove i probleme unutar dramskoga konteksta, što produbljuje njihovo razumijevanje zadanih tema (Galazka i Baldwin 2021).

Dinamičan obrazovni pristup procesne drame stimulira kreativnost, kritičko razmišljanje i suradnju, koristeći se temeljima igranja uloga za stvaranje sveobuhvatnoga i reflektivnoga iskustva učenja (Bowell i Heap 2017). Sudionici se aktivno angažiraju u zamišljenim scenarijima koji preslikavaju stvarne probleme, poput ljudskih prava ili klimatskih promjena, te preuzimaju uloge unutar zamišljenoga svijeta kako bi istražili različite perspektive i razvili empatiju. Iako procesna drama dijeli osnovne elemente s igranjem uloga jer obje metode uključuju preuzimanje uloga i djelovanje u zamišljenim scenarijima, ona proširuje igranje uloga u složeniji i više suradnički okvir (Kao i O'Neill 1998). Igranje je uloga često jače strukturirano i usmjereno na specifične vještine, kao što je vježbanje jezika u simulaciji razgovora u trgovini, dok procesna drama omogućava sudionicima da zajedno oblikuju narativ bez unaprijed zadanih ishoda, primjerice u priči o međunarodnoj konferenciji o klimatskim promjenama, gdje odluke sudionika usmjeravaju tijek događaja (Bowell i Heap 2017). Unutar okvira procesne drame igranje uloga funkcionira kao početna točka, nudeći jednostavniji oblik dramskoga angažmana koji se zatim proširuje kroz kolektivno stvaranje, refleksiju i istraživanje složenih tema, što ovu metodu čini posebno učinkovitom za razvoj višejezičnih i međukulturnih vještina (Galazka i Baldwin 2021).

## Primjena procesne drame u obrazovanju

Procesna se drama može definirati kao dramski oblik koji se primjenjuje u didaktičke svrhe u kojemu se nastavnik i sudionici izmjenjuju u ulogama autora, redatelja i glumaca. Ta suradnja, koja je karakteristika procesne drame, uklanja tradicionalnu hijerarhiju između nastavnika i učenika uspostavljajući kreativnu sinergiju korisnu za proces usvajanja/učenja (Piazzoli 2011).

Procesna je drama našla široku primjenu u različitim obrazovnim kontekstima, od osnovnoškolskoga do obrazovanja odraslih. Njezina prilagodljivost omogućava primjenu u različitim predmetima i postizanje različitih ciljeva. U nastavi jezika, naprimjer, procesna drama pomaže učenicima da uvježbavaju komunikaciju uz pomoć simulacija stvarnih situacija kao što su kupovina na tržnici, pregovaranje ili uredski razgovori. U okviru povijesti i društvenih znanosti ova metoda učenicima omogućava istraživanje povijesnih događaja ili društvenih problema putem rekonstrukcija i rasprava u zamišljenome kontekstu. U ranome i predškolskome odgoju procesna je drama svrhovit pedagoški pristup za poticanje dječje kreativnosti, komunikacijskih vještina i emocionalnoga razvoja. Strukturiranim igrama uloga i interaktivnim scenarijima djeca dobivaju priliku istraživati zamišljene svjetove, razvijati maštu te spontano učiti o jezičnoj i kulturnoj raznolikosti. U osnovnim se školama procesna drama često primjenjuje za poticanje kreativnosti i razvoj socijalnih vještina. Aktivnosti poput preuzimanja uloga likova iz priča ili stvaranja zamišljenih svjetova uče učenike suradnji, međusobnome slušanju i donošenju zajedničkih odluka. U srednjim školama i programima za odrasle procesna se drama često primjenjuje za razvoj specifičnih kompetencija poput timskoga rada, kritičkoga mišljenja i međukulturne svijesti (Lešnik Jeras 2023; Lepir-Šinik 2025).

## Procesna drama i igranje uloga u sklopu obrazovanja za višejezičnost i multikulturalnost

I procesna drama i igranje uloga djeluju kao snažni pedagoški alati za promicanje višejezičnosti i multikulturalnosti u obrazovnome okruženju jer sudionicima omogućavaju da se iskustvenim učenjem aktivno uključe u različite jezike i kulture (Kao i O'Neill 1998; Galazka i Baldwin 2021). Za razliku od tradicionalne nastave jezika, koja se često fokusira na mehaničko pamćenje i izolirano vježbanje, procesna drama integrira igranje uloga kao ključni element za stvaranje zamišljenih scenarija u kojima učenici preuzimaju uloge likova iz različitih jezičnih i kulturnih sredina, čime vježbaju više jezika u autentičnome kontekstu (Bowell i Heap 2017; Pirola 2011). Takav pristup u skladu je s konceptom multikompetencije, koji tvrdi da višejezične osobe primjenjuju cjelokupan svoj višejezični repertoar za snalaženje u složenim interakcijama, a igranje uloga potiče upravo takvu fleksibilnu upotrebu jezika za izražavanje ideja, pregovaranje o značenju i rješavanje sukoba unutar dramskoga okvira (Franceschini 2011). Naprimjer, sudionici mogu glumiti sastanak multikulturalne zajednice na kojemu se prebacuju između jezika kako bi predstavili različite kulturne perspektive, čime unapređuju svoju sposobnost kodnoga prebacivanja i jezične prilagodbe, što je ključno za višejezičnu kompetenciju definiranu u Zajedničkome europskom referentnom okviru za jezike (Vijeće Europe 2001). Uključivanjem igranja uloga u procesnu dramu nastavnici mogu poticati međukulturnu kompetenciju omogućavajući učenicima da istražuju kulturnu raznolikost izvan površinskoga znanja i razvijaju empatiju kroz proživljena iskustva (Drandić i dr. 2022). Igranje uloga olakšava simulaciju stvarnih multikulturnih susreta poput pregovaranja o kulturnim razlikama u fiktivnome međunarodnom okruženju, što sudionicima pomaže da vlastitu višejezičnost iskoriste kao alat za premošćivanje jaza prema društvenoj multikulturalnosti, čime se grade razumijevanje i empatija. Ova metoda pretvara pasivno učenje u aktivan proces u kojemu učenici njeguju višejezični identitet koji im omogućava aktivno i ravnopravno sudjelovanje u složenim multijezičnim sustavima, prepoznajući pritom neraskidivu isprepletenost jezika i kulture (Kramsch 2009; Drandić i Lazarić 2020).

Pioniri poput Heathcote i Bolton isticali su važnost dramske napetosti u takvim aktivnostima jer ona produbljuje kulturnu svijest izazivajući sudionike da autentično reagiraju na međukulturne dvojbe (Bolton i Heathcote 1999; Taylor i Warner 2006). U konačnici, integracija igranja uloga u procesnu dramu podupire cjelovit razvoj višejezičnosti i multikulturalnosti, opremajući učenike potrebnim kompetencijama za uspjeh u raznolikim društvima spajanjem kreativnoga izražavanja s kritičkim promišljanjem o jeziku i kulturi (Galazka i Baldwin 2021).

**Procesna drama i razvoj jezičnih i kulturnih kompetencija**

U obrazovnome okruženju procesna se drama može primijeniti za razvoj jezičnih i kulturnih kompetencija kod učenika različite dobi. Procesna drama nudi učenicima, uključujući i djecu rane i predškolske dobi, priliku za upotrebu jezika u autentičnim situacijama bogatim kontekstom, čime potiče razvoj lingvističkih, sociolingvističkih i diskursnih kompetencija koje omogućavaju stvaranje značenja u stvarnim komunikacijskim situacijama (Kao i O'Neill 1998). Primjenom dramskih aktivnosti djeca istražuju jezik kao alat za komunikaciju i suradnju, nadilazeći tradicionalno učenje usmjereno na pravila i pamćenje (Galazka i Baldwin 2021). Primjerice, u jednome scenariju procesne drame djeca mogu glumiti životinje u šumi koje organiziraju piknik, govoreći jednostavne fraze poput *Hvala* na hrvatskome, *Thank you* na engleskome ili *Grazie* na talijanskome, kako bi izrazila zahvalnost, čime vježbaju osnovni vokabular u kontekstu koji oponaša stvarne interakcije. U drugome primjeru djeca mogu sudjelovati u simulaciji *čarobne trgovine igračaka*, gdje glume prodavače i kupce te govore izraze poput *Ovo je lopta* (*This is a ball*) na više jezika (npr. *ball* na engleskome, *palla* na talijanskome, *pelota* na španjolskome), razvijajući sociolingvističke vještine poput korištenja uljudnim frazama na različitim jezicima. Još jedan primjer uključuje djecu koja glume putnike na *čarobnome vlaku* koji putuje kroz razne zemlje, gdje uče pozdrave poput *Ciao* na talijanskome ili *Hallo* na njemačkome dok *posjećuju* stanice, upoznajući se s jezičnom i kulturnom raznolikošću s pomoću igre (Franceschini 2011). Takve aktivnosti omogućavaju djeci da postanu govornici s razvijenom višejezičnom i međukulturnom kompetencijom, sposobni fleksibilno i prikladno rabiti svoj jezični repertoar ovisno o kontekstu, istodobno razvijajući osnovne međukulturne kompetencije (Vijeće Europe 2001).

Jedna od ključnih prednosti procesne drame leži u tome što djeca uče jezik kao sredstvo komunikacije i suradnje, spontano usvajajući jezične strukture i vokabular interaktivnim dijalozima i razigranim scenarijima (Kao i O'Neill 1998), primjerice u scenariju gdje djeca glume prijatelje koji zajedno grade *svjetski park* i govore riječi poput *drvo* (*tree*) ili *cvijet* (*flower*) na više jezika dok planiraju park, čime prirodno integriraju jezičnu raznolikost i uče o kulturnim simbolima kao što je značenje različitih biljaka u raznim kulturama (Galazka i Baldwin 2021). Ovaj nenametljiv pristup učenju jezika putem igre smanjuje strah od pogrešaka jer su djeca zaokupljena užitkom pripovijedanja i suradnje, što povećava njihovo samopouzdanje u jezičnoj produkciji. Procesna drama, uz igranje uloga, također potiče razumijevanje kulturnih nijansi jer djeca primjenom takvih aktivnosti — primjerice, glumeći stanovnike zamišljenoga sela koji dijele priče o različitim blagdanima poput Diwalija, Božića ili Bajrama — razvijaju empatiju i svijest o kulturnoj raznolikosti (Kramsch 2009). Tehnike poput Heathcoteina kolaborativnog preuzimanja uloga omogućavaju djeci da promišljaju o svojim iskustvima, primjerice, raspravljajući o tome kako su se osjećala dok su dijelila *svoje* igračke na tržnici, čime se produbljuje njihova sposobnost povezivanja jezika i kulture (Bolton i Heathcote 1999). Ovim integriranim pristupom procesna drama i igranje uloga pretvaraju multijezičnost i multikulturalnost u dinamične mostove koji povezuju jezičnu raznolikost s kulturnim razumijevanjem, pripremajući mlade učenike za život u raznolikim, globaliziranim zajednicama (Galazka i Baldwin 2021).

Osim toga, procesna drama omogućava djeci rane i predškolske dobi da istražuju i razumiju kulturne dimenzije jezika, stvarajući sigurno okruženje u kojemu mogu upoznati norme, vrijednosti i običaje različitih kultura primjenjujući razigrane, sveobuhvatne aktivnosti koje integriraju jezik i kulturu kao neodvojive elemente komunikacije (Kramsch 2009; Lazarić i Drandić 2017). Za razliku od tradicionalnih metoda koje često odvajaju jezik od kulture, procesna se drama koristi igranjem uloga kako bi djeca utjelovila različite kulturne perspektive, potičući empatiju i međukulturnu osjetljivost aktivnim sudjelovanjem u zamišljenim svjetovima (Kao i O'Neill 1998). Naprimjer, djeca mogu sudjelovati u scenariju gdje glume članove *međunarodnoga* vrtića koji organiziraju zajedničku rođendansku proslavu, učeći o različitim tradicijama, pri čemu se koriste svojom višejezičnošću (npr. pjevanje pjesama na različitim jezicima) ne samo kao vježbom govora već kao sredstvom za pokretanje međukulturnoga dijaloga o običajima darivanja i proslava u različitim kulturama (Galazka i Baldwin 2021). U drugome primjeru, djeca mogu igrati uloge u *čarobnome selu*, gdje svaka obitelj predstavlja tradicionalnu igru iz svoje kulture, poput kineskoga zmaja ili meksičke piñate, koristeći se jednostavnim frazama na više jezika (npr. *igra* na hrvatskome, *game* na engleskome) kako bi opisala pravila, čime upoznaju kulturne vrijednosti povezane s igrom i zajedništvom. Treći primjer uključuje djecu koja glume stanovnike *svjetskoga zoološkog vrta*, gdje svaka životinja predstavlja različitu kulturu i dijeli priču o svojemu *domu*, poput japanskoga pandinog vrta ili afričke lavlje savane, učeći riječi poput *dom* ili *prijatelj* na različitim jezicima i razumijevajući kulturne razlike u odnosu prema prirodi. Četvrti primjer obuhvaća djecu koja sudjeluju u *globalnome kazalištu lutaka*, gdje svaka lutka predstavlja lik iz druge kulture i priča o svojemu omiljenom blagdanu, koristeći se jednostavnim izrazima na više jezika, čime djeca upoznaju kulturne tradicije putem pripovijedanja (Galazka i Baldwin 2021). Primjenom ovih aktivnosti procesna drama omogućava djeci razvoj kulturnih kompetencija utjelovljivanjem različitih perspektiva, što produbljuje njihovu sposobnost razumijevanja i poštivanja različitih vrijednosti i običaja, ključnih za život u globaliziranome svijetu. U scenariju gdje glume prijatelje koji zajedno stvaraju *svjetski* mozaik od simbola različitih kultura, djeca uče kako izraziti osjećaje na više jezika, potičući empatiju i svijest o kulturnim razlikama (Kramsch 2009). Tehnike poput Heathcoteina kolaborativnog preuzimanja uloga omogućavaju djeci da zajednički grade priče, dok Boltonov pristup dramskim izazovima potiče rješavanje jednostavnih sukoba, produbljujući razumijevanje međukulturnih odnosa (Bolton i Heathcote 1999). Refleksija, kao sastavni dio procesne drame, dodatno obogaćuje učenje jer djeca raspravljaju o svojim iskustvima, čime povezuju kulturne vrijednosti s vlastitim doživljajima (Galazka i Baldwin 2021). Ovaj integrirani pristup jasno razdvaja jezik kao sustav komunikacije od kulture kao sustava vrijednosti. Primjenom procesne drame višejezičnost pojedinca postaje most koji omogućava dublje prodiranje u multikulturalnu stvarnost, pretvarajući pasivno poznavanje simbola u aktivnu međukulturnu kompetenciju nužnu za život u globaliziranome svijetu (Vijeće Europe 2001).

**Planiranje aktivnosti procesne drame**

Elementi procesne drame nadilaze puko poučavanje o činjenicama i običajima drugih kultura (multikulturalnost); oni stvaraju prostor za razvoj međukulturne osjetljivosti pomoću aktivnoga iskustva. U tome se procesu učenik koristi svojom višejezičnošću za uspostavljanje dijaloga i razumijevanje različitih sustava vrijednosti unutar multikulturalnoga okruženja. Ovaj se pristup koristi igranjem uloga za stvaranje situacija bogatih kontekstom u kojima djeca spontano usvajaju fraze na više jezika i istražuju kulturne norme, nudeći učiteljima fleksibilne metode koje ne zahtijevaju dubinsko poznavanje kulturnih specifičnosti, čime se olakšava primjena u različitim učionicama. Koraci koji slijede usmjereni su na planiranje aktivnosti procesne drame koje potiču multijezičnost i multikulturalnost, prilagođene razvojnim potrebama, interesima i kurikulu obiju dobnih skupina. Prvi korak obuhvaća odabir zanimljive teme

primjerene dobi učenika, s fokusom na istraživanje jezične i kulturne raznolikosti. Za djecu rane i predškolske dobi teme bi trebale biti jednostavne i povezane s njihovim iskustvima ili maštom, poput prijateljstva ili obiteljskih proslava, dok za učenike osnovne škole teme mogu biti vezane uz kurikul, primjerice društvena pitanja ili povijesni događaji, i poticati složenije jezične i kulturne rasprave. Teme bi trebale poticati upotrebu više jezika i upoznavanje s kulturnim praksama na razumljiv i atraktivan način. Drugi je korak definiranje ciljeva, koji se razlikuju ovisno o dobi: za mlađu djecu ciljevi uključuju razvoj osnovnih jezičnih vještina i upoznavanje s jednostavnim kulturnim običajima, dok za učenike osnovne škole ciljevi obuhvaćaju naprednije jezične vještine, komunikacijske strategije i dublje razumijevanje kulturnih normi. Ti ciljevi osiguravaju da aktivnosti budu usmjerene na ishode prilagođene razvojnim sposobnostima svake skupine. Treći korak, stvaranje dramskoga konteksta, podrazumijeva osmišljavanje zamišljenoga svijeta koji integrira multijezične i multikulturalne elemente prilagođene dobi. Za mlađu djecu kontekst treba biti jednostavan i razigran, dok za učenike osnovne škole može biti složeniji i povezan s kurikulom. Kontekst bi trebao biti privlačan i fleksibilan te omogućavati uključivanje više jezika i kultura. Četvrti korak uključuje osmišljavanje uloga prilagođenih dobi i poticanje istraživanja različitih perspektiva. Za mlađu su djecu uloge jednostavne, poput likova iz bajki, dok za stariju djecu mogu biti složenije i poticati korištenje naprednijim frazama te dublje razumijevanje kulturnih normi. Peti korak, strukturiranje aktivnosti, zahtijeva uravnotežen tijek s uvodom, razvojem radnje i refleksijom, prilagođen dobi. Za mlađu djecu uvod može biti priča ili pjesmica, a razvoj radnje uključuje kratke, igrive epizode, dok se refleksija provodi u jednostavnim raspravama ili crtanjem. Za stariju djecu uvod može uključivati raspravu ili video, razvoj radnje složenije epizode s rješavanjem problema, a refleksija strukturirane rasprave ili pisane zadatke. Praktična pomagala za učitelje uključuju slikovne kartice i zvučne zapise za mlađu djecu te ilustracije, videozapise i pripremljene skripte za stariju djecu. Ovi koraci čine procesnu dramu korisnim pedagoškim pristupom za podučavanje multijezičnosti i multikulturalnosti, omogućavaju učiteljima da jednostavno integriraju jezičnu i kulturnu raznolikost u obrazovanje te pripreme učenike za prilagodljivost i međukulturnu komunikaciju.

**Uloga i važnost voditelja procesne drame**

Voditelj igra ključnu ulogu u uspješnoj provedbi procesne drame (Bowell i Heap 2017). Kao tvorac i vodič zamišljenoga dramskog svijeta voditelj oblikuje tijek aktivnosti, potiče sudionike na kreativno izražavanje i suradnju te osigurava postizanje ciljeva aktivnosti (Galazka i Baldwin 2021). Ova uloga zahtijeva specifične vještine i sposobnosti koje omogućavaju voditelju da vodi procesnu dramu na dinamičan, uključiv i na sudionike usmjeren način (Kao i O'Neill 1998). Idealno, voditelj bi trebao posjedovati sljedeće vještine:

- Kreativnost i fleksibilnost: Voditelj procesne drame mora biti kreativan u osmišljavanju aktivnosti i zamišljenoga svijeta u kojemu sudionici djeluju. Sposobnost improvizacije i prilagodbe tijeka aktivnosti na temelju reakcija i interesa sudionika ključna je za održavanje njihove motivacije. Voditelj bi trebao biti spreman odgovoriti na nepredvidive situacije i prilagoditi tijek priče kako bi održao angažman i dinamičnost.
- Komunikacijske vještine: Jasna i učinkovita komunikacija temeljna je za uspješno vođenje procesne drame. Voditelj bi trebao jasno objasniti uloge, pravila i ciljeve aktivnosti, koristeći jezik primjeren dobi i razini vještina sudionika. Dodatno, aktivno slušanje i razumijevanje pomažu voditelju stvoriti sigurno i podržavajuće okruženje u kojemu se sudionici osjećaju slobodnima izraziti svoje ideje.
- Pedagoška kompetencija: Voditelj mora razumjeti pedagoška načela koja stoje u osnovi procesne drame i znati kako ih primijeniti u različitim obrazovnim kontekstima. To uključuje planiranje

aktivnosti prilagođenih dobi, interesima i potrebama sudionika te jasno definiranje ciljeva učenja. Pedagoška osjetljivost omogućava voditelju da prepozna potencijalne izazove i pruži podršku sudionicima tijekom njihova procesa učenja.

- Vještine vođenja i poticanja: U procesnoj drami voditelj ne preuzima ulogu tradicionalnoga instruktora, već djeluje kao vodič koji podržava sudionike u stvaranju i istraživanju zamišljenoga svijeta. To zahtijeva sposobnost usmjeravanja aktivnosti bez nametanja rješenja, ostavljajući prostora sudionicima za kreativno izražavanje i donošenje odluka. Voditelj bi trebao poticati suradnju, donošenje odluka i razmjenu ideja među sudionicima.
- Empatija: Procesna drama uključuje rad sa sudionicima koji mogu imati različite razine samopouzdanja, kreativnosti i iskustva. Voditelj mora biti empatičan i osjetljiv na potrebe sudionika te stvarati sigurno okruženje u kojemu se svi osjećaju uključeno i poštovano. Razumijevanje emocionalnih reakcija sudionika i pružanje podrške u izazovnim situacijama ključni su za učinkovito vođenje.
- Organizacijske vještine: Uspješna provedba procesne drame zahtijeva temeljito planiranje i organizaciju. Voditelj bi trebao unaprijed osmisliti strukturu aktivnosti, definirati uloge i pripremiti potrebne materijale. Dobra organizacija osigurava nesmetan tijek aktivnosti i omogućava voditelju da se usredotoči na interakciju sa sudionicima.
- Reflektivne vještine: Nakon svake aktivnosti voditelj bi trebao procijeniti što je dobro funkcioniralo, a što bi se moglo poboljšati. Refleksija o vlastitome pristupu i reakcijama sudionika omogućava voditelju da kontinuirano poboljšava svoju sposobnost vođenja procesne drame. Dodatno, refleksija sa sudionicima može pružiti vrijedne uvide u njihov napredak i iskustva.

Voditelj procesne drame igra središnju ulogu u osiguravanju uspjeha aktivnosti i postizanju obrazovnih ciljeva. Kombinacija kreativnosti, komunikacije, pedagoških vještina, empatije i organizacijskih sposobnosti omogućava voditelju stvaranje sigurnoga, podržavajućega i inspirativnoga okruženja za sudionike. Pažljivim vođenjem i poticanjem voditelj pomaže sudionicima razviti jezične, socijalne i kulturne kompetencije te se uključiti u smislen i dinamičan proces učenja. U kontekstu projekta DivA, student – budući učitelj – preuzima ulogu voditelja procesne drame, čime razvija specifične metodičke kompetencije za rad u multijezičnome razredu.

**Primjena procesne drame i igranje uloga u sklopu Erasmus + projekta DivA**

Primjer je konkretne primjene ovakvih pedagoških pristupa u visokome obrazovanju međunarodni projekt DivA (Diversity in action: a cross-border online space for training future teachers through multilingual and multicultural experiences). Nositelj je projekta Pedagoški fakultet Univerze na Primorskem iz Kopra, a kao partneri sudjeluju institucije iz Italije, Austrije i Hrvatske, uključujući Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Projekt, koji traje od 2022. do 2025. godine, ima cilj poboljšati obrazovanje budućih nastavnika za rad u jezično i kulturno raznolikim kontekstima. To se postiže razvojem inovativnoga modela suradnje i multijezične prekogranične platforme za *online* učenje na kojoj partnerske institucije nude hibridni studijski kolegij usmjeren na osnaživanje višejezičnosti i obrazovanje budućih nastavnika. Studenti iz različitih zemalja rade zajedno u prekograničnim skupinama sudjelujući u virtualnoj i fizičkoj mobilnosti.

U sklopu projekta svaka je članica trebala osmisliti pedagoški pristup unutar multijezičnoga *online* okruženja, koji će poticati razvoj višejezičnosti i multikulturalne svijesti studenata iz različitih zemalja, putem *online* platformi i tako se osnažiti u nekim novim metodama koje će im olakšati budući rad. U sklopu projekta realiziran je kolegij koji se sastoji od četiri zasebne jedinice (modula) koje povezuje učenje za multijezičnost i multikulturalnost. Elementi procesne drame i igranja uloga zastupljeni su u dijelu koji nosi naslov *Process drama in teaching multilingualism and multiculturalism*. Predviđeno je da se modul

realizira u petnaest školskih sati (pet predavanja i deset samostalnoga rada studenata). U realizaciji modula sudjelovali su studenti fakulteta odgojnih i obrazovnih znanosti iz Hrvatske, Slovenije, Italije i Austrije. Kao rezultat rada na modulu, studenti su trebali osmisliti i predstaviti dramsku aktivnost u obliku procesne drame, nadahnutu multijezičnim i multikulturalnim okruženjem. Dodatni je izazov predstavljala činjenica da su predviđenu dramsku aktivnost studenti trebali ostvariti u hibridnome obliku, koristeći se različitim oblicima komunikacije i dostupnim platformama. Na kraju su studenti trebali dati povratnu informaciju o modulu i izvijestiti o procesu rada na projektu.

Realizacija predviđenoga modula odvijala se u razdoblju od travnja do lipnja 2024. godine. U njemu je sudjelovalo ukupno 43 studenta i studentica s Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, Pedagoškog fakulteta Univerze na Primorskem (Slovenija) i Pädagogische Hochschule u Beču (Austrija). Na prvome susretu, koji je trajao tri školska sata i koji se odvijao hibridno tako da su studenti u Puli bili prisutni u učionici, a ostali su se spojili putem platforme Zoom, studentima su se u kratkome predavanju objasnile temeljne postavke procesne drame, upoznalo ih se s igranjem uloga te su im izložene temeljne smjernice na temelju kojih trebaju izvršiti zadatak. Nakon toga, studenti su podijeljeni u skupine kako bi se organizirali za samostalni rad. Dobili su konkretne upute na temelju kojih su trebali ostvariti međusobnu suradnju tijekom koje će osmisliti i realizirati dramsku situaciju u okviru koje će na konkretnoj situaciji promišljati neki aspekt multijezičnosti i/ili multikulturalnosti. Podijeljeni su u skupine tako da su u svakoj zastupljeni studenti svih partnerskih sastavnica, kako bi ostvarili suradnju u izazovnim uvjetima virtualne komunikacije koja predstavlja dodatni izazov u realizaciji zadanoga zadatka. Studentima nije bilo nametnuto na koji će način međusobno uspostaviti komunikaciju, kojim će se platformama koristiti i kako će međusobno surađivati.

Za samostalan rad studenata bilo je predviđeno deset školskih sati. Trebali su se realizirati u roku od tri tjedna, nakon čega je uslijedio ponovni zajednički susret u hibridnome obliku u kojem su studenti trebali predstaviti način na koji su pristupili zadatku, objasniti proces rada i izazove s kojima su se susreli te na kraju predstaviti dramsku igru čiji cilj nije bio dopadljiva izvedba, već demonstracija višejezične kompetencije studenata i njihova snalaženja u propitivanju tema multijezičnosti i multikulturalnosti unutar zadanoga sustava. U predstavljenim radovima studenti su pokazali razumijevanje elemenata procesne drame i igranje uloga te su na temelju teorijskih spoznaja realizirali konkretne dramske situacije u kojima su promišljali značajke multijezičnosti i multikulturalnosti. U svojim su se radovima na različite načine koristili digitalnom tehnologijom kako bi dokumentirali svoj angažman na kolegiju te je produkt njihova rada evidentiran u obliku prezentacija u PowerPointu i videouradaka.

Provedba hibridnoga kolegija u sklopu projekta rezultirala je konkretnim kvantitativnim i kvalitativnim pokazateljima uspješnosti. Analiza je povratnih informacija pokazala razvoj određenih kompetencija time što su studenti iskazali višu razinu interkulturne osjetljivosti i veću sigurnost u integraciji višejezičnoga repertoara u budući nastavni proces. Uz konkretan rad studenata izrađeni su i dodatni materijali za učenje u obliku poglavlja u udžbeniku koja služe kao teorijska i praktična podrška kolegiju (Lazarić i Riman 2025). Navedena su poglavlja osmišljena kao trajan izvor namijenjen budućim nastavnicima i odgojiteljima koji im pruža konkretne smjernice za rad u jezično i kulturno raznolikim (multikulturalnim) skupinama. Također, razvijen je masovni otvoreni *online* tečaj (MOOC) koji nudi interaktivne sadržaje za razvoj višejezičnosti, dostupan na poveznici https://mooc.divaproject.upr.si/. Ovaj tečaj omogućava inovativan i interaktivan oblik učenja koji nije ograničen na sudionike projekta, već je kao otvoren izvor dostupan široj javnosti i svim zainteresiranim praktičarima.

## Zaključci

Na temelju iskustva izrade kolegija koji je usmjeren na svjesnost o potrebi učenja za multijezičnost i multikulturalnost, procesna drama se uz igranje uloga pokazala kao primjerena metoda za navedeni pristup obrazovanju. Studenti koji su sudjelovali u radu hibridnoga kolegija koji se održavao na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli u akademskoj godini 2023./2024. usvojili su teorijske značajke procesne drame i primijenili ih uvažavajući zahtjeve kolegija. Iako su svojim radovima pokazali da se, uz pojednostavljivanje i određene prilagodbe, procesna drama i igranje uloga može realizirati kao metoda propitivanja multijezičnosti i multikulturalnosti i u hibridnome radu, koji uključuje rad na daljinu i korištenje digitalnom tehnologijom, povratna informacija studenata ističe zahtjevnost metode s obzirom na hibridno okruženje u kojemu su projekte ostvarivali. Pored snalaženja u digitalnome okruženju, studenti su osmišljavanjem dramskih situacija pokazali povišenu razinu međukulturne osjetljivosti i sposobnost integracije različitih jezičnih repertoara u nastavni proces, što potvrđuje postizanje ciljeva projekta DivA u smislu profesionalnoga razvoja budućih nastavnika. Osim toga, upozorili su i na velik vlastiti angažman koji je uključivao veći broj prilagodbi ne samo s obzirom na ostale studentske obveze već i s obzirom na broj sati koji je predviđen za samostalni rad, a koji su studenti uglavnom procijenili kao nedovoljan za zadovoljavajuću realizaciju zadanih projekata. Ipak, unatoč brojnim izazovima studenti su rad na kolegiju procijenili izazovnim i zabavnim, što predstavlja dodatan poticaj da se dodatno dorade oni elementi koji su se pokazali nedostatnima ili neodgovarajućima, kako bi se formirala multijezična internetska platforma koja će korisnicima olakšati razvoj vlastite višejezičnosti te pružiti resurse za rad u multikulturalnome okruženju. Time procesna drama prestaje biti samo metoda učenja jezika i može postati relevantna sastavnica profesionalnoga identiteta učitelja u suvremenome multijezičnom društvu.

## Literatura


- Bolton, G.M. i Heathcote, D. 1999. *So You Want to Use Role Play? A New Approach in How to Plan* Staffordshire: Trentham.
- Bowell, P. i Heap, B.S. 2017. *Putting Process Drama into Action*. Abingdon, Oxfordshire: Taylor and Francis.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Dostupno na: https://rm.coe.int/1680459f97, pristupljeno: 13. 5. 2024.
- DIVA Project. 2022. *Art Thinking for Better Creative Collaboration*. MOOC DIVA. Dostupno na: https://mooc.divaproject.upr.si/, pristupljeno: 13. 5. 2024.
- Drandić, D. i Lazarić, L. 2020. Monte Librić, Regionality in Context. U: *Ekonomska istraživanja*, 33(1): 1255–1264.
- Drandić, D., Lazarić, L. i Vivoda, L. 2022. Interkulturalni odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi. U: Cindrić, M., Ivon, K. i Šimić Šašić, S. (ur.), *Nova promišljanja o djetinjstvu: zbornik radova s međunarodne znanstveno-umjetničke konferencije*. Zadar. Sveučilište u Zadru.
- Franceschini, R. 2011. Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. U: *The Modern Language Journal*, 95(3): 344–355.
- Galazka, A. i Baldwin, P. 2021. *Process Drama for Second Language Teaching and Learning: A Toolkit for Developing Language and Life Skills*. London: Bloomsbury.
- Kao, S.- M. i O'Neill, C. 1998. *Words into Worlds: Learning a Second Language Through Process Drama*. New York: Ablex.

- Kramsch, C. 2009. *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazarić, L. i Drandić, D. 2017. Early Bilingualism in a Multicultural Community. U: *Croatian Journal of Education*, 19 (Special Edition 1): 129–143.
- Lazarić, L. i Riman, K. 2025. Process Drama in Teaching Multilingualism and Multiculturalism. U: Bratož, S. i Irsara, M. (ur.). *Diversity in Action: Training Teachers through Multilingual and Multicultural Experiences*. Koper: University of Primorska Press, 81–98. Dostupno na: https://doi.org/10.26493/978-961-293-523-8.4.
- Lepir-Šinik, B. 2025. Educational Efficacy of the Use of Drama Method in Primary School Teaching. U: *Društvene i humanističke studije*, 1(27): 625–638.
- Lešnik Jeras, I. 2023. Gledališka pedagogika: ko drama postane učni pristop. U: *Amfiteater*, 11(2): 58–74.
- Piazzoli, E. 2011. Process Drama: Principi di Base, Estetica e Coinvolgimento. U: *LinguaDue*, 1: 439 –462.
- Piazzoli, E. i Tiozzo, G. 2023. *Il Teatro nella Glottodidattica: Il Process Drama dalla Teoria alla Pratica*. Roma: Armando Editore.
- Pirola, C. 2011. Process Drama e l'Affascinante Ruolo dell'Insegnante: Come Insegnare una Lingua Facendo Teatro. U: *LinguaDue*, 1: 463–483.
- Taylor, P. i Warner, C.D. 2006. *Structure and Spontaneity: The Process Drama of Cecily O'Neill*. London: Institute of Education Press.


## PROCESS DRAMA AND ROLE-PLAYING IN THE CONTEXT OF TEACHING MULTILINGUALISM AND MULTICULTURALISM


***Abstract**: This paper describes process drama and role-playing as educational methods for teaching multilingualism and multiculturalism. Such an approach to learning reduces language anxiety and encourages spontaneous communication while simultaneously fostering empathy and understanding of other cultures. The paper outlines the key features of process drama, emphasizing the role of the facilitator, and provides practical examples of activities adapted for different age groups. As a concrete example of applying these principles in higher education, the international project* DivA *is presented. The goal of the project is to develop an online platform, hybrid courses, and MOOCs designed to train future teachers to work in linguistically and culturally diverse environments through the use of methods characteristic of process drama and role-playing. In this sense, process drama is used as a holistic and powerful tool that, despite practical challenges, effectively prepares learners and students for life and work in a globalized society.*


***Keywords**: DivA, multiculturalism, multilingualism, process drama, role-playing*

STRUČNI RAD

TANJA SCHLEIS
Gimnazija A. G. Matoša Đakovo
Filozofski fakultet Osijek, Hrvatska
tanjabbc@gmail.com

# REVITALIZACIJA KULTURNE BAŠTINE ĐAKOVŠTINE KROZ DRAMSKO STVARALAŠTVO NADAHNUTO NJEMAČKIM EPITAFIMA

***Sažetak:*** *Rad istražuje mogućnosti primjene dramske pedagogije u očuvanju i revitalizaciji kulturne baštine. Polazište čine njemački epitafi Đakovštine s kraja 19. i početka 20. stoljeća, čijim su bilježenjem i transkripcijom sačuvani tragovi manjinske kulture i kolektivnoga pamćenja. Scenska adaptacija epitafa, utemeljena na dramskoj pedagogiji, potiče kreativno izražavanje i kulturnu osjetljivost sudionika i publike. Epitafi tako postaju ishodište učenja umjetnošću i primjer kako dramsko stvaralaštvo može pridonijeti suvremenoj kulturnoj revitalizaciji i interkulturalnom dijalogu unutar zajednice.*
***Ključne riječi:*** *dramska pedagogija, Đakovština, kulturna baština, kulturna revitalizacija, njemački epitafi*

## 1. Uvod

Epitafi na njemačkome jeziku na području Đakovštine čine vrijedan, ali nedovoljno istražen segment kulturne i povijesne baštine ovoga prostora. Nastali krajem 19. i početkom 20. stoljeća, svjedoče o višestoljetnoj prisutnosti i životu njemačke zajednice u Đakovu i okolnim naseljima poput Budrovaca, Dragotina, Đurđanaca, Gorjana, Krndije, Novih Perkovaca, Paljevina, Piškorevaca, Satnice Đakovačke, Širokoga Polja, Tomašanaca, Trnave i Viškovaca. Premda su nastali u lokalnome kontekstu, epitafi posjeduju univerzalnu kulturnu vrijednost jer sabiru obrasce pamćenja, identiteta, osjećaja i religioznosti zajednice koja je oblikovala povijest ovoga kraja.

Budući da su mnogi epitafi izloženi propadanju i nestajanju, njihovo sustavno prikupljanje, dokumentiranje i transkribiranje postaje važan korak u očuvanju kolektivnoga sjećanja i manjinske kulturne ostavštine. Međutim, cilj ovoga istraživanja nadilazi samo arhiviranje i konzervaciju spomeničke građe. Epitafi se promatraju kao polazište za suvremeni umjetnički i scenski izraz te kao medij pomoću kojega se baština može reinterpretirati i ponovno oživjeti u kulturnome prostoru zajednice.

Polazeći od Gardnerova socio-edukacijskoga pristupa, prema kojemu strani jezik nije moguće promatrati isključivo kao obrazovni fenomen, nego i kao dio kulturnoga konteksta zajednice njegovih govornika (Gardner 1985), ovo se istraživanje temelji na pretpostavci da učenje i izražavanje na stranome jeziku može predstavljati oblik povezivanja s vlastitim kulturnim identitetom. Budući da je njemački jezik na ovim područjima nekada bio redovito u uporabi, a danas se poučava kao strani, njegova se primjena u ovome obliku promatra kao simboličan način obnavljanja povezanosti s dijelom lokalne kulturne baštine koji je gotovo nestao. Uzimajući u obzir i višegodišnju suradnju voditeljica kazališne skupine na njemačkom jeziku *TA–DA!* Gimnazije A. G. Matoša u Đakovu s Njemačkom zajednicom – Zemaljskom udrugom Podunavskih Švaba u Hrvatskoj, kroz obilježavanje Dana progona Nijemaca (11. svibnja), program

Deutscher Kulturmonat (mjesec listopad) i Međunarodni kazališni festival na njemačkom jeziku u Osijeku, razvila se ideja o stvaranju autentičnoga dramskog projekta u kojemu se susreću jezik, baština i izvedba.

Središnje je istraživačko pitanje ***može li se epitafima na njemačkome jeziku učinkovito koristiti kao temeljem dramskoga stvaralaštva i izvedbi koje pridonose kulturnoj revitalizaciji.*** U okviru istraživanja provedena je scenska adaptacija epitafa koja se odmiče od krute didaktičnosti te se usmjerava prema estetskome i stvaralačkome pristupu. Takva izvedba ne teži isključivo uporabi njemačkoga jezika, nego nastoji potaknuti kreativnost sudionika, omogućiti dublju refleksiju o prošlosti i pridonijeti obnovi kulturnoga identiteta zajednice.

Polazeći od spoja dokumentarnoga i umjetničkoga, rad istražuje na koji način dramsko stvaralaštvo utemeljeno na epitafima može postati sredstvo kulturne revitalizacije i povezivanja povijesnoga nasljeđa sa suvremenom izvedbenom praksom. Struktura rada obuhvaća tri dijela: uvodni kontekst kulturno-povijesne građe, razradu koja prikazuje proces dramskoga stvaranja i primjenu dramsko-pedagoških metoda te zaključak koji sažima rezultate i naglašava pedagoške i kulturne učinke projekta.

## 2. Kulturno-povijesni i estetski kontekst epitafa na njemačkome jeziku u Đakovštini

Odluka o istraživanju i dokumentiranju epitafa na njemačkome jeziku na mjesnim grobljima Đakovštine, osobito na groblju u Krndiji, selu u kojemu se nalazio logor za pripadnike njemačke nacionalne manjine, proizišla je iz svijesti o važnosti zaštite dijela baštine zajednice o kojoj se rijetko govori, a koja je nekada bila brojno i značajno zastupljena na ovome području. Dok su logori i logoraška groblja povremeno bili predmet povijesnih istraživanja, kulturni identitet njemačke zajednice u njezinu svakodnevnom životu i običajima ostao je gotovo neistražen. Upravo epitafi svjedoče o tom životu u njegovim intimnim i emotivnim dimenzijama, sabirući osobne i zajedničke tragove postojanja, tradicije i pripadnosti. Ti fragmenti kulturnoga identiteta njemačke zajednice, koja je ostavila dubok trag u razvoju Đakovštine, a šire gledano i Slavonije, danas se nepovratno gube pod utjecajem vremena i zaborava, stoga ih je potrebno sustavno očuvati.

Brojni se spomenici nalaze na marginama groblja, zarasli u travu ili smješteni uz rubove oranica. Neki su oštećeni, prevrnuti ili uklonjeni, a pojedini su završili na smetlištima jer se o njima više nema tko brinuti. Premda zapušteni, oni čuvaju dragocjene tragove postojanja i identiteta ljudi koji su gotovo nestali s ovoga prostora. Njihova tiha prisutnost na grobljima danas je jedan od rijetkih preostalih tragova zajednice koja je svojim radom, jezikom i svjetonazorom krajem 19. i početkom 20. stoljeća oblikovala kulturni pejzaž Đakovštine.

Epitaf nije tek nadgrobni natpis, nego kratka poruka prožeta emocijom i mišlju kojom se obitelj ili prijatelji opraštaju od pokojnika. Leksikografski zavod Miroslav Krleža u *Hrvatskoj enciklopediji* definira epitaf kao kraći prozni ili stihovni nadgrobni natpis koji u sažetoj formi ističe osobine preminule osobe (Leksikografski zavod Miroslav Krleža 2025). Porukama kojima se pokojnik obraća prolaznicima epitaf ponekad pruža uvid u njegov svakodnevni život i sustav vrijednosti, potičući promišljanje o smislu i prolaznosti života. U toj se jednostavnosti i sažetosti krije estetska snaga epitafa jer oni nadilaze granice privatnoga i postaju vrijedan povijesni i kulturni zapis.

Istraživanje epitafa provedeno je sustavnim terenskim radom, fotografiranjem i transkripcijom natpisa na njemačkom jeziku. Zadržan je izvorni oblik koji uključuje jezične pogreške i posebnosti pisma. Svi prikupljeni podaci uneseni su u digitalnu bazu koja omogućava njihovo trajno očuvanje i buduću dostupnost istraživačima i široj zajednici. Epitafi koji su poslužili kao polazište za dramsko stvaralaštvo prikazani su u cijelosti, zajedno s prijevodima i pripadajućim dramskim motivima, kako bi se jasnije

prikazala povezanost između istraživačke građe i procesa nastanka predstave (Tablica 1). Njihovi motivi poput sjećanja, gubitka, obiteljskih odnosa, smrti i pripadnosti zajednici oblikovali su tematski okvir dramskih improvizacija i završne predstave.

**Tablica 1. Odabrani njemački epitafi Đakovštine, prijevodi i dramski motivi**

| LOKALITET | EPITAF (IZVORNI TEKST) | HRVATSKI PRIJEVOD | DRAMSKI MOTIV |
|---|---|---|---|
| Satnica Đakovačka | Hier ruhet Gertruda Schneider, geb. 12. Mai 1911, gest. 8. Jun 1924. *Weinet nicht mehr, liebe Eltern / Glücklich ist für mich das Los / Fern von allen Erdensleiden / Ruh' ich sanft in Gottes Schoss.* | Ovdje počiva Gertruda Schneider, rođena 12. svibnja 1911., preminula 8. lipnja 1924. *Ne plačite više, dragi roditelji / sretna je moja sudbina / daleko od svih zemaljskih patnji / počivam nježno u Božjem krilu.* | prerana smrt, odnos roditelja i djeteta, roditeljska tuga, religijska utjeha |
| Đurđanci | Hier ruht in Gottes Namen Katarina Abl, 14. Oktob. 1918., im 58 Lebensjahre. *Weinet nicht an meinem Grabe / Stört mich nicht in meiner Ruh / Denket was ich gemacht habe / Gönnt mir die ewige Ruh.* | Ovdje počiva u Božje ime Katarina Abl, 14. listopada 1918., u 58. godini života. *Ne plačite nad mojim grobom / ne remetite moj mir / sjećajte se onoga što sam učinila / podarite mi vječni mir.* | prihvaćanje smrti, mir pokojnika, ravnodušnost, sjećanje |
| Krndija | Hier ruhet Elisabela Mireiter, geb. Kaiser, gest. 27. Novemb 1917., im 24 Lebensjahre. *Friede ihrer Asche! O mein Gott! Ich in meinen jungen Jahren, muß ich in den Trauergarten. Mein Mann, zwei Kinder, Vater, Mutter, Bruder u. Schwester mich erwarten. Nur weinet nicht, sondern Betet für mich.* | Ovdje počiva Elisabela Mireiter, rođ. Kaiser, preminula 27. studenoga 1917., u 24. godini života. *Mir njezinu pepelu! O Bože moj! U svojim mladim godinama moram otići u vrt žalosti. Moj muž, dvoje djece, otac, majka, brat i sestra očekuju me. Nemojte plakati, nego molite za mene.* | mlada smrt, nedovršen život, tuga, prerani prekid obiteljskoga života, rastanak, žalovanje |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Krndija | Theresia Letscher, geb. Sieber, 29.05.1930. Krndija – 20.10.2022. Lieboch. *Und meine Seele spannte weit ihre Flügel aus / Flog durch die stillen Lande / Als flöge sie nach Haus.* | Theresia Letscher, rođ. Sieber, 29. 5. 1930., Krndija – 20. 10. 2022., Lieboch. *I moja je duša raširila svoja krila / letjela tihim krajevima / kao da leti kući.* | gubitak zavičaja, raseljeni identitet, migracija i žudnja za domom, pri čemu naknadno postavljena ručno ispisana spomen-pločica simbolizira trajnu povezanost s rodnim mjestom i simboličan povratak nakon smrti |
| Đakovo (židovsko groblje) | Netti Sommer, rodj. Goldzieher, supruga djakovačkog rabina Hermana Somera, umrla dana 7. lipnja 1898. u 70. godini. *Wenn sanft auch dich bedeckt der eisige Hügel, / Immer leben doch wirst Du als Tugendspiegel.* | Netti Sommer, rođ. Goldzieher, supruga đakovačkoga rabina Hermana Sommera, umrla 7. lipnja 1898. u 70. godini života. *Premda te nježno prekriva ledeni humak, ipak ćeš živjeti kao uzor vrline.* | nasljeđe, trag vrline, trajnost dobrih osobina, kolektivno sjećanje, pripadnost lokalnoj zajednici i osvještavanje činjenice da su židovski članovi zajednice prije Drugoga svjetskog rata bili sastavni dio društvenoga života te se, uz očuvanje vlastitoga identiteta, koristili i njemačkim jezikom |
| Satnica Đakovačka | Hier ruhet Peter Pohl, gest. 17. Sept. 1914., im 72 Lebensjahre. *Frieden seiner Asche. Hier liege ich und mich verwesen. kniee nieder u. bete für mich / so werde ich bitten bei Gott für dich.* | Ovdje počiva Peter Pohl, preminuo 17. rujna 1914., u 72. godini života. *Mir njegovu pepelu. Ovdje ležim i raspadam se. Klekni i pomoli se za mene, a ja ću moliti Boga za tebe.* | odnos živih i mrtvih, duhovnost, molitva, međusobna povezanost |

U tome je kontekstu posebno važno uključivanje učenika u radionice koje im omogućavaju izravno sudjelovanje u prikupljanju i dokumentiranju građe. Učenici nisu sudjelovali samo u terenskome istraživanju, nego i u analizi epitafa, njihovih jezičnih obilježja, poruka i emocionalnih slojeva. Zajedničkim razgovorom izdvajani su motivi poput gubitka, obiteljskih odnosa, pripadnosti zajednici, migracije, duhovnosti i sjećanja, a za dramsku su obradu odabrani oni epitafi koji su kod učenika izazvali najsnažniji emocionalni odjek te otvorili prostor za scensko promišljanje i identifikaciju. Odabranih šest epitafa pokazalo se posebno poticajnima zbog izražene narativnosti, emocionalne snage i mogućnosti povezivanja povijesnoga iskustva s osobnim i suvremenim temama. Takav oblik terenskoga učenja ima i pedagošku vrijednost jer sudionike potiče na aktivno istraživanje, interpretaciju kulturne baštine i razvijanje osjećaja

odgovornosti prema njezinu očuvanju. Očuvanje epitafa uklapa se i u ciljeve održivoga razvoja definirane Agendom 2030 Ujedinjenih naroda, osobito u području društvene i kulturne održivosti jer ponovno aktivira zaboravljene elemente kulturne baštine i uključuje ih u suvremeni obrazovni i društveni život.

**Galerija 1. Terenski rad: dokumentiranje epitafa na njemačkome jeziku u Đakovštini (osobni arhiv autorice)**



Važnost se epitafa ogleda u njihovoj sposobnosti da u sažetoj, poetski oblikovanoj rečenici prenesu svjetonazor, vrijednosti i emocionalni doživljaj života i smrti. Takvi tekstovi posjeduju i dokumentarnu i estetsku dimenziju, a upravo je iz te njihove dvostruke naravi proizišla zamisao da epitafi mogu postati ishodište kreativnih i obrazovnih projekata koji pridonose kulturnoj revitalizaciji zajednice.

Kulturna revitalizacija podrazumijeva procese ponovnoga oživljavanja, reinterpretacije i osnaživanja kulturnih praksi, jezika, običaja i oblika kolektivnoga pamćenja koji su tijekom vremena oslabjeli, marginalizirani su ili potisnuti. Prema Wallaceu, revitalizacija označava svjestan i organiziran proces kojim zajednica nastoji ponovno uspostaviti ili osnažiti vlastite kulturne obrasce i identitetske elemente (Wallace 1956). U suvremenome kontekstu kulturna revitalizacija često se ostvaruje obrazovnim, umjetničkim i participativnim aktivnostima koje omogućavaju ponovno upoznavanje zajednice s vlastitom kulturnom baštinom. U tome se smislu projekt Staub im Wind može promatrati kao oblik kulturne revitalizacije jer pomoću dramskoga stvaralaštva ponovno aktivira sjećanje na njemačku kulturnu baštinu Đakovštine i omogućava njezinu reinterpretaciju među mladima i širom zajednicom.

### 3. Dramsko stvaralaštvo kao medij kulturne revitalizacije na primjeru projekta Staub im Wind

Nakon što su epitafi prikupljeni i dokumentirani, razmatralo se kako ih najprimjerenije predstaviti kako bi doprli do šire publike, osobito djece i mladih. Budući da upravo oni predstavljaju nositelje budućega kulturnog identiteta, cilj je bio pronaći format koji će biti pristupačan, zanimljiv, primjenjiv i dostojanstven. Nakon duljega promišljanja odluka je donesena u korist kazališne adaptacije, odnosno dramskoga stvaralaštva koje omogućava umjetničko oživljavanje epitafa izvedbom. Ovaj je pristup prepoznat kao najprimjereniji medij jer daje glas onima koji su ostali u tišini prošlosti, vraća ih u sadašnjost i oživljava njihove životne priče u novome kontekstu.

Posebno je prikladan za predstavljanje epitafa na njemačkome jeziku u sklopu događanja posvećenih njemačkoj nacionalnoj manjini, kao što su komemoracije, kulturne priredbe i obrazovni programi namijenjeni građanstvu i školama. Tako se pobuđuje veći interes publike nego samim izlaganjem zapisa, a pritom se ne prelazi granica dostojanstvenosti koja je pri ovakvim temama nužna i poželjna.
Ideja o povezivanju kulture, jezika izraženoga kratkim i sažetim epitafima te izvedbama dodatno se oslanja na teze dramskih pedagoginja dr. Kate-Szilvije Bartalis-Binder i lekt. dr. Mirone Stănescu sa Sveučilišta Babeș-Bolyai. Autorice u prologu priručnika *Theaterstücke inszenieren! – Aber wie? Von der Idee zur Aufführung* (2022) ističu da se jezik i kultura ne mogu razdvojiti jer bez jezika nema kulture, kao što ni kultura ne može postojati bez jezika. Ova misao nadahnjuje i pristup u ovome projektu, u kojemu se njemačkim jezikom ne koristi samo kao komunikacijskim sredstvom, nego i kao sredstvom razumijevanja i očuvanja kulturnoga identiteta zajednice koja je stoljećima bila prisutna na području Đakovštine.

U istome prologu Bartalis-Binder i Stănescu (2022) pozivaju se i na misao Claudija Magrisa (1986) prema kojoj je njemački jezik, zahvaljujući svojemu društvenome, kulturnome i gospodarskome značenju, stoljećima imao posredničku ulogu među narodima Podunavlja te je snažno obilježio kulturni i gospodarski razvoj jugoistočne Europe. Takvo povijesno razumijevanje jezika potvrđuje njegovu ulogu poveznice među različitim identitetima i tradicijama te ističe potrebu očuvanja preostalih jezičnih i kulturnih fragmenata koji svjedoče o višestoljetnoj prisutnosti njemačke zajednice na ovome području. Upravo u tome smislu scenska adaptacija epitafa pridonosi obnovi kulturnoga dijaloga, pri čemu njemački jezik ponovno povezuje zajednice, no sada u suvremenome, inkluzivnome i stvaralačkome kontekstu.

Njemački jezik, koji je učenicima pretežito drugi strani jezik i često doživljen kao zahtjevniji za javni nastup i spontanu komunikaciju, u ovome se kontekstu nije pokazao izazovnim jer je kratkoća epitafa bila dodatna prednost. Ona je omogućila uključivanje svih zainteresiranih sudionika u rad dramske skupine, neovisno o razini njihova jezičnog znanja. Motivacija učenika srednjoškolske dobi, ali i učenika viših razreda osnovne škole, često predstavlja izazov, osobito kada je riječ o javnome nastupu i scenskome izrazu na jeziku koji im nije materinski, nego strani. Rad s epitafima pokazao se posebno djelotvornim u prevladavanju tih poteškoća jer je učenicima ponudio malen, ali snažan sadržajni okvir, jednostavan po formi, a bogat značenjem i emocijom, u kojemu su se mogli slobodno izražavati.

Na taj su se način projektu pridružili učenici u dobi od petnaest do sedamnaest godina, polaznici Gimnazije A. G. Matoša u Đakovu, različitih gimnazijskih programa – općega, jezičnoga i matematičkoga. Njihovo poznavanje njemačkoga jezika obuhvaćalo je širok raspon, od početne (A1) do napredne razine (B2), no ta raznolikost u radu s epitafima nije predstavljala prepreku. Budući da su svi tekstovi bili kratki i jezično jednostavni, razlike u razini znanja nisu bile uočljive, što je smanjilo osjećaj pritiska i nesigurnosti te potaknulo međusobno učenje i zajedničko stvaranje.

Organizacija rada predstavljala je izazov u heterogenoj skupini jer su sudionici dolazili iz različitih razreda i smjena. Zbog toga je broj sudionika koji su mogli prisustvovati probama varirao, kao i raspoloživ prostor i vrijeme. Slične su teškoće čest problem kazališnih skupina koje djeluju na njemačkome jeziku jer se teže pronalaze zainteresirani sudionici. Razlog tomu jest što se pretpostavlja poznavanje stranoga jezika, što mnoge učenike odvraća od sudjelovanja. Oni koji se ipak odluče uključiti u rad takvih skupina najčešće čine izrazito heterogenu skupinu, što dodatno utječe na organizaciju i dinamiku rada, kao što je vidljivo i u ovdje predstavljenom primjeru.

Kako bi se svim zainteresiranima omogućilo sudjelovanje, bilo je potrebno u stručnoj literaturi pronaći scensku formu koju je moguće promišljeno oblikovati tako da bude dovoljno fleksibilna, a istodobno ponudi jasan okvir rada. Na taj je način omogućeno da se proba održi u različitim okolnostima, s manjim brojem članova ili s cijelom skupinom te da se predstava može izvesti u učionici, na pozornici ili školskom igralištu, bez posebne tehničke opreme. Takva se prilagodljivost u danim okolnostima pokazala ključnom jer je omogućila kontinuitet rada i uspješno odvijanje cjelokupnoga procesa.

U početnim fazama rada sa skupinom scenska forma nije bila unaprijed određena, nego su se probe prilagođavale mogućnostima rada i dinamici skupine te se, sukladno razvoju procesa, prirodno oblikovala metoda koja je omogućila najveću fleksibilnost i kreativnu slobodu sudionika. Kratkoća epitafa zadala je određeni okvir prema kojemu se rad sa skupinom usmjeravao jer su oni sami po sebi fragmentarni tekstovi koje je bilo potrebno povezati u dramaturški i tematski zaokruženu cjelinu. Taj je cilj postignut kombinacijom glazbe, pokreta, kazališta materijala i jednostavnih dramskih igara poput improvizacijskoga kazališta, plesnih priča, zborskoga govora, sinkroniziranoga grupnog kretanja, grupnoga ritma, živih slika, nijemih scena i kazališta predmeta, koje se često primjenjuju u nastavi njemačkoga jezika kao stranoga. Voditeljice i sudionici u susretima su istraživali i ispitivali različite izražajne mogućnosti, bez unaprijed određenoga ishoda.

Dramske igre korištene u procesu preuzete su iz više izvora: iz dramsko-pedagoškoga priručnika za nastavnike *Theaterstücke inszenieren! – Aber wie?* autorica Kate-Szilvije Bartalis-Binder i Mirone Stănescu (2022), iz knjige *Künste bilden – eine DaF-Werkstatt: Ästhetische Erfahrung und der natürliche Fremdsprachenerwerb* iste autorice (Bartalis 2017) te iz priručnika *Dramske igre* autorica Zvjezdane Ladike, Slavenke Čečuk i Đurđice Dević (2024). Ovi su izvori poslužili kao temelj za odabir dramskih igara koje su sudionicima već bile poznate iz nastave njemačkoga jezika, čime su postignuti osjećaj prepoznatljivosti i sigurnosti. Na taj su način, igrajući se i s lakoćom, postupno nastajale dramske slike.
U izvedbi su sudjelovali učenici koji su prethodno prikupljali epitafe u okviru radionica, čime je ostvarena njihova dvostruka uloga istraživača i izvođača, što je pridonijelo dodatnoj autentičnosti procesa i izvedbe. U postupku odabira epitafa, ali i u daljnjemu radu, prirodno se nametnula primjena Chancerelove metode dramskih igara *Ausdrucksspiel aus dem Erleben*, poznate i pod nazivom *Jeux Dramatiques*, koju je razvio francuski pedagog Léon Chancerel, a kasnije nadogradila švicarska teatrološka pedagoginja Heidi Frei. Riječ je o otvorenoj, improvizacijskoj i neutilitarnoj igri u kojoj svaki sudionik samostalno odabire ulogu i istražuje ju u zajedničkome igračkom procesu (Frei 2007).

Prema ovoj metodi, poticaj za igru može biti književni tekst, glazbeni ulomak ili vizualni poticaj. U ovome su slučaju epitafi poslužili kao polazište za scensko istraživanje. Sudionici su imali priliku odabrati epitaf koji ih je osobno privukao, promišljati o njegovu značenju te ga potom izraziti pokretom, glasom, improvizacijom ili simboličnim prikazom. Voditeljice su tekstove epitafa čitale u određenome ritmu i s vremenskim razmacima, što je omogućilo da svaki sudionik pronađe vlastiti način izražavanja svoje odabrane uloge, poistovjećivanjem s osobom iz epitafa, predmetom, prirodnom pojavom ili apstraktnim osjećajem.

Temeljno pravilo metode *Jeux Dramatiques*, kako ga definira Heidi Frei, glasi da je potrebno *dopustiti da se dogodi*, *dopustiti da nastane jer ne postoji ispravno ni pogrešno* (Frei 2007: 12). Taj je princip slobodnoga otvorenog stvaranja bio ključan u procesu oblikovanja predstave. Sudionici su stvarali bez straha od pogreške ili procjene, fokusirani na iskustvo i izražavanje, a ne na konačan rezultat.

Radi preglednijega prikaza organizacije i provedbe projekta *Staub im Wind*, u nastavku se donosi sažet pregled njegovih temeljnih obilježja, trajanja, aktivnosti i izvedbi.

**Tablica 2. Sažeti pregled projekta *Staub im Wind***

| ELEMENT PROJEKTA | OPIS |
|---|---|
| Naziv projekta | *Staub im Wind* |
| Nositelj projekta | Kazališna skupina TA-DA!, Gimnazija A. G. Matoša u Đakovu |
| Voditeljice projekta | Tanja Schleis i Silvija Profusek |
| Sudionici | 8 učenica u dobi od 15 do 17 godina različitih gimnazijskih programa (matematički, opći i jezični) i razina znanja jezika A1–B2 |

| | |
|---|---|
| Trajanje projekta | travanj 2024. – svibanj 2025. |
| Polazište projekta | Prikupljanje, dokumentiranje i scenska interpretacija epitafa na njemačkome jeziku iz Đakovštine |
| Metodološki okvir | Metoda Jeux Dramatiques i RSPV model |
| Glavne aktivnosti | Terenski rad, fotografiranje i transkripcija epitafa, jezična analiza, dramske igre, improvizacije, oblikovanje scena, probe i izvedbe |
| Faze rada | 1) prikupljanje i analiza epitafa; 2) dramska razrada i improvizacija; 3) oblikovanje predstave; 4) refleksija i evaluacija |
| Broj izvedbi | 4 |
| Mjesta izvedbi | **Đakovo** – izvedba u okviru svečanoga obilježavanja Dana progona (Vertreibungstag), 11. svibnja<br>**Osijek** – izvedba na Međunarodnome kazališnom festivalu na njemačkome jeziku u Osijeku<br>**Zagreb** – izvedba u okviru kazališno-pedagoškoga projekta i festivala Vorhang auf (Vorhang auf, Welt verändern) Goethe-Instituta Zagreb<br>**Varaždin** – izvedba na festivalu Theaterspiele (Dramske igre na njemačkome jeziku) |
| Oblici evaluacije | Dnevnik voditeljica, anonimni upitnik među učenicima i izlazna anketa publike |

Nakon sažetoga pregleda projekta, u nastavku se iscrpnije prikazuje proces oblikovanja predstave prema RSPV modelu Heidi Frei (2007).

### 3.1. Primjena RSPV modela u procesu stvaranja predstave *Staub im Wind*

Sukladno potrebi da se tijekom rada na scenskoj adaptaciji epitafa osigura jasna struktura i postupno vođenje sudionika procesom stvaranja, primijenjen je i prilagođen model RSPV kruga (*RSPV-Kreis*), koji je razvila Heidi Frei (2007). Model obuhvaća četiri faze: izvorni materijal (*R – Rohstoff*), pripremu igre (*S – Spielvorbereitung*), praktičnu izvedbu (*P – praktische Durchführung*) te razradu i refleksiju (*V – Verarbeitung*).

#### 3.1.1. Izvorni materijal (*Rohstoff*)

U prvoj su fazi članovi dramske skupine aktivno sudjelovali u terenskome radu koji je uključivao pronalaženje, zapisivanje, fotografiranje i transkripciju epitafa na grobljima Đakovštine. Taj neposredni kontakt s materijalnom i nematerijalnom baštinom omogućio im je autentično iskustvo učenja na terenu. Epitafi nisu promatrani samo kao tekstovi, nego kao stvarni, opipljivi tragovi prošlosti koje su učenici sami otkrivali, dokumentirali i interpretirali. Tako su postali istraživači, čuvari i prenositelji kulturnoga sadržaja, što je procesu dalo dodatnu emocionalnu i spoznajnu dubinu.

Nakon upoznavanja s cjelokupnim korpusom epitafa prikupljenim na terenu učenici su pristupili njihovoj jezičnoj i sadržajnoj analizi. Rad na epitafima uključivao je čitanje i transkripciju tekstova na njemačkome jeziku, pri čemu je dodatni izazov predstavljala činjenica da su mnogi natpisi bili zapisani goticom te sadržavali arhaične izraze, dijalektalne i pravopisne posebnosti. Zbog otežane čitljivosti i zastarjeloga leksika učenici su često trebali više vremena za istraživanje značenja pojedinih riječi i izraza, koristeći se jednojezičnim njemačkim rječnicima, mrežnim izvorima i podrškom nastavnice u dešifriranju zapisa i tumačenju sadržaja epitafa.

Jezična obrada epitafa ostvarivala se različitim aktivnostima, uključujući zajedničko čitanje, analizu vokabulara, interpretativne razgovore, prevođenje, usporedbu jezičnih struktura i usmenu interpretaciju epitafa tijekom scenskih proba. Takav pristup omogućio je razvoj receptivnih i produktivnih jezičnih vještina, osobito razumijevanja pisanoga teksta, proširivanja vokabulara, usmenoga izražavanja, izgovora i interpretativnoga čitanja na njemačkome jeziku, ali i razvijanje interkulturne kompetencije upoznavanjem povijesnih i kulturnih obilježja njemačkoga jezika na prostoru Slavonije.

Posebna je pozornost posvećena sadržajnoj analizi, odnosno razumijevanju emocionalno obojenih izraza, religijskih formula, obraćanja pokojnicima i stilskih obilježja karakterističnih za nadgrobne natpise na njemačkome jeziku. Učenici su pritom zajednički raspravljali o mogućim značenjima epitafa, uspoređivali izvorne tekstove s hrvatskim prijevodima te predlagali vlastita prijevodna rješenja kako bi pronašli odgovarajuće izraze na hrvatskome jeziku i što potpunije razumjeli emocionalnu poruku epitafa, značenje međuljudskih odnosa te simboličku težinu prikazanih iskustava gubitka, pripadnosti, odvajanja i sjećanja. Takav je proces omogućio dublje razumijevanje sadržaja epitafa te učenicima olakšao odabir tekstova s kojima su ostvarili najsnažniju emocionalnu i značenjsku povezanost, a koji su potom poslužili za oblikovanje dramskih scena i konačne predstave.

### 3.1.2. Priprema za scensku igru (*Spielvorbereitung*)

Nakon jezične i interpretativne obrade epitafa učenici su samostalno birali one koje su željeli interpretirati i scenski prikazati. Proces izbora bio je osoban i refleksivan te je svaki učenik odabrao epitaf koji ga je posebno privukao temom, emocijom, porukom ili estetikom jezika. Odabiru su pridonijele i plenarne rasprave o emocionalnoj snazi pojedinih epitafa, mogućnostima njihove scenske interpretacije te njihovu potencijalu za oblikovanje dramskih situacija i odnosa među likovima.

Ova je faza bila ključna za uspostavljanje emocionalne povezanosti između sudionika i teksta. Razumijevanje poruke epitafa, njegova značenja i simbolike stvorilo je temelj za kasniji izražajni rad i omogućilo učenicima da odabrane sadržaje oblikuju u dramske slike koje su činile završnu predstavu.

### 3.1.3. Izvedba (*praktische Durchführung*)

Nakon odabira epitafa i zajedničke razrade njihovih mogućih značenja učenici su u ovoj fazi birali dramske igre i povezivali ih s odabranim tekstovima. Određivali su redoslijed scena, reagirali na glazbu pokretom, oblikovali prostorne odnose i improvizirali u skladu s ritmom i značenjem teksta.

Igra je bila slobodna, bez vanjskoga pritiska, ocjenjivanja ili hijerarhije. U skladu s načelima metode Jeux Dramatiques, voditeljice su usmjeravale proces, ali nisu zadavale unaprijed definirane uloge.

Budući da je izvedbeni okvir bio fleksibilan, tijekom izvedbi dolazilo je do manjih, spontanih promjena, zbog čega je svaka izvedba bila jedinstvena i predstavljala rezultat zajedničkoga stvaralačkog procesa u određenome trenutku. Ipak, konačni je scenarij bio strukturiran u sedam dogovorenih slika:

1. **Dolazak** – Predstava započinje dolaskom likova u zajednički prostor sjećanja, pri čemu se uspostavlja atmosfera prošlosti i simbolično otvara prostor susreta živih i mrtvih. Glas *s neba* na njemačkome jeziku uvodi gledatelje u izvedbu i objašnjava kontekst onoga što će uslijediti. Potom izgovara riječ *ime*, a likovi, predstavljajući preminule, izgovaraju isključivo vlastito ime i prezime, čime se naglašava individualnost svakoga života i simbolično priziva prisutnost zaboravljenih članova zajednice.
2. **Negiranje** – Scena prikazuje različite oblike potiskivanja i poricanja prošlosti, gubitka i identiteta. Suvremenim plesom i repetitivnim pokretima izražavaju se emocionalna napetost, tuga i osjećaj srama, čime se simbolički prikazuju unutarnji sukobi i pokušaji potiskivanja kolektivnoga sjećanja.

3. **Prisutnost** – Scenskom interakcijom postupno se naglašava trajna prisutnost prošlih generacija u kolektivnome pamćenju zajednice. Glas *s neba* izgovara godine smrti osoba čije identitete likovi predstavljaju, a izvođači ih ponavljaju naglašavajući povijesnu prisutnost i kontinuitet života zajednice unatoč prolaznosti pojedinaca.
4. **Rat** – Izvođači se kronološkim redom postavljaju u liniju te suvremenim plesom prikazuju ratove i povijesne prijelomne trenutke koji su obilježili godine smrti osoba predstavljenih u izvedbi. Scena tematizira iskustva ratnih trauma, progona i prekida zajedničkoga života, pri čemu se pojedinačne sudbine povezuju sa širim povijesnim okolnostima koje su dijelom dovele do stradanja i postupnoga nestanka njemačke zajednice u Đakovštini.
5. **Zajednica** – Scena prikazuje međuljudske odnose, svakodnevni život i osjećaj pripadnosti zajednici koji nadilaze povijesne podjele. Nakon što glas *s neba* izgovori *mjesto*, likovi navode mjesta iz kojih potječu osobe koje predstavljaju, a ostali ih izvođači zborno ponavljaju kako bi se dodatno naglasila povezanost prostora i identiteta. U središnjemu dijelu scene izvođači si međusobno dodaju crveno klupko vune, koje simbolizira prolivenu krv, stradanja i međusobnu povezanost članova zajednice. Oblikovanjem mreže od niti i zajedničkim pokretom suvremenoga plesa prikazuje se isprepletenost ljudskih sudbina i osjećaj zajedništva, uz poseban naglasak na njemačku riječ *wir* (*mi*) kao simbol zajedničkoga identiteta, pripadnosti i međusobne povezanosti.
6. **Riječi koje ostaju** – U središte scene dolaze epitafi kao nositelji sjećanja, emocija i identiteta, naglašavajući trajnost riječi unatoč prolaznosti života. Likovi izgovaraju odabrane epitafe, pri čemu ih prate pokretom i emocijama koje odgovaraju značenju pojedinoga teksta, omogućavajući gledateljima dublji emocionalni doživljaj sadržaja epitafa.
7. **Nestanak** – Završna scena simbolizira odlazak i postupno nestajanje jedne zajednice, ali istodobno otvara prostor za sjećanje, razumijevanje i mogućnost kulturne revitalizacije. Predstava završava simboličnim otpuhivanjem prašine, čime se priziva metafora prolaznosti i zaborava – života koji su poput prašine na vjetru tijekom vremena nestali iz kolektivnoga pamćenja. Istodobno, upravo čin scenskoga prisjećanja postaje pokušaj njihova ponovnoga simboličkog vraćanja u zajedničko sjećanje.

Radi potpunijega uvida u izvedbeni koncept i scensku realizaciju projekta dostupna je i službena snimka predstave na mrežnim stranicama i YouTube kanalu Njemačke zajednice – Zemaljske udruge Podunavskih Švaba u Hrvatskoj, Osijek.[45]

### 3.1.4. Razrada i refleksija (*Verarbeitung*)

Završna je faza procesa bila posvećena zajedničkoj refleksiji i evaluaciji projekta. Učenici su slobodno iznosili dojmove o radu i izvedbi, govoreći o tome što ih se najviše dojmilo, što su naučili i kako su se osjećali tijekom cijeloga procesa. Raspravljalo se o mogućim poboljšanjima, o dojmu koji je predstava ostavila na njih i na publiku te o značenju samoga procesa stvaranja.

Osim zajedničke refleksije završna je faza uključivala i strukturirane oblike praćenja učinaka projekta. Za potrebe istraživanja provedena je evaluacija putem anonimnoga upitnika, koji je obuhvatio osam učenika kazališne skupine *TA-DA!* pri Gimnaziji A. G. Matoša u Đakovu. Zbog maloga i prigodnoga uzorka rezultati se ne mogu generalizirati, nego služe kao pokazatelj iskustava sudionika projekta. Upitnik je sadržavao deset pitanja zatvorenoga i otvorenoga tipa te je imao za cilj ispitati utjecaj projekta *Staub im Wind* na motivaciju učenika za učenje njemačkoga jezika, razumijevanje kulturne baštine, razvoj kreativnosti, samopouzdanja i suradničkih vještina.

[45] Dostupno na: https://www.youtube.com/watch?v=meJmnKd091M (pristupljeno: 17. 5. 2026.)

Uz učenike su proces pratili i dnevnici voditeljica projekta, nastavnice Tanje Schleis i Silvije Profusek, koje su tijekom rada bilježile opažanja o dinamici skupine, izražajnim pomacima, izazovima i emocionalnim reakcijama sudionika. Vođenje dnevnika omogućilo je sustavniji uvid u tijek proba, razvoj skupine i učinkovitost primijenjenih dramsko-pedagoških metoda.

Nakon izvedbi predstave provedena je i izlazna anketa o recepciji među publikom u Đakovu, Osijeku, Zagrebu i Varaždinu. Publika je usmeno odgovarala na jedno otvoreno pitanje o dojmu predstave i njezinu utjecaju na razumijevanje njemačke kulturne baštine Đakovštine.

Ova je završna faza imala izrazitu pedagošku i istraživačku vrijednost jer je poticala samorefleksiju, kritičko mišljenje i svijest o vlastitome doprinosu zajedničkome stvaralaštvu. Sudionici su razvijali osjećaj odgovornosti, suradnje i umjetničke zrelosti, dok je refleksija o procesu rada pridonijela dubljemu razumijevanju značenja kulturne baštine i njezine reinterpretacije u suvremenome kontekstu. Istodobno je poticala razmjenu iskustava, razumijevanje i uvažavanje različitih mišljenja te razvijala poštovanje prema različitostima kao izvoru međusobnoga obogaćivanja.

## 4. Predstava *Staub im Wind* kao primjer kulturne revitalizacije kroz dramsko stvaralaštvo

Predstava, nazvana kao i cjelokupan projekt *Staub im Wind* (*Prašina na vjetru*), premijerno je izvedena u Gimnaziji A. G. Matoša u Đakovu u sklopu obilježavanja Dana progona Nijemaca – Vertreibungstag *(11. 5.)*. Nakon toga prikazana je na više značajnih događanja: na Međunarodnome kazališnom festivalu u Osijeku, u okviru projekta Goethe-Instituta Hrvatska *Vorhang auf*, *Welt verändern: Theaterpädagogik für Nachhaltigkeit* u Zagrebu te na Dramskim igrama (Theaterspiele) u Varaždinu. Publika, sastavljena od učenika, nastavnika, posjetitelja i članova lokalne zajednice, imala je priliku upoznati fragmente njemačke kulturne baštine koji bi bez ovakve scenske interpretacije ostali skriveni i zaboravljeni.

**Galerija 2. Izvedba predstave *Staub im Wind***



Primarni je cilj bio očuvanje kulturnoga dobra, no predstava je istodobno ostvarila i umjetničku, obrazovnu i pedagošku funkciju. Sudionici su u procesu rada učili o povijesti svojega kraja, razvijali senzibilitet za očuvanje kulturne baštine te usporedno usvajali njemački jezik analizom i interpretacijom izvornoga teksta epitafa.

Ovakav se oblik rada pokazao iznimno poticajnim jer je uspješno spojio istraživački, umjetnički i pedagoški pristup. Dramsko stvaralaštvo pritom nije shvaćeno samo kao izvedba nego kao proces koji potiče učenje, suradnju, kreativnost i empatiju. Na taj se način epitafi iz prostora zaborava prenose u prostor zajedničkoga iskustva, a kazalište postaje medij kulturne revitalizacije koji povezuje prošlost i sadašnjost, pojedinca i zajednicu.

## 5. Evaluacija, refleksija i recepcija projekta *Staub im Wind*

### 5.1. Evaluacija učinaka projekta *Staub im Wind* na učenike

Kako bi se procijenili učinci projekta *Staub im Wind* (*Prašina na vjetru*) na učenike koji su u njemu sudjelovali, provedena je evaluacija putem anonimnoga upitnika. Istraživanje je obuhvatilo učenike, članove kazališne skupine na njemačkome jeziku TA-DA!, koja djeluje pri Gimnaziji A. G. Matoša u Đakovu.

U upitniku je sudjelovalo osam učenika u dobi od petnaest do sedamnaest godina, polaznika drugoga i trećega razreda navedene gimnazije. Sudionici pohađaju različite obrazovne programe – opći, jezični i matematički – te pripadaju skupinama koje se razlikuju prema razini poznavanja njemačkoga jezika. U školi postoje napredni razredi njemačkoga jezika, koje pohađaju učenici s šest do devet godina učenja njemačkoga jezika te početnički razredi u kojima učenici njemački uče od jedne do četiri godine.

Cilj je evaluacije bio ispitati učinke procesa rada i izvedbe na sljedeće:

- motivaciju učenika za učenje njemačkog jezika
- razumijevanje i doživljaj kulturne baštine
- razvoj kreativnosti i samopouzdanja
- grupnu koheziju i međusobnu suradnju
- percepciju dramskoga rada kao oblika iskustvenoga učenja.

Upitnik, koji je za potrebe istraživanja izradila voditeljica projekta, sastojao se od deset pitanja zatvorenoga i otvorenoga tipa. Kombinirao je Likertovu ljestvicu (od 1 – uopće se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem) i pitanja otvorenoga tipa sa slobodnim odgovorima. Sudionici su ga ispunjavali anonimno, čime su osigurani iskrenost i autentičnost odgovora.

| BR. | PITANJE | PROSJEČNA OCJENA 1-5 | KOMENTAR / NAPOMENA |
|---|---|---|---|
| 1. | Sudjelovanje u projektu povećalo mi je zanimanje za njemački jezik. | 4,7 | Kod većine sudionika zabilježen je porast motivacije i interesa za učenje jezika, osobito zbog njegove povezanosti s kulturnim sadržajem. |
| 2. | Projekt mi je pomogao bolje razumjeti kulturnu baštinu njemačke zajednice u Đakovštini. | 4,9 | Gotovo svi sudionici iskazali su višu razinu razumijevanja i empatije prema lokalnoj njemačkoj baštini. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 3. | Tijekom rada unaprijedila sam svoje jezične vještine (razumijevanje, govor, izgovor, vokabular). | 4,6 | Učenici su istaknuli napredak u spontanosti govora, izgovoru i razumijevanju tekstova. |
| 4. | Moja je motivacija za učenje jezika porasla nakon projekta. | 4,5 | Uočena je pozitivna promjena u motivacijskim obrascima. |
| 5. | Sudjelovanje u predstavi pomoglo mi je da prevladam strah od javnoga nastupa i govora na stranome jeziku. | 4,8 | Rezultati prikazuju da je projekt pridonio smanjenju anksioznosti pri javnome govoru i jačanju samopouzdanja u govorenju stranoga jezika. |
| 6. | Radom u skupini poboljšala se suradnja i povezanost među učenicima. | 5,0 | Svi sudionici izrazito su pozitivno ocijenili skupnu dinamiku i osjećaj zajedništva ostvaren tijekom procesa. |
| 7. | Imala sam osjećaj da moj doprinos ima važnost u skupini. | 4,9 | Gotovo svi sudionici izrazili su visok stupanj osobne uključenosti i percepcije vlastitoga doprinosa ukupnome rezultatu. |
| 8. | Osjetila sam povezanost između jezika, kulture i kazališta. | 4,8 | Učenici su prepoznali integrativnu funkciju dramskoga stvaralaštva kao prostora susreta jezika, kulture i izraza. |
| 9. | Najvrjednije iskustvo u projektu bilo je… (otvoreno pitanje) | *oživjeti prošlost*, *govoriti kroz pokret*, *govoriti njemački jezik bez straha*, *dati glas onima kojih više nema*, *govoriti o temama o kojima se ne govori*, *vidjeti reakciju publike*, *sudjelovati u istraživanju*, *zajedništvo i suradnja* | U otvorenim odgovorima najčešće su se isticali osobni rast, razumijevanje prošlosti i doživljaj kulturne povezanosti. |
| 10. | Želim sudjelovati u sličnim projektima u budućnosti. | 5,0 | Svi sudionici izrazili su spremnost za daljnje sudjelovanje u sličnim oblicima dramsko-pedagoškoga rada. |

### 5.2. Analiza rezultata upitnika

Rezultati upućuju na to da su sudionici projekt *Staub im Wind* doživjeli iznimno pozitivno te da je sudjelovanje imalo višestruko povoljan učinak na jezičnu, kulturnu i socijalnu dimenziju njihova učenja. Najviša prosječna vrijednost (5,0) zabilježena je u pitanjima koja se odnose na skupnu suradnju i spremnost na buduće sudjelovanje, što potvrđuje visoku razinu kohezije i zadovoljstva zajedničkim stvaralaštvom.

Vrlo visoke vrijednosti (4,9) ostvarene su i u procjeni razumijevanja kulturne baštine te osobne uključenosti u proces rada, što upućuje na razvoj svijesti o kulturnoj povezanosti i važnosti individualnoga doprinosa.

Sudionice su iskazale i povećanu motivaciju za učenje jezika (4,7 i 4,5), a projekt je značajno pridonio razvijanju jezičnih vještina (4,6) te smanjenju straha od javnoga govora (4,8). U komentarima su često spominjale osjećaj slobode i ponosa zbog govora na njemačkom jeziku *bez straha*.

Jednaka prosječna vrijednost (4,8) zabilježena je i za pitanje o povezanosti jezika, kulture i kazališta, što potvrđuje integrativnu prirodu dramskoga rada.

U otvorenim odgovorima učenici su najčešće isticali iskustva koja povezuju emocije, identitet i zajedništvo, poput izraza: *oživjeti prošlost*, *govoriti kroz pokret*, *dati glas onima kojih više nema*, *govoriti o temama o kojima se ne govori* te *zajedništvo i suradnja*.

Rezultati upitnika upućuju na to da su učenici projekt doživjeli kao značajno iskustvo koje je potaknulo njihov interes za jezik i kulturu te pridonijelo pozitivnoj skupnoj dinamici i osjećaju zajedništva.

Dobiveni su rezultati pružili vrijedan uvid u pedagoške i emocionalne učinke projekta te su poslužili kao polazište za dublju refleksiju o procesu, provedenu putem dnevnika voditeljica i usmenih komentara sudionika radi sagledavanja stvaralačkoga i odgojno-obrazovnoga potencijala dramskoga rada u kontekstu kulturne baštine.

### 5.3. Vođeni dnevnik voditeljica projekta

Tijekom provedbe projekta *Staub im Wind* vođenje i promatranje rada dramske skupine odvijalo se u obliku zajedničkoga dnevnika dviju voditeljica, Tanje Schleis, nastavnice njemačkoga jezika, i Silvije Profusek, nastavnice engleskoga jezika i književnosti te njemačkoga jezika i književnosti. Obje nastavnice već deset godina surađuju kao voditeljice dramske skupine na njemačkome jeziku TA-DA! pri Gimnaziji A. G. Matoša u Đakovu te imaju bogato iskustvo u području dramske pedagogije i kazališta na njemačkome jeziku, koje su dodatno usavršavale kroz edukacije Goethe-Instituta u Zagrebu i Humanitarnoga udruženja Nijemaca *Gerhard* iz Sombora.

Tijekom projekta voditeljice su se izmjenjivale u ulozi aktivne voditeljice i promatračice. Kada je jedna vodila rad sa skupinom, druga je promatrala tijek aktivnosti, dinamiku među učenicima, razinu angažmana, neverbalnu komunikaciju i spontane reakcije. Nakon svake probe ili radionice zajedno su bilježile dojmove, izazove i zapažanja, a po završetku ciklusa održale su zajedničku refleksiju o cjelokupnome procesu.

U zapisima se ističe niz pozitivnih pokazatelja koji svjedoče o uspješnosti primijenjene metode. Učenici su se brzo prilagodili scenskomu načinu rada jer su već imali iskustvo s dramskim igrama u nastavi njemačkoga jezika. Pokazali su otvorenost prema improvizaciji, kreativnost i spremnost na suradnju. Iako su dolazili iz različitih razreda, programa i smjena, skupina je ubrzo razvila osjećaj zajedništva, povjerenja i međusobnoga poštovanja. Voditeljice su zabilježile da su učenici s nižom razinom znanja njemačkoga jezika bili osobito motivirani te su često preuzimali dodatne zadatke, poput prikupljanja materijala ili prijedloga za scensku izvedbu. U slobodno su vrijeme obilazili groblja, bilježili epitafe i donosili prijedloge

za scensku interpretaciju, čime su aktivno sudjelovali u oblikovanju predstave. Unatoč kratkomu trajanju proba, koje su se zbog organizacije nastave najčešće održavale između smjena i trajale oko trideset minuta, skupina je pokazivala visoku razinu organiziranosti, koncentracije i predanosti radu.

Dnevnički zapisi voditeljica upućuju na opažen napredak pojedinih učenika tijekom projekta, osobito u području jezičnih znanja i vještina, izražavanja i odnosa prema dramskomu radu. Učenici su postupno razvijali veću sigurnost u čitanju i interpretaciji njemačkih tekstova, osobito onih pisanih arhaičnim jezikom i gotičkim pismom, pri čemu su pokazivali sve veću samostalnost u razumijevanju značenja nepoznatih izraza i uporabi različitih izvora. Voditeljice su u dnevničkim zapisima zabilježile unaprjeđenje jezičnih znanja i vještina, osobito u području izgovora, usmenoga izražavanja, interpretativnoga čitanja i razumijevanja pisanoga teksta na njemačkome jeziku. Uočena je i veća spremnost učenika na spontanu komunikaciju, iznošenje vlastitih ideja i aktivno sudjelovanje tijekom proba.

U dnevnicima se također ističe promjena odnosa prema dramskomu stvaralaštvu kod pojedinih učenika. Oni koji su u početku bili suzdržaniji ili nesigurniji postupno su preuzimali aktivniju ulogu u radu skupine, predlagali scenska rješenja i pokazivali veću otvorenost prema improvizaciji i javnomu nastupu. Voditeljice su pritom zabilježile razvoj samopouzdanja i veću spremnost učenika na kreativno izražavanje i suradnički rad. Uočeno je i razvijanje osjećaja odgovornosti, suradnje i međusobnoga povjerenja, što je pridonijelo stvaranju poticajnoga i sigurnoga prostora za zajednički rad.

Uz pozitivne aspekte, u dnevnicima su zabilježene i poteškoće koje su utjecale na provedbu projekta. Kratko trajanje proba i činjenica da su neki učenici putnici često je onemogućilo njihovu istodobnu prisutnost na probama. Dodatni su izazov predstavljale česte promjene prostorija i tehničke poteškoće, ponajprije nemogućnost korištenja glazbe zbog nedostatka opreme ili ograničenja školskih prostora. U takvim je situacijama improvizacija postajala ključna metoda rada.

Voditeljice su u završnim bilješkama istaknule da su ograničenja, iako zahtjevna, potaknula veću kreativnost i dodatno osnažila suradnju unutar skupine. Promjena perspektive, odnosno izmjena uloga između vođenja i promatranja, omogućila im je dublje razumijevanje procesa grupne dinamike te sustavniju analizu reakcija učenika. Završna zajednička refleksija o cjelokupnome procesu potvrdila je da kazalište, utemeljeno na autentičnoj kulturnoj građi, može postati prostor susreta prošlosti i sadašnjosti te jezika i identiteta.

Opažanja i refleksije zabilježene u dnevnicima nadopunjene su reakcijama publike, koje su prikupljene nakon izvedbi predstave kako bi se sagledali njezin ukupni doseg i učinak iz perspektive gledatelja.

### 5.4. Izlazna anketa o recepciji predstave

Nakon četiriju izvedbi predstave *Staub im Wind*, održane u Đakovu, Osijeku, Zagrebu i Varaždinu, provedena je kratka i neformalna izlazna anketa među gledateljima s ciljem prikupljanja neposrednih dojmova o izvedbi i njezinu kulturnome učinku. Cilj je ankete bio utvrditi kako publika doživljava predstavu i kakvo iskustvo stječe tijekom gledanja, kako bi se na temelju njihovih reakcija mogla unaprijediti buduća izvedbena i pedagoška praksa. Evaluacija je provedena anonimno i usmeno, neposredno nakon završetka svake izvedbe.

Voditeljice i učenici koji su sudjelovali u projektu nasumično su, bez unaprijed određenih kriterija, birali gledatelje na izlazu iz dvorane te im postavljali jedno kratko, otvoreno pitanje:

***Na koji je način predstava Staub im Wind utjecala na vaše razumijevanje ili doživljaj njemačke kulturne baštine Đakovštine?***

Odgovori su bilježeni u sažetome obliku, bez osobnih podataka ispitanika. Tijekom četiriju izvedbi prikupljeno je ukupno 65 anonimnih odgovora, koji su naknadno analizirani prema tematskim kategorijama. Budući da je riječ o prigodnome uzorku gledatelja i kvalitativno usmjerenoj evaluaciji, rezultati izlazne ankete služe kao indikativni pokazatelji recepcije predstave te ih nije moguće generalizirati.

Jedinicu analize predstavljao je pojedinačni odgovor ispitanika na otvoreno pitanje. Budući da su pojedini odgovori sadržavali više različitih značenjskih elemenata, tijekom analize izdvojene su dominantne tematske cjeline koje su se ponavljale u iskazima gledatelja. U odgovorima su izdvojene četiri dominantne tematske kategorije: 1) upoznavanje s poviješću i kulturnom baštinom Nijemaca u Đakovštini; 2) emocionalni doživljaj predstave; 3) poticanje osobne refleksije o identitetu i kulturnome nasljeđu te 4) interes za daljnje istraživanje teme. Analiza je provedena kvalitativnim grupiranjem odgovora prema dominantnome značenju iskaza.

Analiza je prikupljenih podataka pokazala da su gledatelji predstavu doživjeli kao emocionalno snažan i poticajan prikaz lokalne povijesti. U brojnim je odgovorima istaknuto kako je izvedba približila ljudima povijest njemačke zajednice u Đakovštini, o kojoj dotad nisu imali dovoljno saznanja. U pojedinim je odgovorima istaknuto da su se gledatelji prvi put susreli s poviješću Nijemaca na području Đakovštine te da ranije nisu bili svjesni njihova doprinosa kulturnomu i društvenomu životu zajednice. Takvi odgovori potvrđuju edukativni potencijal kazališne izvedbe i njezinu ulogu u širenju znanja o manjinskim kulturama.

Emocionalni je doživljaj predstave bio među najizraženijim temama u odgovorima gledatelja. Publika je izvedbu najčešće opisivala kao *dirljivu*, *intimnu i podsjetnik na zaboravljene ljude*, naglašavajući pritom autentičnost izvedbe i sposobnost mladih izvođača da prenesu osjećaj suosjećanja i poštovanja prema prošlosti.

U pojedinim je odgovorima istaknuto da je predstava potaknula promišljanje o vlastitome identitetu i odnosu prema kulturnomu nasljeđu, osobito u kontekstu multikulturalne povijesti Đakovštine. Takvi odgovori upućuju na to da kazalište može potaknuti gledatelje ne samo na emocionalnu reakciju nego i na refleksiju o vlastitoj ulozi u očuvanju kulturnoga pamćenja. Pojedini su ispitanici izrazili potrebu za daljnjim istraživanjem teme. Gledatelji su isticali želju za boljim upoznavanjem povijesti njemačke zajednice na području Đakovštine te su navodili da ih je predstava potaknula na dodatno informiranje o toj temi.

U nastavku se navode reprezentativni primjeri odgovora koji ilustriraju emocionalni i refleksivni doživljaj predstave među publikom:

Jednostavno, a snažno.

Uf… tužno.

Imam njemačko prezime, a ne znam ništa o ovome. Moram razgovarati s bakom.

Oprostite na suzama. Mene je ovo kao pripadnicu njemačke manjine pogodilo u srce. Bravo.

Jako emotivno. Nisam ovo očekivala od školske predstave.

Nisam znao ništa o ovome. Kad dođem kući, moram vidjeti na internetu više o tome.

Na temelju prikupljenih odgovora može se zaključiti da je predstava ostvarila vidljiv učinak na publiku, potaknuvši je na dublje promišljanje o složenosti lokalne povijesti i kulturne raznolikosti. Ovakav oblik neposredne evaluacije pokazao se učinkovitim jer je omogućio brzo prikupljanje autentičnih reakcija publike te potvrdio da kazališna izvedba može biti snažan instrument kulturnoga dijaloga i revitalizacije sjećanja.

## 6. Zaključak

Projekt *Staub im Wind* (*Prašina na vjetru*) pokazao je da kulturna baština, čak i kada je potisnuta ili marginalizirana, može postati snažan izvor suvremenoga stvaralaštva i pedagoške inovacije. Polazeći od epitafa na njemačkome jeziku s područja Đakovštine, rad je pokazao da se materijalni i jezični tragovi prošlosti mogu preobraziti u polazište umjetničkoga izraza koji istodobno njeguje sjećanje i potiče interkulturalni dijalog.

Scenska adaptacija epitafa pokazala se učinkovitim oblikom kulturne revitalizacije jer je povezala istraživački, obrazovni i izvedbeni proces u jedinstvenu cjelinu koja uključuje učenike, nastavnike i lokalnu zajednicu. Primjenom dramsko-pedagoških metoda (Jeux Dramatiques, RSPV-model) sudionici su razvijali jezične i komunikacijske kompetencije, ali i osjetljivost prema kulturnome nasljeđu te razumijevanje povijesne slojevitosti prostora kojemu pripadaju. Rezultati evaluacije potvrdili su visoku razinu motivacije, osjećaj pripadnosti i povećanu svijest o ulozi jezika u očuvanju kulturnoga identiteta.

U umjetničkome smislu predstava *Staub im Wind* uspostavila je dijalog između prošlosti i sadašnjosti, između jezika kao sredstva izražavanja i jezika kao nositelja kulturnoga sjećanja. U pedagoškom je smislu pokazala da se nastava stranoga jezika može obogatiti iskustvenim učenjem koje nadilazi granice učionice. U društvenome kontekstu projekt je otvorio prostor za preispitivanje odnosa prema manjinskoj baštini i za promišljanje kulturnoga pluralizma Đakovštine i šireg slavonskog prostora.

Može se stoga zaključiti da dramsko stvaralaštvo, kada se temelji na autentičnoj građi poput epitafa na njemačkome jeziku i na otvorenome stvaralačkom procesu, postaje djelotvorno sredstvo kulturne revitalizacije koje povezuje istraživanje, umjetnost i obrazovanje te stvara interdisciplinarnu platformu za suvremeni pedagoški i kulturni razvoj. Projekt *Staub im Wind* potvrđuje da kazalište nije samo prostor izvedbe nego i prostor očuvanja sjećanja, poticanja dijaloga i zajedničkoga učenja koji povezuje prošlost i sadašnjost te može poslužiti kao model i poticaj za razvoj sličnih projekata i predstava usmjerenih na revitalizaciju kulturne baštine.

## Literatura


- Bartalis, K.-S. 2017. *Künste bilden – eine DaF-Werkstatt: Ästhetische Erfahrung und der natürliche Fremdsprachenerwerb*. Klausenburg: Verbum.
- Bartalis, K.-S. i Stănescu, M. 2022. *Theaterstücke inszenieren! – Aber wie? Von der Idee zur Aufführung*. Theaterpädagogisches Handbuch für (Theater-)Lehrkräfte. Bukurešt: Editura Trei.
- Gardner, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Frei, H. 2007. *Jeux Dramatiques mit Kindern 2.* Ausdrucksspiel aus dem Erleben. Aufbaustrukturen, Arbeitsblätter, Spieleideen. Oberhofen: Zytglogge Verlag.
- Ladika, Z., Čečuk S. i Dević Đ. 2024. *Dramske igre*. Zagreb. Hrvatski centar za dramski odgoj i Savez društava Naša djeca Hrvatske.
- Leksikografski zavod Miroslav Krleža. 2025. Epitaf. U: *Hrvatska enciklopedija*, mrežno izdanje. Dostupno na: https://www.enciklopedija.hr, pristupljeno: 8. 8. 2025.
- Magris, C. 1986. *Danubio*. Milano: Garzanti.
- Wallace, A. F. C. 1956. Revitalization Movements. U: American Anthropologist 58(2): 264–281.

## REVITALIZATION OF THE CULTURAL HERITAGE OF THE ĐAKOVO REGION THROUGH DRAMA CREATION INSPIRED BY GERMAN EPITAPHS

***Abstract**: This paper explores the possibilities of applying drama pedagogy to the preservation and revitalization of cultural heritage. The starting point is the German epitaphs of the Đakovo region dating from the late nineteenth and early twentieth centuries, whose documentation and transcription have preserved traces of minority culture and collective memory. The stage adaptation of these epitaphs, grounded in drama pedagogy, fosters creative expression and cultural sensitivity among participants and audiences. In this way, the epitaphs become a starting point for learning through the arts and an example of how dramatic creativity can contribute to contemporary cultural revitalization and intercultural dialogue within the community.*
***Keywords**: German epitaphs, Đakovo region, drama pedagogy, cultural heritage, cultural revitalization*

# 04.

# BILJEŠKE SA SIMPOZIJA



ŽELJKA ŽUPAN VUKSAN
Hrvatski centar za dramski odgoj
Gimnazija Sesvete, Hrvatska
zzupanvuksan@gmail.com

# O KAZALIŠTU ZA DJECU I MLADE – BILJEŠKE S DVAJU OKRUGLIH STOLOVA

Pitanje kakvo kazalište djeca zaista žele, ne koje odrasli zamišljaju da ona žele, rijetko se postavlja izravno i neposredno samoj djeci. Upravo je ta tema postala polazišna točka dvaju okruglih stolova na 4. Znanstveno-umjetničkome simpoziju s međunarodnim sudjelovanjem *Zamišljeni svjetovi Ive Gruić: Kazalište za mlade - jučer i danas za (bolje) sutra* na Učiteljskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Okrugli stol koji je vodila profesorica hrvatskoga jezika i sveučilišna specijalistica dramske pedagogije Željka Župan Vuksan otvorio je promišljanja o kazalištu za djecu iz različitih perspektiva iz svijeta odraslih. Gosti okrugloga stola bili su dramski pedagozi i kazališnarci Ines Škuflić-Horvat, Romano Bogdan, Vedrana Spinčić Balen, Nina Horvat, Maša Rimac Jurinović, Nina Horvat i viša savjetnica Agencije za odgoj i obrazovanje Ivana Ivančić Medved te učenik 2. razreda Gimnazije Sesvete i polaznik fakultativne nastave Dramskoga odgoja Karlo Cvrtak. Iz svojih su perspektiva govorili o aktualnome stanju kazališne produkcije za djecu i mlade.

Okrugli stol s učenicima 4. b razreda Osnovne škole *Ivan Gundulić*, pod vodstvom edukacijske rehabilitatorice i sveučilišne specijalistice dramske pedagogije Andree Damjanić Firšt, donio je nešto što je u akademskim i stručnim raspravama o kazalištu za djecu iznenađujuće rijetko: glas samih dječjih gledatelja kao ravnopravnih sugovornika. Učenici Eva Medak, Boja Bačić, Pavle Dragić, Tara Tušek i Nora Brozinić odabrani su za sudjelovanje na okruglome stolu jer i sami aktivno sudjeluju u kazališnim i medijskim projektima, uključujući školske predstave, lutkarske aktivnosti i radijsku emisiju. Za sudjelovanje ih je pripremila njihova mentorica učiteljica Henrieta Herjavec Rubčić, koja je naglasila važnost dječje kreativnosti i mašte u oblikovanju kazališta budućnosti. Osim učenika Osnovne škole *Ivan Gundulić* u razmjeni kazališnih iskustava sudjelovao je i Borko Bajutti, zaljubljenik u kazalište, lutkar, član Dječjega žirija na PIF-u i učenik 4. razreda Osnovne škole *Većeslav Holjevac*.

Dr. sc. Ines Škuflić-Horvat osvrnula se na rad Poslijediplomskoga stručnog studija dramske pedagogije koji je bitno pridonio tome da Hrvatska danas ima preko trideset diplomiranih sveučilišnih specijalista dramske pedagogije, ističući važnost dramske pedagogije za razvoj kazališne publike. Međutim, kazališna scena i dalje uvelike ovisi o projektima i slaboj financijskoj potpori. Škuflić-Horvat također navodi kako je važno sudjelovati u primjerima dobre prakse, osluškivati kolege i iznositi vlastite primjere, ističući njemački model u kojemu su dramaturzi istodobno i dramski pedagozi, a kazalištima su pridruženi dramski studiji za mlade.

Romano Bogdan, ravnatelj kazališta *Pinkleci* i predsjednik ASSITEJ-a, ocijenio je da su posljednjih dvadesetak godina, promatrajući najkvalitetnije predstave, hrvatska kazališta za djecu i mlade dostigla europske standarde. Pritom je naglasio ključnu ulogu nezavisnih kazališta koja, zahvaljujući manjoj birokraciji i većoj slobodi u odabiru tema i autorskoga tima, predvode razvoj i potiču institucijska kazališta

da prate taj smjer. Istaknuo je europski trend u kojemu se teme izvedbi biraju u skladu s problemima lokalne zajednice umjesto izvedbi lektirnih naslova. Bogdan također upozorava da kazališna publika naglo opada nakon petoga razreda osnovne škole te da su srednjoškolci najmanje zastupljena kazališna publika, što bi se moglo promijeniti uvođenjem tema bliskih toj dobnoj skupini.

Nina Horvat (Teatar *Tirena*) složila se s Romanom Bogdanom kako nezavisna kazališta, unatoč znatno manjemu budžetu, često pokazuju veću hrabrost u odabiru tema. Primjerice, Teatar *Tirena* svjesno je usmjeren na tinejdžersku publiku koja je iznimno važna za dugoročni razvoj kazališne publike jer mladi upravo u toj dobi donose odluku hoće li kazalište postati dio njihova kulturnog života.

Nadalje, Vedrana Spinčić Balen iz Gradskoga kazališta lutaka Rijeka opisala je projekt u suradnji s partnerima iz Finske i Španjolske, osmišljen radi uključivanja djece viših razreda u kreiranje kazališnoga sadržaja. Projekt je proveden u četiri faze: anketiranje stotinjak djece 5. i 6. razreda, koje je pokazalo da svega 2 % djece redovito pohađa kazalište, dok svi ostali samo idu u kino; zatim razgovori u razredima, ljetna kreativna radionica i tromjesečna dramska radionica. Neočekivan i posebno vrijedan ishod projekta vidljiv je u tome što su učenici koji su sudjelovali u projektu samostalno u svojim školama izvodili predstavu na kojoj su radili tijekom radionice.

Savjetnica AZOO-a Ivana Ivančić Medved nije krila zadovoljstvo sudjelovanjem na okruglome stolu. Izvijestila je o dvodnevnome stručnom skupu u Osijeku, posvećenome dramskoj pedagogiji, koji je okupio velik broj nastavnika zainteresiranih za primjenu dramskih metoda u nastavi. Istaknula je kako Agencija podržava dramsku pedagogiju te potiče organizaciju stručnih skupova i na nastavničkim županijskim stručnim vijećima.

Voditeljica Poslijediplomskoga studija dramske pedagogije doc. dr. sc. Maša Rimac Jurinović istaknula je važnost aktivnoga uključivanja djece kao ravnopravnih sugovornika u oblikovanje vlastitoga kazališnog iskustva. Upozorila je da postojeća istraživanja publike često polaze od pogrešne polazišne točke — postavljanjem pitanja o zabavi ili dosadi, a ne o stvarnim životnim iskustvima i istraživačkim interesima mladih. Naglasila je potrebu za novim modelima koji počinju od dugotrajnoga slušanja i uspostavljanja zajedničkoga jezika s djecom i mladima. Istaknula je i da istraživanja ne potvrđuju izravnu uzročnu vezu između odlazaka u kazalište u djetinjstvu i kasnijega razvoja kazališnih navika, što upućuje na potrebu za ozbiljnim radom na razvoju publike, a ne na pukome povećavanju odlazaka u kazalište. Drugim riječima, potrebno je kontinuirano provoditi kazališno opismenjavanje.

Raspravu o kazališnome repertoaru i lektiri potaknuo je učenik 2. razreda Gimnazije Sesvete i polaznik fakultativne nastave Dramskoga odgoja Karlo Cvrtak, naglašavajući kako njegovi vršnjaci rijetko samoinicijativno odlaze u kazalište i da kazalište smatraju zastarjelom institucijom, koja bi ipak, prema Karlovu mišljenju, trebala izvoditi i kanonske komade koji mogu pomoći mladima u shvaćanju vrijednosti književnoga djela. Njegova poruka vršnjacima da u svakoj kazališnoj izvedbi traže osobnu pouku i novi pogled na svijet, bez obzira na to je li riječ o klasičnome ili suvremenome komadu, naišla je na odobravanje publike, koja se i sama uključila u raspravu. Mišljenja su se podijelila, no na kraju je zaključeno da kazalište ne treba odbaciti lektirne niti favorizirati suvremene naslove, već treba vješto uskladiti različitosti i ponuditi novu recepciju klasika.

**A kakvo kazalište žele djeca?**

Osnovnoškolci su na svojemu okruglom stolu bili puno izravniji i neposredniji. Kada ih je voditeljica upitala zašto uopće idu u kazalište i s kime najradije odlaze, spontano su istaknuli tri temeljna motiva odlaska u kazalište: zabavu, učenje i druženje:

- Idem u kazalište da nešto novo naučim i da se zabavimo.
- Kazalište mi je opuštanje i slobodna aktivnost.

- Najdraže mi je ići s obitelji i prijateljima i s učiteljicom s kojom sam najviše išao u kazalište.

Ovi odgovori upućuju na to da djeca kazalište ne percipiraju primarno kao obrazovnu instituciju, već kao prostor slobode i dijeljenja iskustva, što je u skladu s teorijskim modelima recepcije kazališne umjetnosti u dječjoj dobi, koji naglašavaju emocionalnu i socijalnu dimenziju odlaska u kazalište. Zabava pritom nije marginalna kategorija jer su djeca isticala da predstava mora biti *zanimljiva*, *da se u njoj stalno nešto događa i da glumci moraju biti u potpunosti uvučeni u priču*, *a ne odavati dojam da jedva čekaju da im završi posao*. A kako je iz odgovora jednoga od sudionika vidljivo, iznimno je važna i uloga učitelja odnosno škole u susretu djece s kazališnom umjetnošću.

U nastavku razgovora djeca su spontano navela nekoliko zagrebačkih kazališta i predstava koje su ih posebno dojmile: HNK, ZKM, Kazalište *Trešnja*, Kazalište *Žar ptica*. Kao posebno omiljene predstave istaknuli su *Smogovce*, *Pipi Dugu Čarapu*, *Aladina* i *Orašara*, koji ih je oduševio plesnim izvedbama. Posebno je zanimljiv način na koji djeca opisuju što im je ostalo u pamćenju. Njihova zapažanja nisu bila samo obična ocjena, nego mali osobni prizori:

- *Bila je jedna bakica koja je hodala s računom. Jako je sporo hodala dok se sve ostalo događalo i taj lik mi je jako ostao u pamćenju*.
- *Svidjela mi se scena u kojoj Pipi leži na krovu, donese si deku, jastuk i legne gledati zvijezde.*

Takvi odgovori potvrđuju da su djeci čak važniji manji prizori od ukupnoga dojma predstave. Također, odgovori dječjih publika otvaraju zanimljivo istraživačko pitanje – što djeca pamte nakon izvedbi. Učenici su vrlo ozbiljno odgovorili na pitanje o čemu bi kazalište za djecu trebalo govoriti:

- *Volio bih gledati smiješne situacije iz svakodnevnog života, naprimjer kada se mama i sin posvađaju oko odlaska u trgovinu.*
- *Najbolje predstave bile bi zapravo o obitelji i problemima s kojima se susreću i kako ih riješiti na neki zabavan način.*
- *Voljela bih gledati predstave o virtualnom svijetu i budućnosti te o zaštitu okoliša.*

Vidljivo je da djeca znaju što žele od svojega kazališta. Žele promišljene i dobro režirane predstave jer ponekad se *u nekim scenama pomiješa puno tema i onda se to sve poremeti.* Traže kazalište koje je zabavno, ali koje se ne boji govoriti o svakodnevnim i teškim temama.

Jedan od neočekivanih dijelova rasprave dotaknuo je i prostor kazališne dvorane. Djeca su bez oklijevanja upozorila na niz praktičnih problema koji odrasli često ne zapaze. Opisali su osjećaj nemoći i razočaranja kada na sjedalo ispred sjedne visoka osoba pa se ne može vidjeti pozornica, a naglasili su i važnost udobnih stolaca kao preduvjeta za uživljavanje u predstavu. Također su ponudili i konkretna rješenja.

- *Onda samo moraš se podignuti na stolicu, a onda ti je sjedalo tvrdo i neudobno, leđa vire i ne možeš se na ništa nasloniti.*
- *… da se stolice mogu podizati i spuštati ili da su postavljene u uzlaznom nizu kako bi svaki red bio viši od prethodnog*.

Više je mladih sudionika okrugloga stola kao najveći problem istaknulo čekanje prije početka predstave, a jednoglasno su pohvalili Kazalište *Trešnja* zbog predvorja u kojemu se mogu zabavljati prije početka predstave. Zato bi predvorja kazališta za djecu trebalo opremiti udobnim namještajem, slikovnicama i knjigama, sadržajima koji djecu uvode u kazališni događaj. Općenito, trebalo bi osvijestiti da očekivanja od kazališta i izvedbe počinju puno prije od *dizanja zastora*.

Jedno od ključnih pitanja koje je voditeljica postavila bilo je sudjeluju li učenici u odabiru predstava. U odgovoru na to pitanje učenici su bili gotovo jednoglasni:

- *Volio bih da odlučujemo zajedno!*
- *Učiteljica nam nudi par izbora pa se zajedno dogovorimo.*

Ovi odgovori potvrđuju važnost osobne uključenosti jer kada učitelj nameće predstavu, može se stvoriti osjećaj da se u kazalište ide jer je tako rekao učitelj, a ne iz zadovoljstva. Raspravu na okruglome stolu potaknulo je pitanje učiteljice iz Bjelovara o tome treba li u kazalište voditi *samo pristojnu i dobru djecu ili i onu koja remete tišinu i pozornost publike.* Učenici su i na to pitanje odgovorili vrlo promišljeno, a usudila bih se tvrditi i zrelo:

- *Ako ova djeca koja žele ići u kazalište ne mogu ići, nikad neće naučiti bonton i pristojnost.*
- *Uvijek ima netko tko će malo raditi probleme, ali ipak se i ta osoba uživi u predstavu ako je zanimljiva.*

Voditeljica Andrea Damjanić Firšt zauzela je jasno stajalište naglašavajući svoj stav kao edukacijske rehabilitatorice da *svako dijete, svaka mlada i svaka odrasla osoba ima pravo uživati u kazalištu i doživjeti kazalište.* Rasprava je otvorila pitanja trebaju li djeca dobivati zadatke na koje moraju pronaći odgovore tijekom predstave. Učenici su naglasili da vole kreativne zadatke nakon predstave poput snimanja filma, improvizacije ili crtanja, ali su i jasno odgovorili da ne vole zadatke koji se moraju pratiti tijekom predstave.

- *Ne volim da moram cijelo vrijeme zapamtiti što ovaj sad radi, to mi oduzme užitak predstave.*
- *Kažu ti da zapamtiš petu scenu i onda razmišljaš samo kako da to zapamtiš, a ne gledaš predstavu.*

Okrugli stolovi organizirani u okviru Simpozija pružili su dragocjene zaključke o kazalištu za djecu i mlade:

1. U oblikovanju kazališta za djecu nedostaje dječji glas. Dakle, odrasli trebaju promišljati nove načine aktivnoga uključivanja djece i participativne modele razvoja publike jer djeca jasno izražavaju želju za sudjelovanjem u odabiru predstava i oblikovanju vlastitoga kazališnog iskustva.
2. Djeca jasno artikuliraju teme koje ih u njihovu kazalištu zanimaju. Žele predstave koje tematiziraju svakodnevne, njima bliske i suvremene probleme.
3. Kazalište je iskustvo, a ne samo pouka jer djeca kazalište primarno doživljavaju kao prostor zabave, druženja i emocionalnih iskustava.
4. Uočena je važnost kontinuiranoga kazališnog opismenjavanja i osmišljavanja ciljane strategije u obrazovnome i kulturnome sustavu jer povremeni odlasci u kazalište nisu dovoljni za razvoj publike, tim više jer je prepoznat pad interesa za kazalište u određenoj dobi.
5. Škola, pogotovo obvezna osnovna škola, mogla bi imati (i trebala bi imati) ključnu ulogu u oblikovanju (za neke učenike i prvih) kazališnih iskustava. Važno je njegovati metodičke pristupe koji uključuju izbor, dijalog, refleksiju i osobni doživljaj svakoga mladog gledatelja.
6. Mikrorazine izvedbe važne su za recepciju predstave. Djeca pamte pojedinačne prizore, slike i snažne trenutke. Kazalište za djecu važno je ozbiljno i dubinski promišljati te detaljno estetski oblikovati.
7. Za dječju je publiku kazalište prostor inkluzije. U kazalište su dobrodošli svi, a ne samo *idealne* publike.
8. Doživljaj kazališta i izvedbe počinje prije same predstave. Uvjeti gledanja, prostor i vrijeme čekanja utječu na iskustvo gledanja.
9. Zadatci tijekom gledanja narušavaju doživljaj, dok su kreativne aktivnosti nakon predstave smislen oblik refleksije.
10. Djeca od kazališta žele užitak gledanja.

# 05.

# PRILOZI



**Aladrović Slovaček, Katarina** diplomirala je kroatistiku i sociologiju 2004. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, gdje je 2012. doktorirala radom o razvoju dječjega jezika, nakon što je 2008. magistrirala na Učiteljskom fakultetu. Od 2007. zaposlena je na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu kao znanstvena novakinja. U znanstvena i nastavna zvanja napredovala je od znanstvene suradnice (2013), zatim zvanje docentice (2016), do izvanredne profesorice (2021). Predaje kolegije iz područja hrvatskoga jezika i komunikacije te je uvela kolegije Jezične igre i učenje hrvatskoga jezika te Čitanje iz užitka 1 i 2, kao i Govorne vještine učitelja i odgojitelja zajedno s drugim kolegicama. Aktivno je sudjelovala na stotinu znanstvenih skupova, na osam studijskih boravaka u inozemstvu te je objavila osamdesetak znanstvenih radova, četiri priručnika za učitelje i odgojitelje (Kreativne jezične igre 2018; Pričolovci 2024; Maštostvaraonica 2024; Učenje jezika u pandemijskom vremenu) i četiri udžbenika za nastavu hrvatskoga jezika. Također, objavila je znanstvenu monografiju Od usvajanja do učenja hrvatskoga jezika (2019). Sudjelovala je u nacionalnim i međunarodnim projektima (HRZZ, HORIZON, Erasmus+). Trenutačno je voditeljica projekta Hrvatske zaklade za znanost - RjeŠko (2024. - 2027.) te je na Učiteljskom fakultetu voditeljica Doktorskog studija Jezični, književni i kulturni kontekst ranoga, predškolskoga i primarnoga obrazovanja.

**Bandić Štrbac, Ivana** rođena je u Sinju, gdje je završila osnovnu i srednju školu. Svoje formalno obrazovanje nastavila je na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu, gdje je 2011. godine diplomirala i stekla titulu mag. prim. educ. Godine 2018. diplomirala je na Filozofskom fakultetu u Zagrebu i stekla titulu mag. bibl. Radi kao stručna suradnica – školska knjižničarka u Osnovnoj školi Trilj. Kao predavačica sudjeluje na brojnim međunarodnim konferencijama i simpozijima. Svoj znanstveni rad posvetila je dramskoj igri kao važnom alatu u razvoju ljubavi prema književnosti, razumijevanju likova i situacija te dubljoj refleksiji o ljudskim iskustvima.

**Bethlenfalvy, Adam** rođen je u Delhiju, a školovao se u Mađarskoj i Ujedinjenom Kraljevstvu, gdje je stekao doktorat (PhD) iz dramske pedagogije na Sveučilištu Birmingham City. Profesionalnu karijeru započeo je krajem 90-ih godina 20. st. u kazališno-edukacijskim organizacijama, radeći kao glumac pedagog, redatelj i facilitator u kontekstima Kazališta u obrazovanju (Theatre in Education) u Mađarskoj i Ujedinjenom Kraljevstvu. Također je sudjelovao u projektima s kazališno-edukacijskom kompanijom Big Brum Theatre in Education Company. Suosnivač je i ravnatelj neprofitne organizacije InSite Drama Nonprofit Ltd., posvećene procesnoj drami te radu s mladima i zajednicama kroz kazališne i pedagoške metode. Kroz InSite Dramu razvio je brojne projekte koji povezuju umjetničku praksu, obrazovanje i društveni angažman u suradnji sa školama, kulturnim institucijama i međunarodnim organizacijama. Na Sveučilištu Károli Gáspár radi kao izvanredni profesor, a postao je i ravnatelj novoosnovanog Centra za dramu u obrazovanju na Katoličkom učilištu Apor Vilmos. Autor je knjige Living Through Extremes in Process Drama te brojnih znanstvenih radova o procesnoj drami i kreativnoj pedagogiji, u kojima povezuje teoriju, praksu i društvenu odgovornost.

**Bićan, Marina** rođena je u Brežicama u Sloveniji, djetinjstvo provodi u Samoboru, a danas živi u Rakovu Potoku. Nakon završene srednje medicinske škole 1999. godine formalno obrazovanje nastavlja na Učiteljskoj akademiji u Zagrebu, nakon čega se zapošljava u Dječjem vrtiću Slavuj u Svetoj Nedelji gdje radi kao odgojiteljica mentorica. Tijekom profesionalnog djelovanja kontinuirano se stručno usavršava, a posebno područje njezina interesa predstavlja dramski odgoj. Taj interes produbila je sudjelovanjem u ciklusu radionica dramskog odgoja u Pučkom otvorenom učilištu u Samoboru. Posebno vrijednom smatra

dramskopedagošku edukaciju Zagrli me pričom – umjetnost pripovijedanja Udruge Kaleido, tijekom koje se upoznala s kamišibajem. Ova metoda pripovijedanja značajno obogaćuje njezin rad jer potiče izražavanje i aktivno sudjelovanje djece, uključujući i onu povučeniju. Svoj profesionalni put i dalje obogaćuje kontinuiranim učenjem i primjenom inovativnih pristupa u radu s djecom.

**Blažeka Kokorić, Slavica** zaposlena je na Studijskom centru socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, gdje kao redovita profesorica u trajnom zvanju sudjeluje u nastavi na preddiplomskom i diplomskom studiju socijalnog rada, na poslijediplomskom studiju iz Obiteljske medijacije te na Doktorskom studiju iz socijalnog rada i socijalne politike. Nositeljica je izbornog predmeta Dramskopedagoški postupci u socijalnom radu, koji je osmislila i uvela u preddiplomski studij 2005. godine. Aktivno djeluje u HOME-Centru za socijalnu podršku i inovacije, gdje sa studentima oblikuje i provodi dramske i kreativne radionice s djecom u alternativnoj skrbi. Stručno je angažirana u organizaciji i provedbi brojnih projekata, edukacija i okruglih stolova. Završila je višegodišnje psihoterapijske edukacije iz Transakcijske analize i Psihodrame te brojna druga stručna usavršavanja. Dugogodišnja je članica Hrvatskog centra za dramski odgoj, u okviru kojeg je pohađala brojne edukacije iz dramske pedagogije. Njezini znanstveno-istraživački i stručni interesi usmjereni su na prevenciju i rješavanje teškoća s kojima se susreću suvremene obitelji, jačanje kvalitete partnerskih i obiteljskih odnosa te poboljšanje razvojnih ishoda djece koja odrastaju u otežanim okolnostima. Objavila je više od 50 znanstvenih i stručnih radova. Poseban doprinos dala je promicanju dramskih i kreativnih metoda u socijalnom radu, o čemu je objavila više radova u časopisima i zbornicima.

**Buršić, Daniela** magistra je pedagogije i specijalistica kriminalističkog istraživanja s bogatim profesionalnim iskustvom u području upravljanja, odgoja i obrazovanja te socijalne skrbi. Od 2023. godine obnaša dužnost ravnateljice Centra za pružanje usluga u zajednici Pula-Pola, gdje je odgovorna za stručno i zakonito vođenje ustanove, strateško planiranje, upravljanje ljudskim potencijalima, financijski nadzor te razvoj kvalitete rada. Profesionalno iskustvo stekla je u različitim odgojno-obrazovnim institucijama, razvijajući kompetencije u unapređivanju i vrednovanju odgojno-obrazovnog procesa, timskom radu te suradnji s roditeljima i lokalnom zajednicom. U svojem radu povezuje pedagošku i upravljačku perspektivu, uz naglasak na refleksivnu praksu i suvremene pristupe radu u javnom sustavu. Dodatno iskustvo stekla je radom u Sindikatu policije Hrvatske te u području socijalne skrbi, gdje djeluje kao voditelj mjera.

**Conjar, Bogdanka** magistra je nastave i organizacije u osnovnoj školi. Izvrsna je savjetnica prema kriterijima AZOO-a, a Hrvatski centar za dramski odgoj (HCDO) dodijelio joj je status dramske pedagoginje. Voditeljica je Županijskog stručnog vijeća Karlovačke županije. MZOS ju je nekoliko puta nagradio za pedagoški rad. Suautorica je knjige Slano(tko), dramska kuharica za velike i male. Iako je magistrirala u području ranog učenja hrvatskog jezika, ustrajno istražuje metodike ostalih nastavnih predmeta. Posebno je zanimaju dramske metode koje pomažu djeci da usvajaju nova znanja i lakše uče. Zanima je učenje kretanjem i rad rukama kroz koji djeca bolje povezuju apstraktne ideje s konkretnim iskustvima, što poboljšava pamćenje i razumijevanje.

**Cvikić, Lidija** diplomirala je hrvatski jezik i književnost na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, gdje je i doktorirala iz područja filologije. Završila je Združeni međunarodni diplomski studij Sveučilišta u Zagrebu i Münsteru te stekla zvanje magistre europskog obrazovanja. Od 2001. do 2011. radila je na Odsjeku za kroatistiku Filozofskog fakulteta u Zagrebu, a na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu zaposlena je od 2011. kao docentica, od 2016. kao izvanredna, a od 2022. kao redovita profesorica, gdje predaje jezikoslovne

kolegije. Bila je predavačica hrvatskoga jezika na Sveučilištu Indiana u SAD-u, na međunarodnoj ljetnoj školi Sveučilišta u Klagenfurtu te lektorica i voditeljica Croaticuma - Centra za hrvatski jezik i kulturu na Sveučilištu u Regensburgu. Znanstveno se bavi primijenjenom i obrazovnom lingvistikom: ovladavanjem hrvatskim kao inim jezikom, višejezičnošću i jezikom u obrazovanju. Objavila je 80-ak radova, u suautorstvu i suuredništvu desetak knjiga i priručnika. Sudjelovala je u izradi standardiziranih testova, nacionalnih programa učenja jezika i jednoga online tečaja hrvatskoga. Bila je suradnicom u nizu nacionalnih i međunarodnih projekata, uključujući Tempus, Erasmus +, COST, HRZZ i MZO projekte. Članica je uredništava više časopisa. Obnašala je dužnost prodekanice i predstojnice Katedre za hrvatski jezik i književnost, scensku i medijsku kulturu. Dobitnica je Dekanove nagrade 2022. godine.

**Čubrilo, Snježana** diplomirala je na Filozofskom fakultetu u Zagrebu 1992. Radi u OŠ dr. Vinka Žganca u Zagrebu od 1993. kao učiteljica hrvatskoga jezika i voditeljica dramske skupine. U trajnom je zvanju izvrsne savjetnice. Dramska je pedagoginja. Obnaša funkciju potpredsjednice Hrvatskog centra za dramski odgoj (HCDO). Sudjeluje u brojnim projektima u školi i u suradnji s vanjskim udrugama i institucijama kao što su MZOM, Teatar Tirena, Učiteljski fakultet u Zagrebu i drugima. U području dramske pedagogije konstantno se educira te i sama vodi radionice na županijskoj, državnoj i međudržavnoj razini.

**Đogić, Jelena** odgojiteljica je i mentorica s petnaest godina radnog iskustva, glazbenica violinistica te voditeljica kraćega dramsko-scenskog programa. Zaposlena je u Dječjem vrtiću Slavuj, gdje aktivno doprinosi umjetničkom i odgojno-obrazovnom radu ustanove. Kontinuirano se stručno usavršava u različitim područjima odgoja i obrazovanja, s posebnim interesom za razvoj kompetencija u glazbenom i dramskom odgoju. Od 2005. do 2017. godine bila je voditeljica Dječjeg zbora Samoborček. Godine 2008. sa SKUD-om Ivan Goran Kovačić osvojila je Rektorovu nagradu za dvostruki nosač zvuka 60 godina, za koji je snimala violinski dionicu, a 2009. godine s istim je sastavom bila nominirana za nagradu Porin u kategoriji najboljeg albuma folklorne glazbe.

**Govedić, Nataša** je književnica, teatrologinja, kritičarka i edukatorica. Doktorirala je komparativnu književnost i teatrologiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Od 1995. godine javno djeluje kao kazališna, književna i filmska kritičarka, a od 2012. godine stalno je zaposlena na ADU-u u Zagrebu. Dosad je u Hrvatskoj objavila više od 150 znanstvenih radova te 15 znanstvenih knjiga iz područja teatrologije i teorije književnosti. U Francuskoj je objavila uredničku antologiju hrvatske drame Une parade de cirque: Anthologie des écritures théâtrales contemporaines de Croatie (Paris: L'éspace d'un instant 2012). Od 2002. godine bavi se i dramskom pedagogijom, radioničkim radom na temelju dijaloških i performativnih praksi te facilitiranjem edukacijsko-dramskih procesa. Od 2012. godine kontinuirano surađuje s Učiteljskim fakultetom i na redovnome i na specijalističkome Poslijediplomskom studiju dramske pedagogije. Objavila je više od 15 znanstvenih knjiga iz područja teatrologije i filmologije, među kojima: Veličanstveno ništa: dramaturgije depresije (2019), Stil za stil: živa rampa adapt-autorstva (2021) te Oscar Wilde izlazi iz zatvora ili vaša omiljena umjetnost zove se kritika (2022). Njezin književni rad, osim pisanja kritike, obuhvaća dva romana za djecu (Mrežir 2012 i Zmajir 2015), od kojih je Mrežir nagrađen Nagradom SF-era, zatim jednu knjigu bajki (Čarozapisi 2010) te posljednji roman za odrasle Kako zavoljeti morskog psa (2019), koji je 2020. godine bio finalist i T-Comove nagrade i Nagrade Fric za najbolji roman.

**Haraminčić, Monika** profesorica je hrvatskoga i talijanskoga jezika i književnosti te sveučilišna specijalistica dramske pedagogije, u zvanju učitelja mentora. 2024. završila je Poslijediplomski specijalistički studij dramske pedagogije završnim radom Procesna drama i stvaralačko prepričavanje s promjenom gledišta. Zaposlena je u Osnovnoj školi Antuna Gustava Matoša u Zagrebu. Voditeljica je

školske dramske skupine s kojom kontinuirano sudjeluje na festivalima i smotrama. Dugogodišnja je članica Županijskog povjerenstva za pripremu i provedbu smotre LiDraNo za učenike osnovnih škola Grada Zagreba. Kao vanjska suradnica sudjeluje u izvođenju nastave na kolegiju Lutkarstvo i scenska kultura 2 na Odsjeku za rani i predškolski odgoj i obrazovanje Učiteljskog fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Mentor je studentima u sklopu kolegija Praksa 2 na Poslijediplomskom specijalističkom studiju dramske pedagogije na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Vodila je dramske radionice u Teatru Tirena i Centru Knap. U zborniku igrokaza Plivamo na sceni 2025. objavljen joj je autorski tekst Mjesto gdje pripadamo.

**Haramija, Dragica** od 2011. godine redovita je profesorica slovenske književnosti na Sveučilištu u Mariboru. Na Pedagoškom fakultetu (Odsjek za razrednu nastavu, Odsjek za predškolski odgoj) i Filozofskom fakultetu (Odsjek za slavenske jezike i književnosti), gdje je zaposlena od 1994. godine, predaje dječju i omladinsku književnost. Središnje područje njezina znanstvenog istraživanja čine dječja i omladinska književnost (književna povijest: opusi slovenskih autora dječje i omladinske književnosti; žanrovi i vrste u slovenskoj dječjoj i omladinskoj prozi). Bavi se i istraživanjem čitateljske pismenosti i lakog čitanja (jednostavnoga jezika). Objavila je 7 znanstvenih monografija, 90 znanstvenih članaka i 60 samostalnih poglavlja u znanstvenim monografijama te više od 100 popularno-znanstvenih članaka o dječjoj i omladinskoj književnosti. Dosad je uredila više od 30 monografskih publikacija, sudjelovala u brojnim domaćim i međunarodnim projektima te na konferencijama u Sloveniji i inozemstvu. Mentorica je više od 300 završnih radova na svim razinama studija. Godine 2023. primila je Nagradu Sveučilišta u Mariboru za vrhunske uspjehe, postignuća i zasluge u znanstveno-istraživačkom i obrazovnom području.

**Hoffelner, Alexander** austrijski je glumac, kazališni pedagog i obrazovni znanstvenik. Doktorirao je pedagogiju s fokusom na pedagošku improvizaciju. Predaje na Sveučilištu u Beču, Akademiji likovnih umjetnosti te na različitim ustanovama za edukaciju učitelja. Također vodi glumačke i improvizacijske radionice te djeluje kao coach i supervizor.

**Jurac, Danijela** učiteljica je razredne nastave u OŠ Banija u Karlovcu. Dramska je pedagoginja prema kriterijima Hrvatskog centra za dramski odgoj te se u radu posvećuje kreativnim metodama učenja i scenskom izražavanju djece. Voditeljica je i koreografkinja dječjeg folklora, a djeluje i kao spisateljica za djecu – suautorica knjige Slano(tko), dramska kuharica za velike i male" te autorica slikovnica Paunice lijepe ptice, Tko šiša miša, Nema priče i Tom i prijatelji: Avantura kroz rijeku. Trenutačno je studentica Poslijediplomskoga specijalističkoga studija Dramske pedagogije te doktorandica na studiju Jezično-književni i kulturni kontekst ranoga, predškolskoga i primarnoga obrazovanja na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. Suosnivačica je i voditeljica Umjetničke organizacije Lepeza te suosnivačica i pjevačica etnosastava Singrlice.

**Kolega, Katarina** je novinarka, urednica, kazališna kritičarka, dramska pedagoginja. Diplomirala je na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Stalno je zaposlena u Redakciji za kulturu Hrvatskog radija, gdje vodi kulturni magazin Katapultura i emisiju o književnosti Kutija slova na Prvom programu te emisiju o kazalištu Theatralia na Trećem programu. Kritike, eseje, intervjue i ostale tekstove objavljuje u časopisu Kazalište, dvotjedniku Vijenac, portalima hrvatskoglumiste.hr, plesnascena.hr, kazaliste.hr. U Dramskom studiju Učilišta Zagrebačkog kazališta mladih radila je kao honorarna dramska pedagoginja od 1999. do 2019. godine te je stekla status dramske pedagoginje pri Hrvatskom centru za dramski odgoj. Za taj posao educirala se na mnogim glumačkim, redateljskim, dramskopedagoškim radionicama i seminarima u zemlji i inozemstvu. Vodila je dramske radionice za odrasle na Luf UF festivalu te u udruzi Suncokret, na Kliker

festivalu vodila je radionice za djecu i mlade. Objavila je monografije Mala scena – dvadesetogodišnje putovanje i Pričaj mi o Ribnjaku, za koju je dobila priznanje Hrvatskog centra za dramski odgoj.

**Korošec, Helena** docentica je na Pedagoškom fakultetu Sveučilišta u Ljubljani, gdje predaje kazališnu i lutkarsku pedagogiju na odjelu za predškolski odgoj, razrednu nastavu te specijalnu i rehabilitacijsku pedagogiju. Bavi se istraživanjem uloge kreativne drame i lutaka u učenju i poučavanju te u razvoju djece i adolescenata. Vodi kreativne dramske i lutkarske radionice za odgojitelje i pedagoge različitih struka u Sloveniji i inozemstvu. Objavljuje znanstvene, stručne i konferencijske radove o korištenju lutkarstva i drame u obrazovanju i u drugim kontekstima. Kao istraživačica sudjeluje u raznim projektima, gdje zajedno s kolegama interdisciplinarno proučava ulogu umjetnosti u obrazovanju i društvu. Stručno-znanstveni rad nadopunjuje praksom i istraživanjem zvučne terapije u području individualne terapije te grupne zvučne i umjetničke terapije, o čemu također piše stručne radove i izlaže na konferencijama. Radionice zvuka povezuje s lutkarskim i dramskim radionicama s ciljem poticanja socijalno-emocionalnog i tjelesnog razvoja pojedinaca te unapređenja atmosfere u skupini.

**Krmpotić, Marta** studentica je četvrte godine sveučilišnog preddiplomskog studija socijalnog rada na Studijskom centru socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Tijekom studiju pohađala je izborne kolegije Dramsko pedagoški postupci u socijalnom radu i Kreativne metode u socijalnom radu. U okviru terenske prakse u Centru za kazalište potlačenih POKAZ sudjelovala je u radionicama kazališta potlačenih i u izvedbi dviju predstava forum-kazališta. Na Studijskom centru socijalnog rada aktivno sudjeluje u radu Centra za socijalnu podršku i inovacije – HOME, gdje pod stručnim vodstvom prof. dr. sc. Slavice Blažeka Kokorić provodi dramske radionice s djecom iz alternativne skrbi.

**Krakar Ahmedović, Manuela** profesorica je hrvatskog jezika i književnosti. Od 2019. godine zaposlena je u Centru za pružanje usluga u zajednici Pula–Pola, gdje profesionalno djeluje u području rada s djecom i mladima. Uz svoje temeljno obrazovanje, kontinuirano se stručno usavršava u području prava djece, u kojem je i specijalizantica, kao i u području psiho-dramskog savjetovanja. Tijekom godina sudjelovala je u brojnim edukacijama usmjerenima na savjetodavni rad te primjenu kreativnih i ekspresivnih tehnika u radu s djecom i mladima. Poseban naglasak u njezinu radu stavlja se na rad s djecom i mladima s problemima u ponašanju, kao i s mladima suočenima s problemima ovisnosti. U svojemu profesionalnom djelovanju povezuje pedagoški, savjetodavni i kreativni pristup, s ciljem osnaživanja djece i mladih te zaštite i promicanja njihovih prava u okviru zajednice.

**Kunić, Sunčica** članica je internacionalne redovničke zajednice Klanjateljica Krvi Kristove. Završila je studij razredne nastave, predškolskog odgoja, poslijediplomski specijalistički studij Dramske pedagogije i edukaciju za voditeljicu Bibliodrame. Posjeduje dugogodišnje iskustvo rada u sustavu odgoja i obrazovanja. Kontinuirano se stručno usavršava, osobito u polju dramske pedagogije i dječje književnosti. Održava radionice dramske pedagogije za odgojno-obrazovne djelatnike u Republici Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini. Rukovodi Dječjim vrtićem Acuto, koji je osnovala njezina redovnička zajednica. Tri je semestra bila zaposlena kao vanjska suradnica na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu na kolegiju Lutkarstvo i scenska kultura. Doktorandica je na studiju Jezični, književni i kulturni kontekst ranoga, predškolskoga i primarnoga obrazovanja. Živi u Zagrebu.

**Laven, Rolf** je umjetnik, kipar, istraživač. Rođen je u Jülichu u Njemačkoj, a umjetničko obrazovanje započeo je studijem kiparstva i likovne pedagogije u Maastrichtu. Potom seli u Austriju, gdje na Akademiji likovnih umjetnosti u Beču završava poslijediplomski studij i 2004. stječe doktorat iz područja umjetničkog

obrazovanja. Njegov umjetnički rad obuhvaća skulpturu, prostorne instalacije, eksperimentalne formate i umjetnost u javnom prostoru. Dugogodišnji je profesor na University of Education Vienna (Pädagogische Hochschule Wien), gdje predaje umjetničku didaktiku, likovnu pedagogiju i suvremene pristupe umjetničkom obrazovanju. Na istom sveučilištu bavi se istraživanjima koja povezuju umjetničku praksu, pedagoške metode i interdisciplinarne pristupe učenju. Suradnik je i s Akademijom likovnih umjetnosti u Beču te Sveučilištem za primijenjene umjetnosti. Objavio je više stručnih publikacija, među kojima se ističe Franz Čižek und die Wiener Jugendkunst, studija koja je značajno doprinijela razumijevanju bečke tradicije dječjeg umjetničkog stvaralaštva. Za svoj doprinos umjetničkom obrazovanju 2024. godine nagrađen je Međunarodnom nagradom Edwin Ziegfeld Award, jednom od najznačajnijih priznanja u području umjetničke pedagogije.

**Lazarić, Lorena** izvanredna je profesorica na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, sudski tumač za talijanski jezik te recenzentica udžbenika za poučavanje talijanskog jezika u dječjim vrtićima i osnovnim školama. Od 1995. godine surađuje s Agencijom za odgoj i obrazovanje kao članica i/ili predsjednica Državnog povjerenstva za natjecanja iz talijanskog jezika (kao drugog jezika), a do 2007. godine i kao koordinatorica Županijskog stručnog vijeća učitelja talijanskog jezika u osnovnim školama Istarske županije. Od 2019. godine član je ispitnog tima za stjecanje certifikata o poznavanju talijanskog jezika PLIDA. Obnašala je dužnost predstojnice Odsjeka za predškolski odgoj te prodekanice Fakulteta na navedenom Sveučilištu. Njezini interesi vezani su uz prevođenje, glotodidaktiku, primijenjenu lingvistiku, dječju književnost, tradicijsku kulturu i interkulturalnost. Sudjelovala je na brojnim domaćim i međunarodnim znanstvenim skupovima u Hrvatskoj i inozemstvu te je objavila tri knjige i niz znanstvenih radova.

**Lešnik Jeras, Irina** doktorirala je edukacijske znanosti, magistrirala slovenski jezik i povijest te stekla diplomu iz dramaturgije i izvedbenih umjetnosti. Radila je kao urednica u izdavačkoj kući DZS, vanjska suradnica Centra za slovenski jezik kao drugi/strani jezik na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Ljubljani te kao kritičarka suvremene književnosti i kazališnih produkcija za različite medije. Trenutačno je zaposlena kao docentica u području didaktike slovenskog jezika / filmske, kazališne i lutkarske pedagogije na prijediplomskim studijskim programima Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te Učiteljskog studija, kao i na poslijediplomskim studijskim programima Rano učenje i Učiteljski studij na Pedagoškom fakultetu Sveučilišta na Primorskem. Njezino je primarno istraživačko područje kazališna pedagogija i njezina primjena u odgojno-obrazovnom sustavu.

**Marković, Matilda** učiteljica je razredne nastave i hrvatskoga jezika, u zvanju učitelja izvrsnog savjetnika te sveučilišna specijalistica dramske pedagogije. Radi kao učiteljica hrvatskoga jezika u Osnovnoj školi Draganići. Godine 2019. završila je Poslijediplomski specijalistički studij dramske pedagogije završnim radom Obrada i pristup osjetljivim temama u nastavi književnosti kroz uporabu različitih dramskih metoda i tehnika te lutkarskog medija. Trenutačno je doktorandica na doktorskom studiju Jezični, književni i kulturni kontekst ranoga, predškolskoga i primarnoga obrazovanja na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. Na Učiteljskom je fakultetu radila kao vanjska suradnica vodeći seminare i vježbe iz Lutkarstva i scenske kulture, a 2021. stekla je zvanje predavača u području filologije. Voditeljica je Dramskog studija Umjetničke organizacije Lepeza iz Karlovca, gdje radi kao dramska pedagoginja s djecom osnovnoškolske dobi. Redovito se stručno usavršava te održava predavanja i radionice za učitelje hrvatskoga jezika. Dobitnica je nagrade HCDO-a (2023) za organizaciju Smotre dječjeg lutkarskog stvaralaštva Lutkarska zraka i dramski rad s djecom, kao i četiri nagrade za najuspješnijeg odgojno-obrazovnog djelatnika koje dodjeljuje MZO. Članica je predsjedništva HCDO-a.

**Miholić, Damir** je docent na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Nositelj je više kolegija iz područja kreativnih terapija na prijediplomskom i diplomskom studiju te je bio dugogodišnji dramski pedagog u Zagrebačkom kazalištu mladih. Stekao je zvanje psihodramskog terapeuta i ECP (Europski certifikat za psihoterapiju). Autor je i koautor više znanstvenih i stručnih članaka te je aktivno sudjelovao na brojnim domaćim i međunarodnim znanstvenim i stručnim konferencijama. Istražuje mogućnosti primjene kreativnih medija, posebno kazališta i drame u edukaciji, rehabilitaciji i terapiji te je bio voditelj niza domaćih i međunarodnih radionica za djecu i mlade te edukacije za stručnjake iz različitih područja (edukacijski rehabilitatori, psiholozi, pedagozi, učitelji, dramski voditelji…).

**Nemec, Iva** predavačica je na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, sveučilišna specijalistica dramske pedagogije i doktorandica studija studija Jezični, književni i kulturni kontekst ranoga, predškolskoga i primarnoga obrazovanja. Njezin znanstveni interes usmjeren je na primjenu dramske pedagogije u nastavnom procesu te aktivno sudjeluje na domaćim i međunarodnim znanstvenim i stručnim konferencijama. Osnivačica je i voditeljica Udruge Kaleido, u kojoj od 2010. organizira dramskopedagoške projekate i festivale. Od 2019. sudjeluje u osmišljavanju i provedbi programa umjetničke medijacije pri Festivalu plesa i igre za djecu Kliker i predavačica je na StorLab-ovoj Storytelling akademiji pripovijedanja. Zaljubljenica je u slikonarativnu umjetnost kamišibaja koju u Hrvatskoj od 2018. sustavno promiče, kao što i piše te oblikuje kamišibaj-priče. Autorica je knjige Ne(Istra)Žena (2012), priručnika Početnica kamišibaja (2023) i suautorica priručnika Igrom do (spo)razumijevanja (2020). Godine 2023. dodijeljena joj je nagrada Hrvatskog centra za dramski odgoj za izniman doprinos, afirmaciju i razvoj dramskopedagoške struke u Hrvatskoj i izvan njezinih granica.

**Pavličević-Franić, Dunja,** dr. sc. prof. emerita, diplomirala je na Filozofskome fakultetu u Zagrebu hrvatski jezik, književnost i fonetiku, magistrirala 1985., a doktorirala 1991. Područja su joj znanstvenoga djelovanja jezikoslovna kroatistika, primijenjena lingvistika, višejezičnost, komunikacijska gramatika. Objavila je 9 autorskih knjiga, 3 uredničke knjige, 4 priručnika za nastavnike te desetke udžbenika. Autorica je 13 priloga u knjigama i više od stotinu znanstvenih/stručnih radova. Sudjelovala je na brojnim znanstvenim skupovima te bila voditeljica/suradnica dvadesetak međunarodnih i domaćih projekata. Usavršavala se u Njemačkoj, Austriji, SAD-u, Velikoj Britaniji. Bila je članica Matičnoga odbora za znanost, Vijeća za normu hrvatskoga jezika, Povjerenstva za nostrifikaciju inozemnih diploma, koordinatorica za hrvatski jezik u HNOS-u, utemeljiteljica i voditeljica doktorskoga sveučilišnog studija, pročelnica obaju odsjeka te predstojnica Katedre za hrvatski jezik na Učiteljskome fakultetu. Članica je Matice hrvatske, Hrvatskoga filološkog društva, Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku, Odjela za kulturu hrvatskoga jezika i Odjela za rani jezični razvoj. Dobitnica je Dekanove nagrade i Državne nagrade Ivan Filipović za visoko školstvo.

**Petrović, Katja** diplomirala je kroatistiku nastavničkoga smjera na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 2011. godine, a svoje je obrazovanje usavršila 2023. godine završetkom Poslijediplomskog specijalističkog studija dramske pedagogije na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. Profesionalni put započela je kao voditeljica programa skrbi za stare i nemoćne, potom kao učiteljica hrvatskoga jezika u osnovnim školama te kao dugogodišnja predavačica hrvatskoga jezika za strance u Sveučilišnoj školi hrvatskoga jezika i kulture. Njezin umjetnički i pedagoški rad obuhvaća vođenje brojnih školskih i amaterskih dramskih skupina, dječjeg studija te radionica pripovijedanja u suradnji s Teatrom Tirena i Centrom mladih Ribnjak. Kao glumica ostvarila je uloge u nagrađivanim kratkim filmovima, a njezina adaptacija Čehovljeva Galeba uprizorena je u Beogradu 2022. godine. Autorica je knjige DoživljaVANJA te scenarija za kratki film Dvoje.

Iako danas radi kao web programerka i mentorica u IT sektoru, u vlastitome obrtu Katjin kutak i dalje aktivno piše dramske tekstove, vodi kreativne radionice i bavi se pripovijedanjem, kontinuirano povezujući dramsku pedagogiju s različitim oblicima društvenog i profesionalnog djelovanja.

**Renneberg, Hendrik** doktorski je istraživač u području likovne pedagogije na Sveučilištu u Kölnu (Njemačka) te radi kao nastavnik u srednjoj školi u Beču (Austrija). Ima magisterij iz likovne pedagogije i matematike te trenutačno radi na doktoratu u područjima umjetničkog istraživanja i heteronormativnosti u obrazovnim kontekstima. Njegovi istraživački interesi nalaze se na sjecištu umjetničkog istraživanja, performativnosti, queer teorije te likovne i kazališne pedagogije, s posebnim naglaskom na to kako umjetničke i performativne prakse mogu generirati estetsko-refleksivno znanje i dovoditi u pitanje normativne strukture u obrazovanju. Sudjeluje u međunarodnim istraživačkim i umjetničkim projektima te redovito predstavlja svoj rad na znanstvenim konferencijama i simpozijima. Uz svoj znanstveni rad razvija i umjetničke projekte koji kombiniraju fotografiju, performans i participativne formate, često smještene između obrazovnih i izložbenih konteksta.
Cilj je njegova rada istražiti kako se umjetnički procesi mogu artikulirati kao oblici znanja i kako mogu pridonijeti razvoju kritičkih perspektiva unutar likovne pedagogije.

**Redjko, Mojca** diplomirala je slovenski i engleski jezik na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Ljubljani 1992. godine. Iste godine položila je stručni ispit, a 1999. stekla zvanje mentorice pri Ministarstvu za školstvo i šport Republike Slovenije. Uz formalno obrazovanje kontinuirano se stručno usavršavala u području dramskog i kazališnog rada, pohađajući brojne radionice i seminare iz govora i disanja, improvizacije, dramskog pokreta te neurolingvističkog programiranja. Profesionalnu karijeru započela je kao učiteljica engleskog jezika u Ljubljani, a od 1990. do 2009. djelovala je kao profesorica slovenskog jezika na Prvoj gimnaziji Maribor. Od 2009. do 2016. obnašala je dužnost direktorice i umjetničke voditeljice Lutkovnog gledališča Maribor. Posebno se istaknula kao pokretačica i voditeljica kazališnih programa za mlade: 1997. osnovala je kazališnu školu Prve gimnazije Maribor s više od trideset osam kazališnih produkcija, a od 2003. vodila je studentski kazališni program Druga scena Prvega odra. Sudjelovala je u organizaciji brojnih međunarodnih kazališnih festivala i projekata, objavljivala članke, programske knjižice i festivalske reportaže te djelovala kao redateljica, mentorica i stručna suradnica u kulturnim institucijama. Za svoj rad primila je više prestižnih nagrada u području kazališta za mlade i amaterskog kazališta, kao i priznanja za mentorski rad i umjetničko vodstvo.

**Rimac Jurinović, Maša** docentica je na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, doktorica iz područja humanističkih znanosti, polje filologija. Znanstveno je usmjerena na dva dominantna područja – primjena dramskopedagoških aktivnosti u nastavnim i izvannastavnim aktivnostima u školi te istraživanja kazališta za djecu s naglaskom na recepciju dječjih publika. Na matičnom fakultetu sudjeluje u programima Poslijediplomskog specijalističkog studija dramske pedagogije i doktorskoga studija Jezični, književni i kulturni kontekst RPPO. Sudjelovala je kao suradnica na više Erasmus+ projekata, a trenutačno je suradnica na projektu Academy for creative, innovative and inclusive schools. Osim stručnih projekata, suradnica je d 2024. na Horizon AECED - Transforming Education for Democracy through Aesthetic and Embodied Learning, Responsive Pedagogies and Democracy-as-becoming, a od 2025. članica je COST akcije Artistic Intelligence - Responsiveness, accessibility, responsibility, equity (ARTinRARE). Hrvatski centar za dramski odgoj dodijelio joj je 2020. godine Nagradu za izniman doprinos promicanju i unapređivanju dramskoga odgoja u Hrvatskoj, a 2023. godine priznanje za doprinos nacionalnoj znanosti u području kazališta za djecu i mlade ostvaren izdavanjem autorske znanstvene monografije Kako djeca opisuju svoje kazalište.

**Riman, Kristina** rođena je u Rijeci gdje je završila osnovnu i srednju školu. Osim gimnazije završila je i srednju glazbenu školu. Studij hrvatskoga jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci završila je 1998. godine. Na Odsjeku za razrednu nastavu i predškolski odgoj diplomirala je 2001. godine i stekla zvanje odgajatelj predškolske djece. Poslijediplomski studij književnosti završila je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 2005. godine. Doktorirala je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci obranivši doktorsku disertaciju pod naslovom Hrvatsko-slovenski odnosi na primjeru putopisne proze devetnaestoga stoljeća. Od 1998. do 2012. godine zaposlena je u Gimnaziji Andrije Mohorovičića Rijeka gdje radi kao nastavnica hrvatskoga jezika. Od 2011. godine u zvanju višeg asistenta radi kao vanjska suradnica na Odjelu za humanističke znanosti Sveučilišta u Puli. Od 2012. zaposlena je na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta u Puli.

**Romac, Petra** studentica je sveučilišnog diplomskog studija socijalne politike na Studijskom centru socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Prijediplomski studij socijalnog rada završila je 2023. godine obranom završnog rada na temu Pružanje podrške djeci iz jednoroditeljskih obitelji kroz upotrebu dramskih tehnika u grupnom radu. U 9. mjesecu 2025. godine diplomirala je na sveučilišnom diplomskom studiju socijalnog rada te stekla akademski naziv univ. mag. act. soc. Tijekom studija pohađala je izborne kolegije Dramsko pedagoški postupci u socijalnom radu i Kreativne metode u socijalnom radu. U okviru terenske prakse u Udruzi za kreativni socijalni rad sudjelovala je u kreativnim i dramskim radionicama u savjetovališnom radu s djecom i mladima. Završila je edukaciju iz Kazališta jezika te je sudjelovala u nekoliko predstava forum-kazališta. Koordinator je aktivnosti kliničkog učenja koje se provode na Studijskom centru socijalnog rada u okviru Centara za socijalnu podršku i inovacije – HOME. U okviru redovnih aktivnosti HOME-a, pod stručnim vodstvom prof. dr. sc. Slavice Blažeka Kokorić, aktivno sudjeluje u osmišljavanju i provođenju dramskih radionica s djecom iz alternativne skrbi.

**Schleis, Tanja** nastavnica je i mentorica njemačkog jezika s više od 15 godina iskustva u obrazovanju. Od 2015. godine vodi kazališnu skupinu TA-DA u Gimnaziji A. G. Matoša u Đakovu, s kojom redovito sudjeluje na festivalima školskog kazališta na njemačkom jeziku (Međunarodni kazališni festival na njemačkom jeziku u Osijeku i Dramske igre na njemačkom jeziku Theaterspiele u Varaždinu). Sustavno se stručno usavršava u području dramske pedagogije, među ostalim na seminarima Sveučilišta Babeș-Bolyai u Cluj-Napoci (Rumunjska), Prekograničnom seminaru dramske pedagogije u nastavi njemačkog jezika u organizaciji Udruženja Nijemaca Gerhard u Somboru te u programima Goethe-Instituta. Doktorandica je poslijediplomskoga doktorskog studija Književnost i kulturni identitet na Filozofskom fakultetu u Osijeku. U središtu njezina znanstvenog interesa nalazi se periodika na njemačkom jeziku od kraja 19. do sredine 20. stoljeća, a u dramskim izvedbama koristi autentične tekstove, poput epitafa, novinskih zapisa i povijesnih svjedočanstava, s ciljem njihove kulturne revitalizacije. Primjere dobre prakse redovito predstavlja na stručnim vijećima, seminarima i simpozijima.

**Strel, Karmen** je doktorandica, mlada istraživačica i asistentica na Sveučilištu u Ljubljani. Njezin se rad ponajprije usmjerava na temeljna pitanja moralnog odgoja i obrazovanja. Zanimaju je načini na koje se obrazovne prakse mogu razvijati kako bi poticale transcendentnu dimenziju obrazovanja, odnosno subjektifikaciju, koja omogućuje djelovanje izvan unaprijed internaliziranih, partikularnih vrijednosnih sustava stečenih socijalizacijom. Umjetnost prepoznaje kao jedan od važnih potencijalnih prostora za razvoj te transcendentne dimenzije obrazovanja, budući da pojedincima omogućuje istraživanje vlastitih želja i njihovo dovođenje u simetričan dijalog sa željama drugih. U tom kontekstu istražuje koje pedagoške uvjete treba ispuniti u odgojno-obrazovnom radu s umjetnošću kako bi se stvorili optimalni uvjeti za

pojavu subjektifikacije. Posebnu pozornost posvećuje i fenomenološkim istraživačko-pedagoškim pristupima. Autorica je članica mikrofenomenološkog laboratorija i istraživačke mreže MOST.

**Šerventić, Kristina** studentica je četvrte godine sveučilišnog preddiplomskog studija socijalnog rada na Studijskom centru socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Također je i edukantica iz psihoterapijskog pravca - logoterapije. Tijekom studija pohađala je izborne kolegije Dramsko pedagoški postupci u socijalnom radu i Kreativne metode u socijalnom radu. U Udruzi za kreativni socijalni rad sudjelovala je u radionici Teorija motivacije i u edukaciji o radu s djecom u kriznim situacijama. Na Studijskom centru socijalnog rada aktivno sudjeluje u radu Centara za socijalnu podršku i inovacije – HOME, gdje pod stručnim vodstvom prof. dr. sc. Slavice Blažeka Kokorić provodi dramske radionice s djecom iz alternativne skrbi.

**Šinko, Sabina** nakon završenog studija na Odsjeku za likovnu umjetnost na Pedagoškom fakultetu u Mariboru umjetnički djeluje na područjima lutkarstva, slikarstva i ilustracije. Likovno je opremila više od 35 lutkarskih predstava za LG Pupilla i LG Maribor te za nekoliko lutkarskih kazališta u Mađarskoj. Godine 1993. u Lendavi je osnovala Lutkarsko kazalište Pupilla, koje se razvilo u inovativnu i uspješnu lutkarsku skupinu. Svoja slikarska djela predstavila je na izložbama u Sloveniji, Mađarskoj, Slovačkoj, Italiji, Njemačkoj, Srbiji, Španjolskoj, Francuskoj i Ujedinjenoj Kraljevini. U slikarstvu pretežno eksperimentira s tehnikama akrila i akvarela na različitim podlogama. Bavi se ilustracijom za djecu, knjižnom ilustracijom (knjižna zbirka Piramida izdavačke kuće Litera) te modnom ilustracijom (u suradnji s londonskim SHOWstudiom). Godine 2010. Sveučilište u Ljubljani dodijelilo joj je priznanje za važna umjetnička djela. Zaposlena je kao redovita profesorica na Pedagoškom fakultetu u Mariboru.

**Škaro, Ana** magistra je primarnog obrazovanja i sveučilišna specijalistica dramske pedagogije. Od 2019. godine članica je predsjedništva Hrvatskog centra za dramski odgoj te stručna suradnica Dječjeg kreativnog centra DOKKICA gdje sudjeluje u organizaciji festivala učeničkih igrokaza POZOR! Plivamo na sceni, ali i drugim edukativnim projektima za djecu i mlade. Suautorica je dviju predstava za djecu, Pero i Vlatko - junaci prirode i Kako je Vlatko upoznao Božić te sveučilišnog udžbenika Integriranim poučavanjem do održivog društva. Hrvatski centar za dramski odgoj 2024. godine dodijelio joj je Nagradu za poseban doprinos dramskom odgoju.

**Trinajstić, Marijana** nastavnica je hrvatskoga jezika i dramska pedagoginja u zvanju profesorice savjetnice s više od trideset godina iskustva u nastavi. Svoj je profesionalni put posvetila povezivanju jezika, književnosti i dramskoga izraza u odgojno-obrazovnom radu. Tijekom 34 godine rada u školi kontinuirano razvija i vodi fakultativnu nastavu dramske kulture i umjetnosti, potičući učenike na kreativno, kritičko i suradničko učenje. Sustavno se stručno usavršava u području dramske pedagogije te je aktivna članica Hrvatskog centra za dramski odgoj (HCDO). Dramske radionice koje osmišljava i provodi u nastavi čine važan dio njezina metodičkog rada, a svoja iskustva i primjere dobre prakse redovito dijeli na županijskim stručnim vijećima. Metodički radovi utemeljeni na primjeni dramskih metoda u nastavi, prepoznati kao primjeri dobre prakse, objavljeni su i na europskoj obrazovnoj platformi Europeana (Teaching with), na čije se natječaje aktivno prijavljivala.

**Turza-Bogdan, Tamara** redovita je profesorica na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Nositeljica je kolegija iz Metodike hrvatskoga jezika na Učiteljskom i odgojiteljskom studiju, specijalističkom studiju Dramska pedagogija i doktorskom studiju Jezični, književni i kulturni kontekst ranoga, predškolskoga i primarnoga obrazovanja. Bila je prodekanica za poslovanje, studij i studente izvan sjedišta Fakulteta,

Odsjek u Čakovcu (2012. – 2018). U središtu su njezina znanstvenog interesa teme učenja i poučavanja hrvatskoga kao materinskog i inog jezika, poticanja pismenosti u odgojno-obrazovnom kontekstu, idiomi u nastavi i obrazovna lingvistika. Sudjelovala je u domaćim i međunarodnim projektima, a trenutačno je suradnica na dvama HRZZ projektima: RAPID i RjeŠko. Bila je koordinatorica Erasmus projekta DEAL, nagrađenoga Europskom nagradom za inovativno poučavanje – EITA. Autorica je znanstvenih monografija Kajkavsko narječje i književnost u nastavi hrvatskoga jezika i u suautorstvu s T. Turza-Bogdan i L. Cvikić Dijete, jezik, pismenost; jezični temelji i rana pismenost u obrazovnom kontekstu. Suautorica je čitanki za niže razrede osnovne škole.

**Ucović, Eliza** diplomirala je 2009. godine na Pravnom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu na Studijskom centru socijalnog rada, čime je stekla zvanje socijalne radnice. Od 17. lipnja 2013. godine zaposlena je u Centru za pružanje usluga u zajednici Pula–Pola, gdje kontinuirano djeluje u području socijalne skrbi. Tijekom svojega profesionalnog rada posebno se usmjerila na rad s djecom i mladima, s naglaskom na savjetodavni rad i primjenu kreativnih tehnika u radu s djecom i mladima. Godinama se kontinuirano stručno usavršavala sudjelovanjem u brojnim edukacijama i stručnim programima, osobito onima koji se bave radom s djecom i mladima s problemima u ponašanju, što je postalo njezino dugogodišnje i primarno područje stručnog interesa. U svojemu radu njeguje pristup usmjeren na jačanje osobnih i socijalnih kompetencija djece i mladih, s ciljem njihove aktivne uključenosti u zajednicu i poticanja pozitivnih razvojnih ishoda.

**Velički, Vladimira** redovita je profesorica na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, gdje predaje kolegije iz područja Metodike hrvatskoga jezika i književnosti. Uz nastavu na preddiplomskim i diplomskim studijima sudjeluje i u izvođenju kolegija na dvama doktorskim studijima te na Sveučilišnom specijalističkom studiju dramske pedagogije. Njezino znanstveno i stručno djelovanje usmjereno je na razvoj jezičnih, književnih i metodičkih kompetencija u odgoju i obrazovanju. Samostalno i u suautorstvu objavila je više od 70 znanstvenih i stručnih radova te ukupno 6 knjiga, među kojima se nalaze dvije znanstvene monografije, sveučilišni udžbenik, udžbenici za Hrvatski jezik od 1. do 4. razreda osnovne škole te nekoliko slikovnica. Autorica je i zbirke priča za djecu Mala, mala vila, koja je 2020. godine bila finalistkinja Nagrade Anto Gardaš i uvrštena na Listu dobrih knjiga. Redovito izlaže na domaćim i međunarodnim znanstvenim i stručnim skupovima, članica je organizacijskih i programskih odbora konferencija te Hrvatskog centra za dramski odgoj. Sudjelovala je u brojnim nacionalnim i međunarodnim projektima, uključujući projekte Hrvatske zaklade za znanost i Erasmus+ projekt nagrađen Europskom nagradom za inovativno poučavanje. Dobitnica je Dekanove nagrade za znanost 2022. godine. Završila je četverogodišnju edukaciju iz logoterapije i egzistencijske analize te se aktivno služi engleskim, njemačkim i slovenskim jezikom.

**Vignjević, Jelena** izvanredna je profesorica na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. Diplomirala je kroatistiku na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, gdje je i doktorirala u području jezikoslovlja. Radila je kao gimnazijska profesorica hrvatskoga jezika i književnosti, a od 2007. godine radi na Učiteljskom fakultetu, pri Katedri za hrvatski jezik, književnost, scensku i medijsku kulturu. Na Studiju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nositeljica je i izvoditeljica kolegija kojima studenti odgojiteljskog i učiteljskog studija stječu kompetencije u području jezičnoga izražavanja hrvatskim jezikom. Sudjeluje u nastavi na poslijediplomskom specijalističkom studiju Dramska pedagogija te na poslijediplomskom doktorskom studiju Jezični, književni i kulturni kontekst ranoga, predškolskoga i primarnoga obrazovanja. U znanstvenom radu bavi se jezičnim izražavanjem u odgojiteljskoj i učiteljskoj profesiji, dječjim ovladavanjem jezikom i poviješću opismenjavanja na hrvatskom jeziku. Objavila je četrdesetak radova s

temama iz spomenutih područja, a 2024. godine knjigu Riječi u vrtiću: Jezična komunikacija u odgojiteljskoj profesiji.

**Zalar, Diana** diplomirala je na Filozofskom fakultetu u Zagrebu 1990. godine. Doktorsku je disertaciju obranila 2002. Od 1993. članica je sveučilišnog nastavnog osoblja na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu, a od 2022. redovita je profesorica u trajnom zvanju. Predaje kolegije iz svjetske i hrvatske dječje književnosti. Autorica je 7 knjiga, znanstvenih i stručnih radova te antologija. Bila je članica osnivačkog uredništva časopisa Libri & Liberi, a suurednica časopisa Književnost i dijete. Članica je Hrvatske sekcije IBBY-ja, HIDK-a, HDK-a i HDKDM-a.

**Župan Vuksan, Željka** profesorica je hrvatskoga jezika i književnosti u Gimnaziji Sesvete u zvanju savjetnice i sveučilišna specijalistica dramske pedagogije. U nastavnu praksu uvodi fakultativnu nastavu Dramskog odgoja za čije je izvođenje osmislila i kreirala potrebnu pedagošku dokumentaciju. U zvanju je predavačice na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu, gdje drži vježbe i seminare na kolegiju Lutkarstvo i scenska kultura. Članica je radne skupine MZO-a za pripremu i provođenje nastave na daljinu, autorica godišnjeg izvedbenog kurikuluma za 4. razred gimnazije i strukovnih škola (2020) i suautorica Kurikuluma Dramskog odgoja Hrvatskog centra za dramski odgoj. Voditeljica je i organizatorica dramskopedagoških radionica Drama u Sesvetama te niza radionica, predavanja i webinara na županijskim stručnim vijećima, simpozijima dramskog odgoja i sličnim događanjima. Predsjednica je Hrvatskoga centra za dramski odgoj. Dobitnica je godišnje Nagrade Ivan Filipović za značajna ostvarenja u odgojno-obrazovnoj djelatnosti, dviju nagrada za najuspješnijeg odgojno-obrazovnog djelatnika MZO-a, priznanja ministra Ministarstva unutarnjih poslova za provedbu dramskog odgoja u Policijskoj školi Josip Jović te Priznanja HCDO-a za pokretanje i izvedbu prvoga nastavnog plana i programa Dramskoga odgoja kao školskog predmeta u školskoj godini 2017./2018.

**28. kolovoza 2025.**

9:00 – 16:30 **registracija sudionika**

10:00 – 11:00 **svečano otvaranje Simpozija** (aula)

- doc. dr. sc. Maša Rimac Jurinović, predsjednica Simpozija; Učiteljski fakultet
- Ana Bilić: pripovijedanje autorske priče *Ušušur*, Poslijediplomski specijalistički studij dramske pedagogije,
- izv. prof. dr. sc. mr. art. Tamara Jurkić Sviben, prodekanica za znanost, umjetnost i međunarodnu suradnju; Učiteljski fakultet
- Karlo Cvrtak; kazivanje monologa iz romana *Orlando* Virginije Woolf
- Dražena Vrselja, državna tajnica Ministarstva kulture i medija Republike Hrvatske

11:00 – 13:00 **plenarna izlaganja** (aula)

- izv. prof. dr. sc. Nataša Govedić: ***Nasilje didaktičnosti u kazalištu za djecu: tragom Ive Gruić i izvedbenih praksi pedagogije umjetnosti***
- Mojca Redjko: ***Metafora – razvoj i promjena kazališne recepcije kod djece i mladih***

13:00 – 14:00 **stanka za kavu**

14:00 – 15:00 **okrugli stol** – ***Kazalište za djecu i mlade – jučer i danas za (bolje) sutra*** (aula)

Sudjeluju: Vedrana Balen Spinčić, prof., Gradsko kazalište lutaka Rijeka; Romano Bogdan, umjetnički ravnatelj Kazališne družine Pinklec i predsjednik Hrvatskoga centra ASSITEJ; Karlo Cvrtak, učenik Gimnazije Sesvete; Nina Horvat, dipl. dramaturginja, umjetnička ravnateljica Teatra *Tirena*; Ivana Ivančić Medved, prof., viša savjetnica za natjecanje i smotre, Agencija za odgoj i obrazovanje; doc. dr. sc. Maša Rimac Jurinović, voditeljica PSS dramske pedagogije, Učiteljski fakultet u Zagrebu i dr. sc. Ines Škuflić-Horvat, prof. i dramska pedagoginja, voditeljica dramskog studija Teatra *Tirena*. Moderatorica je Željka Župan Vuksan, prof. savjetnica i sveučilišna specijalistica dramske pedagogije, predsjednica Hrvatskog centra za dramski odgoj.

15:00 – 15:30 **stanka za kavu**

15:30 – 16:15 **okrugli stol** – ***Kakvo kazalište želimo i trebamo?*** (aula)

Sudjeluju učenici 4. b razreda Osnovne škole Ivan Gundulić: Eva Medak, Boja Bačić, Pavle Dragić, Tara Tušek, Nora Brozinić i njihova mentorica učiteljica Henrieta Herjavec Rubčić. Moderatorica je Andrea Damjanić Firšt, magistra edukacijske rehabilitacije i sveučilišna specijalistica dramske pedagogije.

17:00 predstava ***Boja odgoja*** (Teatar *Tirena*)

**29. kolovoza 2025.**

9:00 – 11:00 **plenarna izlaganja** (aula)

- prof. dr. sc. Rolf Laven: ***Rehearsing the Future: Art as Civic Imagination – Bridge between drama, engagement, and art***
- izv. prof. dr. sc. Ádám Bethlenfalvy: ***The boundaries of paricipation – interacting with young theatre audiences*** **(ZOOM)**

11:00 – 11:30 **stanka za kavu**

11:30 – 13:30 **znanstveno-stručni dio skupa – predstavljanje radova sudionika i rasprava u paralelnim sekcijama:**

- **KAZALIŠNA PISMENOST I RAZVOJ PUBLIKE,** moderatorica: Iva Nemec
- **DRAMSKO STVARALAŠTVO DJECE I MLADIH,** moderatorica: Dijana Zalar
- **O (DRAMSKOM) TEKSTU I IZVEDBENIM ODMICANJIMA OD NJEGA,** moderatorica: Jelena Vignjević
- **KAZALIŠTE KAO PROSTOR DIJALOGA, OSNAŽIVANJA I PROMJENE,** moderator: Damir Miholić
- **DRAMSKI ODGOJ U DJEČJEMU VRTIĆU I ŠKOLI,** moderatorica: Lorena Lazarić
- **DRAMSKE AKTIVNOSTI U RAZVOJU JEZIČNIH KOMEPETENCIJA,** moderatorica: Katarina Aladrović Slovaček

13:30 – 14: 30 **stanka za ručak**

14:30 – 18:30 **radionice:**

- Snježana Čubrilo: ***Od kolopleta do poleta riječi***
- Stela Macakanja Baćić: ***Kazališna abeceda***
- Andrea Damjanić Firšt: ***Poezija otpora***
- Alexander Hoffelner: ***The Improvising Educator: Making Teaching Material Come Alive***
- Maja Radošević i Jelena Alpeza: ***Grafoskopija – svjetlom ispričana priča***
- Ines Škuflić-Horvat: ***Prostor igre***
- Sunčica Milosavljević i Nataša Milojević: ***Tko je bila moja baka – kreativna drama u službi istraživanja obiteljskih povijesti mladih***
- Jelena Sitar Cvetko: ***Kamišibaj pripovijedanje***

19:00 predstava ***Dnevnik uspomena moje bake***, Teatar *Puna kuća*

**30. kolovoza 2025.**

9:00 – 10:00 **plenarno izlaganje** (aula)

- dr. sc. Alexander Hoffelner: ***Improvising the Classroom: Dealing with the Unknown!***

10:00 – 10: 30 **stanka za kavu**

10:30 – 17:30 **radionice:**

- Ana Škaro: ***Stvaranje igrokaza***
- Lucija Stanojević: ***Zika, zika, muzika!***
- Petra Kavaš: ***Kazalište predmeta – od svakodnevnoga predmeta do lutkarske predstave***
- Jelena Kovačić: ***Od slike do priče***
- Dijana Zorić: ***Storytelling adaptacija hrvatskih narodnih bajki***
- Nataša Milojević i Sunčica Milosavljević: ***Obrazovanje i osnaživanje za održivi razvoj kroz dramske tehnike***
- Nataša Horvat: ***Svijet sjena***
- Maja Sviben: ***Pripovjedačko kazalište***
- Nina Horvat: ***Radionica dramskog pisanja***
- Matilda Marković: ***Humanete ili žive lutke – radionica izrade i animacije živih lutaka***
- Ana Malnar: ***Kazalište materijala***
- Sunčica Kunić: ***Dramske tehnike i metode u interpretaciji slikovnice bez teksta***
- Gabrijela Vojvodić: ***Pripovijedanjem do izvedbe***
- Manuela Krakar Ahmedović: ***Kazalište kao terapija za mlade***
- Nikolina Bakmaz: ***Teme u fokusu***
- Manuela Švađumović i Nena Furjan: ***Otključaj i uđi u bajku – predškolci u dramskom svijetu***
- Željka Draganić: ***Putevima kamišibaj-priče***
- Samanta Kobal: ***Stvaranje i pričanje originalnih priča pomoću vizualnih poticaja za pripovijedanje***
- Mirta Vladić: ***Umjetničko pripovijedanje***
- Barbara Crnčan: ***Kreativni scenski pokret***

**Organizator Simpozija**

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

**Partneri u organizaciji**

Hrvatski centar za dramski odgoj
Teatar *Tirena*

**Programski odbor**

- doc. dr. sc. Maša Rimac Jurinović, Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet, Hrvatska, predsjednica
- izv. prof. dr. sc. Ádám Bethlenfalvy, Károli Gáspár Református Egyetem, Budimpešta. Mađarska
- prof. dr. sc. Lidija Cvikić, Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet, Hrvatska
- dr. sc. Alexander Hoffelner, Institut für Lehrer innenbildung, Universität Wien, Austrija
- prof. dr. sc. Dragica Haramija, Pedagoška fakulteta, Univerza u Mariboru, Slovenija
- doc. dr. sc. Martina Isara, Facoltà di Scienze della Formazione Sveučilište Bozen-Bolazano, Italija
- prof. prof. dr. sc. Tamara Jurkić Sviben, Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet, Hrvatska
- izv. prof. dr. sc. Željka Knežević, Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet, Hrvatska
- prof. dr. sc. Rolf Laven, Pädagogische Hochschule Wien, Austrija
- doc. dr. sc. Irina Lešnik Jeras, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, Slovenija
- izv. prof. dr. sc. Lorena Lazarić, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Hrvatska
- doc. dr. sc. Damir Miholić, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska
- prof. dr. sc. Georgia Milioni, Ethnikó kai Kapodistriakó Panepistímio Athinón, Atena, Grčka
- prof. dr. sc. Simona Pulko, Filozofska fakulteta, Univerza u Mariboru, Slovenija
- Mojca Redjko, Slovensko ljudsko gledališče Celje, Slovenija
- Karmen Strel, asistentica, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Slovenija
- red. prof. Sabina Šinko, Pedagoška fakulteta, Univerza u Mariboru, Slovenija
- prof. dr. sc. Tamara Turza-Bogdan, Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet, Hrvatska
- prof. dr. sc. Vladimira Velički, Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet, Hrvatska
- prof. dr. sc. Melita Zemljak Jontes, Filozofska fakulteta, Univerza u Mariboru, Slovenija

**Organizacijski odbor**

- doc. dr. sc. Maša Rimac Jurinović, Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet, Hrvatska, predsjednica
- izv. prof. dr. sc. Katarina Aladrović Slovaček, Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet, Hrvatska
- izv. prof. dr. sc. Ádám Bethlenfalvy, Károli Gáspár Református Egyetem, Budimpešta, Mađarska
- izv. prof. dr. sc. Nataša Govedić, Akademija dramske umjetnosti, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska
- dr. sc. Alexander Hoffelner, Institut für Lehrer innenbildung, Universität Wien, Austrija
- doc. dr. sc. Martina Isara, Facoltà di Scienze della Formazione, Sveučilište Bozen-Bolazano, Italija
- izv. prof. dr. sc. Željka Knežević, Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet, Hrvatska
- prof. dr sc. Rolf Laven, Pädagogische Hochschule Wien, Austrija
- doc. dr. sc. Irina Lešnik Jeras, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, Slovenija
- prof. dr. sc. Georgia Milioni, Ethnikó kai Kapodistriakó Panepistímio Athinón, Atena, Grčka
- izv. prof. dr. art. Marina Petković Liker, Akademija dramske umjetnosti, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska
- dr. sc. Simona Pulko, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, Slovenija
- izv. prof.  Jelena Sitar Cvetko, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, Slovenija
- Karmen Strel, asistentica, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Slovenija
- dr. sc. Ines Škuflić Horvat, Teatar *Tirena*, Zagreb, Hrvatska
- prof. art. Anica Tomić, Akademija za umjetnost i kulturu, Osijek, Hrvatska
- doc. dr. sc. Jelena Vignjević, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Željka Župan Vuksan, Hrvatski centar za dramski odgoj, Zagreb, Hrvatska
- prof. dr. sc. Diana Zalar, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

**Tajnica Simpozija**

Iva Nemec, predavačica

