

ZBORNİK

5. mednarodna konferenca
gledališke pedagogike

ČUSTVA BOGATIJO EMOTIONS MATTER



ZBORNİK 5. MEDNARODNE KONFERENCE GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE ČUSTVA BOGATIJO

Izdajatelj:

Društvo ustvarjalcev Taka Tuka
Vodnikova 30
1000 Ljubljana

Glavna urednica:

Mateja Gaber

Uredila in oblikovala:

Urška Lučka Novak

Organizacijski odbor:

Veronika Gaber Korbar
Urška Lučka Novak
Katarina Picelj

Jezikovni pregled:

Mateja Gaber

*Izvedba tega projekta je financirana s strani Evropske komisije.

Vsebina publikacije (komunikacije) je izključno odgovornost avtorja in v nobenem primeru ne predstavlja stališč Evropske komisije in organizatorjev konference.



KAZALO

PRISPEVKI PREDAVATELJEV

Chris Cooper ČUTITI RAZMIŠLJUJOČE IN RAZMIŠLJATI ČUTEČE.....	7
Maja Gal Štromar »IGRALEC–PREVAJALEC SVETOV, POLIGLOT SEŽETOSTI«..	14
Iva Grujič KAJ ZMORE GLEDALIŠČE.....	19

PRISPEVKI IZVAJALCEV DELAVNIC

Ivana Djilas KAKO IZBRATI GLEDALIŠKI PROJEKT ZA SKUPINO OTROK.....	31
Vesena Geršak USTVARJALNI GIB – MOŽNOSTI ZA RAZVIJANJE ČUSTVENE INTELIGENTNOSTI	34
Draga Potočnjak NE VEČ SPANJA PRI POUKU	37
Ajda Rooss NAŠE SENCE Delavnica senčnih lutk	46
Saša Lončar DVA LETEČA IN EN BOS – GIBALNO USTVARJALNI PROCESI Z UPO- RABO IMPROVIZACIJE.....	47
BorBevc, Katja TavčarLavernčakVRTILJAKČUSTEV.....	48

PRISPEVKI UDELEŽENCEV

Simona Bertoncelej MOTIVIRANJE OTROK IN MLADOSTNIKOV.....	52
Karmen Bizjak - Merze ŠOLSKI PROSTOR NUJNI IN POTREBNI PROSTOR ČUSTEV	53
Veronika Ciglar RAD IMAM SLOVO ali KAJ STORITI, DA BODO IMELI DIJAKI RADI POUK SLOVENŠČINE.....	55
Polona Čmer F KOT FILM.....	58
Bojana Dolinar MENTOR – MOTIVATOR.....	61
Mojca Fuchs Lukežič NASTAJANJE OTROŠKEGA MUZIKALA V DEŽELI OZ.....	62
Gramc Lokar MOTIVACIJA PRI USTVARJANJU ŠOLSKEGA ČASOPISA primer dobre prakse.....	65
Andreja Grobelšek BITI OSEBEN IN SOUSTVARJATI IZKUSTVO.....	66
Mirela Jurič POVZETEK PRISPEVKA ČUSTVA V BARVAH.....	67
Katja Kastelic MOTIVIRANJE Z UPORABO NOVIH TEHNOLOGIJ: VIDEO NA TISKANEM ČASOPISU.....	68
Katarina Klajn ZAKAJ AVTO ZJUTRAJ NOČE VŽGA... VŽGA...TI ali Hočem to vlogo! Naučite me brati!.....	69
Simona Klasinc GLEDALIŠČE IN DEBATA PRI POUKU Z ROKO V ROKI.....	70
Klaudija Košenina LUTKA PUTKA.....	71
Renata Krivec AKTIVNI OTROCI SO MOTIVIRANI.....	72
Vesna Kumer REŠEVANJE NAJSTNIŠKIH TEŽAV S PROCESNO DRAMO.....	73
Barbara Lenart Bregar UMETNOST MOTIVIRANJA MLADOSTNIKOV.....	74
Betka Mahnič ČUSTVOVANJE ALI SINHRONO VALOVANJE UČENCEV IN UČITELJA V RAZREDU.....	75
Mirjana Marinčič POLIGON ZA BRUŠENJE ODNOSOV IN BRSKANJE PO SEBI.....	76
Karmen Mihelčič UMETNOST MOTIVIRANJA	77
Karmen Mikek IGRA, MOTIVACIJA IN SODELOVANJE DIJAKOV V PLESNO-GLASBENEM GLEDLIŠČU.....	78

Anja Milošič GLEDALIŠKI KROŽEK V 3. TRIADI.....	79
Urška Lučka Novak DOMIŠLJIJA V AKCIJI, Uporaba drame v izobraževanju.....	81
Vesna Družinec Pikalo PREŠERNO O PREŠERNU ZA VSE, KI »DOBRO V SRCU MISLIJO«.....	83
Tanja Povhe ČUSTVA IN IGRANJE VLOG PRI POUKU TUJEGA JEZIKA.....	84
Karolina Rebernik Z ŽABICO DO VARSTVA NARAVE.....	85
Simona Sirk VLOGA LUTKE PRI ZGODNJEM POUČEVANJU ANGLEŠČINE.....	86
Lidija Srša DRAMSKA SKUPINA IN MASLOWA HIERARHIJA POTREB.....	87
Kristina Strnad MOTIVIRAM, TOREJ SEM (MOTIVIRANA).....	88
Aleksandra Kosmač Subotić POGUMNI VITEZI IN ZLOBNI ČAROVNIK medpredmetna povezava športa in matematike	89
Nataša Špolad Manfreda UMETNOST MOTIVIRANJA.....	90
Tešič MEDIACIJA IN RAZISKOVANJE ČUSTEV S POMOČJO GLEDALIŠČA.....	91
Irena Tomažin, Neja Samar Brenčič UČENJE SOCIALNIH VEŠČIN, EMPATIJE IN REŠEVANJA KONFLIKTOV PREKO DRAMATIZACIJE IN MEDIACIJSKIH VEŠČIN.....	95
Jaemina Tomšič GLASBA – ČUSTVENI VZGIB, KI NAGOVARJA IN POGLABLJA UČNO IZKUŠNJO.....	97
Urška Wiegele DIDAKTIČNA IGRA – PREBUJANJE OTROŠKE POZORNOSTI.....	98
Boža Zagoričnik ŠTUDIJA PRIMERA.....	99
Slađana Zvizdalo UMETNOST MOTIVIRANJA = UMETNOST ŽONGLIRANJA.....	100
Irena Žerdin GLEDALIŠČE HIŠKA.....	101
Elizabeta Žnidaršič Stefanciosa - Erži KAJ NAREDI OBRAZ, DA JE ČLOVEŠKI?.....	104
Veronika Gaber Korbar VESOLJČKI V RAZREDU.....	107



**PRISPEVKI
PREDAVATELJEV**

ČUTITI RAZMIŠLJUJOČE IN RAZMIŠLJATI ČUTEČE

Chris Cooper

Ta sestavek pričenjam s trditvijo, da sta gledališče in drama močni orodji ne le za izobraževanje mladih, temveč da sta nujno potrebni za sleherno človeško bitje na tem planetu. Drama je vmesnik med posameznikom in družbo, neke vrste posrednik, preko katerega postopoma ugotovimo, kdo smo in kako želimo živeti. Na kratko, kot je to povzel Edward Bond, znani britanski dramatik: »Ljudje smo dramatična vrsta.«

V tem sestavku bom poskušal konkretizirati, kako poteka proces spoznavanja samega sebe prek gledališča. V začetku tega leta sem poučeval v Porta Studiu v Atenah. S skupino 10-letnih otrok smo se ukvarjali z izvirno zgodbo Pepelke bratov Grimm, ki je seveda zelo drugačna od Disneyjeve popačene različice. Središče naše drame je bilo raziskovanje izoliranosti in separacije – v tem primeru ločitve od matere in od samega sebe. Začeli smo z ustvarjanjem velikega počrnelega kamina in gladkega kamnitega ognjišča, kjer je mlado dekle delalo in spalo. Postavil sem v vlogo Pepelke. Otroci so opazovali, kako si je deklica, strmeča v razbito ogledalo, počasi zamazala obraz s pepelom iz kamina. Preden sem se spustil v vlogo Pepelke, sem jih prosil, naj si me ogledajo in mi povejo, kaj je Pepelka videla, ko se je pogledala v ogledalo. Eden izmed njih je takoj rekel: »Nekdo, ki misli, da si ne zasluži biti čist.« Drugi je dejal: »Ona nekoga išče.« Spet tretji je pripomnil: »Dekle išče svojo mamo.« Naj omenim, da v tej fazi pridobivanja odgovorov nisem postal še nobenih namigov, da gre za zgodbo o Pepelki ali o tem, kaj bo središče našega raziskovanja. Ti izjemni vpogledi kažejo, da so bili otroci na podlagi kratke predstavitve sposobni intuitivno zaznati, za kaj gre. Z uprizorjenim so namreč vzpostavili čustveno vez, videli so dekle v njenem družbenem položaju in obenem v njih samih – v resnici so njihovi odgovori odražali njihov lasten svet, kot so ga doživljali.

Sposobni so bili izraziti razumevanje, kot so ga občutili, ali povedano drugače – bili so sposobni čutiti razmišljujoče in razmišljati čuteče, in ravno to je naloga in namen drame v izobraževanju. Ker ti procesi vključujejo družbene in medčloveške interakcije, je pravo razumevanje proces in ne izdelan produkt: ne moremo nekomu dati našega razumevanja. Resnično razumeti nekaj namreč pomeni, da to tudi občutimo. Samo če razumevanje spremlja tudi občutenje, je sporočilo možno tudi zares razumeti in novo znanje integrirati v posameznikov kognitivni aparat.

Izhodišče iz tega procesa integracije je resonanca. Če stvar rezonira z nami ali z nečim v nas, nas močno prevzame na afektivnem in čustvenem nivoju. Toda bistveno je tudi to, da na nas ne vpliva le neposredno, temveč tudi s pomočjo drugih reči, prek katerih odmeva. Kot je to lepo izrazil eden mojih nekdanjih znancev, Geoff Gillham, ko je zapisal: »Resonanca ne zapoveduje, vendar njene ponudbe vseeno ni moč zavriniti!«

Otroci, ki so gledali Pepelko, niso mogli zavriniti sporočila, ki jim ga je ponujala zgodba, ker se jih je to dotaknilo. Pepelkina situacija je rezonirala tako z njihovo lastno izkušnjo kot tudi s širšim svetom; v tem primeru s krizo Grčije, ki je v njihovem življenju še kako prisotna. Otroci so lahko sočustvovali z deklico, ki je morala spati med ostanki pepela.

Verjamem, da je prav to funkcija drame in gledališča – namreč uprizoriti človeško izkušnjo z namenom ustvarjanja samega sebe kot družbenega, zgodovinskega, intelektualnega in čutečega človeškega bitja. Najmočnejše drame se ne ukvarjajo z vprašanji drog, kajenja, ustrahovanja, samopoškodovanja, nasilja in podobnim neposredno in izolirano. Te probleme seveda lahko vključujejo (pravzaprav se ne moremo ukvarjati s sodobno družbo, ne da bi naleteli na njih), vendar pa so le stranski proizvod glavnega vprašanja, ki je: »Kako biti človek v tem svetu?« To ni problem, ki ga je mogoče rešiti. Da bi se ukvarjali s problemi, ne da bi se obenem vprašali, kaj pravzaprav pomeni biti človeško bitje kot tako, je izkrivljanje. To vprašanje je nujno povezano z vprašanji o vrednotah in moralnosti, odgovore nanj pa ni moč pridobiti brez pomoči imaginacije oz. sposobnosti predstavljanja. Vendar domišljije v tem primeru ne bi smeli obravnavati kot zasanjanosti ali fantazije. Gre namreč za posebno obliko človeške zavesti in s tem obliko realnosti. Drama je tako rekoč domišljija v akciji.

S tem, ko razmišljamo o določeni stvari in pri tem uporabljamo imaginacijo, z objektom našega razmišljanja vzpostavljamo čustveno povezavo in zatorej v proces vpletamo naše sebstvo. Naravna poledica tega je, da do stvari, o kateri razmišljamo, ne moremo ostati ravnodušni in hladni. To je tudi tisto, kar so občutili otroci, ko so spremljali Pepelkino zgodbo. Ker je v zgodbi in domišljiji prisoten ali naslovljen nekdo drug, nas zgodba tudi družbeno angažira. Na ta način se naučimo prevzemanja osebne odgovornosti, ker se nas zgodba dotakne osebno in ker čutimo, da je ideja na konkreten način povezana z našo lastno osebo in odločitvami, ki jih sprejemamo. Otrokom nismo podali nobenega sporočila, ni bilo pravih ali napačnih odgovorov, uporabili smo le razmere drugega človeškega bitja, s pomočjo katerih so se učili, kako biti in živeti to, kar so. In ravno to je tisto, kar počne drama.

Učenje človečnosti prek drame je odvisno tudi in predvsem od naše sposobnosti, da se lahko postavimo v subjektivnost drugih ljudi. Sami sebe moramo biti sposobni postaviti v situacijo druge osebe. Vendar ne gre le za to – proces vključuje tudi kombinacijo občutkov in misli. Sebe postaviš ne le v položaj drugih oseb, temveč tudi v njihove misli, da izveš, kako oni doživljajo in živijo svoj položaj v svetu. To pomeni, da vstopiš v njihovo subjektivno realnost. Le človeška vrsta je sposobna tega v celoti. Biti človek je vedno kulturno deljena kreacija, soustvarjanje, toda medtem ko je posameznik lahko izredno dobro izšolan, ga vendarle nihče na tem svetu ne more spoznati namesto njega oz. ga naučiti, kdo je on sam v svojem bistvu – to lahko stori le vsak zase..

Ko se postavimo v situacije in misli drugih v drami, kjer smo vpleteni v nek objektivni prostor z vsemi njegovimi radostmi, čudeži, krizami in nejasnostmi vred, lahko sprejmemo ta svet za dom in ga tudi občutimo kot dom za svoje sebstvo. In vsakdo izmed nas, kdorkoli že je in kakorkoli se opredeljuje, se mora počutiti doma v tem svetu. To je človeško nujno, saj lahko le tako občutimo in razvijemo empatijo in potrebo po pravičnosti. Če še enkrat citiram Edwarda Bonda:

»Drama se nanaša na nujnost, moralnost, sebe in družbo, tako da lahko delimo in sobivamo v enem človeštvu. Drama je absolutna konfrontacija med nedolžnostjo in nihilizmom in iz tega izvira logika človečnosti. Civilizacija se začne v drami, saj smo ljudje dramatična vrsta.«

V preteklosti sem v Ljubljani že pisal in govoril o nastanku drame, zato vas prosim za malce potrpežljivosti, saj moram to storiti še enkrat.

Vrsta drame, ki sem jo pravkar opisal, se je pojavila v antični Grčiji in izvira iz političnega boja, v katerem so se državljani nenadoma uprli atenski aristokraciji in prevzeli nadzor nad upravljanjem polisa. Pred tem v Grčiji ni bilo še nobene obstoječe upravne strukture, demokracijo je bilo zato treba še ustvariti, jo uzakoniti. Povsod je odgovornost ležala v rokah državljanov. Kako se spopasti s takšno veliko nalogo? Grška civilna družba je bila zgrajena okoli velikih institucij, kot so bile tempelj Pnyx, skupščina ali zbor, agora, areopag (pritožbena sodišča), gledališča in drugo. Ko so se ljudje borili za pravico, ponjo niso odšli na sodišča, kot bi to pričakovali, ampak v gledališče, kar je izredno zanimivo. Človeško zgodbo so želeli videti in doživljati dramatisirano in upodobljeno na odru. Potrebovali so namreč lastno čustveno izkušnjo in osebno doživetje vpletenosti s problemi družbe. To je način, s katerim so se državljani učili odgovornosti in spoznanja, kaj pomeni biti človek. Pomemben del odgovora o tem, kako to storiti, se je skrival v tragediji.

Tragedija se je razvila iz tradicije politične misli takrat nastajajoče demokracije. Vendar pa tragedije niso bile politično aktualne, ta vloga je bila rezervirana za komedijo. Igralci v tragedijah so uporabljali zgodbe, antične mite, vse svoje zavedne in nezavedne zahteve, ki so se tikale atenske družbe, pa so naslavljali na bogove. Protagonisti, kot so Antigona, Ojdip in Medeja, so bili postavljeni na oder z namenom, da bi se grški državljani srečali z različnimi vidiki stvarnosti ter da bi se z njihovo pomočjo približali uresničevanju človeške zahteve po pravičnosti. Navsezadnje so polisi postali neuporabni zaradi omejitev lastne demokracije, ki je bila pravzaprav zgrajena na suženjstvu, vendar pa je drama več kot 100 let ponujala prostor, v katerem so državljani lahko izživel in doživeli svojo človeškost na odru, in sicer kot odgovor na lastne izkušnje z ulic, obenem pa so v tem procesu spoznavali sami sebe kot posameznike in kot pripadnike takratne družbe.

Naš svet je danes veliko bolj zapleten, kot je bil svet te starodavne države, naše izkušnje so bolj razpršene, fragmentirane. Toda negotovost in nestabilnost demokracije ostajata. Smo sredi t. i. begunske krize, ki je večja kot kadarkoli od konca druge svetovne vojne naprej. Podobe v medijih so srce parajoče in kriza presega vse meje. Še nikoli ni bilo bolj pomembno, da se spoznamo – tako na individualnem nivoju kot tudi na družbenem. Le tako bomo namreč lahko prepoznali drugega in sočustvovali z njim. Vedeti, kdo smo, pa je veliko bolj zapleteno, kot si predstavljamo, saj smo tako globoko vključeni v današnjo logiko trga. V tej kulturi je vse, vključno z ljudmi, postalo komoditeta oz. tržno blago. Čeprav naša družba pozna ceno vsega, razume le malo o pravi vrednosti stvari.

Poglejmo si za trenutek trenutno situacijo: ljudje, ki bežijo pred vojnami v Siriji in Afriki, se soočajo z bitko za življenje, beg pred smrtjo – situacija, ki povzroča enormne količine trpljenja in krutosti. Te vojne so logična posledica ogromne količine neenakosti, korupcije in naraščajočega prepada med bogatimi in revnimi, ki jih ustvarja vsemogočni trg.

Toda omenjeni problemi niso rezervirani le za oddaljene kraje, življenja uničujejo tudi doma.

V Veliki Britaniji npr. je ideologija političnih elit zagrešila veliko prevaro. To je tisto, čemur pravimo čarovniški trik. Gre namreč za zavajanje, ki preusmerja pozornost množice drugam, tako da spregleda tisto, kar se dogaja prav pred njenimi očmi. Krivda za gospodarske in socialne krize se je premaknila od bančnikov in politikov, ki so jo ustvarili, na žrtve – revne, mlade, stare, ranljive, brezposelne in brezdomce, begunce, migrante, vse te druge, tujce, ki kradejo naš denar in naša delovna mesta.

Za reševanje krize, ki ogroža človečnost, moramo ustvariti svoje lastno trdno sebstvo. Kreiranje in razvijanje drame, ki obravnava zavedne in nezavedne zahteve prevzemanja odgovornosti za sebe in druge, je danes bolj pomembna kot kadarkoli prej. To pomeni, da temeljne probleme Antigone, Ojdipa in Medeje postavimo na oder in odkrivamo, kaj se skriva za objektivom ideologij, tako da lahko pridemo do soočenja, ki se pojavi v skrajnih situacijah, ki jih ustvari drama; v eni od takih se je znašla Pepelka – kot sužnja v svojem lastnem domu. V njeni zgodbi so otroci prepoznali del samih sebe.

Do samospoznanja se lahko dokoplujemo s pomočjo domišljije, ki je vir človeškosti v nas. Samo prek samospoznanja in prevzemanja lastne odgovornosti lahko postanemo bolj družbeno angažirani in sposobni prevzemanja odgovornosti tudi za druge. Ravno prek drame lahko naslovimo to človeško zahtevo po pravičnosti. Za otroke in mladino je osebna zavzetost ključnega pomena, če naj postanejo pobudniki sprememb v lastnih življenjih in v življenjih drugih. Zato da vidijo sebe in svoj položaj, potrebujejo prostor. Ta prostor jim ponuja oder – in s tem mislim na oder v najširšem pomenu te besede. V tem procesu se lahko naša človeška zahteva (in tudi človek skot tak) poškoduje, spridi in postane bodisi uničujoč bodisi ustvarjalen in bolj človeški. Drama ponuja pot, da se preko kreativne uporabe domišljije pomikamo bližje k človeškosti.

Da to uresničimo, se moramo videti v vsaki situaciji in s tem priznati potencial za ustvarjalnost in uničenje v vsakem izmed nas. Če se še enkrat vrnemo h grški drami, naj povem, da je zame Evripid največji grški dramatik in Medeja ena izmed njegovih najbolj pomembnih del, nenazadnje tudi zato, ker je igra za vse čase. Medeja – kot mnogi od vas verjetno že veste – ni Grkinja. Je barbarka, tisto tuje in drugo. Vse žrtvuje za svojo veliko ljubezen, grškega junaka Jazona, ki jo nazadnje izda. Njena želja po pravičnosti se sprevrže v maščevanje. Junaki v večini grških mitov so zagovorniki ljudstva in se borijo proti pošasti, ki so zunaj njih. Pošast jim grozi z uničenjem; večina zgodb torej vsebuje prisotnost dihotomije med samim seboj in drugimi. Pri Medeji ni nič drugače – zgodba vsebuje tradicionalen mit, vendar pa Evripid v svoji drami stori nekaj nenavadnega. Njegova Medeja predstavlja utelešenje dihotomije med njo in drugimi. Boj z drugim se torej ne dogaja zunaj, temveč znotraj nje. V Evripidovi dramizaciji lahko tako vidimo ne le konflikta med jazom in drugim, temveč tudi neprijetno možnost drugačnosti in dvojnosti, ki se skriva v nas. V drami se soočimo z možnostjo, da tudi povsem običajni ljudje nosimo v sebi potencial za nenormalno vedenje, in da se meje, s katerimi opredeljujemo lastno sebstvo, lahko tudi zlomijo. Medeja stori grozen zločin – ubije lastne otroke, vendar ne zato, ker je nekaj drugega, ampak zato, ker je človek, ki si prizadeva najti pravico. Je tako žrtev kot storilec obenem.

Ko ustvarjamo dramo, se dotaknemo ustvarjalnosti in domišljije, s katerima v sebi kreiramo intelektualen in čustven dogodek. Posledica tega je čustveno razumevanje. To nam ne dovoli, da križem rok sedimo in obsojamo drugega, medtem ko si ob zgodbi pomirjamo

obsojamo drugega, medtem ko si ob zgodbi pomirjamo lastno vest, da sami nikoli ne bi ravnali tako kot Medeja. Ne, to pomeni da smo soočeni z dejstvom, da tudi mi v sebi nosimo potencial za destruktivnost in da je od naše izbire odvisno, ali zanikamo ali sprejmemo to realnost, da smo v sebi vsi bolj ali manj človeški.

S smrtjo atenske demokracije je umrla tudi drama. Dramatiki po Evripidu v 5. stoletju pred našim štetjem v uprizoritvah pričnejo poudarjati drugost izven Medeje in ne drugo v Medeji. Da bi poenostavili pomen zgodbe, jo namesto v grška oblečejo v orientalska oblačila, kar kaže na obliko redukcije kompleksnega problema in propagande – kazanje s prstom na drugega: »Ona je tujec in tujcem ne gre zaupati«. Naša naloga je, da se upremo poskusom, ki nas skušajo odvrniti stran od dihotomije med sebstvom in drugim, ki je v nas. Storititi moramo vse, kar je v naši moči, da pripomoremo k temu, da drame ostanejo dejanje kreacije in samoustvarjanja, predvsem za naše otroke in mlade, ki so v procesu razvijanja oz. spoznavanja tega, kdo so. Ta sposobnost samoizražanja človeka pa je preventivni ukrep, da ne podležemo tokovom in načinu razmišljanja neoliberalne ekonomije in kulture, ki vso krivdo prelaga na žrtve.

Drama pa ni rezervirana le za oder – kar se naučimo s pomočjo umetnosti, je mogoče uporabiti v življenju. To lahko uresničimo na dva načina: z vključevanjem tistih, ki običajno nimajo glasu v družbi (kot so otroci in ostali, izključeni iz družbenega diskurza), in sicer tako, da jim ponudimo na voljo javni prostor, v katerem spoznavajo in ustvarjajo sebe, razvijajo samozaupanje, empatijo do potreb drugih in uporabljajo domišljijo, da postanejo bolj človeški. Za tiste med nami, ki smo bolj srečni, pa drama ponuja sredstvo, preko katerega se moramo – in resnično mislim moramo – postaviti v kožo drugih. Naloga drame ni, da sodi in odloča namesto nas, ne, to je naša odgovornost – da izbiramo in izberemo, kdo smo in kako bomo živeli na tem svetu.

To se zgodi preko prek čustvenega razumevanja, čustvene povezave. Ta povezava je temelj empatije; naše sposobnosti, da se postavimo v kožo drugega – ne samo v prenesenem pomenu, ampak v primeru drame fizično in aktivno, kjer lahko čutimo strasti, radosti in bolečino drugih. V Pepelki je bila skupina otrok to sposobna narediti, ker jim je njihovo čustveno razumevanje zgodbe omogočilo začasno nejevero. Ko so namreč gledali plešasto, sivo glavo, človeka srednjih let v vlogi mladega dekleta, ni nihče niti za trenutek izrazil svoje nejevere ali se smejal. Prav nasprotno – vsi fantje so želeli biti v vlogi Pepelke, ker se jih je Pepelka dotaknila in so želeli raziskati njen položaj in s tem tudi lastnega. Za tiste, ki ne poznajo različico Grimmovih zgodbe: Mati naroči svoji hčeri, naj posadi drevo na njenem grobu in potrese njegove veje, ko bo potrebovala duhovno vodstvo. V naši drami sem postavil v vlogo mačehe, ki je odtrgala vejo z drevesa in ga izročila Pepelki rekoč: »Zažgi jo!« Eden od fantov je bil v vlogi Pepelke in skupaj sva uprizorila omenjen dogodek brez predhodnega dogovarjanja. Sprva je Pepelka na mačehin ukaz odvrnila: »Ne!« Vendar je ta še naprej vztrajala ter vztrajno molila vejo proti njej (kot bi ta bila del odsekanega uda). Napetost je bila skoraj neznosna, in po tem, kar se je zdelo kot ura, je fant/Pepelka vzel vejo ter jo v tišini zažgal v ognju. Zatem smo s skupino razpravljali o tem, kaj se je zgodilo, in vprašal sem jih, zakaj je Pepelka zažgala vejo. Otroci so priznali, da Pepelka glede na razmere in odnos med njo in mačeho, ni imela druge izbire. Sposobni so se bili oddaljiti, zavzeti distanco in uvideti resnico odnosa Pepelke tako do njene mrtve matere kot tudi do mačehe, ter se s tem soočiti s tragedijo in omejenostjo Pepelkinega položaja.

Ko v drami raziskujemo, kaj pomeni biti človek, moramo upoštevati vse njegove odnose v kontekstu. Brez empatije bo naše razumevanje plitvo, omejeno in brez smisla. Takšen učni proces od otrok zahteva, da se postavijo v situacijo drugih, da se soočijo s pravimi človeškimi dilemami – brez sočutja si ni mogoče predstavljati resničnega. Globoka empatija je osrednjega pomena za razvoj osebnih in družbenih vrednot. Ali kot pravi Bridget Cooper: »Občutiti sebe in vrednosti, ki jih ustvarja empatija, človeku omogoča, da se razvija in raste ter pri tem prek socialne interakcije s pomembnimi drugimi razvija svojo edinstveno osebnost in vrednote« (Empathy in Education, 2011). Vključevanje čustev veča pozornost in koncentracijo, kar v skladu z ugotovitvami znanstvenika-nevrologa Antonia Damásia podpira procesiranje informacij v možganih. Drama je polna pomembnih drugih.

Spodbujanje empatije pri otrocih seveda zahteva, da kot moderatorji ali učitelji tudi sami razvijamo več empatije. Naša sposobnost, da vpletemo otroke v dramo, zahteva, da izostrimo naše čute in prisluhnemo temu, kar je dejansko izrečeno, da jih srečamo tam, kjer se nahajajo in jim olajšamo učni proces, ne pa da postavimo umetne strukture in vzorce, po katerih naj bi otroci delovali. V sebi moramo razviti sposobnost zaznavanja notranjih občutkov drugih ljudi. Če namreč sami nismo sposobni delovati empatično, kako naj potem to pričakujemo od majhnih otrok?

Za konec bi rad omenil še drug projekt, v katerega sem bil pred kratkim vključen. Big Brum, podjetje, s katerim sem delal več kot 18 let, dela z in za otroke in mlade; mnogi od njih prihajajo iz socialno ogroženih skupnosti v Veliki Britaniji, vključno s tistimi s posebnimi potrebami ali takšnimi, ki so izključenimi iz rednega šolanja. Eden izmed zadnjih projektov, ki sem ga vodil, je bilo interaktivno izobraževalno gledališče, ki poteka kot del izobraževalnega programa na lepem viktorijanskem dvorcu Highbury Hall. Program se je imenoval The Lie of the Land. Je del 5-letnega programa, ki je temeljil na tematiki prve svetovne vojne, z naslovom The End of Reason 1914-18. V njej služkinjo Molly, ki je zaposlena na dvorcu, odpustijo, ker je pomagala mlademu vojaku pri begu iz vojske. To se zgodi navkljub temu, da je pravzaprav ravnala na podlagi navodil, ki so jih določili drugi, njeni nadrejeni. Ampak nihče ne pove resnice, ne prevzame odgovornost ali jo celo brani. Molly izgubi sredstva za preživetje. Zgodi se zarota molka, in tako kot večina nas, se Molly zapre in izolira v svetu svoje lastne opresije. V programu je bila naloga otrok ugotoviti, od kod prihaja ta uničujoča tišina in se iz tega kaj učiti.

Raziskovanje Mollyjinega položaja in njene zgodbe je pri udeležencih povzročilo veliko empatije in iz tega se je porodilo resnično čustveno razumevanje. Zapletenost položaja služkinje Molly in njene vloge v drami je zahtevalo čustveno povezavo z njeno zgodbo, češar so bili otroci sposobni. Moč drame, da odklene tišino v nas, smo začutili vsi vpleteni. Po koncu programa sta dve učeniki 6. razreda osnovne šole Fairway (stari 10 let), ki občasno potrebujeata učno pomoč, napisali pesem o njuni izkušnji pri učenju na podlagi dramatizirane človeške izkušnje v drami The Lie of the Land. Zdi se mi primerno, da svoj sestavek končam tako, da dam glas njima, ki sta to izrazili s sledečimi besedami:

"Človečnost je bila v središču drame
Gledala sem dramo, ki se je odvijala prav pred mojimi očmi
Kriki, ki so prihajali iz za zaprtih vrat
Zvok divjih ukazov,
Brutalna tišina služkinje Molly, ki se je naselila v vsak kotiček, v vsak grm
Uniforme, ki so pod sabo skrivale osebe
Uničeni spomini smeha in veselja – zdaj raztrgani na koščke
Včeraj, danes, jutri; hiša je edina priča.

Pod težo žalosti se je Highbury skrivil v lupino,
Vsi, ki vstopijo, bi morali svoje zgodbe odmakniti stran
Poslušajte, česar niste razumeli,
Poslušajte in skušajte razumeti ...

Reece in Mya – 6. razred osnovne šole Fairway

»IGRALEC – PREVAJALEC SVETOV, POLIGLOT SEŽETOSTI«

Maja Gal Štromar

»Slišiš ogenj, kako diši in čutiš besedo, ki glasno sili na dan?

Prisedi v letu in izgovori toplino, ki zelení.

Jo slišiš? Barva korake ...«

Naj za začetek naredim nekoliko daljši uvod, ki se bo navidezno zdel nekoliko deplasiran, vsaj glede na temo mojega napovedanega predavanja na konferenci gledališke pedagogike. Po izobrazbi sem najprej jezikoslovka, univerzitetna diplomirana italijanistka in francistka, šele nato sem kot igralka diplomirala na znani mednarodni šoli za gledališče Jacquesa Lecoqa v Parizu. Jezik, beseda sta od nekdaj tvorila bistvo mojega delovanja in interesa. Od pisateljstva, pesništva, preko prevajalskega dela, in seveda igrilstva. Beseda, beseda, beseda: vse se vrti okoli nje, zaradi nje, v njej. Sprva sem si želela postati glasbenica, sedem let sem igrala klavir, leto dni pa sem se dobesedno mučila z violončelom. Tehnika je bila zame prenaporna in sem ga zato opustila. Ostal mi je le klavir. Odlično sem slikala in že kot osnovnošolka dosegala odlične rezultate tudi na mednarodnih likovnih razstavah. V tistih letih sem obiskovala tudi eksperimentalno glasbeno šolo glasbenika in violinista Boruta Ljubca v Kopru. Za tiste čase, ko še ni bilo internetne informiranosti, kakršna je danes, je bila vsebina teh predavanj in delavnic nedvomno drzen podvig, saj smo se seznanjali z novodobnimi glasbeniki in filozofi, raziskovalci, kot je npr. John Cage idr. Lotevali smo se avtomatskega pisanja, skladanja glasbe, raziskovanja mejnih zmožnosti instrumentov, skratka, razbijali smo zapovedane diktate 'lepega in polikanega'; tedaj smo radi poudarjali, da poskušamo zaobiti 'malomeščanske' zaprašene okove pričakovanj, kaj naj bi glasba sploh bila.

Tako so se v meni od vedno prepletali različni umetniški izrazi, ki jih pri svojem kreativnem in pedagoškem delu s pridom združujem še danes. Glasba še vedno drzno vstopa v moja literarna dela, predvsem v ritmizirana lirično-prozna dela. Težko si predstavljam, da bi besedilo ne steklo v tonaliteti notranjega diktata. Besedilo velikokrat glasno prebiram in preverjam ritem, četudi ne bo nikoli uprizorjeno. Ali sovпада z mojo notranjo zgodbo? Sem uglašena z njo, s seboj? Ali, kot bi rekli komunikologi odličnosti, sem kongruentna? Poezijo sem v dvojezični (italijansko-slovenski) pesniški zbirki Boginja z zamudo (ZTT, 2011) uglašbila (Peter Dekleva) in predstavila besedo v zvočno pokrajino. Beseda naj dobi meso, sem si dejala. V gledaliških predstavah, predvsem v svojem zadnjem večjem avtorskem delu, v monodrami Alma Ajka, sem zapela (glasba: Lado Jakša).

Govorim o besedi z besedo, a govorila naj bi o čustvih. Torej?

Človek, ki se ukvarja z besedo, hitro dojame, da beseda sama po sebi ni dovolj za celostno sporočanje. Pa ne govorim le o obvladovanju jezikov. Maternega ali tujih. Zakaj je to tako? Naj razložim. Kako je mogoče, da lahko še tako močne in mogočne besede velikanov, kot sta npr. Prešeren ali Shakespeare, na odru postanejo banalne in se nas v določenih

interpretacijah sploh ne dotaknejo, morda jih celo ne razumemo, in kako je v isti sapi možno, da banalen recept za babičine slivove cmoke ali vaniljev puding nenadoma pridobi dramatične razsežnosti in smo ob njem ganjeni ali nam celo privrejo solze v oči? V čem je skrivnost?

Skrivnost je nedvomno v notranji motivaciji interpreta. In kaj naj bi ta motivacija bila, če ne čustvo, gonilo, fokus, usmerjena energija, hotenje, namen? Notranja zgodba. Interpret najprej pripoveduje zgodbo, notranjo zgodbo. Svojo zgodbo. Izpoveduje tihi solilog. Že s tem, da samo je. Ne da bi spregovoril eno samo samcato besedo, je že nosilec vsega: zgodovine, preteklosti, determiniranosti in hkrati svobodne volje in izbire ter kreacije. Onkraj besed postane pričevalec svojega mita. In človek brez zgodbe, brez sidrišča, ni človek. Carl Gustav Jung je nekoč zapisal: »Nekdo, ki nima svojegamita, je kot izkoreninjenec brez prave povezanosti s preteklostjo ali z življenjem prednikov, ki jih nosi v sebi, ali s sodobno človeško družbo...« Jung je šele s preučevanjem mitov odkril, da je brez svojega mita. Prizadeval si je spoznati svoj mit, svojo 'osebno enačbo'. Bi lahko tudi rekli, svojo 'notranjo simfonijo, glasbo'? Nedokončano in večno spreminjajočo se in vendar zasidrano v skupnem, kolektivnem? Nedvomno.

A vrnimo se h gledališču, k temu čarobnemu in magičnemu poligonu, kjer nam je dana prečudovita možnost neskončnega raziskovanja naših potencialov. Omenjala sem glasbo. Brez glasbe pri mojem pedagoškem delu ne gre. Postala je zelo pomembno orodje pri naslavljanju in raziskovanju oz. opolnomočenju igralčevih, ali bolje, človekovih potencialov. Toda zakaj glasba?

Ko rečem glasba, rečem emocija, čustvo. Ko rečem glasba, sem onkraj racionalnega, vstopam v brezimno in brezbesedno magmo, v valovanje, v barvo in zvok, v občutenje in čustvo. Že Goethe in za njim neskončno veliko strokovnjakov, fizikov, metafizikov, terapevtov, pa tudi umetnikov in pesnikov, je davno prišlo do zaključka, da ničesar pojavnega na tem svetu ne moremo izolirati v enoplastno izreko. Barva ima svojo frekvenco, frekvenca svojo barvo in ton itd. Polja doživljanja se prekrivajo, sovpadajo, v soodvisnosti se naslavljaajo na tančine naših kompleksnih notranjih psihičnih zemljevidov, iz njih vznikajo, v njih pa se rojeva odjek, na novo se tvorijo in obdarjajo, ponujajo nova izkustva in spoznanja. Tudi provocirajo, če je treba. K temu namreč stremi naše človeško 'postajanje': preraščanje in večna transformacija. Že nekaj let sodelujem v procesu izobraževanja mladih glasbenikov flavtistov in profesorjev flavte. Pred kratkim smo imeli delavnico (Flavtistra, 2015) in vnovično se je izkazalo, da je glasba nedvomno neposredni medij, introvenozna krajšnica do doživljanja čustev in občutenj. Igralec, ki v prvih vajah zapoje (če seveda ni šolan pevec, kajti v tem primeru nastopi metjejska zavora oz. profesionalna kontrola, čeprav je obče znano, da morajo operni pevci v psihičnem smislu zdržati operno petje, ki je v bistvu tako silovito, saj skozenj neprestano naslavljaajo 'čiste' arhetipe/koncentrat, kar bi v dejanskem življenju lahko bilo precej naporno), ne more ne priti v stik z globljimi strukturami, ki čakajo pod površjem kontrole. Zato zelo rada uporabljam glasbo pri raziskovanju igralčevih psihofizičnih potencialov, zlasti v prvi fazi, ko je treba razrahljati barikade obramb. Sprva se zdi, da gre za neke vrste terapevtski proces, in to najbrž na nek način tudi je; nenazadnje poznamo nešteto umetniških, slikarskih, glasbenih, barvnih terapij, psihodramo ipd. Kaj pa je drugega igralsko delo – kot delo na sebi, torej na nek način neskončna terapija? Besede 'terapija' se radi otepamo, ker jo imamo za korekturo bolezenskega stanja, a sama gledam

nanjo kot na proces 'nastajanja' ali spominjanja tega, kar v biti smo. Metaforično: vrnitve domov. Gledališče je drama, je prostor razreševanja in katarze. Brez konflikta ne bi bilo gledališča. (Če seveda govorimo o klasični dramaturgiji in ne postmoderni fragmentirani dramaturgiji, četudi pri slednji ne moremo postavljati jasnih ločnic.) Jung je nekoč svojemu pacientu, ta je namreč jamral, da je izgubljen, veselo odprl steklenico penine in rekel, da je vesel, saj je lahko zelo srečen človek: šele z izgubljenostjo si je namreč ponudil priložnost rasti. Nisem pristaš monopolizacije bolečine ali idolatrije bolečinskega jedra in viktimizma. A brez konflikta, trenja tudi ni razrešitve. Tudi porod boli, četudi je sam po sebi čudovit. Leonard Cohen poje: »There is a crack in everything, that's how the light comes in.« Pri svojem pedagoškem delu se tega vedno bolj zavedam. Kako neprecenljiv je pogum, da stopimo na to tvegano pot trenja in preraščanja slednjega. Glasba igra v tem procesu pomembno vlogo. Tu se odprejo občutenja, čustva. Glasba je kot mogočen ocean, katerega valovanja ne premaga še tako mogočna prekooceanka, kaj šele človeško telo; je gibalo, je neposreden vstop v doživljanje. Je vzgib, je orodje, s katerim pri delu z igralcem lahko prebijamo še tako trd oreh ali debela ledišča naših obramb in mask.

A glasba, kot mnogokrat zmotno razmišljamo, se ne skriva le v glasbi, torej v obliki notnega zapisa, uglasbene pesmi, sonate, orkestracije, petja ali igranja na glasbila. Glasba je vseprisotna, je okoli nas, v nas. Glasba se skriva v živi in navidezno neživi naravi. Glasba je tudi tišina. Vse oddaja svoj zvok, ritem, vse pripoveduje svojo zgodbo. Neskončna paleta različnih dinamik mrgoli v našem vesolju.

Do tu vse lepo in prav. Začela sem z besedo, napadla glasbo, oplazila terapijo. Toda čustva? Ali ne govorimo o njih?

S študijem igre na mednarodni šoli za gledališče in gib Jacquesa Lecoqa v Parizu sem prejela bogato popotnico za raziskovalno delo. Celo prvo študijsko leto, še preden bi zajadrili v konkretno odrsko gledališko delo, smo se poglobljali v različne dinamike elementov (zrak, voda, ogenj, zemlja), materialov (les, kovina, plastika, karton, papir, jeklo, med, puding, elastika ipd.), barv, glasbe, svetlobe/teme, poezije, slikarstva, živali, banalnih predmetov (odpiralnik za steklenice, metlica za stepanje smetane, svinčnik, rjuha, stol, ponev ipd.) in odkrivali skrite dinamike v njih. Kakšno razkošje občutij in odkritij! Te dinamike smo kasneje transponirali, prenašali na človeško telo, na igralčev glas, izraz, še preden se je rodila beseda. Besede dolgo nismo uporabljali, da ne bi z njo in njeno 'kruto determiniranostjo' prekinili ali ubili magičnega tkanja notranjih zgodb, notranjih dinamik vseh teh glasb 'predmetov in materialov'. Tako smo slednje na subtilen način oživljali in iskali njihove notranje glasove, notranje dinamike, ki so v igralčevih notranjih strukturah/zemljevidih neminovno sprožale nova občutja, čustvena stanja, posebna/nova telesna gibanja in ga s tem bogatile onkraj racionalnega konceptualnega in mnogokrat akademsko zaprašena dojemanja 'čustev'. In seveda s tem posledično bogatile in plemenitile tudi paleta odrskega izraza in uprizarjanja. Tako sem ugotovila, da je elastika skrajno dramatična, karton tragičen, komarji in med nosijo v sebi nekaj komičnega, zelena se oglašča v duru, maslo v francoščini dejansko drsi, bela blazina na Modiglianovi sliki pomirja, zrak je filozofsko zmeden, kamen ima v sebi cel sistem ožilja, včasih je zdrav, včasih bolan, ptica ujeta pa ... ipd. Ko sem svojim staršem ob povratku iz Pariza govorila o vseh teh izjemnih izkušnjah, sta me precej debelo gledala. Oče se je nemirno presedal in rekel: »No, če si hotela raziskovati puding, naj ti povem, da ga doma tudi imamo.« Šola je bila namreč zelo draga. A šalo na stran.

Kot gledališka pedagoginja in tudi večletna selektorica in strokovna sodelavka JSKD velikokrat ugotavljam, da si mentorji in režiserji gledaliških skupin ravno na tem področju ne vzamejo dovolj časa za raziskovanje in preseganje stereotipnih pristopov. Še posebej, ko gre za raziskovanje čustev. Posvečajo se scenografijam, kostumografiji, režiji, a za igralca, ki je po mojem mnenju osnovni in glavni nosilec predstave, v procesu nastajanja predstave pogosto zmanjka časa. Tako se paleta čustvenih izrazov, ki so za igralca osnovno gorivo, osnovni motor, spreobrne v suhoparni polizdelek, gledališko površinsko in puhlo šarmiranje, koketiranje, ki je lahko sicer samo po sebi simpatično, a komaj kdaj prepričljivo in sidrano v pravem in doživetem. Gledališče postane recitativ, ki se nikogar ne dotakne, pa četudi je estetsko dovršen ali konceptualno nadvse zanimiv. Seveda je pri povedanem nujno treba izvzeti določene stile igranja in gledališke žanre, ki so sami po sebi specifični in imajo svojstvena pravila igre (burleska, bufoniada, klovnovsko kabarejski pristop, maske, polmaske, commedia dell'arte ipd.)

A naj se vrnem k besedi. In zaokrožim.

Zgoraj sem zapisala hudo obtožbo, da je beseda kruta že sama po sebi, saj determinira in zakoliči, a ne v jedru, le v racionalni, pozunanjeni in stereotipizirani obliki. Ali res? Zato naj se ji na tem mestu vendarle odkupim. Spominjam se zelo zgovorne vaje na pariški šoli. Raziskovali smo poezijo. Na šoli, ki je bila mednarodna, smo bili zbrani z vseh vetrov: Korejci, Japonci, Španci, Francozi, Italijani idr. Bila sem edina Slovenka in slovenščine ni razumel nihče. Za nalogo smo dobili jasna navodila, da 'u-gibimo' poezijo, jo torej gibalno uprizorimo. A na zelo poseben način. Nekdo nevtralnno, torej brez čustvenega angažmaja, prebere ali pove pesem v svojem jeziku – ta naj bo seveda za skupino soigralcev nerazumljiv – in nato po lastnem razumevanju to tudi uprizori. V moji skupini nihče ni razumel slovenščine. Hladno in distancirano sem prebrala pesem koprške pesnice Ines Cergol, pesem gre približno tako: »Rodila bi nekaj, kar rase. Globoko v zemljo zarije korene, visoko se širi čez strme grebene/ Rodila bi nekaj, kar rase, rase iz sebe in samo zase.« Skupina kolegov je poslušala moje distancirano branje z zaprtimi očmi, nato so previdno pričeli z gibalno improvizacijo. Postavili so se v gručo in uprizorili rojstvo oz. porod. Bila sem šokirana in presenečena, kako le so lahko razumeli sporočilo poezije, saj vendar ne znajo slovensko? Sošolka, Angležinja, je po koncu improvizacije na vprašanje profesorice, kaj so razumeli, odgovorila: »I don't know exactly, but I felt I have to push outside something... giving birth to something!« Od kod torej ta čarobnost razumevanja onkraj besed? In ponovno smo pri jedru, pri bistvu, pri notranjem utripu. Pri osnovnem zapisu vsega. Andrea Zanzotto, veliki italijanski pesnik, je zapisal o svojem pesniškem jeziku, ki je bil za mnoge sicer hermetičen, a nedvomno zelo globok in samosvoj: »Gre za nekakšno ponovno iznajdbo jezika, za razbitje ustaljene logičnosti med signifikatorjem in njegovo pravo vsebino, za prerod jezika, ki je dosegel točko osiromašene banalnosti, jezik, ki ga je uporaba naredila vulgarnega, izpraznjenega, bolešno slabokrvnega in ga s tem zaslužnjila kot lahek plen v rokah video-birokratskih koterij ...Če ponovim Rilkeja ...bojim se človeških besed, preveč so natančne, ostre ... in rečejo pes in hiša, a na njihovih robovih se pojavlja Bog ...» (A. Zanzotto, Gemona, 1992). Beseda – kot vsaka stvar – tudi sama nosi svoj naboj, ki gre onkraj racionalnega dojetanja. Kot vsak predmet tudi beseda riše svojo pot. Namenoma sem napisala 'riše', lahko bi po zanzottovski gradirala in napisala 'koplje, žge, gradi'. In že smo pri poeziji. "Poezija vodi k isti točki kot vse oblike erotizma, k nerazločevanju, torej k vseprežetosti različnih predmetov. Vodi nas v večnost, vodi nas v smrt in preko smrti v kontinuiteto, v trajanje," pravi

George Bataille, ki je razločeval štiri oblike erotizma. Četrta je pesništvo.

Raziskovanje čustev je zame začetna postaja vstopanja v mistično, erotično vseprežetost. Gre za raziskovanje medvrstičja. Tistega, kar ni vidno očem, česar ne moremo več izraziti z besedo, temveč smo slednjo prisiljeni nahraniti drugače, z notranjo vsebino. Toda kako do notranje vsebine? No, tu se začne delo za pogumne. In šele tako gledališče, prežeto z vsebino, postane zanimivo gledališče. Gledališče, ki nudi več, ki poziva h globljemu in tehtnejšemu opazovanju in tvorjenju posameznika in posledično sveta. Takšen je tudi bil od vedno prvotni namen gledališča: prostor rituala in transformacije, sveti prostor. Zato je več kot nujno, da se ohranjajo tovrstna izobraževanja in srečanja, kot je Konferenca gledališke pedagogike v organizaciji Taka Tuka in JSKD, saj se mentorji, ustvarjalci in izobraževalci v poplavi vsesplošnega medijskega poploščanja in banalizacije umetnosti preko izobraževanja aktivno vključujejo v proces graditve kakovostnejših umetniških izdelkov ali procesov izobraževanja, ki v zadnjem obračunu ne prinašajo samo svežine v kreativne dejavnosti otrok, temveč s tem pripomorejo tudi k širšemu procesu ozaveščanja, formacije in bogatenja vseh nas, na vseh nivojih. Govorila sem o gledališču in igralcu, a mirno bi lahko govorila o učencu in učnem sistemu, o vrtnarju in cvetlicah, o astronautu in vesolju. Interdisciplinarnost in povezovanje. Meje so zgolj v glavi.

Dober igralec je lahko vsak, izjemen pa je tisti, ki razume svojo vlogo prevajalca svetov, poliglota vse-sežetosti, izboljševalca sveta, pa četudi ne bo nikoli čisto zares stopil na odrske deske in zaznamoval Talijinega hrama. Sicer pa, nekdo je nekoč rekel: »Ves svet je oder ...«

KAJ ZMORE GLEDALIŠČE?

Iva Gruić

Zakaj otroci hodijo v gledališče? Zato, ker jih nekdo tja odpelje. Starši ali še pogosteje šole. Zakaj šole vodijo otroke v gledališče? Po navadi zato, ker tako piše v učnih načrtih. In zakaj učni načrt, torej družba, misli, da je gledališče dobro za otroke? Kadar to vprašam svoje študente in študentke, bodoče učitelje in vzgojitelje, običajno odgovorijo, da se v gledališču otroci učijo, se zabavajo, oplemenitijo, da jih gledališče kulturno povzdiguje, razvija njihovo kreativnost in domišljijo, da z gledališčem osvajajo tako imenovane prave vrednote.

Teorija nam ponuja podobne odgovore. Gledališče za otroke že od samega začetka, kot piše Nellie McCaslin, določajo trije osnovni cilji: da je primerna in spodobna zabava, da izobražuje in vzgaja, in da s pomočjo dramske umetnosti spodbuja osebni in družbeni razvoj (1977). Ker to velja še danes, avtorica sklepa sledeče: gledališče za otroke naj bo vznemirljiva avantura z vsebino, ki prebujajo možgane in vzburka njihova čustva, oblika, ki nudi estetsko zadovoljstvo (390).

»Gledališče prinaša veselje vsem otrokom in jim pomaga, da postanejo boljši ljudje,« piše Moses Goldberg (1974: 3) ter navaja pet vrednosti gledališča, kot jih definira Kenneth L. Graham: gledališče je zabavno, vpliva na psihološko rast in razvoj, ima izobraževalno komponento, razvija estetski čut in služi razvoju bodoče publike. Navedenih pet vrednot gledališča povzema v tri: estetsko, psihološko in pedagoško, in razlaga, da je predstava estetsko vredna, kadar je emocionalno stimulirana, kadar se zabava dogaja s sodelovanjem v ustvarjanju sedaj in tukaj. Pedagoška vrednost je skrita v indirektnem poučevanju. Resnice so razstavljene pogledu in izbiri gledalca. Psihološko gledališče osvetljuje resnične probleme, s katerimi se otroci srečujejo v času odraščanja, in kaže, da imajo takšne probleme tudi drugi, hkrati pa ponuja možne načine reševanja (1974).

Sodobni pogledi na gledališče se med seboj bistveno ne razlikujejo. Paul Harman v opisovanju razlik glede položaja in dožemanja gledališča za otroke poudari, da lahko na gledališče za otroke gledamo kot na formo, ki je pomembna za izobraževalni, socialni in kognitivni razvoj otrok, ali pa kot na neodvisno umetniško polje, ki je pomembno za kulturni, emocionalni in duhovni razvoj otrok (Harman, 2005). David Pammenter trdi, da ima gledališče kot umetnostni medij in kot sredstvo izobraževanja enake cilje – ustvarjanje pomena v iskanju sprememb, razvoja in kulturne transformacije (Pammenter, 2005). Cilj gledališča je pravzaprav opogumiti mlado publiko ter ji pokazati različne poglede na socialne, politične, vizualne, simbolične in kulturne probleme (Hutt, 2005). Matthew Reason to formulira na enostaven način: »Kadar otroci odhajajo v gledališče, lahko upamo ali pričakujemo, da se bodo zabavali, da jim bo marsikaj postalo bolj razumljivo, da se bodo nečesa naučili in/ali, da jih bo kaj navdihnilo« (2010: 46).

Namen tega besedila ni odgovoriti na vprašanja, kaj vse lahko gledališče za otroke naredi in česa ne, predvsem zato, ker je to nemogoče; to dokazuje 2500 let teorije o gledališču. Moj namen je odpreti diskusijo o nekaterih splošno znanih predpostavkah in ponuditi komentarje, ki jih je ustvarila teorija. Za tako poročanje na tem mestu imam dva motiva. Prvi je

dejstvo, da gledališka praksa v produkciji za otroke pogosto ignorira teorijo in celo empirične raziskave. V raziskavi o nezadostnem vplivu, ki jih imajo študije recepcije na gledališko prakso, Jeanne Klein meni, da umetniki verjamejo, da je komunikacija med publiko in predstavo v vsakem posameznem primeru tako zelo različna, da ni pomembno upoštevati študije recepcije z drugih predstav. Namesto tega se raje ukvarjajo z reprodukcijo gledališke tradicije ali pa kreirajo inovativne eksperimente s toliko tveganja, kot jim dopuščajo pogoji tržišča (2012:153). Raziskava komunikacije med otrokom in predstavo je relativno malokrat prioritarna.

Moj drugi motiv je prepričanje, da šola pravzaprav niti ne ve, kaj bi z gledališčem, čeprav je v večjem delu sveta prav gledališče za otroke neločljivo povezano s šolo.¹ Zgodovina nam govori, da je šola doživljala gledališče kot danost, kot inštrument učenja, inštrument (pre) vzgoje, ki vodi do oblikovanja „novega človeka“, kot spodbudo pri družbenih spremembah itn. Od gledališča za otroke se v principu pričakuje, da postane podpora prevladujoče ideologije. Organiziramo ogled predstave, toda zakaj in čemu, ni vedno povsem jasno. Kako izbiramo predstave? Kaj z otroki počnemo pred in po predstavi? Ali jih je na predstavo potrebno pripraviti? O čem naj bi se pogovarjali po končani predstavi? Kakšno vrsto doživljanja in/ali izkušenj v gledališču želi šola „ponuditi“ svojim otrokom? Koliko šol bi se strinjalo z mislijo Briana Waya, da »mora gledalec v gledališču širiti horizont izkušenj, ne pa ponavljati obstoječih izkušenj?« (Way, 1978: 56).

1. Gledališče je zabava. Zdi se mi, da ima šola kljub vsem progresivnim, novim in najnovejšim pedagoškim teorijam s to tezo probleme, čeprav je teza točna. Če je učenje resna zadeva, potem je zabava sumljiva. Umetnost sistemsko uvajamo v šole že več kot eno stoletje, pa se še vedno izvajajo resne, celo svetovne raziskave o njihovi koristnosti. Umetnost se mora še kar naprej dokazovati. Kako risanje lahko primerjamo z razvojem gravitacije? Ali predstavo o norčavih čarovnicah z obvladanjem enačb z dvema neznankama? Čeprav se način razmišljanja v 21. stoletju spreminja (ko kreativnost postaja ena izmed novih 'velikih' besed v izobraževanju (Nicholson, 2011)), pa šolski sistem doživlja umetnost in zabavo v glavnem še vedno kot tujek.

Gledališče želi otroke zabavati. Zdi se, da to najlaže počne, če ima dobro zgodbo. Pogosto so to znane zgodbe, kajti – tako trdi gledališka propaganda – takšne je šolam in staršem najlaže 'prodati', še bolje pa je, če so s seznama obveznega branja. Običajno otroci, vsaj tisti mlajši, nimajo nič proti takšni praksi – saj imajo radi ponavljanja znanega. Toda gledališčniki nasprotujejo takšnemu recikliranju, zato intervenirajo, interpretirajo in reinterpretirajo. V najboljšem primeru dobivamo predstave, ki so žive na način, ki ga je lahko razumeti z vidika današnjega časa, v najslabšem primeru se zgubi vsak razumen smisel v parodijah, ki jih otroci slabo razumejo (da lahko razumemo parodijo, moramo original poznati kot lasten žep). To se mi zdi pomemben element, pozornost bi mu morali posvečati tisti, ki izbirajo predstave za otroke.

¹ Tipičen razvoj odnosa gledališča in šole Goldberg opisuje skoraj kot ljubezensko zgodbo: na začetku so šole nezainteresirane, gledališča jih nagovarjajo in jim demonstrirajo koristnost zaokroženega vzgojno-izobraževalnega procesa. Čeprav so dokazi gledališča predvsem anekdotični in ne konkretni, so gledališča uspešna in šole pokažejo interes. Začnejo tesno sodelovati. Sčasoma gledališče postaja nezadovoljno, ker ima občutek, da mu šola postavlja meje (te meje so lahko resnične ali izmišljene). Gledališče začenja iskati neodvisnost od šol (85).

² Matt Omasta je v raziskovanju odnosa moči v gledališču za otroke (v ZDA) prišel do spoznanja, da imajo ne-gledališki faktorji (kot so: ustanovitelj gledališča, sponzor in sveti, ki odločajo o financiranju, šola in pedagoška javnost) več moči kot gledališča in otroška publika. Omasta trdi, da od gledališča za otroke pričakujemo, da konstruira otroštvo v skladu s paradigmi vladajočega razreda (Omasta, 2009).

V zadnjem času se razvijajo žanri, ki se odmikajo od tradicije pripovedovanja pravljic na odru in ponujajo bolj svobodno strukturirane vsebine. Umetniki, ki delajo v gledališču za otroke, se borijo za svojo umetniško integriteto in pravico do svobodnega umetniškega izraza. Manon van de Water opisuje takšno situacijo na Nizozemskem v zadnjih desetletjih 20. stoletja, toda ta trend je prisoten tudi v naših krajih. Za razliko od Nizozemske pa se pri nas redkeje sprašujemo, ali takšno gledališče še vedno doseže ciljno publiko (2012: 34-37). Tudi to je pomembno vprašanje za tiste, ki izbirajo predstave za otroke.

V šoli, pa tudi v umetniških krogih pogosto slišimo stališče, da gledališče ne sme biti 'samo zabava'. Zato srednješolce vodijo na Hamleta, ki ga je težko obdelati v šoli, a nikoli na kakšno 'lahko' komedijo. Kaj pomeni 'samo zabava'? Šola pri tem običajno misli na pomanjkanje sporočila in/ali klasičnega knjižnega izvirnika, gledališčniki pa mislijo na estetsko pomanjkljivost, enoznačnost, plehkost, kič. Zabava seveda ni nič slabega, ampak moramo dodati misel, da se umetnost razlikuje od vseh ostalih oblik komunikacije prav zaradi večpomenskosti, neponovljivosti, enkratnosti, pa tudi zaradi hkratnega komuniciranja skozi čutne, kognitivne in čustvene poti – z eno besedo, po svoji večplastnosti. Mislim, da predstava, ki je plehka, in je zato 'samo zabavna', ni problematična, njen edini problem je, da ne izpolnjuje potenciala, ki ga gledališče lahko nudi.

2. Otroci doživljajo in razumejo predstavo tako, kot si jo je zamislil avtorski tim, in/ali tako, kot jo doživljajo in razumejo odrasli. Ta ideja je precej razširjena tako v gledališču kot tudi v šoli, vendar ni točna. Od prvih teorij recepcije Isera in Jaussa, preko Barthesovih in Foucaultovih tez o bralcu kot lastniku smisla teksta, se je pogled na doživljanje in razumevanje besedila in tudi predstave spremenil. V gledališču za otroke in mlade takšen način razmišljanja še vedno ignoriramo. Programske knjižice o predstavah in napovedi na spletnih portalih pišejo, česa se bodo otroci naučili, o čem bodo razmišljali, kako bodo doživeli predstavo.³ V resnici to ne gre tako. Otrok verjetno ni težko nasmejati, jih zabavati ali jih spraviti v jok. Raziskave pa kažejo, da otroci razumevajo in doživljajo predstavo na svoj način. Matt Omasta je primerjal ideje avtorjev in odziv publike pri predstavi in prišel do zaključka, da sicer obstaja korelacija med avtorsko namero in gledalčevim doživljanjem, vendar je ta korelacija pičla (Omasta, 2011). Nedavno sva s študentko Petro Pul raziskovali, kako so otroci razumeli predstavo Zgodba o barvah (Mala scena, Zagreb). Po predstavi sva intervjuvali 30 otrok v starosti od 3 do 6 let: 70 % otrok ni povedalo konca zgodbe, tako kot bi ga povedala odrasla oseba, kar 79 % ni formuliralo sporočila ali smisla približno tako, kot si je to zamislil gledališki tim. Vsi pa so med predstavo pozorno in veselo spremljali dogajanje na odru.

³ Dva primera iz zagrebškega gledališča Žar ptica: Antuntun (Žar ptica). Antuntun nas uči, da spoštujemo drugačnost. Uči nas tudi, kako je pomembno slediti svoji ideji, čeprav je to včasih težko, saj le originalnost in domišljija vlečeta človeka naprej in ga peljeta do malih in velikih odkritij, pa tudi do novih spoznanj (predstava Antuntun). Skozi predstavo se bodo otroci učili, kako prepoznati lastne občutke in kako jih brez strahu izraziti s pomočjo razgovora in igre oz. kako njihovo energijo spremeniti v "pogonsko gorivo" za domišljijo in kreativnost. Osveščanje povezanosti psihičnega in telesnega pomaga pri iskanju vzrokov za težave zaradi zadržanih občutkov., Otroci bodo lažje odstranili njihove posledice – občutek zapuščenosti, nesprejetosti in samote (predstava Ja i moji osječaji) (<http://zar-ptica.hr/>).

Zavedati se moramo, da ni nujno, da predstava otrokom sporoča ravno to, kar so si predstavljali avtorji, prav tako jim ne sporoča tega, kar sporoča odraslim, pa tudi vsi otroci zgodbe ne razumejo enako.⁴ Posledično od otrok ne moremo pričakovati, da iščejo in najdejo tisti smisel, ki smo ga prebrali v programski knjižici, niti tistega ne, ki smo ga odrasli „razbrali“ iz predstave. Točnih odgovorov sploh ni potrebno iskati.

Zdi se mi, da je to še posebej pomembno, ko gre za šolske obiske gledališča. V šoli otroke navajamo na to, da morajo dati natančen odgovor, zato so tudi razgovori po predstavi lahko v obliki vprašanj kot na primer – kdo je natančno razumel predstavo? Ko je Jeanne Klein raziskovala otroške percepcije predstav, je otroke med drugim vprašala, ali se jim je predstava zdela lahka ali težka za razumevanje. Mlajšim otrokom se je v glavnem zdela lahka, poročava avtorica, v skupini starejših (od 9 do 12 let) pa je bilo več različnih odgovorov. Problem ni nastal zaradi kompleksnosti predstave, temveč zaradi nečesa čisto drugega: kadar otroci vnaprej niso poznali zgodbe, dogajanja, likov in besednjaka, je to pri njih ustvarjalo nelagodje (anxiety, piše Klein). Pri nepričakovanih dogodkih ali preobratih se je naravni občutek presenečenja pretvoril v neprijeten občutek zmedenosti. Otroci so prav tako postali zmedeni, ko nekatere motivacije likov in dogodkov niso bile jasno prikazane in obrazložene. Njihovo nezadovoljstvo pa izgine, ko razumejo odgovornost, ki jo imajo kot domišljjski tolmači, ko verjamejo v vrednost in uspešnost lastnega tolmačenja (Klein, 2012: 147). Tega ne smemo pripisati šolskemu kontekstu, v okviru katerega je organiziran ogled predstave (avtorica tega ne počne), toda glede na to, da jasno pokaže, kako zelo je otrokom pomembno zaupanje v pravico in sposobnost lastnega razumevanja in tolmačenja, verjamem, da bi vsak učitelj tega moral zavedati in v skladu s tem spodbujati razvoj otroškega notranjega domišljjskega tolmača.

3. Gledališče poučuje. Tradicija poučevanja s pomočjo gledališča je starejša od gledališča za otroke in mlade (Levy, 2005). Zato ni vprašanje, ali gledališče poučuje, temveč kako in na kakšen način poučuje, ter kaj in zakaj.

4. Gledališče poučuje moralnosti in vrednote. Moderne raziskave spodbijajo staro tezo. Med raziskovanjem otroškega razumevanje predstave je Jeanne Klein dobila naslednje rezultate: manjši del otroške publike (v razponu od ene četrte do ene tretjine, neodvisno od starosti, je voljan in pripravljen posplošiti temo in smisel predstave in ju (eventualno) povezati z lastnimi izkušnjami in vedenjem, pri čemer imajo prednost v posploševanju vsebine in koncepti, ki jih je otrok že osvojil. To pomeni, da gledališče najbolje uči otroke to, kar že znajo (2005).

Matthew Reason pa na osnovi obsežne raziskave o otroškem razumevanju predstav poudarja pomen, ki ga ima za otroke opazovanje lastnih izkušenj in znanj, prikazanih na odru, saj igra njihovo repliciranje pomembno vlogo pri otroškem opazovanju in utrjevanju lastnih ocen (2010: 105).

⁴Na otroško publiko smo (za razliko od odrasle) navajeni gledati kot na homogeno publiko. Ne priznavamo razlik v preferencah, socialnem in ekonomskem ozadju, prejšnjih izkušnjah. Priznavamo le razliko v starosti, tako, kot jo formulira razvojna psihologija. Gledališče se načeloma 'konzumira' v skupnosti in praviloma ne posvečamo pozornosti možnim razlikam. Raziskave, ki se ukvarjajo z bralnimi navadami in bralnimi izbirami otrok, izvajajo tudi v gledališču, vendar doslej niso bile deležne znatne pozornosti. V gledališču pričakujemo, da vsi reagirajo 'kot eden', kar do neke mere potrjuje teorija gledališča, ki govori o homogenizaciji publike 'v temi gledališča'. Za razliko od odrasle publike, ki izbira predstave glede na lastne preference, pa Hamlet verjetno ne bo privabil istega občinstva kot pravljici muzikal ali 'lahka' komedija. Predstave v gledališču za otroke so namenjene vsem otrokom (enake starostne skupine). Oni ne izbirajo predstav – na predstave jih 'peljemo'.

Gledališče je očitno učinkovitejše v utrjevanju stališč in vedenj kot v njihovem spreminjanju.⁵

Gledano s tega vidika se zdi, da je zahteva po 'moralnosti' predstave nepotrebna. Reakcije vznemirjene javnosti (šol, pedagogov in učiteljev) na predstave, ki vsebujejo nekatere oblike provokativnosti, so preprosto pretirane. Že dolgo časa vemo, da otroci v predstavah sploh ne opažajo provokativnosti, ki bi jih odrasli sicer opazili. Skoraj kot anekdota se sliši dogodek iz leta 1937, ko so v Združenih državah v okviru Gledališča za otroke uprizorili *Upor bobrov*. Predstava je izzvala javne proteste in ostre kritike v tisku zaradi – marksistične propagande. Zaradi resnosti problema je gledališče naročilo znanstveno študijo, ki je raziskovala, kaj otroci zares vidijo v predstavi. Študija je pokazala, da političnega sporočila o razrednem boju, ki je tako vznemirilo odrasle, otroci skoraj niso zaznali (Heard, 1989: 112-113). Kljub empiričnim dokazom so v družbi še vedno prisotni predsodki, da lahko prikazovanje nekanoniziranih vsebin otrokom škoduje. V Zagrebu so nedavno tega (2007) zaradi pritiska javnosti z repertoarja umaknili predstavo za starejše mladostnike *Prepovedano za mlajše od 16 let* po tekstu Kriste Šagora, in to zaradi prikaza poljuba dveh deklet. V Teksasu šolski sistem bojkotira predstavo, ki prikazuje pingvina, ki vzgajata piščanca (Schroeder, 2014). Če gledališče otrok ne 'kvari', a jih tudi ne 'popravlja', potem nas taki prizori v predstavah ne bi smeli presenečati.

5. Gledališče spodbuja kritično razmišljanje. Ta teza je prav nasprotna od predhodne. Morda želi predstava občinstvu podati nekakšen 'paket pomenov', da ga točno 'prebere' in sprejme. (Kolikšna je verjetnost, da se bo to tudi zgodilo, je drugo vprašanje; spomnimo se prejšnjega besedila o 'lastnini nad smislom'.) Toda v nasprotju s tem lahko predstava postavlja vprašanja, kaže na probleme v družbi, ponuja različne poglede na isti problem, različne ideologije. Lahko postavlja pomembna vprašanja, a ne ponuja odgovorov, lahko prikazuje različne ideologije kot enakovredne, t. p. da ne favorizira in ne prikrajša ali obsoja. Ko gre za opis poučevanja v gledališču, ga Anthony Jackson najde v dveh oblikah: v gledališču, ki deluje kot poziv na prebujanje in v dialoškem gledališču (2007). Gledališče, ki vabi na prebujanje kaže na družbeno krizo, ki zahteva reakcijo, vendar ne ponuja odgovorov, torej ozavešča. Dialoško gledališče enakovredno predstavlja različne 'glasove'.

⁵Čeprav je bilo privlačno in zapeljivo verjeti, da je to resnično mogoče, žal ni nikakršnih znanstvenih dokazov, da nas ogled gledaliških predstav na kakršen koli način dela „boljše“. Resne znanstvene raziskave niso nikoli dokazale, da človeškim bitjem način zabave neposredno pogojuje določene oblike vedenja. Kljub splošno znani razširjeni zablodi o konzumiranju medijskih vsebin, raziskave niso pokazale neposredne vzročne povezave med izpostavljenostjo nasilju, ki ga prikazujejo mediji, in resničnim nasilnim vedenjem posameznika in skupine. Tako kot ne morejo neposredno vplivati na negativne vzorce vedenja, tako tudi ne morejo direktno spodbuditi pozitivnih oblik vedenja (Lukić, 2013: 313).

⁶Ostali tipi, ki jih navaja, so: gledališče kot propaganda, didaktično gledališče, gledališče intervencij (tisto, ki želi spremeniti način razmišljanja občinstva) in gledališče igre (ki se naslanja na zabavo, pri čemer se pogosto potrjujejo skupne, torej dominantne družbene vrednote) (2007: 157).

V nekaterih državah, zlasti v Veliki Britaniji, ima takšna vrsta gledališča dolgo in uspešno tradicijo (Nicholson, 2011), še posebej v specifični obliki theatre in education (TIE) ki ga prepoznamo, poleg zgoraj navedenega, še po podaljšanem delu z majhnimi skupinami otrok, najpogosteje v šolah, in po skrbno načrtovanem procesu vključevanja občinstva. Učinkovitost posameznih programov TIE potrjujejo različne raziskave. Gledališče lahko spodbuja k razmišljanju, če je problem dovolj zanimiv in močno prikazan na odru, in če vzbuja dovolj močan emocionalni odgovor občinstva. Vendar mora tedaj govoriti o pomembnih stvareh, ne sme se izogibati zahtevnejšim temam in slikati sveta, v katerem je vse lahko rešljivo. V zadnjih letih so v zvezi s tem porabili veliko črnila (Schneider, 2002; Water, 2012 itd.). Moje raziskave hrvaškega gledališča za otroke in mlade kažejo, da se to redko spopada z resnimi temami na odgovoren način (2011), prav tako je gledališče, ki spodbuja kritično razmišljanje (tisto, ki ga tipološko lahko določimo kot vabilo na prebujenje ali dialoško gledališče) komaj moč najti, čeprav ga zelo pazljivo iščemo (2012). Verjamem, da se spleta poiskati takšne predstave (kar ne bo vedno enostavna naloga) in odpeljati otroke in mladino, da si jih ogledajo.

6. Gledališče poučuje o gledališču. Vsekakor. Ogled predstave nas uči gledati predstavo. To je lahko sporno le na en način: če otrokom naredimo gledališče nezanimivo zato, ker predstava z njimi ne komunicira (prav zaradi tega je potrebno natančno izbirati predstave). V izobraževalnem sistemu je ogled predstav pomemben, ker velja prepričanje, da otroci (pa tudi odrasli) na ta način 'kulturno rastemo'. Gledališče tudi dandanes dojemamo kot t. i. 'visoko kulturo' (in ne popularno ali 'nizko'). Kulturna rast je stara prosvetljenska in reformatorska tema, ki ji je v novem času najbolj podobna tema o kulturnem kapitalu, ki ga pridobivamo z izobraževanjem in srečanji s kulturo in umetnostjo.⁷ Če se je prej govorilo, da je potrebno otroke 'kulturno povzdigovati', potem se danes govori, da morajo otroci z izobraževanjem pridobiti kulturni kapital. Medtem ko Bourdieu poudarja, da moramo poznati kode, da bi lahko 'brali' umetnost, Manon van de Water pride do spoznanja, da je gledališče za otroke in mlade že po svoji naravi izobraževalno (2012). Zanimivo je pogledati raziskave, ki se ukvarjajo z otroškim 'branjem kodov'. Matthew Reason v knjigi, v kateri raziskuje otroške percepcije gledališča (2010), trdi, da imajo otroci v zgodnjem šolskem obdobju visok nivo kompetentnosti glede branja gledališča in njegovih konvencij. Pomankanje scenske iluzije, tudi če je zelo radikalno, za otroke ni problematično, ker so sposobni dopolnjevati slike in jih kot take pomniti ter večinoma rišejo lastne miselne vzorce, ne pa scenske realnosti. V razgovoru lahko obrazložijo svoj način razmišljanja, ki kaže poznavanje gledaliških konvencij. To velja tudi za otroke, ki imajo zelo skromne gledališke izkušnje. Pripravljeni so 'vložiti' svojo domišljijo in 'dopolniti' tisto, kar vidijo. Ob tem pa še uživajo. Kje so se tega naučili? Reason, ki citira Kleina (2005), se nagiba k ideji, da otroci, ki se že od tretjega leta igrajo igro v smislu 'če bi', pri šestih letih razumejo koncept dramske zgodbe in veliko gledaliških konvencij, pri čemer jim pomaga tudi gledanje filmov in televizije. Otroško igranje lastnih dramskih zgodb skozi spontane igre jih pripravlja na izkušnje in 'branje' gledališča. Zato ne presenečajo raziskave, ki govorijo o tem, da aktivno sodelovanje v dramskem ustvarjanju v okviru šole ali dramske skupine pripomore h kompetenci gledanja.

⁷Kulturni kapital, osebni ali družbeni kapital izražen kot kulturna vrednost. Termin ni ekonomsko precizen, toda poudarja težko izmerljivo, a vsekakor zelo pomembno ekonomsko vrednost uporabe kulturnih resursov; uporablja se predvsem v smislu prednosti posameznika (kultura, znanost, izobraževanje) ali družbe (kulturne institucije, kulturna dediščina, duhovna in materialna kultura). Dostopno na spletu: <http://proleksis.lzmk.hr/57845/> (vpogled 11. 10. 2015).

7. Gledališče prepozna čustva. V članku o izobraževalni funkciji gledališča Jonathan Levy (2005) definira 11 načinov o poučnosti gledališča. Dva sta še posebej zanimiva. V temi gledališča postajajo ljudje odprti za sugestijo, piše Levy, in ker se jim zmanjšuje racionalnost, so bolj dostopni za čustveno reakcijo. Nihče jih ne gleda, zato se laže prepuščajo čustvom. Nenazadnje prav vsi vemo, da je laže jokati zaradi nesrečne usode neke junakinje kot zaradi lastnega življenja. Ali se prepirati z namišljenimi sovražniki kot s tistimi v drugi sobi. Ta argument verjetno nima takšne teže, ko gre za mlajše otroke. Ko razmišljamo o otroškem občinstvu, je zanimivejši drugi način: gledališče razsvetljuje (educates) čustva. Kaj se tu dogaja?

Z ene strani nas pazljivo in 'nezainteresirano' gledanje ljudi (likov) v različnih čustvenih stanjih uči 'branja' čustev, prepoznavanja, razločevanja vzroka in posledic, in kaže, da lahko obstajajo različni čustveni odgovori na iste ali podobne situacije, da se lahko ista čustva izražajo na različne načine itn. Gledalec je v predstavi običajno čustveno vpleten, kar je ena od najbolj vročih razpravah o gledališču. Ključni pojem je, seveda, Aristotelova katarza, ki se tradicionalno definira kot prečiščenje občutkov na podlagi doživljanja tistega, kar se dogaja z liki.

Tu so otroci v drugačnem položaju od odraslih, ker se laže potopijo v imaginarni svet, ki je prikazan na odru. »Zavest, da prisostvujejo gledališkemu dogodku, ki ni resničen, v osnovi določa izkušnjo gledalca,« piše Ben-Chaim (1984: 73), ko govori o estetski distanci kot predpogoju za estetsko doživljanje.⁸ Istočasno moramo biti dovolj oddaljeni od tistega kar gledamo, in dovolj blizu, da se naše čustveno (in spoznavno) doživetje lahko pretvori v estetsko (zato smo globoko žalostni zaradi stanja, v katerem se neki lik nahaja, hkrati pa se zavedamo kako igralec to odlično igra, in ob tem še uživamo). »Gledališče nas mora angažirati na drugačen način kot resnično življenje,« piše Shifra Shonmann (2006: 65). Vsi vemo, da se otrokom občasno pripeti, da dogajanje na odru doživljajo kot resničnost. Zato jokajo, glasno komunicirajo z liki, želijo se povzpeti na oder, razložiti Ostržku, da ga maček in lisjak želita prevarati, vpijejo »Buuu« čarovnici, ko se igralci priklanjajo na koncu predstave. Tedaj se pri njih ne more ustvariti estetsko procesiranje videne, kar je, seveda, problematično, poudarja Schonmann.

Vživljanje ali identifikacija z liki ni enostaven proces. Kadar gledamo predstavo (ali film, ali TV serijo) dogodkov ne doživljamo kot eden izmed likov, s katerim smo se identificirali; mi jih spremljamo 'ob njem', priznavamo njegovo perspektivo, a obenem ne zgublamo svojega pogleda na svet in svojega razumevanja stvari. Klein meni, da prehaja gledalec v razumevanju fikcionalnosti scenskega dogodka skozi tri stopnje kognitivno-afektivne povezave z liki: občutek skupaj z njimi (empathy); občutek za njih (sympathy); čutenje do njih (distancira se) (2005). Te stopnje se pojavljajo izmenično. Potrebujemo vse tri, da lahko dogodka na odru doživljamo kot estetsko izkušnjo in kot posebno vrsto čustvenega doživljanja, ki vključuje še miselni aspekt in razumevanje čustev na povsem poseben način. Tako se čustva 'razsvetlujejo'.

⁸Distanca v gledališču je lahko manjša ali večja, a dober del gledaliških eksperimentov 20. st. se ukvarja prav z oddaljevanjem ali približevanjem občinstva. V nadaljevanju teksta bom govorila o t. i. klasičnem psihološkem gledališču, ki išče 'optimalno distanco'.

Kadar jokamo, se bojimo ali pa nas skrbi za druge; na ta način prihajamo v povezave z lastnimi čustvi, vendar v varnem območju, saj se zavedamo, da gre za fikcijo. Ta zavest ustvarja distanco, ki omogoča ravnovesje med nemirom in varnostjo (Schonmann, 2006). Preveliko vživljanje v predstavo je lahko resen problem v gledališču za otroke ne samo zaradi glasnega gledališča, temveč tudi zaradi pretiranega razburjenja, ki ga otroci sami ne znajo uravnati. Na podlagi izčrpnih raziskav o gledaliških izkušnjah otrok iz rizičnih skupin Schonmann ugotavlja, kako zelo pomembna je za otroka podpora odrasle osebe, in sicer tako med ogledom predstave kot tudi v razgovoru po njej. Posredovanje odraslega med otrokom in predstavo se kaže kot ključni faktor v pozitivnem ustvarjanju učinka, ki ga je imela predstava.

Pretirano vzburljenje ni edina težava, s katerim se otrok lahko sooči. Eden izmed prepoznanih učinkov v gledališču je t. i. 'kolektivna katarza', ki nastane, ko skupina skupaj doživlja napetost nekega čustvenega stanja, ko vsi dihajo 'kot eden'. Takšni trenutki močno delujejo na skupinsko povezanost. Otroku lahko doživi nelagodje, kot to opisuje Schonmann, ko njegova individualna katarza ne ustreza skupinski katarzi (83). Namesto, da bi takrat skupinsko prepuščanje čustvom delovalo blagodejno (ker se počutimo kot del dobro povezane skupine, ker čutimo, da vsi čutijo isto kot mi, pri čem se 'vsi' lahko razvleče na 'vsi ljudje'), se posamezni gledalec lahko počuti izolirano in zavrženo.

Otroci mogoče bolje 'berejo' gledališče, kot predpostavljamo, da pa bi se adekvatno srečali s čustvenim doživljanjem, občasno potrebujejo posredovanje sočutne odrasle osebe.

8. Gledališče podpira osebni razvoj (pripomore k socialnemu, čustvenemu in duhovnemu razvoju otrok). Iz vsega povedanega verjamem, da je več ali manj jasno, da gledališče lahko pripomore k osebni razvoju otroka v različnih aspektih. Vključuje ga v skupnost, čustveno in kognitivno ga angažira, uči ga gledati in razumevati svet, spodbuja ga k opazovanju, iskanju smisla, domiselnemu dopolnjevanju videnega. Če želimo, da se otrok v gledališču dobro počuti, morajo predstave še posebej paziti, na kakšen način komunicirajo z občinstvom. Vsi, ki izbirajo predstave in vodijo otroke v gledališče, bi morali veliko pozornosti posvetiti temu, da je eden pomembnejših potencialov gledališča, da govori o stvareh in problemih, ki so otrokom v življenju pomembni in jih hkrati čustveno angažirajo. Pomembno je tudi, da se zavedajo, da bo otrokom občasno potrebno njihovo posredovanje v obvladovanju čustvenega doživljanja. In nazadnje, čeprav nič manj pomembno, verjamem, da morajo narediti vse kar je v njihovi moči, da spodbudijo otroke k osveščanju vrednosti in pomembnosti njihovega notranjega domišljjskega tolmača, da ga okrepijo in mu dajo samozavest, ki je potrebna, da bo srečanje z gledališčem vesela izkušnja.

Bibliografija:

- Ben Chaim, D. (1984) *Distance in the Theatre: The Aesthetics of Audience Response*, Ann Arbor: UMI Research Press.
- Goldberg, M. (1974) *Children's Theatre – A Philosophy and a Method*, New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Gruić, I. (2011) 'Društveno-aktualne i teške teme u kazalištu za djecu i mlade' u Bežen, A. i Majhut, B. (ur.) *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete*, Zagreb: Učiteljski fakultet.

- Gruić, I. (2012) 'O mudrosti ili Kako hrvatsko kazalište poučava djecu i mlade?' u *Pozorište za decu - Umetnički fenomen*, Subotica: International Festival of Children's Theatres, International Research College of Theatre Arts, vol. 3.
- Harman, P. (2005) 'Window on the World – ASSITEJ' u Bennett, S. (ur.) *Theatre for Children and Young People – 50 years of professional theatre in the UK*, Twickenham: Aurora Metro Press.
- Heard, D.B. (1989) 'Children's Theatre in the Federal Theatre Project' u Bedard, R.L. i Tolch, C.J. (ur.) *Spotlight on the Child – Studies in the History of American Children's Theatre*, New York, Westport, London: Greenwood Press.
- Hutt, R. (2005) 'Theatre Centre and New Writing' u Bennett, S. (ur.) *Theatre for Children and Young People – 50 years of professional theatre in the UK*, Twickenham: Aurora Metro Press.
- Jackson, A. (2007) *Theatre, Education and the Making of Meanings. Art or instrument?*, Manchester i New York: Manchester University Press.
- Klein, J. (2005) 'From Children's Perspectives: A Model of Aesthetic Processing in Theatre', *Journal of Aesthetic Education*, 39(4).
- Klein, J. (2012) 'Interviewing children after performances' u Maguire, T. i Schuitema, K. (ur.) *Theatre for Young Audiences – a critical handbook*, London: Trentham, Institute of Education Press.
- Levy, J. (2005) 'Reflections on How the Theatre Teaches', *Journal of Aesthetic Education*, 39(4).
- Lukić, D. (2013) *Uvod u antropologiju izvedbe. Kome treba kazalište?*, Zagreb: Leykam international.
- McCaslin (1997) *Theatre for Children in the United States: A History*, Studio City: Players Press.
- Nicholson, H. (2011) *Theatre, Education and Performance – The Map and the Story*, Basingstoke i New York: Palgrave Macmillan.
- Omasta, M. (2009) 'The TYA Contract: A Social Contractarian Approach to Obligations Between Theatre for Young Audiences (TYA) Companies and Their Constituents', *Youth Theatre Journal*, 23(2).
- Omasta, M. (2011) 'Artist Intention and Audience Reception in Theatre for Young', *Youth Theatre Journal*, 25(1).
- Pammenter, D. (2005) 'Theatre for Young People in the Third World – Cultural Action as Social Transformation' u Bennett, S. (ur.) *Theatre for Children and Young People – 50 years of professional theatre in the UK*, Twickenham: Aurora Metro Press.
- Reason, M. (2010) *The Young Audience – exploring and enhancing children's experiences of theatre*, London: Trentham i Institute of Education Press.
- Schroeder-Arce, R. (2014). *Seeking Culturally Responsive Pedagogical Practice: Teaching TYA Across Identity Markers in the University Setting*. Rad prezentiran na konferenciji TYA and Perceptions of the Contemporary Child, Varšava 2014. Neobjavljeno.
- Schneider, W. (2002) *Kazalište za djecu*, Zagreb: Kazalište Mala scena.
- Water, M. van de (2012) *Theatre, Youth and Culture – A Critical and Historical Exploration*, New York: Palgrave Macmillan.
- Way, B. (1978) 'Stretching the Heart' u McCaslin (ed.) *Theatre for Young Audiences*, New York i London: Longman.



**PRISPEVKI IZVAJALCEV
DELAVNIC**

KAKO IZBRATI GLEDALIŠKI PROJEKT ZA SKUPINO OTROK

Ivana Djilas

Če razumemo predstavo kot prostor in trenutek, v katerem nekdo nastopa, nekdo drugi pa ga opazuje, je zagotovo najbolj pomemben trenutek natančno tisti, ko se predstava zgodi. Vse priprave, vaje, vsa organizacijska dela, izobraževanja, izkušnje, domišljija, timsko delo, kreacija – vse vodi k temu trenutku. Vseeno je, ali se odpre zavesa, se prižgejo uči ali se predstava zgodi na ulici, vsi soustvarjamo z mislijo na gledalca in na komunikacijo z njim. Ko ustvarjamo za otroke, delamo na nekoliko drugačen način, saj imamo ponavadi tudi skrite namene. Ker smo odrasli, ki ustvarjamo za otroke, vemo, da je gledanje gledališke predstave posebna družbena in estetska izkušnja: že samo dejstvo, da gremo s starši ali v skupini (namesto pouka) v gledališče, vsebuje elemente praznika in nudi poseben užitek. Prav tako vemo, da gledanje predstave vzbuja različne močne reakcije in čustva: strah, sočutje, smeh, jezo, zadovoljstvo, srečo in podobno in da lahko gledališče razvija otrokovo kritično mišljenje, razumevanje dobrega in slabega, empatijo, razumevanje smisla sveta, v katerem živimo, njegovih pravil in omejitev – in, zelo pomembno, da vnaša lepoto v življenje otrok. Vse to se zgodi že pri stiku z umetnostjo. Toda ko se znajdemo na dvojnem področju umetniškega in edukativnega, se cilji množijo. Včasih se odločimo, da damo pri gledališkem doživetju prostor, ali celo prednost, še učenju. Iz tega povsod po svetu nastaja žanr, skoraj podvrsta gledališča – gledališke učne ure, edukativno gledališče. Pri takih predstavah se ključni moment seli z doživetja med gledanjem predstave na znanje, ki po ogledu predstave ostaja. Pedagoško delo se fokusira na pripravo ogleda in nadaljnje pogovore in razlage po ogledu predstave. Zato je že delanje predstave, v kateri za otroško publiko nastopajo profesionalni igralci, precej kompleksno, kaj šele, če ustvarjamo gledališko predstavo skupaj z otroki. Takrat postane vprašanje zgoraj omenjenega najpomembnejšega trenutka še bolj kompleksno. Premiera prinaša zadovoljstvo ob opravljenem delu, uči otroke javnega nastopanja, krepi samodisciplino in samozavest, uči sprejemanja kritike in skozi skupno izkušnjo poveže otroke med sabo. A to ni edina izkušnja. Pomembno postaja tudi nastajanje predstave samo po sebi – med drugim tudi zato, ker otroke uči, kako realnost spremeniti v imaginarne svetove, kako se izraziti s telesom, zvokom, glasom. Trajanje procesa nastajanja predstave daje obilje priložnosti za odkrivanje sebe ne glede na kvaliteto in profesionalnost rezultata.

Gledališka predstava kot šolski dogodek in praksa umetniškega izražanja se je uveljavila iz želje, da izkušnja sodelovanja v nastajanju predstave vodi h globokemu in trajnemu užitku v umetniškem delu ter večji povezanosti umetnosti in izobraževanja. Z delanjem šolskih predstav predvidevamo, da bo čas, ki ga otrok preživi med nastajanjem predstave, vodil tudi k boljšemu razumevanju vsebine predstave. Da bodo pogovori med procesom nastajanja predstave vodili k razumevanju bistva in zakonitosti gledališča. Da bomo otroka naučili prepoznati dobro umetnost in ga vzgojili v »dobro« publiko. Da bo doživel esenco umetniške izkušnje, mogoče celo razumel katarzo in znal ceniti vrednost aplavza. Veliko nalog za eno samo majhno gledališko izkušnjo ... Past, v katero se pogosto ujamemo, je, da si

zastavimo previsoke, preširoke in preobsežne cilje. Da soočena z realnostjo naša predstava prinese veliko razburjanja in nekaj občutka pomembnosti ob nastopanju. Da želja po rezultatu, tistem trenutku, ko nekdo nekaj izvaja in ga publika gleda, v omejenem času, z omejenimi znanji in sredstvi, vodi k zelo reducirani izkušnji. Otroke učimo »nastopaštva« brez prave podlage. Zato je delo pedagoga, ki se loteva gledališkega projekta z otroki, resnično bistveno, zlasti če hoče zanje ustvariti izkušnjo, ki bo to »zgolj nastopaštvo« presegla. Njegovo delo se začne pri dobrem načrtovanju projekta.

Prezahteven projekt, ki bi kot izdelek na šolski prireditvi lahko fasciniral starše in kolege, je največja past od vseh. Največji del svoje energije v tem primeru zapravimo za organizacijo dogodka – preobsežno besedilo, preveč masovni prizori, kombiniranje več zvrsti umetnosti, veliko število kostumov in zahtevna scenografija. Takšna predstava je lahko travmatična izkušnja za pedagoga in za otroke. Izbrati nekaj, v čemer bodo vsi uživali ne samo na dan premiere, ampak tudi v vsakem trenutku procesa, sploh ni tako enostavno, kot se zdi. Če izberemo napačno temo – mogoče iz želje, da bi zadovoljili tako otroško kot tudi odraslo občinstvo, torej temo, ki je otrokom, ali vsaj delu otrok, prezahtevna, bomo nenehno reševali problem, da otroci igrajo like, ki jim po izkušnjah niso blizu in zato nimajo iz česa črpati ideje za igro razen iz znanih klišejev. Dobro je treba premisliti, za katero starostno skupino zastavljamo projekt. Naj bo to, s čimer se bodo otroci nekaj časa ukvarjali, primerno za njihovo starost in naj vključuje teme, ki jih zanimajo. Hkrati naj bo tema dovolj široka, da se odpirajo nova vprašanja in debate. Osnova dobrega procesa je, da igralec, pa čeprav je star sedem, osem ali dvanajst let, razume temo, ki jo predstava obravnava, in da ga ta tema zanima. Če jo je mogoče navezati na snov, ki je predvidena v učnih programih, ali z njo odpirati pomembna vprašanja za otrokov razvoj in učenje, toliko bolje. Znani naslovi niti približno niso zagotovilo za lažje delo. Nekatere zgodbe so preprosto preobsežne in v gledališču se ne morete zanašati na to, da bodo vsi poznali katerokoli besedilo že od prej. Alica v čudežni deželi, Peter Pan ali Otok zakladov so prevelike zgodbe in zahtevajo resne dramatisacije in posege v vsebino tudi v profesionalnih gledališčih. Nasprotno pa so lahko nekatere slikanice z enostavno vsebino, ljudske pravljice ali celo otroška poezija izvrstno izhodišče za razvoj odrskega dogodka. Zdi se, da lahko z več materiala lažje ustvarjamo, v resnici pa nas ravno omejitve silijo v kreativnost. Na srečo je toliko dobre literature že napisane, da je izbira ogromna. To nam olajša delo. Še lažje je, če je besedilo že dramatisirano. Toda dobra dramatisacija za točno takšno število otrok, kot ga imamo, je redka sreča. Dramatisirati je vseeno lažje, kot zastaviti projekt popolnoma na novo. Tako imamo nekaj, na kar se v izhodišču lahko opremo. Avtorski projekti so težki tudi za profesionalne ustvarjalce. Pa čim manj naj bo teksta, kajti še profesionalni igralci postanejo nejevoljni, ko vidijo ogromne količine teksta, ki ga je treba obvladati. Ne gre samo za učenje na pamet: izgovarjanje veliko tujih misli na način, da imajo smisel, ni lahko. Konec koncev moramo imeti v mislih tudi to, da mora biti predstava zanimiva tudi za sodelujoče, ne samo za publiko. Razmisliti je treba, koliko gledaliških izkušenj že imajo sodelujoči ne samo kot izvajalci, ampak tudi kot gledalci. In načrtovati čas, da se te izkušnje nadgradijo. Kreativnost ni nekaj samo po sebi umevnega. Čeprav ta misel danes ni priljubljena, je treba povedati, da kreacija zahteva tudi veliko znanja. Tako kot nekoga, ki je dvakrat v življenju pri uri glasbenega pouka držal v rokah violino, ne bi postavili na oder, da igra suito, tako tudi nekoga, ki ne ve ničesar o tem, kako stati in govoriti na odru ter kako se ustvarjajo imaginarni svetovi, ne želimo postaviti v situacijo, ko naj igra Shakespearea – pa tudi Kekca ne. Karkoli že imamo v sebi, je treba to

najprej zbuditi in podkrepiti z znanjem in tehniko. Verjetno je najboljše, kar lahko otroku ponudite na začetku, izkušnja dobre umetnosti: ogled profesionalne gledališke predstave, obisk koncerta, listanje ilustracij v knjigah ipd. Če skupina pokaže zanimanje za neko določeno sredstvo, je potrebno to razvijati – na primer senčne lutke, samostojno pisanje, petje ali igranje inštrumenta. Za tisto, kar sami odkrijejo in kar izhaja iz njihovega osebnega zanimanja, bodo sodelujoči otroci bolj motivirani. Ves čas se morate zavedati, da se nikoli ne da z enim projektom zajeti vsega, kar bi lahko posamična skupina pokazala, ampak je bolje, če se poglobljeno ukvarjamo z eno rečjo. Veliko stvari lahko naredimo/preprečimo že med načrtovanjem projekta in se tako izognemo prehudim kompromisom v fazi nastajanja predstave. Če na začetku natančno analiziramo okoliščine, v katere vstopamo, lahko predvidimo pasti: omejeno časovno obdobje, skupino otrok različnih starosti, z različnimi urniki, večje število deklet kot fantov, enakovrednost vlog, malo ali nič sredstev, nič delavnic, format šolske prireditve, število ponovitev, prilagodljivost za različne odre, publiko različnih starosti, pričakovan rezultate od izbirnega ali obveznega predmeta ipd. Pa ne mislite, da direktorji gledališč in profesionalni režiserji projekte začenjajo kako drugače. Vse se začne s pričakovanji publike, z igralskim ansamblom, ki pripravlja več projektov hkrati, s finančnimi sredstvi, ki so vse drugo kot neomejena, z velikostjo odra in tovarnjaka za gostovanja, avtorskimi pravicami in izzivi za umetniško ekipo. Vendar v profesionalnem gledališču nimamo odgovornosti, da bomo vplivali na način, kako bo nekdo v prihodnosti imel rad ali pa ne bo maral umetnosti in kaj mu bo pomenila. Čeprav se zgodi tudi to.

Kako pravilno izbrati gledališki projekt? To je vprašanje, ki od vseh vpletenih zahteva ogromno energije. Vprašanje, ki je videti zelo enostavno in včasih celo samoumevno in naključno. V bistvu pa odraža naše ambicije, možnosti, pričakovanja in, če hočete, celo vrsto ljubezni do gledališča. Odraža tudi naš odnos do vključevanja umetnosti v proces izobraževanja. Vprašanje kaj bomo delali in zakaj sta v resnici najbolj pomembni od vseh.

USTVARJALNI GIB – MOŽNOSTI ZA RAZVIJANJE ČUSTVENE INTELIGENTNOSTI

Vesna Geršak

Uvod

V prispevku predstavljam način učenja, pri katerem otroci in mladostniki z gibanjem izražajo, oblikujejo in ustvarjajo različne učno-vzgojne vsebine. Gre za integracijo plesne umetnosti v učni proces, kar omogoča raziskovanje in refleksijo kurikularnega in umetniškega področja. Pri tovrstnem učenju spodbujamo sodelovalno učenje in izražanje svojih čustev skozi ustvarjalni gib, ki pripomore k uspešnemu učenju in celostnemu razvoju otroka/mladostnika. Pozitivni učinki učnega pristopa se v različnih raziskavah pri nas in v tujini kažejo na čustveno-socialnem področju otrokovega razvoja, saj metoda temelji na kooperativnem učenju (Geršak, 2015b).

Učenje skozi ustvarjalni gib

Pristop umetnosti v vzgoji – »Arts in Education« pojmuje umetnost kot medij za učenje in raziskovanje splošnih kurikularnih področij. Pristop »Arts in education« poskuša razširiti pozitivne učinke umetnostne vzgoje na vse otroke in na vsa področja kurikuluma v vrtcu in šoli. V priporočilih Smernic umetnostne vzgoje (Road Map for Art Education, UNESCO, 2006) poudarjajo, da je potrebno prepoznati vrednost in uporabnost umetnosti v učnem procesu, njen pomen za razvijanje kognitivnih in socialnih spretnosti, spodbujanja inovativnega mišljenja in ustvarjalnosti.

Če analiziramo dejavnosti, ki jih priporoča Kurikulum za vrtce (1999) za področje plesne umetnosti, ugotovimo, da je poudarek na igri, doživljanju, izražanju, izmišljanju, komuniciranju, ustvarjanju, občutenju plesa/skozi ples.

Umetniške (plesne) dejavnosti v vrtcu naj bi namreč potekale tako, da otrok sam išče, raziskuje in najde odgovor oziroma rešitev za idejno, organizacijsko ali izvedbeno nalogo/problem, pri čemer odrasli zaznajo in spodbujajo vsako otrokovo še tako skromno napredovanje. Odrasli otrokovih del ne ocenjujejo, komentirajo, grajajo, prav tako ga ne spodbujajo k ustvarjanju shematične, vsečne, običajne, prilagojene oblike (na primer učenje že vnaprej natančno določene plesne koreografije). Ne posegajo v otrokovo estetsko presojo. Bistveno pa je, da se vzgojitelji zavedajo, da je otrokov proces (plesnega) ustvarjanja pomembnejši od rezultata – produkta (Kurikulum za vrtce, 1999). Vzgojitelji otroke spremenjajo in spodbujajo k raziskovanju gibalno-plesnih oblik in motivov skozi igro, spodbude in z vprašanji. Pri umetniških plesnih dejavnostih je namreč pomembno, da vzgojitelj ne posega v otrokovo ustvarjanje v smislu dajanja že vnaprej določenih form, temveč prepusti otroku možnost lastnega raziskovanja in ustvarjanja, ki skozi proces pripeljejo tudi do krajših plesnih sekvenc. Avtorici knjige Igra – gib – ustvarjanje – učenje, Breda Kroflič in Dora Gobec (1995), menita, da ustvarjalne plesne dejavnosti vplivajo na razvoj ustvarjalnosti otrok (in vzgojiteljev) in gradijo pozitivno samopodobo, pri čemer je poudarek na procesu, se pa produkta ne izključuje. Tak način dela poudarjajo tudi nekateri znani pedagoški modeli, kot na primer Reggio Emilia pedagogika s »100 jeziki otrokovega izražanja« in vmesni model plesne pedagogike (Smith-Autard, 2002), ki združuje proces in produkt skozi tri faze ustvarjalnega procesa in sicer ustvarjanje, izvajanje in gledanje (cenjenje plesne umetnosti).

Z otroki lahko raziskujemo različne načine gibanja; na mestu (stresanje, raztegovanje, upogibanje, zavijanje, kroženje, dviganje, spuščanje, nihanje, zamahovanje ...) in v prostoru (hoja, tek, poskok, hopsanje, galop, drsenje, plazenje, kotaljenje ...). Pri tem uporabljamo različne dele telesa – od glave, ramen, rok, dlani, prstov, do hrbta, prsnega koša, zadnjice, bokov, nog, kolen, stopal ...). V prostoru raziskujemo in se igramo z nivoji, smermi, velikostjo giba, potmi. K temu lahko dodamo tudi ritem, tempo, trajanje – elemente časa in različne elemente, vezane na raziskovanje energije, kot na primer (ostro – gladko gibanje, močno – nežno, težko – lahko ...). S tem razvijamo elemente plesa in udeležujemo integracijo plesne umetnosti v učni proces. Poleg tega različne spodbude omogočajo neizmerne možnosti ustvarjanja v skupini, individualno ali v dvojicah. Pri tem otroci razvijajo komunikacijo (verbalno in neverbalno) in sodelujejo med seboj (Geršak, 2015a).

Utelesena kognicija

Znanje, ki ga otrok pridobi z lastno aktivnostjo, ponotranji: govorimo o tako imenovani uteleseni kogniciji oziroma utelesenju in povezavah um – telo. Utelesena kognicija predstavlja teoretično osnovo za razumevanje, kako naša gibalna aktivnost vpliva na učenje, in poudarja pomembnost senzomotoričnih procesov. Tako kognitivni znanstveniki in nevroznanstveniki na osnovi ugotovitev številnih raziskav potrjujejo starejša spoznanja Piageta in Montessorijeve, da je duševni razvoj povezan in odvisen od gibanja. Ne sprašujemo se namreč več, ali otroci potrebujejo gibalne in plesne aktivnosti, ampak raziskujemo, kako izvajanje teh aktivnosti lahko spodbudi razvoj kognicije in učenja (Tancig, 2014).

Skozi ples lahko otrok raziskuje svet okoli sebe in se ob gibalno-plesnem ustvarjanju orientira v lastnem telesu in v prostoru, kar je pomemben temelj pri začetnem opismenjevanju. Z ustvarjalnim gibom prikaže zgodbe, uprizarja igre vlog, se vživlja v različne situacije in uri v neverbalni komunikaciji. Na ta način povežemo cilje plesa in jezika.

Pri zgodnjem učenju gibanje omogoča otroku stik s konkretnimi pojavi, kar je dober temelj za kasnejšo abstrakcijo.

Za utelesenje matematičnih konceptov je primerno gibanje v obliki ravnih/krivih črt, oblikovanje različnih likov, oblik, ponazarjanje simetrije, raziskovanje pojmov zunaj, znotraj, nad, pod, skozi, na, z ... Prav tako se skozi ustvarjalni gib lahko razvrščamo, urejamo ...

Narava nam ponuja nešteto možnosti raziskovanja z lastnim telesom in ustvarjalnim gibom; na primer spreminjanje v naravi (vremenski pojavi, letni časi, rast rastlin, gibanje živali, delovanje vulkana, kroženje vode v naravi ...). Prav tako lahko spoznavamo značilnosti človeškega telesa, delovanje strojev, naprav ...

Ples oziroma ustvarjalni gib se povezuje z družbo v smislu krepitev medosebnih odnosov (socialne plesne igre v dvojicah, v skupini, igre pozdravljanja, spoznavanja), gibalnega vživljanja v življenje nekoč in danes (raziskovanje značilnosti zgodovinskih obdobj s pomočjo ustvarjalnega giba).

Ples nam omogoča povezave v umetnosti. Glasba in ples gresta že sama po sebi z roko v roki (gibanje ob glasbi, ustvarjalne rajalne igre in ljudski plesi, izražanje melodije, tempa in ritma z gibom ...). Pri likovni umetnosti skozi ples raziskujemo oblike, statiko/razgibanost, tople/hladne barve ... Pri lutkovni umetnosti lahko z gibom povežemo telesne lutke, senčno gledališče ...

Pri starejših učencih posegamo po kompleksnejših temah in nam gib pomaga pri razumevanju različnih fizikalnih pojavov, kemijskih procesov itd.

Kreativnemu vzgojitelju/učitelju ne zmanjka spodbud, potrebno je le prisluhniti otroku, opazovati njegovo spontano igro oziroma vzbuditi zanimanje po raziskovanju. Ob tem, ko mu omogočamo raziskovanje različnih tem s pomočjo telesa in ustvarjalnega giba, mu plesna umetnost omogoča razvoj na kognitivnem, čustveno-socialnem in psihomotoričnem področju (Geršak, 2013).

Sklep

Spodbujanje vnašanja elementov plesa in ustvarjalnega giba kot učnega pristopa prinaša v šolske klopi in v vrtčevski vsakdan razgibanost, aktivno vlogo otroka v učnem procesu, sodelovanje, skupno reševanje problemov, izražanje, ustvarjalnost ... Na vprašanje, kaj vse lahko otroci pridobijo, če jim omogočimo aktivno rabo svojega telesa pri učenju, odgovorjam z zapisom učiteljice iz prakse: »Pri gibalni igri ,Oblikovanje formacij s telesom v prostoru', področje gibanje in matematika, so otroci skozi gibalno igro utrdili vedenja o določenih oblikah, iskali lastne poti pri reševanju gibalnih problemov ter imeli možnost razvijanja sposobnosti in načinov za vzpostavljanje in vzdrževanje prijateljskih odnosov z otroki. To pa je vključevalo reševanje problemov, dogovarjanje, razumevanje in sprejemanje stališč ter menjavanje vlog« (Geršak, 2015,b). Ob tem si zastavljamo vprašanje, ali imajo učitelji dovolj znanja za uspešno implementacijo ustvarjalnega giba kot učnega pristopa, ki sledi potrebam današnjega otroka in bazira na spoznanjih o delovanju možganov – konferenca gledališke pedagogike z različnimi kreativnimi pristopi je vsekakor pomemben kamenček širšega mozaika vzgoje in izobraževanja v življenju mladega človeka.

Viri in literatura

1. Geršak, V. (2015a). Plesna umetnost v vrtcu: gibanje telesa v prostoru, času in z energijo. V: Umetnost v vrtcu. B. Vrbovšek (ur.). Ljubljana: Supra, str. 37-42.
2. Geršak, V. (2015b): Misliti skozi gib in ples: ustvarjalni gib kot učni pristop. V: Aktivnosti učencev v učnem procesu. D. Hozjan (ur.). Koper: Univerzitetna založba Annales, str. 529-545, 648-649.
3. Geršak, V. (2013): Plesna umetnost. V: Načrtovanje dejavnosti v vrtcu. Primeri dejavnosti na različnih področjih Kurikula v vrtcih. L. Marjanovič Umek (ur.). Maribor: Založba Forum Media.
2. Kroflič, B., Gobec, D. (1995): Igra-gib-ustvarjanje-učenje. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
3. Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
4. Road map for Arts Education. (13. 9. 2006). UNESCO. Pridobljeno 24. 5. 2012, iz <http://portal.unesco.org/culture>.
5. Smith-Autard, J. (2002): The Art of Dance in Education, London, Methuen Drama.
6. Tancig, S. (2014): Nevroedukacija in utelešena kognicija – pogledi na gibalno in plesno dejavnost. V: Zbornik 2. mednarodne konference plesne pedagogike. V. Geršak in N. Meško (ur.). Ljubljana: JSKD.

NE VEČ SPANJA PRI POUKU

Draga Potočnjak

Ustvarjalnost je socialni dialog.

(Trstenjak, Psihologija ustvarjalnosti, str.17)

Uvod

Po eni strani smo vse bolj integrirani in globalizirani, razvijamo različne oblike multikulturalizma, nove oblike učenja ..., po drugi pa beležimo vse več izključenosti, nestrpnosti, nerazumevanja ... In čeprav se zavedamo pomena socializacije in dobre komunikacije, čeprav razvijamo medijsko kulturo in gospodarske povezave, čeprav nenehno delujemo v imenu napredka, postaja človekova zavest vse bolj fragmentarna. Najbolj jasno se to vidi pri (naj)mlajših generacijah.

Sistemi prevrednotenih vrednot in vprašljivih vrednosti ustvarjajo družbene nesporazume, ki se na splošno ne rešujejo. Njihovo kopičenje se izraža v vse večji zbežanosti in tesnobi, s katero se je, zlasti na individualnem nivoju, vse težje spoprijemati. Še posebej mladostniku, ki lažje ozavešča procese zunaj kot znotraj sebe. V svetu, kjer se posameznik bori predvsem za pravice, ki jih je izgubil, ne ostaja veliko prostora za razmislek o pomenu in smislu življenja. Zdi se, kot da so mladi prisiljeni sprejemati ta svet kot dano in nespremenljivo dejstvo. In čeprav je jasno, da jim vsiljena stvarnost sproža nelagodje in odpor, ju težko izražajo. Brez kritične distance in z navidezno lahkostjo sprejemajo doto, ki so jim jo zapustili njihovi starši. V resnici ni tako! Mladi imajo svoj glas! Vendar ga trenutno res noče skoraj nihče slišati, zato ostaja vse bolj znotraj njih. Kar je nedopustno! Treba jim ga je vrniti! Mladim je treba pomagati. Okrepiti je potrebno njihovo besedo in moč. Povsod! Na vseh nivojih družbe. Mladosti je treba odpirati poti na vseh nivojih življenja in učenja, saj drugače ni razvoja. Kot družba le tapkamo na mestu.

Znano je, da so umetnostne prakse lahko droben, a dragocen kamenček na poti k ozaveščanju in na poti k okrepljeni samozavesti. To vemo ustvarjalci, to vedo umetnostni pedagogi, to vedo vsi, ki so daljše obdobje delali z otroki in mladostniki. Vemo, da v poglobljenem in dolgotrajnejšem stiku z umetnostjo otroci in mladostniki pridobivajo samozavest, utrjujejo smisel, krepijo voljo do življenja, pridobivajo tisto najbolj zdravo mero kritičnosti in še in še. Vsi otroci in mladostniki bi zato v šolah morali imeti odprto pot do razvijanja svojih talentov in ustvarjalnosti. Zato je na primer izginjanje umetnostnih vsebin iz učnih procesov nedopustno!

Po čigavi orbiti?

»Tako umetnost kot znanost sta sredstvi za obvladovanje sveta, instrument za spoznavanje sveta na človekovi poti k temu, kar imenujemo »absolutna resnica«. Vendar se podobnosti med obema utelešenjema človeškega ustvarjalnega duha, ki se ne uporablja zgolj za odkrivanje, ampak prav tako za ustvarjanje, tudi končajo. [...] Umetnost človeku omogoči razumeti resničnost skozi subjektivno izkušnjo« (Tarkovski 1997, 31).

Vse šolske reforme zadnjih desetletij prinašajo predvsem nove zunanje okvirje ter večjo psihofizično obremenitev učencev, premalo pa vplivajo na kvaliteto učenja in znanja. Ne govorimo o šoli po meri učenca, ne izpostavljamo dolgoročnih vsebinskih konceptov. Nenavadno je, da pristajamo na dejstvo, da so naši učenci vse bolj funkcionalno nepismeni, a se ne spopadamo z vzroki za takšno stanje. Nenavadno, da pozitivne izsledke iz drugačnih šolskih programov, kot sta npr. Walfordska šola, Wambachova pedagogika, ki upoštevajo predvsem individualnost in ustvarjalnost učenca ter v programe vključujejo tudi umetniške vsebine, ne prenašamo v nacionalne programe.

Celo pri slovenščini, ko je govora o literaturi, zamujamo priložnost, da bi učence vzgajali v svobodno misleče in ustvarjalne ljudi. Saj se je treba celo tam učiti na način »pravih« in edino veljavnih interpretacij. Krona tovrstnega učenja je maturitetni esej! V šoli, predvsem od predmetne stopnje dalje, je važno predvsem ponavljanje in obnavljanje in ne mišljenje. Zelo redki so učitelji, ki učence sprašujejo, kaj oni mislijo, kako občutijo npr. Cankarjevo svobodno misel, kako doživljajo to in to pesem, zgodbo, roman ..., kaj čutijo ob njih? Svet in literaturo, življenje vendar doživlja vsak človek na svoj način, zakaj bi ga moral učenec v šoli interpretirati kot ta ali oni profesor?! Nič osebnega, nikakršna individualnost ni zaželena. Nek prof. dr. pač proda svojo edino pravo interpretacijo literarnega dela za ta in ta učbenik, drugi svojo še »pametnejšo« za učbenik, ki je izšel pri drugi založbi. Nobene razlike! Učenci v šoli pa naj kot papagaji ponavljajo za enim ali za drugim, odvisno od tega, kateri učbenik je kje predpisan. Je mogoče delati še večjo škodo učencem in pedagoškemu poklicu?

»- Ljudstvo mnogo bolj potrebuje, da mu pojejo, se mu smejejo in mu jokajo, kot da ga podučujejo.

- Ampak ali je mogoče učiti s petjem?

- Je, poštevanko otrokom v šolah.

- Ne zavračam petja, a iti mora skupaj s črko.

- Da, in po latinsko zavoljo večje jasnosti.

- Ah, spet smo pri jasnosti.

- Sta dve vrsti jasnosti ...

- Že vidim, da se ne bova nikoli razumela.

- Saj niti ni prav, da bi se.

- Zbogom torej in kmalu na svidenje.

- Na svidenje; zbogom.

- In oba sta se zlila v enega«

(Unamuno 1988, 51).

Pri nas imamo zanimiv fenomen. Medtem ko imamo visoko razvito gledališko tradicijo, široko mrežo institucionalnih in neinstucionalnih gledališč, veliko gledaliških festivalov, številne amaterske gledališke skupine, kjer se udeležuje ogromno ljudi ..., pa na AGRFT ni oddelka gledališke pedagogike. Ne vključuje se je v noben študijski program, tudi ne v program slavistike. In vendar so učitelji(ce) slovenskega jezika predvsem v osnovnih šolah primorane voditi dramske krožke. Snovalcem programov se zdi logično, da risanje uči likovni pedagog, ne pa recimo učitelj kemije. Z gledališčem in dramo pa se lahko ukvarja vsak. Čeprav se ju ni nikdar učil?!

Zakaj pri nas učiteljev ne učimo gledaliških veščin, ostaja skrivnost. Očitno je, da ni dovolj izražene potrebe po tem, da bi učence in učitelje učili obvladovati svoje telo, čustva, občutke, situacije ter medsebojne odnose, svoje in tuje besede, različna besedila. Čeprav bi se lahko učili poslušanja in opazovanja, razumevanja, komuniciranja, sproščenosti in improvizacije na odru zato, da bi ju znali uporabljati v praksi. Ni potrebe ali obstaja strah pred tem? Strah pred učitelji, ki bi razvijali pri sebi in pri učencih ne le mišljenje in ustvarjalnost, ampak tudi kritično distanco, empatijo in skladnejše odnose v šoli. Očitno je, da tega naš sistem ne prenese!

Učenci se že v vrtcih naučijo mehansko drdrati pesmice, ne da bi vedeli, kaj govorijo. Namesto da bi besedilo razčlenili in s pomočjo lastne izkušnje vzpostavili osebni odnos do njega. Ne gre za talent. Gre za preprosto razumevanje, za mišljenje o nečem, za spraševanje – kaj in zakaj, ki mu sledi obvezni kako, torej oblikovanje. Osebna izkušnja je ključna! Imamo jo vsi, prepoznati pri sebi jo zna že najmanjši otrok. Lastni občutki in čustva, osebno razmišljanje, lastna stališča so ključni za razvijanje prave otrokove samopodobe. Ta znanja obstajajo, potrebno bi jih bilo le natančno sistematizirati, da bi postala del učenja in poučevanja. Zaenkrat so le delček študija predšolske vzgoje ter razrednega pouka na Pedagoški fakulteti. Potem se zgodba konča. Posledice na predmetni stopnji so očitne, še bolj drastično vsaksebi so učitelji in učenci na srednjih šolah.

Primer simptoma, o katerem razpredam, je t. i. igra vlog, ki se kot »sodobna« metoda učenja uporablja vse pogosteje v najrazličnejših učnih praksah. Ker se metoda uveljavlja tako rekoč na vseh nivojih učenja, bi pričakovali, da se natančno ve, za kakšno metodo pravzaprav gre. Marsikdo bi mislil, da se naslanja na pojem igre, da izhaja iz gledališke prakse, da je morda v neposredni povezavi z dramsko igro, kot tudi, da jo učitelji in razne vrste »trenerji« uporabljajo zato, ker so pridobili vsaj osnovna znanja iz prej omenjenih predmetov. Žal pa v malce podrobnejši raziskavi odkrijemo, da nobena od prejšnjih trditev ne velja. Igra vlog se tako pri pouku kot na vseh drugih področjih največkrat uporablja brez poznavanja osnov iz učenja dramske igre ali kateregakoli gledališkega predmeta. Igra vlog dejansko pomeni posnemanje, kar nima nikakršne zveze z gledališčem, z dramskim oz. dramatičnim. Mnogi učitelji in terapevti, ki jo uporabljajo, žal, ne poznajo razlike med posnemanjem in doživljanjem. Kako bi vedeli, če se o tem niso učili?

Bistvo igre tako dramske kot otroške je doživljanje, izkušnja, razvijanje čustev, spoznavanje sveta, sebe in drugega, je samozavedanje, graditev in razvijanje odnosov, odpiranje k drugemu, razvijanje in uporaba fantazije, učenje poslušanja in opazovanja, razvijanje sposobnosti razčlenjevanja, analiza in sinteza ... Mnogi tuji strokovnjaki zagovarjajo stališče, da je igra vlog kot metoda primerna le za mlajše otroke, ko je igra otroku še imanentna. Zato so mlajši otroci pravzaprav edini, kjer jo lahko brez skrbi uporabljamo, mlajši, predvsem predšolski otrok lahko še nemoteno prehaja iz ene vloge v drugo, kasneje se ta sposobnost zabriše in jo moramo spet začeti obujati oz. se je moramo spet učiti. To je dejstvo, ki ga ne bi smeli zanemariti.

Učenje za življenje

V začetku svojega »pedagoškega« dela sem črpala znanje predvsem s področja dramske igre. Kasneje sem spoznala, da moje delo s skupinami zelo pozitivno vpliva na občutek lastne vrednosti pri posamezniku, na njegovo samopodobo in komunikacijo. . Zato sem

začela resneje graditi svoj način dela in vgrajevati vanj vse več vaj in tehnik, ki ne učijo le igralskih veščin, ampak omogočajo še drugačno doživljanje in raziskovanje sebe – svoje- ga mišljenja, čustev, volje, motivacije, intuicije, zavesti in podzavesti, sposobnosti ter meje svojega telesa in glasu ... Učinek v socializaciji in komunikaciji je bil s tem še večji. Z vsako skupino delam vsaj tri leta, saj menim, da je to čas, ko vsakdo lahko dobi dovolj znanja in informacij, predvsem pa izkušenj, da jih lahko aktivno in z gotovostjo prenaša v življenje. Enaki rezultati so se pokazali na osnovni šoli (Prežihov Voranc), v igralski šoli (GiLŠ pri ZKO, danes JSKD), v šoli s prilagojenim programom (ZUJL) ali v skupini na Društvu za cerebralno paralizo.

Na odru gre za živi stik, za realno vživljanje v situacijo; dialog s sabo in z drugimi poteka v situaciji, ki je podobna realni. Vendar moramo, preden se začnemo ukvarjati z improvizacijami in z delom glede vlog, osvojiti osnovna znanja, izostriti občutja o sebi. Najprej je potrebno obvladati koncentracijo, spoznavati imaginacijo, čustva in mišljenje. Šele potem smo lahko sposobni realnega odziva na dogovorjeno situacijo, sposobni na odru improvizirati. V enem naslednjih poglavij zelo na kratko in fragmentarno opisujem svoj bazični sistem dela. Po mojih izkušnjah je možno osnovne gledališke/dramske prvine obvladati že v nekaj mesecih: enako pri otrocih, pri mladostnikih kot pri odraslih. Do enakega rezultata sem prišla pri delu z ljudmi s posebnimi potrebami. Slednje verjetno le še poudarja, kako pomemben je sistem učenja.

Pri aplikaciji katerih koli veščin, ki se jih naučimo na odru pa vse premalo govorimo o emocijah in emocionalnem – čustvenem spominu, čeprav se mi zdi, da prav vse težave in blokade, ki jih imamo pri komuniciranju, izhajajo iz njega oz. se vežejo nanj. Termina čustveni spomin nisem srečala do sedaj v nobeni knjigi o psihologiji ustvarjalnosti in vendar je to osnovni pojem, ki recimo spremlja igralca pri njegovem učenju na odru.

»Jedro ustvarjalnega procesa je povsem dosledno v sposobnosti »premleti« stare izkušnje v nove in različne organizacije, zaznavati okolje plastično in te enkratne izkušnje priobčevati (komunicirati) drugim« (Trstenjak 1981, 14).

V nadaljevanju Trstenjak pravi, da je ena osnovnih pomanjkljivosti, ki jih srečamo v literaturi o ustvarjalnem mišljenju, v tem, da avtorji zanemarjajo emocionalne dejavnike in se osredotočajo le na razumske funkcije, kakor da je ustvarjanje izključno delo razuma. Če Trstenjak pravi, da je spomin v največji meri vezan na intelekt in pri tem ne omenja različnih vrst spomina, in glede na to, da poznamo pojem čustvene inteligentnosti, si morda lahko dovolim spekulacijo ter nanjo pojmovno navežem čustveni spomin. Je čustven spomin del čustvene inteligentnosti? Če je tako, potem bi ga morali pri vsakovrstnem učenju zelo upoštevati. (Vsi se morda zavedamo, da igra čustvena inteligentnost pri učenju pomembno vlogo. Vprašanje pa je, koliko se to upošteva.)

Pri večini ljudi (tudi pri najmlajših), obstaja krčevitost, ki je predvsem posledica večjih zatrtih čustvenih napetosti, ki se skozi čas vse bolj nalagajo v telesu in postajajo določen človekov vzorec. Močnejše izražena telesna krčevitost se pojavlja na začetku pubertete, ko v mladem telesu nenadno podivjajo hormoni. Zdi se, da Plutchik, ki ga citira Tanja Lamovec v svoji knjigi Emocije, zelo dobro razlaga takšna stanja.

»Nasprotno emocije, ki se pojavljajo istočasno, povzročajo konflikt oziroma mobilizacijsko aktivnost.« Lamovec parafrazira Plutchika in nadaljuje: »Kot posledica mešanja nasprotnih emocij, katerih izrazi so antagonistični, naj bi se razvile tudi kronične mišične napetosti.

Pri večini ljudi (tudi pri najmlajših), obstaja krčevitost, ki je predvsem posledica večjih zatrtih čustvenih napetosti, ki se skozi čas vse bolj nalagajo v telesu in postajajo določen človekov vzorec. Močneje izražena telesna krčevitost se pojavlja na začetku pubertete, ko v mladem telesu nenadno podivjajo hormoni. Zdi se, da Plutchik, ki ga citira Tanja Lamovec v svoji knjigi *Emocije*, zelo dobro razlaga takšna stanja.

»Nasprotnne emocije, ki se pojavljajo istočasno, povzročajo konflikt oziroma mobilizacijsko aktivnost.« Lamovec parafrazira Plutchika in nadaljuje: »Kot posledica mešanja nasprotnih emocij, katerih izrazi so antagonistični, naj bi se razvile tudi kronične mišične napetosti. Svojo razlago (Plutchik) navezuje na Darwinovo pojmovanje, po katerem lahko zatremo emocije na ta način, da namerno inhibiramo njene zunanje izraze. Enemu vzorcu mišične aktivnosti postavimo nasproti drugega in tako ustvarimo nenehno stanje napetosti, ki se ga sčasoma ne zavedamo več. Emocije, ki so si blizu skupaj (npr. veselje in sprejemanje) se mešajo brez težav in so njihovi izrazi podobni. Konfliktne emocije pa poleg napetosti povzročajo ambivalentnost ali nihanje med posameznimi emocionalnimi komponentami« (Lamovec 1991, 91).

Pri komunikaciji premalo upoštevamo čustvene dejavnike. Pri ljudeh, ki imajo večje težave, je čustvena obremenjenost večja. Človek jo doživlja kot občutek mešanja emocij oz. določene emotivne zmedenosti, ki nastaja zaradi neobvladovanja lastnih emocij ali hkratne odzivnosti nasprotnih emocij na določene situacije. Ali kot pravi Plutchik na isti strani prej omenjene knjige: »Mešane emocije, ki jih posameznik doživlja ob ponavljajočih se situacijah, se tako razvijejo v osebne poteze« (Lamovec 1991, 91). To pa na osebo deluje vse bolj obremenilno.

Na odru igralec svoja čustva posoja vlogi. V improvizaciji pa si izposoja situacijo tudi zato, da bi lahko izrazil svoja čustva. S tem aktivira tudi različne nivoje zavesti in spomina (predvsem čustvenega), vsakemu takemu procesu pa sledi analiza, osebna in skupinska. Z njo igralec (ko govorim o igralcih, ne govorim o poklicnem igralcu, ampak o otroku ali odraslem, ki se znajde na odru; oder pa je lahko vse in je stvar internega dogovora) ozavesti situacijo in začne do nje vzpostavljati distanco, ki mu kasneje omogoča sintezo v različnih oblikah. Z analizo drugih oz. z njihovo refleksijo, ki je rezultat njihovega opazovanja in doživljanja in je tudi dejavna pozicija, pa svoje lastno doživljanje kot tudi kasnejšo refleksijo še dodatno osvetli oz. obogati. Odziv skupine na igralčevo dejavnost je zelo pomemben, ker nastane med njimi v času igranja določene situacije nevidni dialog, ki se v procesu dela lahko tudi vse bolj krepi in utrjuje in s tem nudi posamezniku pomemben občutek varnosti ter hkrati svobode. Med udeleženci v skupini ne obstaja hierarhija vlog. Mentor oz. vodja skupine mora biti za to še posebej občutljiv, ker prav s tem omogoča pretok ustvarjalnosti med posamezniki.

Prav vsaka situacija iz življenja se lahko na odru znova preigra. In ker jo izvajamo zavestno in igramo pred drugimi, nastopi tudi moment kreacije. Vsaka situacija je zato vedno posebna in nova ne glede na to, da lahko vsebuje iste elemente, ki so se zgodili v resničnosti. Vse v gledališču se vedno zgodi prvič! To je princip, ki ga je treba nenehno obnavljati, s tem se izkušnje poglobljajo. Ko sledimo dogajanju oz. ko ga dejavno soustvarjamo/oblikujemo, prehajamo skozi različne čase in prostore, ne samo tiste, ki se dogajajo na odru, ampak predvsem tiste, ki smo jih sami doživeli. To se dogaja na nivoju asociacij, ki jih kasneje

v skupini delimo z drugimi, kar še pogloblja občutek skupine, a hkrati deluje tudi osvobajajoče, sproščujoče. Na odru se lahko časi mešajo, kar vpliva na občutek svobode. Enako je s prostorom, najmanjši znak ga lahko označuje in pričara. Na odru je dovoljeno vse, če le obvladaš pravo mero.

O dramski vzgoji in terapiji

Dramska vzgoja vsekakor ponuja in odpira pot tudi do drugačnega sebe in do oblikovanja bolj zdrave osebnosti. Tudi pri tem delu je pot cilj. Končnega cilja nima smisla postavljati, saj je tovrstno učenje usmerjeno predvsem v naprej. Pomembno je, da začnejo učenci osvojeno znanje in spoznanja počasi prenašati tudi v življenje in da to postaja vse bolj del njihovega vsakdana. To je osnovni cilj mojega dela kot dramske pedagoginje, dramske vzgojiteljice ali terapevtke. V osnovi ni razlik! Gre le za prilagoditve posameznih vsebin posameznikom in posameznim skupinam.

Postopnost in prilagoditev vsega, kar delamo, sta zelo pomembni. Enako poslušanje, opazovanje in doživljanje, osnovne premise, ki določajo igro ter sleherni odnos ali dialog na odru. Posameznik ne sme imeti nikdar občutka neuspešnosti, v skupini se mora počutiti varno! To je najvažnejše pravilo. Celo ko gre za (zanj) težjo ali neprijetno izkušnjo. Pedagog je odgovoren za celoten proces dela, a tudi za sleherni razpoloženje in vzdušje, ki mora biti vedno pozitivno in ustvarjalno. Smisel določa in ga implementira učitelj, terapevt/vzgojitelj. Vsak otrok oz. odrasli je sposoben sodelovati pri dramski skupini, pri učenju gledaliških/dramskih veščin ali pri dramski terapiji. Obstajata sicer dve načelni usmeritvi. Svojo zagovarjam z značilnostmi, izhajajočimi iz pojma umetnosti oz. umetniškega, katerega najpomembnejša je svoboda oz. svobodnost, ki predstavlja predpogoj kakršnegakoli umetniškega ustvarjanja. Svobodnost je tu mišljena v najširšem pomenu besede – kot svoboda posameznika, svoboda delovanja (ustvarjanje je po mnogih psiholoških teorijah v osnovi delovanje), svoboda mišljenja, odločanja ... Ustvarjanje je tako miselni kot intuitivni proces, ali bolje rečeno, enako miselni kot emotivni ter intuitivni, pri njem enakovredno sodelujeta zavest in podzavest; je torej proces, pri katerem sodeluje kompletna človekova osebnost in je tudi zato tako občutljiv. Iz izkušenj, ki jih imam kot dramska igralka in pisateljica, vem, da sleherni občutek omejevanja znotraj ustvarjalnega procesa, kar je lahko tudi že poudarjena hierarhija vlog, negativno vpliva na proces dela. »S svobodnostjo se vedno soodloča tudi človekov družben položaj« (Trstenjak, 1981). Posamezniki se naučijo toliko, kolikor so v določenem času sposobni. Pri tem ne mislim na igralski talent. Njihova motivacija do dela je sicer odvisna od njihove splošne naravnosti v svetu, navezuje se na smisel in na odnos do sebe in drugih, vendar pa izhaja tudi iz njihovih potreb po samopomoči.

V skupini posameznik razvija sodelovanje, pripadnost in prilagajanje skupini. Če je skupina močna in pozitivno usmerjena (odvisno predvsem od vodje), nudi podporo posamezniku, ki zato svojo težavo lažje sprejme in objektivizira, predvsem se lažje spopade s svojimi strahovi. V skupini gojimo odprtost dialoga. Vse, kar delamo, izhaja iz poslušanja in sodelovanja. Vzdušje je zato ustvarjalno in igrivo. Pri delu ponavadi dosegamo visoko motivacijo in koncentracijo ter odprtost za ustvarjanje. Različnost v mišljenju poudarjamo kot kvaliteto in jo dejavno uporabljamo ter preizkušamo v procesu dela v vedno novih situacijah. Na odru udeleženci skupine izmenjujejo stališča s sabo in drugimi v različnih vlogah. Dejavno – skozi izkušnjo, ki je konkretno doživetje, soočajo svoja mnenja, analizirajo situacije, preizkušajo različne vzorce ... vse zato, da odpirajo in utrjujejo zaupanje vase.

Na kratko – nekakšen (moj) sistem

Pri dramski igri kot pri vseh drugih vrstah umetniške ustvarjalnosti črpa človek iz istih virov: iz okolja, osebnosti, mišljenja – abstraktnega in konkretnega, inteligentnosti, emocij, iz različnih nivojev zavesti, iz spomina – racionalnega in emotivnega, intuicije, domišljije, iz sposobnosti asociacijskega mišljenja ... iz vseh svojih izkušenj torej. Na odru uporablja igralec svojo celotno osebnost – svoje mišljenje, čustvovanje, intuicijo ..., govorni in gibalni aparat ..., vendar to »cepi« oz. veže na vlogo, ki jo ustvarja izven sebe. Ko igralec oblikuje vlogo, uporablja sebe na nov način in v navidezno novih situacijah ter v drugačnih zgodbah; predvsem pa na odru ustvarja tudi nove in drugačne odnose z ljudmi⁴³. Ti odnosi so sicer podobni in imajo ogromno skupnega z odnosi, ki jih sicer vzpostavlja v življenju, in vendar so povsem novi in vedno enkratni. Igralec, združujoč svoje izkustvo in imaginacijo, gradi novo in drugačno izkustvo sebe, kar posledično vpliva tudi na njegovo drugačno doživljanje sebe na odru. Izsledke in spoznanja o sebi lahko prenaša tudi v življenje, ki ga živi. Da bi bil na odru uspešen, mora doseči veliko mero sproščenosti in koncentracije, kar edino omogoča, da vzpostavlja prepričljiv dialog s sabo in z drugimi. Igra je predvsem poslušanje in le natančno poslušanje omogoča kakovostno odzivanje na soigralce. Maksimalna prisotnost v trenutku omogoča stvaren in realen prenos misli in občutkov z odra v avditorij. Dober igralec osvoji avditorij. A vse to ni vezano le na talent. Prav vsi se lahko naučimo osnovnih principov dramske igre. (Majhnemu otroku je takšna igra še lastna in nima problemov pri vstopu oz. izstopu iz nje.), ki bi se jih morali učiti enako kot likovnosti in glasbe, ne da bi razvijali svoje skrite talente, temveč da bi se učili poslušanja, opazovanja, sodelovanja, obvladovanja, komunikacije ... in nenazadnje socialnih veščin.

Dramska terapija, ki jo izvajam, temelji na moji poklicni usmerjenosti dramske igralka in pisateljice ter na dolgoletni praksi mentorice dramske igre. Naslanjam se na sisteme o učenju igralca – Stanislavskega, Strasberga, Čehova, na nekatere sprostitevne, govorne, glasovne ter plesne tehnike. Vedno uporabljam isti sistem, vendar ga vedno znova prilagajam skupini kot tudi posamezniku glede na sposobnosti, potrebe in cilje. Cilj mojega dela je pomagati ljudem, da najdejo zaupanje vase in v svoje skrite potenciale, ki jih lahko uporabijo v procesu ustvarjanja in kasneje tudi v življenju. Bistveno je, da spoznajo moč svojih misli in se jih naučijo s pomočjo koncentracije usmerjati ter pozitivno izkoriščati. Drama in gledališče sta tu specifična in še posebej dobrodošla, saj izhajata iz življenja. Gledališče vendar postavlja ogledalo življenju.

Veliko skupnega sem našla z Wambachovo Konvergentno pedagogiko, predvsem s področjem, ki ga imenuje graditev smisla. Menim, da se vse, kar počnemo v življenju, navezuje na smisel, bodisi kot globlje iskanje le-tega bodisi kot (bolj površinsko) osmišljanje vsega, kar pač počnemo. Smisel se navezuje tudi na razumevanje in učenje, torej na mišljenje. Wambach pravi, da njegova pedagogika med drugim razvija sposobnost poslušanja in odprtost, boljše poznavanje sebe in drugih, razvijanje intuicije in ustvarjalnosti, ritem (ena ključnih stvari v življenju, ki jih ves čas zanemarjamo), sposobnost globalne percepcije, sposobnost predvidevanja in postavljanja hipotez, sposobnost prilagajanja novim okoliščinam in različnim socialnim vlogam ... Slednje sem povzela, ker skoraj dobesedno povzema glavne vsebine, ki jih skušam razvijati s svojim sistemom dela.

Navedla bi le glavne tematske sklope, po katerih delam. Vsakega obravnavamo celovito, ga osvetljujemo z različnih aspektov, zanj si vzamemo toliko časa, kolikor je potrebno, da ga nekdo osvoji.

S posameznimi področji se ukvarjamo tudi »teoretično«, kar pomeni, da si vsako stvar tudi razložimo in v krajših in daljših razgovorih izkustveno opredelimo. Opazila sem, da je razlaga vsega, kar počnemo, nujna, kot tudi nenehno vračanje k osnovnim pojmom. Pri večini terapevtov sem sicer zasledila obratno prepričanje. Vsaka dejavnost ima svoja pravila in svoj besednjak. Če so pojmi vsem jasni, če ljudje (pa naj bodo to najmlajši otroci), že od začetka vedo, zakaj nekaj počnejo, potem se že na začetku laže znajdejo. Zato kasneje tudi pri najbolj sestavljenih situacijah vedo, kako in kaj. Sprotno poglobljeno analiziranje (ne govorim le o odzivanju na konkretno delo) kasneje omogoča dobro sintetiziranje. Vse, kar počnemo, pa je seveda predvsem preizkušeno v praksi, vselej na najrazličnejše načine.

Že pri prvem sklopu – koncentracija, začnemo tudi odpirati polje zavednega in nezavednega, o čemer seveda tudi spregovorimo. Pri tem se zgodijo prva in morda največja presenečenja. Vsi v življenju že od malega poslušamo – zberi se, skoncentriraj se ... A nihče nam ne pove, kako se to naredi; zato zavest o koncentraciji ostaja vedno le na verbalni ravni. V trenutku pa, ko se človek sreča z njo dejavno, telesno in miselno hkrati, ko človek svojo koncentracijo ozavesti, jo prvič v življenju telesno doživi, se pred njim odpre novo področje sebe. Vaje za koncentracijo so zelo preproste in vsak je nad njimi presenečen. Pomembno je, da deluje! Drugi pomembnejši sklop je dihanje. Zdi se nam, da znamo vsi dihati in vendar, ko se aktivno srečaš s svojim dihom, ko ga začneš usmerjati, obvladovati, je to nekaj povsem drugega. Namreč – Dihanje je edina biološka funkcija, ki poteka samodejno, vendar jo lahko tudi zavestno spreminjamo (Coblenser – Muhar 2003, 9).

Ko začnejo ljudje razmišljati o svoji koncentraciji, o svojem dihu – ko ljudje pridobijo tudi telesni občutek o obeh – se dotaknejo sebe na do tedaj nespoznaven način. In čeprav se to na začetku zgodi res v neznatni meri, se v njih začne dogajati določen proces ozaveščanja sebe.

Naslednja tema je gibanje, začeni s pozicijo na tleh, s preprosto hojo ..., raziskavo prostora. Sledi glas, vendar nikakor še beseda. Potem občutki. Pa čustva – preprosta čustva, sestavljena – mešana čustva, čustven spomin (vse, kar smo doživeli, vse naše izkušnje so v povezavi s čustvenim spominom, vse, kar počnemo, vsi odnosi na odru izhajajo primarno iz tega). Ves čas potekajo vaje za dihanje in glas. Sledi beseda – raziskava pojmov moja – tvoja beseda (improvizacije). Znotraj tega sklopa raziskava pojmov laž – resnica.

Naslednji sklop imenujem – hočem, nočem, moram – raziskava in improvizacije na temo teh pojmov. Posredno s tem – da in ne. Vsa naša aktivnost je povezana prav s temi pojmi. Nenehno smo v življenju razpeti med hočem, nočem – moram. Dejavno raziskujemo svoje želje, hotenja, blokade, motivacije ... Ves čas potekajo vaje diha, glasu, gibalne vaje v prostoru, vaje za ritem, koncentracijo, vaje, ki razvijajo sodelovanje, kontakt, sproščanja – meditacije, preprosta vaja iz joge.

Sledi delo z rekviziti.

In potem razgovori o osebah. Analiza značajev. Osebe počasi postavljamo v situacije, ki jih sami določamo ali dopustimo, da se nam te zgodijo.

Sledi natančnejša raziskava pojmov časa, prostora, sveta, smisla življenja, smrti. Ko pridemo nekako do tu, se, če je potrebno, spet vrnemo in morda še kaj utrdimo. V tem času se tu in tam pojavi že tudi kakšna pisana beseda, največkrat jo zapišem na osnovi improvizacij, ki smo jih imeli na določeno temo. Počasi se začnemo pogovarjati o besedilu. Improvizacije so na začetku zelo preproste in kratke. Nekaj mesecev traja, da pridemo do prve izgovorjene besede na odru. Takrat postanejo naše improvizacije tudi bolj sestavljene. Vsemu, kar se zgodi na odru, vedno sledi natančna analiza, ki mora biti tudi natančno osmišljena in prav, torej ciljno vodena z moje strani. Naše osnovno vprašanje je vedno in povsod – zakaj?

Idealno bi bilo, če bi lahko opisani proces potekal dve leti. A največkrat se zgodi, da traja štiri do pet mesecev. Postopnost in prilagoditev vsega, kar počnemo, vsakemu posamezniku sta zelo pomembni! Poslušanje in doživljanje pa sta osnovni premisi, ki določata igro in s tem vsak odnos oz. dialog na odru. Ker gre za vzgojo, posameznik ne sme imeti nikdar občutka neuspešnosti, počutiti se mora varno. Celo ko gre za (zanj) težjo ali neprijetno izkušnjo. Terapevt je odgovoren za vse, tudi za sleherno razpoloženje in vzdušje v skupini. Vzdušje mora biti pozitivno in ustvarjalno. Vsi udeleženci morajo (s)poznati osnovni smisel vsega, kar se dogaja, sicer v procesu ne morejo sodelovati. Smisel določa in ga implementira učitelj/ vzgojitelj. Sistem še dograjujem in predvsem prilagajam različnim skupinam.

Literatura:

Coblenzer H. in Muhar F.: Dih in glas. UL, Pedagoška fakulteta. Ljubljana, 2003.

Lamovec T.: Emocije, UL, Filozofska fakulteta, 1991.

Marinček A., Vzgoja za družino. Osebnostna vzgoja. Vzgoja za življenje, Cillion, Celje, 1999. Povzeto po internetnih straneh Gibanja za pravičnost in razvoj: <http://www.gibanje.org/?id=483> (vpogled 7. 10. 2015).

Tarkovski A.: Ujeti čas (Razmišljanja o filmu), EWO, Ljubljana, 1997.

Trstenjak A.: Psihologija ustvarjalnosti, Slovenska Matica, Ljubljana, 1981.

Unamuno M.: Umetnost in resnica (Eseji), Cankarjeva založba, Ljubljana, 1988.

NAŠE SENCE Delavnica senčnih lutk

Ajda Rooss

S pomočjo lutkovne predstave Račka, Smrt in tulipan Lutkovnega gledališča Ljubljana, ki ponuja veliko izhodišč za pogovor o smrti, ter s pomočjo delavnice izdelovanja senčnih lutk se bomo soočili tudi s svojimi lastnimi sencami. Sence so namreč za človeka že od nekdaj predstavljale most med življenjem in smrtjo. O smrti je treba govoriti, da lahko slavimo življenje.

Senčno predstavo Račka, Smrt in tulipan Lutkovnega gledališča Ljubljana je navdahnila slikanica Ente, Tod und Tulpe (2007) nemškega pisatelja in ilustratorja Wolfa Erlbrucha. Njegove slikanice odlikujeta jasno in preprosto oplemenitenje življenjskih dogodkov z rahlo občutno obzirnostjo in predelovanje filozofskih tem z lahkotno poetično prozo, ki jo prežema humor. Slikanice nas duhovito soočajo s težkimi temami, o katerih otroci radi sprašujejo, odrasli pa se jim večkrat najraje izognemo.

Zgodba Račka, Smrt in tulipan tematizira smrt. Skozi nenavadno prijateljstvo med Račko in Smrtjo, ki kljub začetni nezaupljivosti na koncu postane trdno in iskreno, otroci spoznavaajo, da je tudi smrt del življenja.

Predstava nam ne daje odgovora, kaj se zgodi, ko kdo umre, ponuja pa veliko izhodišč za pogovor:

Kaj je smrt? Kaj se z nami dogaja po smrti? Je smrt končna? Kaj je bistvo naše minljivosti? Kje je tisti, ki umre? Ali smrt boli?

Ko otrokom poskušamo spregovoriti o smrti, pogosto ostanemo brez odgovorov. Tabuiziranje smrti je v naši kulturi še vedno prisotno. Gledališče je lahko idealen prostor za takšen dialog, ki otrokom v različnih starostnih obdobjih in odraslim pomeni navdih za angažiran pogovor o čustveno zahtevnih vsebinah.

Je smrt pri nas res še vedno tabu tema?

Zakaj je tako?

Kakšen je odnos naše družbe do smrti?

Kako otrokom različnih starosti spregovoriti o smrti?

Kateri so še drugi tabuji, ki so pogosto prisotni v našem prostoru?

Kako presoditi, kdaj so otroci dovolj stari, da se seznanijo z določeno tematiko?

Smo v resnici odrasli tisti, ki ustvarjamo in vzdržujemo tabuje?

So v resnici tovrstne vsebine bolj namenjene odraslim – staršem, vzgojiteljem, učiteljem, ki s pomočjo umetnosti ozaveščamo lastne strahove?

Kako otroke pripraviti na tovrstno tematiko, ki si jo bodo ogledali v predstavi?

Do katere mere je prav, da gledališka predstava dvigne določena gledalčeva občutja oz. nelagodja?

Kako pomembna je predpriprava na predstavo? Kako pomembna je refleksija po predstavi?

DVA LETEČA IN EN BOS – GIBALNO USTVARJALNI PROCESI Z UPORABO IMPROVIZACIJE

Saša Lončar

Gibanje je ena izmed osnovnih človekovih potreb. S tem zavedanjem sem veliko delala z osebami s posebnimi potrebami in s fizično oviranimi ter razvila vrsto metod, ki omogočajo in ohranjajo občutek za primarno gibanje. Primarno gibanje uporabljam kot osnovno izhodišče za zavedanje lastnih gibalnih zmožnosti in preko njih usmerjam posameznika v raziskovanje ustvarjalnega giba, ki deluje kot sredstvo za ozaveščenost telesne sheme. Preko različnih metod posamezniki prepoznajo svoj lasten potencial in z njim usmerjajo svoj razvoj v sodobni plesni umetnosti.

Najljubše mi je sodelovati z najmlajšimi potenciali naše generacije, pri katerih še niso postavljeni okvirji delovanja, kajti tako lahko na večjem poligonu odkrivamo neskončen izvire, zaklade, smisle in nesmisle lastnega.

Z mladimi ustvarjalci ustvarjamo plesne koreografije in predstave, ki jih je možno videti na različnih festivalih v Sloveniji (Kunigunda, Transgeneracije, Ukrep, Pikin festival, festival sodobne umetnosti Fronta, festival Lent, mednarodni plesno-gibalni festival Nagib, Festival PAJEK – potujoča umetniška manifestacija, Festival plesne ustvarjalnosti ŽIVA, Vibra) in v tujini (Planetado – Francija, International children`s festival of performing Arts – Indija, Mednarodni festival otroške odrske ustvarjalnosti Maslačak – Hrvaška, 13. plesni in otroški svetovni kongres Twist & Twin – DaCi – Copenhagen).

Leta 1999 sem ustanovila KD Qulenium, v katerem delujem kot predsednica, mentorica, koreografinja, producentka in pedagoginja. Z izbrano ekipo plesalcev, pedagogov, kostumografov in glasbenikov delujemo v Kranju in Ljubljani. Sodelujemo z JSKD, s Pionirskim domom – Centrom kulture mladih, z društvom za sodobni ples in z mednarodno mrežo Spider. Veliko naših plesalcev nadaljuje svojo pot na akademijah v tujini (Linz, Amsterdam, Salzburg). To je veliko priznanje, da smo na pravi poti in da sem jim kot mentor in pedagog dala popotnico za življenje in za uresničevanje zastavljenih ciljev v obstoječih družbenih sistemih.

Dva leteča in en bos – Gibalno ustvarjalni procesi z uporabo improvizacije

Moj namen je, da preko različnih metod odkrijemo primarni gibalni potencial. Lasten potencial je zlato seme, ki ga kot zaklad nosi vsak od nas. Za tovrstno odkrivanje zakladov ne potrebujemo plesnega predznanja, saj so včasih nekatere plesne tehnike bolj v oviro kot v korist.

Preko vodene improvizacije se bomo srečali z lastnimi zmožnostmi gibalnih sposobnosti. Po načelu »Vse je prav« se bomo osvobodili nepotrebnih zavor, ki nam onemogočajo spoznavati sebe. Na poti, kjer vsi letijo in so hkrati z bosimi stopali trdno na zemlji, se bomo srečali s svojim plesom in ga obarvali s trenutnimi čustvenimi stanji.

Gibanje kot iskreno komunikativno sredstvo, kot visoka umetnost in sproščujoča terapija ima neskončno možnosti novih zaznav, preko katerih lahko odkrijemo sebe.

VRTILJAK ČUSTEV

Bor Bevc, Katja Tavčar Lavrenčak

V društvu Taka Tuka se že vrsto let ukvarjamo z integracijo otrok s posebnimi potrebami ter s spodbujanjem otrok in mladih pri učenju socialnih veščin ter sprejemanju drugačnosti. V ta namen izvajamo različne delavnice in izobraževanja. Vseskozi iščemo nove pristope, kako približati in razširiti uporabo metod, ki to spodbujajo.

Tokrat so na vrsti čustva. V mislih imamo vse otroke: gluhe, naglušne, z MAS in drugimi težavami, za katere je prepoznavanje velikokrat še težji zalogaj, kot tudi za vse ostale, mlade in odrasle, saj nam stopnja čustvene zrelosti kroji pomemben del življenja; odloča o tem, kako doživljamo sebe in okolico ter pomembno vpliva na to, kako nas vidijo in doživljajo drugi.

Namizna igra Vrtiljak čustev je lahko didaktični material, ki uči, skriva in odkriva raznolike načine izražanja, sodelovanja, taktike in prepoznavanja, lahko pa je zabavna, sproščujoča, družabna igra, ki omogoča medosebno povezovanje in pridobivanje novih veščin.

Cilj igre je, da se igralci preko zabavnih nalog učijo zaznavanja in prepoznavanja lastnih in tujih čustev ter podoživljanja čustev drugih ljudi. Igra mora biti zabavna! Eden od načinov doseganja tega je dokaj netipičen način premikanja figuric po polju, ki zahteva logičen pristop razmišljanja. V navezavi z nalogami mora igralec racionalno uravnotežiti željo po zmagi, pomoči nasprotniku, številu udeležencev naloge, ter potencialnemu izogibanju nalogam, ki znajo biti neprijetne. V vsakem primeru je igralec prepuščen usodi odločitve drugih igralcev, kocke in vrteče se puščice. Že razumevanje petih simbolov, za katerimi se skriva več kot sedem načinov reševanja nalog, lahko predstavlja izziv. Na ta način želimo doseči, da igra ne bo za enkratno uporabo, kajti čisto vsaka naslednja igra je drugačna.

Igra ni prezahtevna. To dokazuje veliko število preigranih ur na različnih koncih sveta. Bolj natančno, igrali so jo v Zambiji, Angliji, na Tajskem in na Kitajskem – otroci, mladi in odrasli. Z organizacijami in predstavniki teh držav smo igro razvijali skupaj, in sicer v okviru evropskega projekta Emotions. Velik podvig je bil predvsem združevanje različnih kulturnih ozadij. Komunikacija z odraslimi je še kar stekla, a pričakovati od otrok, da govorijo o doživljanju čustev v angleščini, ni mogoče. Zato je vsaka država prevedla in prilagodila igro glede na svoje kulturne posebnosti.

Izdelek, ki ga bomo imeli na mizi, je skupek vseh petih različic. Končna verzija bo imela naloge napisane v vseh štirih jezikih, tako bo igra tudi neformalno učilo jezikov. Zanimivo je, da tudi ob predpostavki, da so čustva kulturno univerzalna, prihaja do drugačnih kulturnih implikacij, predvsem v sprejemanju in odnosu do njih.

Igra je trenutno še v delovni verziji. Zelo si želimo, da polno zaživi. Vabljeni, da s svojimi opažanji, doživljanji ter spodbudami sodelujete pri njenem nastajanju in nadaljnjem razvoju!!!



PRISPEVKI
UDELEŽENCEV

MOTIVIRANJE OTROK IN MLADOSTNIKOV

Simona Bertoncelj

Uvod

Glagol motivirati izhaja iz gr. besede *motivare*, kar pomeni spraviti v gibanje. O motivaciji, hotenju oziroma prehodu iz namena v dejanje obstaja zelo obsežna filozofska in psihološka literatura, toda kljub temu ostaja odnos med umom in voljo v veliki meri še skrivnost. Zanimiv se mi zdi nevrofiziološki pristop, ki pravi, da se psihični procesi, kot je motivacija, prenašajo v kemijskem jeziku in so del komunikacijskega sistema vseh celic organizma. Torej, pri motivaciji sodelujejo tako um kot tudi naše čustvovanje in telo.

Kako motivirati?

Ko razmišljam, kako bom motivirala otroke v šoli, spoznavam, da potrebujejo otroci v šoli in doma za zunanjo motivacijo motivirano, ustvarjalno, navdihujočo in močno učiteljico ter mamo. S svojo osebnostjo lahko ravnamo oblastno ali pa spoštljivo. Če ravnamo oblastno, potem je telo (in z njim čustvovanje) podrejeno višjim ciljem. Seveda včasih delujem oblastno, ker želim zadane naloge uresničiti. To pomeni, da se kljub slabemu počutju ali bolezni »prisilim« v izpolnitev nalog. Najlepše pa je, ko s svojo osebnostjo ravnamo spoštljivo, ko se telo ter čustva zlijejo z željo in motivacijo doživljamo kot izvir žive vode, kot energijo za delovanje brez naprezanja.

Dejavnosti za motivacijo v razredu

V razredu uporabljam različne metode za motivacijo otrok:

- pripovedovanje zgodbe
- gibalne vaje ali ogrevalne impro igrice
- postavljanje vprašanj
- meditacijo
- glasbo.

Naštete metode uporabim glede na učno snov, svoje razpoloženje ali razpoloženje otrok. Ko obravnavamo umetnostno besedilo, pripovedujem zgodbo. Ob obravnavi nove snovi postavljam vprašanja (Ali lahko pojasnite ...? Lahko navedete kak primer ...? Kako vemo, da ...? Ali obstaja še kakšen drug pogled na ...?). Če želim doseči povezanost oddelka ali manjše učne skupine, uporabim gibalne vaje oz. ogrevalne impro igrice. Slednje pomagajo razvijati domišljijo, sproščenost in zbranosti. Meditacija in glasba otroke sprostita, uporabim jo le v višjih razredih in v zadnjih urah pouka.

Opažam, da imajo zgoraj opisane metode vpliv na motivacijo otrok, navdahnejo učence, izoblikujejo povezanost, opazovanje, sporazumevanje, prispevajo pa tudi k dobremu odnosu med učenci in učiteljico. S takim načinom dela se povežemo, dosežemo dober odnos in dobro skupinsko delo. V razredu je najlepše, ko se začuti energija, ki jo čutimo kot motivacijo za delo in medsebojno sodelovanje.

Viri:

Alenka Rebula: Blagor ženskam. Trst: ZTT, 2008

Harijeva odkritja, samostojni delovni zvezek za izbirni predmet kritično mišljenje v 7. razredu osnovne šole. Ljubljana: Krtina, 2003.

ŠOLSKI PROSTOR NUJNI IN POTREBNI PROSTOR ČUSTEV

Karmen Bizjak - Merze

1. ČUSTVA NA ŠOLSKEM PRIZORIŠČU

Šolski prostor je širok in velik prostor čustev naših učencev. Tu se prepletajo, spletajo in živijo najrazličnejša čustva: veselje-žalost, sprejemanje-zavračanje (gnus), pričakovanje-presenečenje, strah-jeza (strah pomeni umik, jeza napad). Gre za temeljna in tudi kompleksnejša čustva.

UVOD O ČAROVNICAH

Miti, pravljice, zgodbe o čarovnicah so še danes žive in pri otrocih sprožajo najrazličnejše občutke (strah, pričakovanje čudežnega, magičnega, presenečenje ...).

A. BRANJE IN GLEDALIŠČE KOT DRAGOCENI IN POVEZANI IZKUŠNJI PO-DOŽIVLJANJA PRIJETNIH IN TUDI NEPRIJETNIH ČUSTEV

Zaradi upada bralne motivacije pri četrtošolcih smo se odločili za tak projekt. Zato sem si kot model spodbujanja branja ter vplivanja na čustveno zrelost zamislila 6 različnih pedagoških faz:

- a) prava izbira knjige
- b) navdušiti učence za branje izbrane knjige (Otfried Preussler: Mala čarovnica)
- c) spodbujanje k skupnemu branju
- d) branje knjige z zanimivo knjižno junakinjo (čarovnico)
- e) motivacijski pogovor za pripravo gledališke predloge po branju
- f) predstavitev organizacije večerne gledališke prireditve za starše (Beremo z malo čarovnico).

B. KRATKA PREDSTAVITEV DELA (FAZ)

Prava izbira knjige

Navdušiti in spodbujati učence za skupno branje izbrane knjige

Branje knjige z malo čarovnico

Motivacijski pogovor za pripravo gledališke predloge po branju

Predstavitev ter priprava organizacije večerne gledališke prireditve za starše (Beremo z malo čarovnico)

C. DZIVI UČENCEV

Učenci so se na bralno-gledališki izziv izjemno dobro odzvali. Skupno branje je pritegnilo njihovo pozornost in že sama skupna stalnost branja jih je potegnila v pripravo na bralno-gledališki dogodek. Ta naj bi bil na noč čarovnic, na katerega smo se začeli intenzivno pripravljati.

D. ZAKLJUČEK

Bralno-gledališka prireditev je bila ne le za učence, temveč tudi zame večnostni dogodek. Čeprav so bili v samem procesu poleg prijetnih čustev tudi mnogi padci, dvomi, razburjenja, jeza, strahovi pred neuspešnostjo ..., je bil sam zaključek neverjetni prispevek k čustveni zrelosti, k pozitivni samopodobi učencev, k sposobnosti navezovanja globljih odnosov, k sproščenosti v stikih z drugimi ljudmi, k ustreznim zaznavanjem situacij, k ustvarjalnemu mišljenju, k obvladovanju stresa ter k potrditvi učne in življenjske uspešnosti.

»To sem jaz, to zmorem, to občutim in čutim,« če bi zaključila s stavkom naših četrtošolcev po zaključku dogodka. Tudi nad tem sem bila neverjetno presenečena.

RAD IMAM SLOVO ali Kaj storiti, da bodo imeli dijaki radi pouk slovenščine

Veronika Ciglar

Sem profesorica slovenščine. Slovenščino imam rada. Rada imam svoje dijake. Želim si, da bi tudi oni imeli radi slovenščino.

Slovenščina je eden temeljnih splošnoizobraževalnih predmetov. Na splošno velja mnenje, da je to zahteven predmet, ki med dijaki ni med bolj priljubljenimi, saj zahteva veliko branja in še več učenja dolgočasnih pravopisnih in slovničnih pravil. Ker je čas relativen, so lahko ure v šoli zelo dolge ali pa minejo, kot bi trenil.

Že dolgo vem, da je motivacija najpomembnejši del učne ure, zato motivaciji namenjam še posebno pozornost; poučujem namreč dijake s posebnimi potrebami: gluhe, naglušne, z govorno-jezikovnimi motnjami in z motnjami avtističnega spektra (MAS). Četudi gre za dijake z različnimi motnjami, je vsem skupno eno – težava s komunikacijo. Gluhi, uporabniki znakovnega jezika, potrebujejo sogovornika, ki obvlada njihov jezik in razume, da je slovenščina zanje drugi/tuji jezik, naglušni in tisti z govorno-jezikovnimi motnjami potrebujejo pozornega in strpnega sogovornika, ki se osredotoča na sporočilo/sporočeno, in ne na način, kako je bilo to povedano, osebe z MAS težko izražajo lastno, subjektivno mnenje, vrednotijo besedila, imajo težave pri razumevanju prenesenih pomenov, stalnih besednih zvez, šal, satire, ironije; besedilo/sporočilo razumejo dobesedno.

Prvi korak pri motiviranju dijakov je zame ustvarjanje prijetnega, sproščene vzdušja v razredu, kjer je pomembno mnenje vsakega posameznika; vsakdo sme izraziti svoje stališče ali odgovoriti na vprašanje – dijak mora čutiti, da njegova beseda nekaj velja, da njegovo mnenje šteje. Napačnim odgovorom ne posvečam pozornosti, pravilni so nagrajeni s pohvalo in pozornostjo, uporabe slengovskih besed ne grajam, pač pa dijaka vprašam, kako bi to povedal knjižno. Ko jih pozivam k izražanju lastnega mnenja, jih vselej pokličem po imenu. V razredu mora vladati kultura dialoga in spoštljiv odnos učitelja do dijakov in obratno. Učno uro vselej začnem s kratko motivacijo. Zgodi se, da je daljša, kot sem načrtovala, ker dijaki sodelujejo bolj, kot sem pričakovala. Takrat vem, da jim ni dolgčas.

Pouk jezika

1. Motivacija presenečenja

To je najbolj enostavna motivacija, ki zahteva le pisalo in tablo.

Na tablo napišem ključno besedo, okoli katere nizamo asociacije dijakov. Vedeti moram le, kaj je moj cilj, kam jih želim popeljati v njihovem razmišljanju. Je zelo učinkovita, saj v dijakih vzbudi radovednost; ker so sami aktivni in prisiljeni razmišljati; običajno dobim njihovo pozornost na začetku ure, ko so najbolj zbrani.

Primer: obravnavana snov: Besedoslovje; pomeni besed; prvotni/preneseni pomen.

Cilj: dijaki se zavedajo, da ima vsaka beseda lahko različne pomene.

Na tablo napišem BESEDA; dijake vprašam, na kaj pomislijo ob tem; vse asociacije, ki jih dijaki dobijo, napišem okoli nje: pisanje, govor, jezik, stara, nova, tuja, kratka, dolga, domača, smešna ...

(Dijaki so razmišljali o tem, od kod pridejo besede, kdaj se je začelo slovensko pismenstvo, kje smo dobili besede za pojme, ki jih prej ni bilo v slovenščini, kako so nastajali slovarji ...)

Naslednja beseda, napisana na tabli, je MIŠKA: žival, računalniška naprava, ocvrto pecivo, lepa punca – igra se nadaljuje, le da to ni več motivacija, pač pa že obravnavamo snov: osnovni in preneseni pomen besed.

2. Motivacija za boljšo samopodobo

Je motivacija, pri kateri izkoristim strokovno znanje dijakov – upoštevam smer izobraževanja. Pokažem jim, da znajo nekaj, česar sama ne znam. Na ta način pridobijo samozavest, imenitno se jim zdi, da lahko oni nekaj naučijo učiteljico. Običajno so zelo presenečeni in zelo zadovoljni. Razred se poveže med seboj, saj so vsi v vlogi učitelja, jaz pa v vlogi dijaka.

Primer: obravnavana snov: strokovno poročilo.

Cilj: dijaki poznajo strokovno besedišče svoje stroke.

Dijaki morajo na tablo napisati vsaj deset strokovnih izrazov. Ker običajno večine izrazov ne poznam, me morajo podučiti, kaj besede pomenijo. Med seboj kar tekmujejo, kdo mi bo več razložil. Zavedo se pomena strokovnega izrazja, saj ga oni razumejo, jaz pa ne.

Pouk književnosti

3. Motivacija z igro vlog

Je zelo uporabna pri pouku književnosti. Še posebej je primerna za dijake, ki imajo šibek besedni zaklad in skromno domišljijo. Ne zahteva veliko časa niti pogovora.

Običajno se dijaki ob njej zelo zabavajo in si vsebino obravnavanega literarnega dela za vselej zapomnijo.

Primer: Janez Menart Croquis

*Kavarna. Miza: marmor, mrzel, siv -
življenja otipljiva prispodoba -.
V kozarčku konjak; nizko izpod roba;
in lužica tam, kjer se je polil.
Prst čopič je in lužica paleta;
lenobno rišem: hišica, drevo,
nad hišo sonce, klopica pred njo
in roža, ki ob roži se razcveta.
In še stezica, ki drži od hiše,
in lepa žena, ki med rože leže ...
A v tem natakarkar vljudno predme seže,
pobere vse in mizico pobriše.
In gledam ga, kako svoj pladenj nosi,
kako opleta sem in tja s prtičem
in skoraj žalostno za njim zakličem:
"Gospod natakarkar, še en konjak, prosim!"*

Dijakom pesem preberem. Pred analizo in interpretacijo pesmi dijaki po parih odigrajo prizor v kavarni. Eden je natak, drugi lirski subjekt. Sodelovati morajo vsi. Uporabijo prtiček, kozarec, steklenico, če so na voljo, sicer dela domišljija.

4. Izkustvena motivacija

Cilj motivacije je, da dijaki v sebi najdejo občutke, ki so povezani z vsebino obravnavanega literarnega dela. Kasneje lahko ob branju in analizi besedila povežejo lastne izkušnje s prebranim.

Primer: Oton Župančič – Z vlakom

Pesem je domovinska, opisuje občutke lirskega subjekta, ki z vlakom odhaja na tuje, dijaki jo običajno težko razumejo, še težje se istovetijo z njo; z motivacijo gre lažje.

Vprašam jih: Ste se kdaj vozili z vlakom? Kako bi to opisali? Kaj ste videli skozi okno? Je bilo zanimivo? V čem se vožnja razlikuje od vožnje z avtom? Vam je bilo všeč? Kam ste potovali? Koliko časa ste bili odsotni? Kako ste se počutili ob vrnitvi? Bi odšli živeti na tuje? Kam? Zakaj da/ne? ...

5. Motivacija s fotografijo

Motivacija ni nujno vezana na obravnavano snov, je pa iztočnica za pogovor.

Primer: obravnavana snov: Literarna teorija.

Cilj: dijaki se zavedajo, da je ustvarjanje literature umetnost

Dijakom sem na začetku ure dala fotografijo mlade ženske, ki igra na violino. Navodilo je bilo povsem enostavno: napišite, kaj vam pride na misel ob tem prizoru.

Eden od dijakov je napisal:

Mislil sem na nežno glasbo.

Mislil sem na veliko lesa, ki so ga predelali.

Mislil sem na strune, ki ustvarjajo zvok.

Mislil sem na ročno oblikovano violino.

Mislil sem na velik trud ob učenju.

Mislil sem na umetnost.

Mislil sem na Mozarta.

Zaključna misel:

»Domišljija je pomembnejša od znanja.« Albert Einstein

Ob načrtovanju kulturnih dni smo učitelji ugotavljali, da je filmska umetnost v šoli nemalokrat zapostavljena. Zato je nastala ideja, da za vse učence pripravimo tematski kulturni dan o filmu.

To je bilo ravno v času, ko je bil na pohodu v kinematografe nov slovenski mladinski film Vloga za Emo. Režiser in scenaristka Alen Pavšar in Mateja Zorko Pavšar sta bila ob predstavitvi ideje, da za kulturni dan izberemo omenjeni film, navdušena in pripravljena sodelovati.

Tako je bil uvod v kulturni dan obarvan precej filmsko, kot se za ta dan spodobi. V šolski telovadnici je učence obiskala celotna ekipa filma. Vsak član ekipe je predstavil svojo vlogo pri snemanju. Režiser in scenaristka sta učence popeljala v zakulisje snemanja, jim predstavila vse tisto, kar na platnu ne vidimo, in izkazalo se je, da je ta del bil za poslušalce še posebej zanimiv. Predstavila sta jim film od ideje do premiere, razložila, kako nastane scenarij, kako poteka snemaje filma, poudarila glavna filmska izrazna sredstva, prikazala pa sta tudi nekaj kadrov testne produkcije.

Igralci, tako rekoč vrstniki, so pripovedovali o svojih izkušnjah. Ob odlomkih iz filma so nazorno in na zabaven način podali svoje misli in spomine na snemalne dni.

Sledilo je fotografiranje, podpisovanje in navdušenje je bilo na vrhuncu. To je bila tudi odlična motivacija za nadaljnje delo, ki je potekalo po delavnicah.

Učenci od 1. do 5. razreda so ustvarjali kot celota, učenci od 6. do 9. pa so se predhodno razporedili v delavnice glede na to, kar jih je zanimalo.

Najmlajšim učencem smo ponudili ustvarjanje v sklopu tistega, kar imajo najraje – risank oz. animiranega filma.

Z risanko so se srečevali učenci 1. in 2. razreda. V pomoč so bili DVD-ji Slon, na katerih je sistematično in premišljeno zapisanih osem risank. Vsaka ima svoje sporočilo, ki so ga učenci vodeno skušali izluščiti in ugotovitev zajeti v risbi. Učenci so pripovedovali in razmišljali o risanki, poskušali so biti aktivni opazovalci, seznanili so se z osnovami animacije, si bogatili besedni zaklad, urili ročne in glasbene spretnosti ter pripovedovanje. V zaključnem delu ure so sami izdelali preprosto animacijo s tehniko knjižica oživi.

Učenci 3. in 4. razreda so se srečali z animiranim filmom. V animiranem filmu predmeti, ki so v resničnem življenju mrtvi in negibni, oživijo, kar dosežemo z različnimi tehnikami. Za izdelavo animiranega filma potrebujemo primerno opremo. Iz likovnega materiala (npr. plastelin, kolaž papir, lepilo, škarje) oblikujemo lik, računalnik, mikrofon, kamero ali fotoaparati, fotografsko stojalo in namizne luči.

Delo je potekalo v tandemu: razredničarka in mentorica Vzgojno-izobraževalnega programa Slon. Po predhodnem dogovoru in delitvi vlog so mentorice izvedle delavnico animiranega filma, kjer so učenci na zanimiv in praktičen način spoznali, kako nastane animirani film.

V uvodnem, teoretičnem delu so bile učencem predstavljene različne tehnike animacij, sami pa so se preizkusili v tehniki, kjer namesto lutk uporabljamo osebe. Končni izdelek je bil animirani film, v katerem so otroci tudi nastopili.

Petošolci so bili aktivni ob računalnikih. V spletnem urejevalniku so programirali risani film – animacijo in ga prenesli na mobilno napravo – tablico ali mobitel. Tandem sta sestavljali razredničarka in učiteljica računalništva.

Učenci od 6. do 9. razreda so glede izbora delavnic imeli svobodno odločitev, ki so jo z učiteljicama slovenščine sprejeli pri uri slovenščine. Po natančni predstavitvi delavnic so si izbrali tisto, kjer so videli največji izziv.

K sodelovanju smo povabili zunanje izvajalce, ki so poskrbeli za praktični del izvedbe, učitelji pa smo učencem pripravili teoretična izhodišča. Na tak način se je oblikoval tandem, ki je v celoti upravičil svojo vlogo kombinacijo teorije in prakse, kar zahteva tudi izkustveno učenje.

Na izbiro so bile naslednje delavnice:

- Tehnike snemanja in montaže,
- Naredimo videospot,
- Maska v filmu,
- Animirani film,
- Kostumografija v filmu,
- Rada bi bila TV-voditeljica,
- Dokumentarni film,
- Ko slika oživi.

V delavnici Tehnike snemanja in montaže sta bila tandem učitelj in profesionalni tehnik, ki je s sabo prinesel tehnične pripomočke, učencem prikazal njihovo uporabo, krajše posnetke pa so delali tudi sami.

Naredimo videospot je bila najbolj praktična delavnica med vsemi, saj je bil rezultat promocijski videospot šolskega narodno-zabavnega ansambla. V tandemu sta delala učitelj in profesionalni snemalec. V delavnici Maska v filmu so nastajale grozljive podobe, kot jih vidimo v filmih, vizažistka je prikazala preproste trike, ki osebo spremenijo v skoraj neprepoznavni lik.

Delavnica Animirani film je s tehniko stop-motion izdelala kratko risanko, v kateri so se predstavili liki, ki so jih učenci predhodno izdelali iz plastelina. Zunanji izvajalec-snemalec je poskrbel za realizacijo načrtovanega, učiteljica pa za pripravo na snemanje.

Delavnica Kostumografija v filmu je gostila gospo Vladimiro Skale, ki je pripovedovala o izbiri oblačil za film, pomenu barv, načinih nošenja posameznega kosa, bontonu oblačenja ... Učenke so tudi same poskušale narisati kostum.

V delavnici Rada bi bila tv-voditeljica je voditeljica TV oddaj Darja Gajšek učenke učila osnov dela pred kamero. Pisale so scenarij za svojo oddajo in posnele ter analizirale kratke kadre svojega nastopa.

Ekipa Dokumentarnega filma je poskušala zajeti dogajanje tega dne, v delavnici Ko slika oživi pa so učenci spoznavali strip, ga risali in svoje izdelke tudi razstavili.

Na SŠ BC Naklo že peto leto vodim dramski krožek, kjer dijake učim igralskih skrivnosti, govornih in gibalnih veščin ter predvsem samostojnosti pri javnem nastopanju in odgovornosti do drugih igralcev na odru.

Vloga režiserja, ki naj bi v pretežni meri predstavljala mene, se ob stiku z mladostniki (15–18 let) zamenja z vlogo gledališkega mentorja, ki postane njihov prijatelj, zaupnik in predvsem motivator, obenem pa opravlja še vlogo dramaturga, scenarista, kostumografa, skrbi za izbiro glasbe in tehnične opreme ter organizacijo predstave. Vse to ob rednem šolskem pouku zahteva ogromno dela, odrekovanja, osebne angažiranosti, vendar je trud poplačan, ko vidim odkrito veselje na najstniških obrazih, ko dosežejo svoj cilj.

Od naštetih dejavnosti, ki jih mentor dosledno opravlja, mislim, da je najtežja ta, kako motivirati dijaka, da pristopi k dramskemu krožku in svojo nalogo tudi odgovorno opravi. V SŠ se že srečujem s populacijo mladostnikov, ki se noče javno izpostavljati pred sovrstniki, zato vsakega, ki zmore dovolj poguma za vstop v dramski krožek, sprejemem z odprtimi rokami. Druga težava, pri kateri vidim nezanimanje, je, da krožki na šoli potekajo po pouku, torej po 14. uri. Veliko dijakov ima po šoli še druge aktivnosti, ostali pa komaj čakajo, da odzvoni zadnja ura. Tisti peščici dijakov, ki pa se vseeno želi pridružiti krožku, rada prisluhnem in njihove inovativne ideje poskušam izpolniti v največji meri. Odraščajočim najstnikom veliko pomeni, da jim mentor zaupa odgovorne naloge in seveda od njih pričakuje tudi dobre rezultate. Eden od pomembnih družbenih dejavnikov je, da vsi dijaki čutijo, da so si med seboj enaki v izražanju mnenj (tako višji kot nižji letniki), ki jih v okviru racionalnih zmožnosti tudi upoštevam. V vlogi mentorja – motivatorja sem zelo prilagodljiva in dijakom vedno omogočim prosto izbiro scenarija, njegovo prenovu oz. izdelavo novega. Tudi pri izbiri dramskih vlog se trudim, da v ospredje postavim njihove želje, obenem pa je njihova skrb, da sami poskrbijo za primeren kostum svojega lika, s katerim se poistovetijo. Tudi pri postavitvi scene in zvočnih učinkov so zelo dejavni in stremijo k popolnosti. Največja motivacija je še zmeraj odlična ocena (5) pri slovenščini, ki jo dijaki dobijo po uspešnem nastopu.

Posebna emocijska vez povezanosti, ki se stke med nami na vajah, je zelo močna. Z nalogami, ki so jim dodeljene, želijo upravičiti moje zaupanje, obenem pa zelo cenijo moje nasvete in pomoč pri delu.

NASTAJANJE OTROŠKEGA MUZIKALA V DEŽELI OZ

Mojca Fuchs Lukežič

POVZETEK

V članku »Otroški muzikal V deželi Oz – produkt lokalnega medgeneracijskega sodelovanja« je opisan proces nastajanja otroškega muzikala, ki je aktualizirana priredba Baumanovega Čarovnika iz Oza. Predstavljen je inovativen pristop k ustvarjanju besedila in predstave, ki smo ga ustvarili na OŠ Marije Vere v sodelovanju z lokalno skupnostjo.

Učenci, bivši učenci (dijaki) in mentorji smo ustvarili 50-minutni otroški muzikal, ki ga mlajši dojemajo kot pravljico, starejši učenci pa se zamislijo nad sodobno tematiko (brezsrčnost, odvisnost od tablet ...). Zaigrali smo ga 9-krat, tudi za učence kamniških šol in vrtcev.

1 UVOD

Na OŠ Marije Vere Kamnik že vrsto let delujejo gledališki krožki od prvega razreda dalje, zato je posledično velik interes tudi za izbirni predmet gledališki klub. Leta 2012 smo na oder postavili spevoigro R. Gobca Kresniček, naslednje leto pa spevoigro Želvica Baragre na morje, za katero je besedilo napisal Uroš Vošnjak, glasbo pa Goran Završnik. Delo je potekalo tako, da smo mentorji poiskali besedilo, poskrbeli za glasbo, pripravili koreografije, učenci pa so se vsega naučili in zaigrali na odru. Gledalci so sicer bili nad predstavo navdušeni, a vedno bolj izkušeni učenci igralci so želeli več, nekaj sodobnega, predstavo, ki jim je blizu, ki je »njihova« ... Tako smo se v šol. letu 2013/14 lotili projekta V deželi Oz. Sem mnenja, da učenci zmorejo veliko več, kot mislimo, le možnost jim moramo dati, jim zaupati, jih vzpodbujati in voditi. To je bilo naše glavno vodilo pri nastajanju novega muzikala.

V deželi Oz je otroški muzikal, aktualizirana priredba Baumanovega Čarovnika iz Oza. Posebnost predstave so inovativen pristop k ustvarjanju besedila, avtorska glasba, predstava je postavljena v lokalno okolje, obravnava tematiko današnjega časa, namesto scenografije so uporabljene video projekcije ... Celotna predstava je produkt lokalnega medgeneracijskega sodelovanja in povezovanja, kjer so učenci odigrali ključne vloge že pri nastajanju, ne le uprizoritvi na odru.

2 NASTAJANJE PREDSTAVE

Kot mentorica gledališke skupine in učiteljica izbirnega predmeta gledališki klub na OŠ Marije Vere sem se povezala z Mladinskim centrom Kotlovnica in Domom kulture Kamnik (Goran Završnik, Andrej Podbevšek). Odločili smo se, da je glavno vodilo pri nastajanju predstave kreativnost učencev, da bo nastala predstava tudi/predvsem njihovo delo. Ker je bila v šol. letu 2013/2014 v Kamniku precej močna šolska in srednješolska improliga, smo k sodelovanju povabili tudi srednješolsko improvizacijsko skupino Grde srne (MC Kotlovnica), katere člani so bili predvsem bivši učenci OŠ Marije Vere.

2.1 BESEDILO PREDSTAVE

Zametki predstave so nastali s pomočjo Grdih srn (MC Kotlovnica Kamnik). Na srečanjih so s pomočjo različnih improvizacijskih tehnik pod vodstvom Gorana Završnika in Andreja Podbevška preigravali različne teme iz romana L. F. Baumana Čarovnik iz Oza. Nastali prizori so se snemali. Sledili so ogledi posnetkov, analiziranje, iskanje novih, inovativnih prizorov in zapletov. Tako je po delih nastajalo je besedilo, katerega končno verzijo sva napisala Goran Završnik in Mojca F. Lukežič. Nastalo besedilo so na odru ponovno preizkusili, popravili, prilagodili in spremenili Grde srne in učenci, ki so se vpisali v izbirni predmet gledališki klub.

Rdeča nit predstave je tako ostala iskanje poti domov glavne junakinje Doroteje iz Tuhinja. A Doroteja kot ljubiteljska vrtilčkarica ne ve, zakaj je njena solata zrasla rdeče barve. Nevihta jo ponese v neznano deželo, kjer ji vila Breda pove, da je Čarovnik Oz rešitev njenih težav. Na poti sreča Strašilo, ki veliko ve, a si vseeno želi možganov, Kovinka Pločevinka, ki čuti, a si želi srce, in Leva, ki je odvisnik od tablet, saj zaradi strahu pred novim in nepoznanim golta tablete. Skupaj se podajo na dolgo pot proti Ozu. Pot jim prekriža zlobna čarovnica Alekseja, ki je v svojem laboratoriju ustekleničila upanje človeštva, da bi zavladala svetu. Ko prispejo do Čarovnika Oza, si ta za plačilo za izpolnitev njihovih želja zaželi Aleksejino stekleničko upanja, saj ima tudi sam zle namene ...

Priznati moram, da je bil na začetku projekta prisoten strah, da bodo učenci izgubili zanimanje, da ne bodo zmogli celotnega kreativnega procesa, da jim bodo odveč dodatne ure, delovne sobote ... A sem se pošteno zmotila. Ker so učenci uvideli, da so v nastajajoče besedilo vključeni njihovi dialogi, ideje, je navdušenje raslo. Presenečali so s predlogi, hitro so našli rešitve za nastali problem ... Dejali so, da jim je všeč, da so aktivno vključeni in to jim je bila zadostna motivacija, da niso odnehali.

2.2 SCENOGRAFIJA

Učenci, navdušeni z nastalim besedilom, so izrazili željo, da bi bila tudi scenografija drugačna, digitalizirana. V skupini učencev so bili tudi taki, ki so bili zelo veščji uporabe kamere in računalnika. Zato smo se povezali z videosekcijo MC Kotlovnica pod mentorstvom Andreja Podbevška. Tako so namesto navadne, fizične scene, nastale video produkcije in elektronske prosojnice (Power point), ki so se predvajale na treh platnih (levo in desno na odru in v ozadju).

Ker smo se mentorji želeli približati računalniško zelo spretnim učencem, smo se dogovorili, da se usklajujemo, dogovarjamo kar preko socialnega omrežja Facebook. Ob koncu so dejali, da jih je zelo presenetilo, da smo mentorji/učitelji pripravljani uporabljati Facebook za »resno« delo. Zato jim tudi ni bilo pretežko sobotnega popoldneva preživeti v MC Kotlovnica, kjer smo delčke scene, nastale na Facebooku, združili v celoto.

Z učenci smo izdelali tudi kostumografijo. Za vsak lik so predlagali kostum. Učenci so sami izdelali maske za pobalinčke (stranski liki) in rekvizite (metla, čarovnica – palačinka, nakovala za pobalinčke ...), kostume pa nam je po skicah učencev zašila šivilja.

2.3 GLASBA IN KOREOGRAFIJA

Osnovno melodijo za pesmi je napisal Goran Završnik, nato smo se zaprli v snemalno sobo v Domu kulture Kamnik. Učenci, ki igrajo inštrumente (citre, trobenta, violina, kitara), so prvič poslušali pesmi, nato pa so ob nasvetih mentorjev improvizirali spremljevalno glasbo brez not.

Glasba se je nato posnela, da so se lahko solisti in mladinski pevski zbor naučili petja pod mentorstvom zborovodkinje Alenke Markus (OŠ Marije Vere). Sledile so plesne vaje. Koreografije plesa so sestavile učenke, ki trenirajo ples, pod mentorstvom učiteljice Vanje Hočevnar (OŠ Marije Vere). Dežale so, da jim je bilo to bolj všeč kot pa pretekla leta, ko so morale le odplesati tako, kot si je zamislila mentorica. Najbolj pa so bile navdušene, ker so bile one tiste, ki so mentorico in sošolce »naučile« korakov.

3. VAJE, PREMIERA IN PONOVIŠTVE

Vaje so najprej potekale v učilnici. Vsaka mentorica je prevzela svoj del (igra, petje, ples). Vaje so potekale popoldne, brez izgovorov učencev, da nimajo časa. Povedali so, da jim je tak način nastajanja muzikala zelo všeč, saj so »pomembni«. Želeli so si velikega aplavza ob premieri, objave v lokalnih medijih in čestitk učiteljev in sošolcev. Zanimivo je bilo to, da fantje niso imeli težav obleči črnih pajkic in z njimi plesati, ker so čutili pripadnost, ker bi bilo »smešno« so dejali, če bi bili oblečeni drugače.

Sledile so vaje na odru v Domu kulture Kamnik, ki nam je nudil vso podporo pri tehniki, nujni za izvedbo muzikala. Premiera predstave je bila 3. 4. 2014 v Domu kulture Kamnik, predpremiero so si dopoldne ogledali vsi učenci OŠ Marije Vere (2 predpremieri, 500 učencev). Sledilo je še 6 ponovitev (za učence 1. razreda OŠ Toma Brejca, otroke vrtca Zarja Kamnik, za udeležence Unescovega Dneva kulturne raznolikosti, ki ga je za Unesco šole iz cele Slovenije pripravila OŠ Marije Vere).

4. ZAKLJUČEK

Otroški muzikal V deželi Oz je nastal kot poskus združevanja več generacij: učenci, bivši učenci, Mladinski center Kotlovnica. Najpomembnejše pri predstavi pa je to, da so bili učenci zelo aktivni, saj so sodelovali v vsakem koraku nastajanja predstave in niso dobili le besedila, ki bi se ga naučili in interpretirali na odru. Tako so imeli možnost, da so se v like resnično vživeli, saj so jih sami soustvarjali. Prav tako so imeli možnost sodelovanja pri gledališki predstavi učenci, ki si igrati niso želeli. Ti so ustvarili scenografijo, kostumografijo in skrbeli za nemoten tehnični potek predstave.

Ves čas trajanja projekta smo se mentorji čudili, da otroci ne potrebujejo dodatne motivacije. Ugotovili smo, da je bila ključnega pomena naša odločitev, da so učenci glavni igralci pri nastajanju, ne le pri uprizoritvi. Da jim mentorji zaupamo, dajemo glavno besedo, jih poslušamo, spodbujamo, le vodimo in ne ukazujemo, kaj pričakujemo, da storijo. Da učenci zmorejo veliko več, kot si sprva mislimo učitelji.

MOTIVACIJA PRI USTVARJANJU ŠOLSKEGA ČASOPISA primer dobre prakse

Sabina Gramc Lokar

Zbiranje materiala za šolski časopis zahteva sodelovanje na več nivojih, hkrati pa gre za aktivnost, pri kateri je sodelovanje prostovoljno in ni nagrajeno z oceno. Veliko je odvisno od tega, ali znamo dijake motivirati na pravi način. Ljudje smo namreč različno motivirani za zadovoljevanje svojih potreb, te pa so deloma prirojene in deloma pridobljene z vzgojo in vplivi okolja. Pri motiviranju dijakov lahko uporabimo zunanjo motivacijo in krepimo notranjo motivacijo.

Pri ustvarjanju časopisa srednje šole Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana Ful Kul Cajtng smo veliko uporabljali pohvalo, krepili smo občutek pripadnosti skupini (v tem primeru Dijaški skupnosti, saj smo k sodelovanju najprej povabili predstavnike razredov v Dijaški skupnosti ZGNL), spodbujali in nagrajevali smo samoiniciativnost in predloge, pri čemer sva mentorici dijake le usmerjali. Povratne informacije o izdelkih so bile hitre in konkretne in so vsebovale napotke za izboljšavo. Naloge in zadolžitve so bile razdeljene glede na posameznikove sposobnosti in interese in dijaki so bili avtonomni pri izbiri vsebin. Pazili smo, da so bili cilji jasni, konkretni in privlačni, predvsem pa dosegljivi in da so dijaki imeli ves čas na voljo pomoč in podporo mentoric. Presenetilo me je, da obilica svobode ni imela za posledico kaosa, ampak še večjo zagnanost sodelujočih. To se sklada z ugotovitvami Daniela H. Pinka, avtorja knjige o motivaciji Zagon: presenetljiva resnica o tistem, kar nas dejansko motivira (Pink, 2011), ki opozarja na to, da je najpomembnejša notranja motivacija in da se ključ do visoke storilnosti in zadovoljstva – v službi, v šoli in doma – skriva v naši potrebi, da sami odločamo o svojem življenju in aktivnostih, da se učimo in rešujemo izzive in da naredimo nekaj dobrega zase in za okolico.

in nastal je časopis, za katerega lahko ponosno rečemo, da je izdelek dijakov v vseh pogledih: dijaki so pisali članke in intervjuje, prispevali kratke zgodbe, pesmi, fotografije, skeče in videe in dijak je vsebino oblikoval v programu InDesign. Časopis je bil toplo sprejet tako med profesorji kot med dijaki in polni zagona že zbiramo prispevke za naslednjo številko.

Literatura:

Pink, Daniel H.: Zagon: presenetljiva resnica o tistem, kar nas dejansko motivira. Videotop, Maribor 2011

RSA Animate, adapted from Dan Pink's talk at the RSA (2010)

Dostopno na: <http://youtu.be/u6XAPnuFjJc>, vpogled 7. 10. 2015)

FUL KUL CAJTNG, letnik I, številka 1, junij 2015

(Dostopno na http://www.zgnl.si/erasmus+/signart/?page_id=13, vpogled 7. 10. 2015)

BITI OSEBEN IN SOUSTVARJATI IZKUSTVO

Andreja Grobelšek

V šolskem letu 2014/15 je štirinajst dijakov drugega letnika srednjega poklicnega izobraževanja (program bolničar-negovalca) Srednje zdravstvene šole Celje z veliko ustvarjalnosti, navdušenja in zavzetosti pripravilo predstavo senzoričnega gledališča z naslovom Čas življenja.

Senzorično gledališče govori v jeziku čutov – skozi vonjave, dotik, zvok, temo, tišino, doživljanje prostora ... V senzoričnem gledališču ni četrte stene, obiskovalec potuje skozi zgodbo iz enega prizora v drugega, izvajalci pa se mu posvečajo individualno. V senzoričnem gledališču sta v ospredju interaktivnost in izkušnja obiskovalca.

Izkustvo – spoznavanje, ki temelji na čutnem dožemanju in doživljanju, je ključno tudi za izvajalce. Pomemben dejavnik motivacije za dijake je bila neposredna vključenost in sodelovanje dijakov na vsakem koraku ustvarjanja: dijaki so bili vpeti v izbor teme, zamislili so si potek zgodbe in izbrali pripomočke. Vsak dijak je imel svojo vlogo, vsi skupaj pa so sestavili zgodbo, zato je bil delež vsakega nepogrešljiv. Čeprav je bilo naporno, saj smo posamezno predstavo izvajali več ur, so dijaki sodelovali z veseljem in se ob tem veliko naučili o sebi in drugih. Med pomembnimi motivacijskimi dejavniki so osebni stik med samimi ustvarjalci, pozitivna klima in povezanost v skupini, inovativnost ideje, soodgovornost in soodvisnost med ustvarjalci, povezanost teme z lastnim življenjem in vtisi obiskovalcev, ki so se intenzivno odzvali s paleto čustev. Energije so (s)tekle. Tri mentorice smo posvečale pozornost odnosom med dijaki in ustvarile osebni stik z vsakim od njih. Pomembni povezovalni trenutki med ustvarjalci so nastopili po vsaki uprizoritvi, ko smo reflektirali izvedbo, si izmenjali poglede in doživljanja ter se pogovorili o odzivih obiskovalcev.

POVZETEK PRISPEVKA ČUSTVA V BARVAH

Mirela Jurič

Že predšolski otroci lahko izražajo svoja čustva, se jih naučijo kontrolirati in razumeti. Pomembno je, da se z otrokom v tem obdobju veliko pogovarjamo o čustvih, občutkih, njegovem razpoloženju. Otrok, ki bo razumel in obvladal svoja čustva, bo uspešneje prehodil pot odrasčanja.

Preden sem se lotila priprave prispevka, sem razmišljala o tem, kako otroke motivirati skozi gledališčno tehniko tako, da bodo dosegli cilj, ki sem si ga za svoje delo zastavila; spodbujati otroke k izražanju lastnih čustev. Izbrala sem sredstva, ki jih imamo v naši skupini ves čas na voljo: gledališčno oblačilo, lutke, padalo, glasbila, primerno glasbo, ambient ... in z njimi otroke spodbujala k ustvarjalnemu mišljenju, k izražanju, razumevanju in obvladanju lastnih čustev. Pogovor o čustvih se je izkazal za zahtevno nalogo, regulacija čustev pomeni uravnavanje čustvenih stanj, pri čemer neobvladljiva stanja postanejo bolj obvladljiva. Ker otroci tega ne zmorejo sami, saj so njihovi možgani še premalo razviti, je moja naloga, da pomagam otroku dobiti nadzor nad lastnimi čustvi. Čustva doživljajo z različno vrednostno komponento: veselje je npr. ugodno, strah, jeza, žalost pa so neugodna oz. neprijetna čustva. Čustva so po intenzivnosti doživljanja lahko močna ali šibka. To je odvisno od posameznika in situacije. Ta so otrokov prvi jezik in so ključnega pomena za njegov celostni razvoj. Otrokom je potrebno dati možnost, da svoja čustva izražajo, da se o njih pogovarjajo. Ugotavljam, da je otrokom lažje svoja čustva zaupati lutki kot vzgojiteljici. Verjetno zato, ker se otroci še vedno znajo vživljati v vloge pravljичnih junakov, njihov domišljjski svet je širok in magični lutki posledično popolnoma zaupajo.

MOTIVIRANJE Z UPORABO NOVIH TEHNOLOGIJ: VIDEO NA TISKANEM ČASOPISU

Katja Kastelic

Današnji otroci rastejo obkroženi z novimi tehnologijami. Ker so te naprave zanje zelo zanimive in privlačne, je njihova uporaba pri pretežno dolgočasnih dejavnostih lahko dobra popestritev.

Tiskanemu šolskemu časopisu Ful Kul Cajtng smo dodali interaktivnost, tako da smo vanj vključili QR kodo. Z uporabo telefona ali tablice lahko bralec z ustrezno aplikacijo odčita kodo, ki mu prek brskalnika prikaže video vsebino. Tako smo v običajen časopis vstavili animacije in posnetke, ki so jih izdelali dijaki, ter posnetke tolmača, ki je prekretal besedilo. Uporaba tehnologije je dvignila časopis na višjo raven. Motivirani so bili dijaki, ki jim sicer pisanje ne leži, saj so lahko prispevali nekaj, v čemer so dobri. Motivirani so bili tudi bralci, predvsem dijaki, ki so jim te tehnologije domače in jih radi uporabljajo, pa tudi tisti, ki jih ne poznajo in jih je zanimalo, kaj se skriva za kodo. V prihodnje bomo morali razmisliti še o tem, kako tudi druge bralce spodbuditi in poučiti o uporabi QR tehnologije. In na koncu - motivirani sva tudi urednici, saj se nama je pri tem porodila ideja, da bi na ta način oblikovali prvi tiskani časopis, ki bi bil tudi v celoti v slovenskem znakovnem jeziku. Umetnost motiviranja se torej skriva tudi v novih tehnologijah.

Viri:

FUL KUL CAJTNG, šolski časopis Dijaške skupnosti Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana, letnik I, številka 1, junij 2015 (http://www.zgnl.si/erasmus+/signart/?page_id=13).

ZAKAJ AVTO ZJUTRAJ NOČE VŽGA... VŽGA...TI ali Hočem to vlogo! Naučite me brati!

Katarina Klajn

*»Bralna sposobnost ne izvira samo iz večje občutljivosti,
ampak je predvsem nasledek vaje in izkušenosti.«*
(M. Grosman).

Dramska besedila beremo drugače kot prozo ali poezijo. Grafična oblika zapisa od bralca zahteva hkratno sledenje glavnemu in stranskemu besedilu, specifična pa je tudi sama struktura dramskega dialoga, v katerem se ob odsotnosti pripovedovalca literarne osebe predstavljajo same. Zaradi teh lastnosti je dramatika za mlade bralce najtežje berljiva zvrst in si pri pouku književnosti zasluži posebno didaktično obravnavo.

Učenci se z dramatiko srečujejo pri urah književnosti, kjer je njihov prvi stik z njo pogosto vzpostavljen prek glasnega branja. Čeprav imajo otroci dramska besedila zelo radi, kmalu trčijo ob oviro: slabo glasno branje. Razumevanje je oteženo, dogajanje izgubi napetost, pozornost poslušalcev splahni.

Mlademu bralcu lahko na poti do samozavestnega glasnega branja pomagamo z dobro vnaprejšnjo pripravo. Približamo mu prozodijska sredstva (premore, intonacijo, glasnost, tempo ...) na način, ki jih ne bo obremenil s teorijo, seznanil pa jih bo z njihovo rabo in pozitivnimi učinki na glasno branje. Ob tem si prizadevamo, da so otroci pri pridobivanju novih informacij karseda razmišljujoči in dejavni.

Model priprave na interpretativno branje dramskih besedil smo osnovali na primeru odlomka radijske igre Alenke Goljevšček *Zakaj avto zjutraj noče vžgati* iz berila za 7. razred.

Preden smo zares prešli na glasno interpretativno branje, smo si z učenci vzeli veliko časa in na raznolike načine postopno odkrivali: vsebino odlomka, okoliščine dogajanja, značajske poteze glavnih likov, opazovali govorne posebnosti, tolmačili odnose med dramskimi osebami in veliko pozornosti namenili njihovemu razpoloženju. Želeli smo, da bi se z dramskimi liki »začutili«. Vse to se je kasneje odrazilo na govorni interpretaciji. Postala je gladka in prepričljiva, bralec pa je lahko energijo namesto v tehnično plat bralnega procesa usmeril v življenje in doživljanje.

GLEDALIŠČE IN DEBATA PRI POUKU Z ROKO V ROKI

Simona Klasinc

Po večletnem ločenem ukvarjanju z debato in gledališko dejavnostjo v osnovni šoli (predvsem v okviru interesnih dejavnosti) se zadnja leta ukvarjam z idejo, kako pri pouku oboje združiti v eno. Gledališče kot območje čustev, giba, zavedanja telesa in debato, ki temelji na logičnih skonstruiranih govorih. Oboje pa v ospredje postavlja aktivno vlogo učenca.

Debata, katere bistvo je tvorjenje argumentiranih govorov, ki poskušajo prepričati občinstvo (sošolce v razredu) zahteva dejavnosti učencev na najvišji taksonomski ravni, hkrati pa uči učence javnega nastopanja. Z vživljanjem v različne literarne like/zgodovinske osebnosti učenci lažje vzpostavijo stik z občinstvom, hkrati pa se znebijo strahu in treme. Lahko so nekdo drug.

Osnova debate je argument. Za osnovnošolce zadostuje tripartitna argumentacija: trditev, sklep, podpore.

Za združevanje obojega je idealna igra BALON.

Učencem povemo osnovno zgodbo. "Znane osebnosti (Prešeren, Čop, Kopitar, Smole ...) se peljejo v balonu na topli zrak. Ker je balon pretežak, je potrebno nekoga vreči iz balona." Oseba mora publiko prepričati, da je prav ona tista, ki je za posamezno obdobje (npr. romantiko) najpomembnejša. Določimo čas, vsakič ima oseba možnost dvominutnega govora (pri mlajših učencih minuto). Po vsakem krogu publika eno osebo vrže iz balona ter svojo odločitev utemelji. Publiki damo tudi možnost postavljanja vprašanj.

Možnosti za uporabo igre pri pouku so neskončne, ne samo pri slovenščini. Tako lahko na polet z balonom pošljemo poleg literarnih junakov tudi kemijske elemente, geometrijske like in telesa, zgodovinske osebnosti ... S kakšnim glasom bo govoril kisik?

Debata nudi tudi druge raznovrstne možnosti, ki jih lahko povežemo z igro vlog in improvizacijo. Tako lahko v razredu pripravimo sodne procese, izpeljemo volitve, utemeljemo svoje vloge. Meje sebi in učencem postavlja učitelj.

LUTKA PUTKA

Klaudija Košenina

Lutke imajo v sebi nekaj magičnega. Kot močno simbolno sredstvo nudijo otroku možnost izražanja čustev ter sproščanja konfliktov v simbolnih situacijah. (Helena Korošec, 2003)

Lutka Putka je prav posebna lutka. Ima velike oči, da lahko čim več vidi, ter veliko srce, ker ima rada vse okoli nje. Zna plesati, peti ter speči najboljšo jabolčno pito. Rada ima otroke, jih posluša, potolaži, pripravljena je pomagati ter jih razveseliti.

Je radovedna, rada sprašuje, pripoveduje ter rada bere knjige. Njena najljubša črka je Ž. Morda, ker je zadnja črka abecede ali pa zato, ker je njena najljubša žival žirafa.

Lutka Putka je nastala kot ideja za popestritev učne snovi pri pouku, uporabljam jo za začetno motivacijo, boljši čustven in socialen otrokov razvoj, za sprostitev ter boljše vzdušje v razredu. Opazila sem, kako otroci izredno radi ustvarjajo lutke in se z njimi igrajo ter se odločila, da poskusim z interesno dejavnostjo, kjer bi izdelovali najrazličnejše lutke. Vsako lutko, ki smo jo izdelali, so otroci uporabili v domišljjski igri.

V ta namen bom ob plakatu predstavila nekaj zamisli, kako z lutko prikazati otrokom različna čustva, ki jih lutka doživlja, jih krati spodbuditi, da čutijo, se spopadajo s čustvi in jih izražajo z igro. Ob pripovedovanju Putkine zgodbe in z mnogimi občutji, ki jih doživlja, dobijo otroci različne kartončke s čustvenimi izrazi. Najprej si jih dobro ogledajo, nato pa ob branju dvigujejo kartončke z izrazi, ki po njihovem mnenju izražajo Putkino počutje. Po končani zgodbi se o občutkih pogovorimo in poskušamo čustva uprizoriti preko lutk še v drugačnih okoliščinah. V ospredju so čustva, s katerimi se otroci sovpadajo in srečujejo tudi v vsakdanjem življenju. Učence spodbujamo in jih pustimo, da izražajo sebe preko lutke, da ustvarjajo domišljjski svet in zgodbo spreminjajo v nekaj novega.

Na motivacijo otrok vplivajo različni dejavniki, tako zunanji kot notranji. Kot pedagogi lahko nanje s pomočjo različnih aktivnosti neposredno ali posredno vplivamo. Če nam uspe, da otroka pri posamezni aktivnosti spodbujamo, usmerjamo in ga vodimo do končnega uspeha, se ob tem v otroku razvijejo pozitivna čustva, ki dolgoročno pripomorejo k otrokovi samozavesti, napredku in razvoju. Otroci pridobijo določeno znanje in razvijajo svoje spretnosti. Pri učenju tujih jezikov uporabljam raznolike pristope, predstavila bom tri, in sicer učenje s pomočjo spletnih orodij, učenje preko igre in učenje s pomočjo nastopanja. Vsem tem pristopom je skupno, da se otroci z njimi vsakodnevno srečujejo, zato so jim tudi blizu. Ker so jim te aktivnosti znane, se tako lahko bolj skoncentrirajo na vsebino in doživijo pozitivno izkušnjo. Otroci so tako s pomočjo različnih spletnih orodij izdelali vsak svojo abecedo, predstavili sebe in svojega prijatelja, ustvarili svoj spletni dnevnik ... Te aktivnosti smo potem nadgradili s pantomimo ali igro vlog. Med urami nemščine se večkrat igramo in pri tem izdelamo svoje igre. Igro Kolo sreče oz. Glücksrad sta si zamislila sedmošolca, zmaga je na natečaju Goethe-Instituta iz Ljubljane. Za predstavo Apfelschorle pa so otroci napisali scenarij, po pripravi pa tudi nastopili pred svojimi prijatelji in starši. Postopoma stopnjevane aktivnosti so tako pripomogle k uspešni ideji, zasnovi in izvedbi gledališke predstave. Končni rezultat je ta, da so otroci s pomočjo lastnih izkušenj in aktivnosti postanejo še bolj motivirani in odprti za nove izzive.

REŠEVANJE NAJSTNIŠKIH TEŽAV S PROCESNO DRAMO

Vesna Kumer

Delavnico procesne drame lahko izvaja vsak pedagog. Še posebej se obnese pri urah oddelčne skupnosti, ko razredniki navadno obravnavajo oddelčno problematiko, ali pa na gledaliških delavnicah, ko je na razpolago več časa.

Gre za aktivno udejstvovanje vseh udeležencev, ki po svoje krojijo gledališki svet in uso do posameznikov v njem. Ob tem razvijajo kreativnost, rešujejo svoje težave, osebno rastejo ter so čustveno bogatejši. V procesu se izvajajo najrazličnejše krajše aktivnosti, ki udeležence spodbujajo k razmišljanju, čustvovanju in reševanju problemov.

Kot vidimo, se najstniki spopadajo z različnimi težavami (na plakatu so predstavljene tri precej pogoste situacije), ki jih lahko rešujemo tudi s procesno dramo. Učenci v manjših skupinah prihajajo do različnih rešitev s pomočjo kritičnega mišljenja. Nadaljevanje te situacije se tako vsakič razvija drugače, naloga učitelja pa je, da preudarno izbere gledališke tehnike glede na dano situacijo ter udeležence ves čas spodbuja k pozitivnemu razmišljanju.

Delavnica procesne drame je odlična priložnost za reševanje težav in osebno rast najstnikov, zato je dobro, da jo učitelj pozna in občasno oziroma po potrebi vključi v svoje delo.

VIRI in LITERATURA:

I. Škuflić Horvat: Dramske tehnike, izobraževanje z delavnicami

UMETNOST MOTIVIRANJA MLADOSTNIKOV

Barbara Lenart Bregar

Učni uspeh soodloča več dejavnikov. Marentič Požarnik (2000) jih razvrsti na zunanje in notranje. Zunanji so fizikalni (urejenost prostora, osvetljenost, temperatura, hrup, ...) in socialni (značilnosti družbenega okolja: družine, šole, vrstnikov, ...). Notranji so fiziološki (splošno telesno počutje, raven energije, stanje čutil, hormonsko ne-ravnovesje, ...) ter psihološki (intelektualne sposobnosti učenca, osebnostne značilnosti, motivacija, ...). Prav slednja se zdi ključna mnogim raziskovalcem in kot pravi Bell (v: Raffini, 2003): »O izobraževanju si zapomnimo tri pomembne stvari. Prva je motivacija. Druga je motivacija. Tretja je motivacija.« Motivacija je tista najpomembnejša, ki že kot beseda (lat. *movere*) predstavlja vzrok za naše vedenje in duševno dejavnost. Zunanja motivacija (pohvala, graja, ocene,...) je za učenje prešibka (Kompere idr., 2014), potrebna je še notranja motivacija. Ta je učinkovitejša, saj omogoča intenzivnejše, kakovostnejše in vztrajnejše učenje (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). In prav socialno okolje (Ryan in Deci, 2000, v: Puklek Levpušček in Zupančič, 2009) krepi notranjo motivacijo, ker učencu omogoča situacije, v katerih potrjuje svoje kompetence, mu daje povratne informacije, ki oblikujejo učenčevu pozitivno doživljanje lastne zmožnosti, mu omogoča, da se zazna kot avtonomnega, pomembnega. Starši, vzgojitelji, učitelji imamo zatorej močan vpliv na notranjo motivacijo svojih otrok in mladostnikov, če bomo ustvarili v (šolskem oz. učnem) okolju take razmere, da bodo učencem pomagale zadovoljiti njihove potrebe po avtonomiji, kompetentnosti, povezanosti, samospoštovanju in zadovoljstvu (Raffini, 2003).

Na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana s svojimi večletnimi izkušnjami spoznavnih taborov dijakov prvih letnikov potrjujemo, da je mladostnik, ki z veseljem hodi v šolo, ki se v šoli počuti sprejetega od sovrstnikov ter učiteljev, ki ima pozitivno samopodobo, učno uspešnejši, ima manj čustveno vedenjskih težav ali nasilnega vedenja in ne podlega rizičnemu vedenju (Reasoner, 2000). Srednješolsko izobraževanje sovпада s časom mladostništva, ki je čas iskanja svoje identitete (Erikson, 1976, v: Kompere idr., 2014), ciljev in vrednot. Spoznavni tabor je neformalni prostor medsebojnega spoznavanja, skupnih nalog in akcij, kjer se lahko v nešolskih situacijah dijaki potrjujejo, dokazujejo, pridobivajo občudovanje v različnih priložnostih, doživijo sprejetost, pomembnost, se učijo obvladovanja čustev, sobivanja, kjer je veliko veselja in smeha. V času spoznavnega tabora so mladi celostno (psihofizično) vključeni v dejavnosti z namenom, da vsak najde delček poti do sebe (Ščuka, 2007).

Literatura:

Kompere A., Stražišar M., Dogša I., Vec T., Curk J.: Uvod v psihologijo. Ljubljana: DZS, 2014.

Marentič Požarnik B.: Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS, 2000.

Puklek Levpušček M. in Zupančič M.: Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 2009.

Raffini J. P.: 150 vaj za povečanje notranje motivacije pri učencih. Ljubljana: Educy, 2003.

Reasoner R. W.: Program Razvijanje pozitivnega samovrednotenja otrok : priročnik za mentorje in didaktična gradiva. Ljubljana : Inštitut za razvijanje osebne kakovosti, 2000.

Ščuka V.:Šolar na poti do sebe, oblikovanje osebnosti. Radovljica: Didakta, 2007.

ČUSTVOVANJE ALI SINHRONO VALOVANJE UČENCEV IN UČITELJA V RAZREDU

Betka Mahnič

Poklic učiteljice, za katerega sem se odločila v nekem danem trenutku, ko so čustva plimovala v vsej svoji razsežnosti, se je izkazal kot dobra odločitev, saj svoja intenzivna čustva, ki jih nikdar ne skrivam, lahko dnevno zlivam med poučevanjem v razredu. Ta je postal oder, na katerem se čustvena mešanica deli z učenci in jo lahko srkamo vsi prisotni.

Po skoraj treh desetletjih prakse sem se naučila sledeče:

- širok nasmešek na učiteljevemu obrazu in toplina besede vedno rodita pozitiven odnos med učencem in učiteljem,
- jezni pogledi, povzdigovanje glasu in visoki toni, negativna kritika ter kriljenje z rokami, dnevni kriticizem istih reči bodo v razred prinesli veliko slabe energije in kaosa.

Vedno sem se in se še trudim v svoje poučevanje vnesti čim večjo razgibanost, ki jo skušam doseči tako, da učence motiviram z različnimi didaktičnimi igrami, tehnikami branja, življenjskimi situacijami itd., ki so jim blizu in so polne čustvene naelektrenosti in jo med uro lahko podoživijo. Tako jim na bolj zanimiv način predstavim določeno besedišče, slovnico in s tem tudi kulturo in običaje nekega naroda.

Navedem naj konkretni primer, ko smo v 8. razredu spregovorili o čustvih. S pomočjo možganske nevihte smo se odločili za sledeča čustva: ljubezen, srečo, sovraštvo, žalost in strah. Soglasno so se strinjali, da so jim kot najstniki zelo podvrženi in jih dnevno podoživljajo. S pomočjo teh ključnih čustev sem želela priti do njihovega globljega razmišljanja, ki je rodilo bogate sadove. Učenci so za vsako čustvo v mirnem razmišljanju napisali, kakšne barve je, kakšnega okusa, vonja, kakšen izgled ima, kako zveni in kako določeno čustvo občutijo. Nastali so zelo lepi zapisi s čustvenim nabojem, za katerega si ne bi nikoli mislila, da jih premore trinajstletna najstniška glavica. Nekateri so svoja razmišljanja celo strnili v pesem, vsi pa so delo predstavili pred razredom, kjer se je odvijala tudi vodena diskusija, v kateri so s svojim razmišljanjem sodelovali prav vsi. Ob takem mini projektu, ki sem ga izvedla, so učenci dobili globlji vpogled v čustva svojih vrstnikov. Zaradi pozitivnega odziva sem odločila za nadgradnjo, in sicer za dramsko uprizoritev, ki jo bomo poimenovali Ples čutil in bo luč ugledala predvidoma januarja 2016. Prav tako je v nastajanju plakat z istim imenom.

POLIGON ZA BRUŠENJE ODNOSOV IN BRSKANJE PO SEBI

Mirjana Marinčič

Otroško gledališko skupino vodim trinajsto leto. Na sceno sem stopila nepripravljena na izzive, ki se jih danes zavedam. Kljub izkušnjam, ki sem jih pridobila, nekatera načela še vedno upoštevam. Verjamem, da lahko otrokom ponudim slast nastopanja na odrskih deskah. Oblikovanje predstave je namreč osrednji cilj našega delovanja. Skupno ustvarjanje pa seveda vodi še do mnogih drugih zanimivih učinkov na osebnost vseh vključenih, tudi mentorice.

Ko ti uspe dve leti obdržati jedro skupine, si za nekaj časa na konju. Vsi, ki ostanejo, radi nastopajo in so frajerji ter zlahka pritegnejo še druge.

Večkrat sem se že spraševala, zakaj pravzaprav pridejo. Menim, da je tako pri prvih kot tudi pri pridruženih moč najti različne motive za delo. Ustanovitelji skupine si najbrž želijo razvijati ustvarjalnost, se na drugačen način soočiti z literarnimi besedili, jih mogoče tudi ustvarjati. Ostali pridruženi vidijo, da se imajo igralci lepo, da so deležni aplavza, da kdaj kam gredo in nenazadnje kdaj tudi manjkajo pri pouku ...

Gledališka skupina je velikokrat poligon za brušenje odnosov in brskanje po sebi. Preko igralske improvizacije učenci ozavestijo odnose v razredu in čustva, ki jih spremljajo. Učijo se obvladovati svoje telo, glas in naučijo se samodiscipline. Skozi proces analize odnosov lahko nastane novo gledališko besedilo (Planet veselja, Zgodbe iz 6. a), ki razreši konflikt v razredu ali v posamezniku. Na problem se naučijo pogledati z doživljajske perspektive drugega.

Igramo tudi na že napisane tekste. Nikoli ne naredim avdicije. Vsi smo v procesu učenja in izpopolnjevanja na koncu toliko boljši, da nam celo ploskajo in učenčeva samopodoba je lahko boljša zaradi realnega razloga in ne zaradi namišljenih preценjenih vrlin.

... je proces, ponavljajoči cikel in ne enkratno dejanje oz. doživetje.

V nadaljevanju bom izpostavila nekatera dejanja iz lastne predpostavke, da je umetnost motiviranja cikel in ne enkratno dejanje.

Pri motivaciji otrok in mladostnikov igra največjo vlogo osebni zgled učitelja oz. mentorja. Prva naloga učitelja/mentorja je navduševati. Učitelj naj manj uči in več navdušuje. Naloga učitelja je poiskati resničen žar in veselje do dela. Vsebinsko, ki jo predstavlja, mora ljubiti in jo razumeti v globino. V njej mora prepoznati intrapsihično vrednost za mladega človeka ter mu jo na primeren način predstaviti.

Pri svojem delu uporablja humor in dovoli, da mu učenci pridejo osebno blizu. Ne bojijo se globljega osebnega stika, nasprotno – v njem uživajo. Do učencev je spoštljiv in od njih zahteva vedno nekoliko več, kot je to videti na prvi pogled. Vloge in nalogo v skupini morajo biti razporejene glede na zmožnosti posameznika. Na ta način učenec čuti izziv pred nalogo in spoštuje mentorja ter lastno vrednost v skupini.

Učitelj mora prihajati na dogovorjene vaje točno. Drži obljubo in naredi, kar so se dogovorili. Enako zahteva od ostalih udeležencev. Če mu ni uspelo uresničiti vsega, se opraviči. Prizna, da česa ne zmore, da presega njegove sposobnosti ali časovne okvire.

Učitelj/mentor skupaj z učenci izbere delo, ki ga bodo uprizorili. Dramatizacijo napišejo skupaj ali pa jo le popravijo. Igra na ta način prične dihati skupaj z njimi, saj spremljajo proces nastajanja od samega začetka in v njo vnašajo svoje lastne ideje in predloge.

Učitelj/mentor pomaga učencem, da dobro spoznajo svojo vlogo in se pričnejo vanjo vživljati. Dobro jim predstavi predvsem to, kako zelo pomembna je njihova vloga za uprizoritev in za potek dramskega dogajanja. Poudari in razkrije jim sprva nevidne notranje boje dramskega lika, preobrate v osebnosti, stopnjevanje čustev, stopnjevanje pojavljanja na odru, ... Vsak učenec na ta način prevzame odgovornost za obstoj lika v igri in v vsaki nadaljnji uprizoritvi.

Od učenca zahteva vedno nekoliko več, kot kažejo njegove trenutne sposobnosti. Učenec mora med vajami in po vsakem nastopu zoreti. Zorenje je prisotno na področju veščin (glasno izražanje, jasni gibi in postavitev telesa na odru, očesni stik, obrazna mimika, ...) ter osebnosti (premagovanje strahu pred publiko, vživljanje v vlogo, izražanje čustev, pogum, samozavest, ...). Slednje pomeni, da otrok nikoli ni več takšen, kot je bil. Vsaka aktivna udeležba v uprizoritvi ga trajno spremeni in v njem pusti pečat. V sebi je odkril in izkusil nove vsebine in nove dimenzije človečnosti.

Udeležba na tekmovanjih in drugih gledaliških srečanjih ter gostovanjih je pomembna za učencevo osebnostno rast ter razvoj spretnosti in veščin. Skupen cilj je predstava, v kateri bodo uživali in se učili tako nastopajoči kot publika. Nov nastop in nova igra predstavljata učencu izziv, novo učenje, novo veselje ter novo potrditev za vložen napor, ki jo cenita tako mentor kot tudi publika.

IGRA, MOTIVACIJA IN SODELOVANJE DIJAKOV V PLESNO-GLASBENEM GLEDALIŠČU

Karmen Mikek

Na Šolskem centru Velenje ima ustvarjanje plesno-glasbenih predstav že kar nekajletno tradicijo. Od začetnega poudarka na plesnih točkah pa v zadnjih letih opažamo razvoj v smeri izvajanja glasbe in petja v živo, predvsem pa v razvoj kompleksnejše zgodbe in obsežnejših dramskih prispevkov v celotnem spektaklu. Uspeh preteklih predstav mnoge obiskovalce – učence motivira, da se prijavijo na avdicijo, ko pripravljamo nov projekt. Kompleksnost predstave, ki združuje igro, petje, ples in igranje inštrumentov, daje priložnost za sodelovanje tako tistim dijakom, ki se želijo vključiti zgolj na enem področju, kot tudi tistim, ki v projekt vstopajo z željo po sodelovanju na več področjih. Poleg igre, plesa, izvajanja glasbe in petja je eden izmed glavnih motivov za sodelovanje želja po druženju, zabavi in povezovanju. Ta informacija je za mentorje pomembna z vidika usklajevanja resnega dela in vzpostavljanja sproščenega okolja, v katerem se ima skupina tudi ali pa predvsem lepo, ob tem pa skupaj napreduje in korak za korakom gradi celotno predstavo. Kompleksnejša zgodba in daljši dramski vložki v predstavi predstavljajo izziv za sodelovanje in timsko delo med mentorji, obenem pa tudi za mentorsko delo z dijaki. V projektu, kjer smo se del priprav »igralci« pripravljali ločeno od »plesalcev, pevcev in glasbenikov«, se je pokazalo, kako pomembni so dober odnos, sodelovanje in komunikacije med mentorica-ma. Vse to je namreč prispevalo k razvoju idej, motivaciji za delo, refleksiji procesa, lastnih občutkov in čustev, ki so spremljala delo, uspehe pa tudi težave, na katere smo naleteli med delom. Takšno reflektirano mentorstvo v znatni meri prispeva tudi k motiviranju dijakov v celotnem procesu priprave in izvedbe projekta. Motivacija dijakov se namreč v fazah razvoja spreminja, odvisna pa je še od mnogih drugih dejavnikov, kot so na primer možnost soustvarjanja zgodbe, uravnoteženost pravil in sproščenost, osebna angažiranost, sprotno reševanje težav in konfliktov, prejete potrditve in spodbude, odziv publike in priznanje okolice. Pri tem ne gre zanemariti zmožnosti usklajevanja dela v projektu s šolskimi obveznostmi in ostalimi prostočasnimi aktivnostmi.

Igra je iluzija resnice, ki se ji lahko prepustimo in vanjo verjamemo ali ne. Kljub neresnici prikaz na odru v nas zbudi določene procese, ki so različni, lahko miselni ali čustveni.

»Igralec v gledališču ne prispeva samo svojega znanja in fizičnega dela, temveč tudi samega sebe kot čustveno in miselno bitje.«¹

»Ker je bistvo gledališke predstave v tem, da 'neresnično' dogajanje dramskega besedila prikazuje občinstvu, kot da bi bilo resnično, seveda na posebni, umetniški ravni, in ga občinstvo po nekem notranjem sporazumu tako tudi sprejema, je poglobitveni namen gledaliških ustvarjalcev, da dajo dramski uprizoritvi to umetniško verjetnost in prepričljivost.«²

Igralec in Ego

Že Stanislavski je ločil gledališke ustvarjalce, ki imajo radi »gledališče v sebi«, od tistih, ki imajo radi »sebe v gledališču«.

V prvem odnosu človek gledališču služi, v drugem se ga poslužuje. Prvi oživljajo dramsko besedo in z njo komunicirajo s publiko, drugi jo izkoristijo za razkazovanje svoje lastne veščosti. Prvi vzpostavijo kompleksno, čutno in čustveno povezavo z gledalci in jih navajajo k individualnem opredeljevanju, drugi jih opajajo z gledališkimi triki in izzivajo njihovo splošno čudenje in občudovanje.³

Profesionalni režiser nam bo znal povedati, da na odru lahko vidiš igralca ali nastopača. Zgornja opredelitev pojasni ravno ta vidik. Na lutkovnih delavnicah sem ob neki priložnosti naletela na uspešnega lutkarja, ki je vse gledališke igralce označil kot egocentrike. On kot lutkar pa da to ni, ker v ospredje postavlja lutko in ne sebe.

Takšno označevanje igralcev na odru je upravičeno, če gre za zgoraj omenjeno samovšečnost v gledališču.

Še posebej je to pomembno pri gledališkem delu z otroki, mladimi. Kvaliteta pedagoga, ne samo gledališkega, se kaže v tem, da v ospredje ne postavlja svojega znanja, ampak znanje, ki ga želi doseči pri učencih.

Razum kot ovira

»Razum se zaveda, da bo izgubil nadvlado, takoj ko se bomo prepustili čustvom, vzgibom naše duše« (Čehov).⁴

Dramska igra pozna nekatere edinstvene težave ravno zato, ker je igralec prisiljen uporabljati sredstvo, ki je spremenljivo, skrivnostno in izdajalsko: samega sebe. Cel in ves mora biti vpleten v dogajanje in hkrati odmaknjen od njega. Biti mora iskren v svoji igri. Naučiti se mora, kako biti iskren v neiskrenosti, kako se resnicoljubno zlagati. To je skoraj nemogoče in hkrati bistveno za igralca.⁵

¹ Katarina Košnik, Diplomsko delo: Antropologija gledališča – identifikacija v gledališču, 2005, str.5

² Ahačič, Draga, Robert Pignarre (1985): Dramsko gledališče. Knjižnica MGL, Ljubljana.

³ Katarina Košnik, Diplomsko delo: Antropologija gledališča – identifikacija v gledališču, 2005, str.5.

⁴ Čehov, Mihail (1999): Igralska umetnost. Knjižnica MGL, Ljubljana, str.89.

⁵ Brook, Peter (1971): Prazen prostor. Knjižnica MGL, Ljubljana, str.144.

»Naše telo in duševnost se stikata nekje v nezavednem območju naše ustvarjalne duše – in to nas privede do spoznanja, da moramo pri srečanju našega telesa in naše duševnosti na odru odstraniti tisto, kar naše igralsko ustvarjanje ovira: v mislih imam razum, ki se skuša vmešavati v naša čustva, v funkcije našega telesa, v našo umetnost.«⁶

V tem primeru ima v mislih razum kot hladen, analitičen pristop do stvari. Kot tak je razum ubijalec za čustva. Poleg tega je ravno ta ubijalec, če si ga znamo podrediti, koristen, služil nam bo, da nam bo vse (od besedila do odrske postavitve) razumljivo in jasno. Čehov je pisal kot velik kritik svojega časa, kar lahko potenciramo in prenesemo na naš čas. Govoril je o bolezni našega časa. Neprodušno zapiramo svoje duše in srca in si ne upamo pokazati svojih čustev. Igralci na odru ne morejo ustvariti prave atmosfere in se celo sramujejo razkriti svoja čustva drugim. Nezavedno slutijo, da se bodo drugi norčevali iz njihovih čustev in zato jih skrivajo. Igralec tako na odru samo imitira doživljanje svojega osebnega »jaza«, ki pa za nikogar ni zanimiv.⁷

PRAKSA:

Delamo predvsem na spontanosti, iskrenosti, izražanju čustev. Nekateri učenci imajo pri tem težave. So egocentrični, nastopaški, pri vajah pretirano glasni in zabavni sami sebi. Z neprimernim vedenjem želijo zrušiti trud ostalih. Kažejo svojo čustveno nezrelost. Tisti učenci, ki teh težav nimajo, jih opozarjajo. Takšno vedenje jih moti.

Primer samomora na šoli. Direktiva vodstva šole učencem je bila, da se o tem ne sme govoriti. Na gledališkem krožku se mi odprejo. Pripomnijo, da o tem ne smejo govoriti. Tisto leto smo se ukvarjali z besedilom Dese Muck Blazno resno slavni. V besedilu se omenja samomor v precej nedolžni situaciji. Učenci sami predlagajo, naj ta del besedila brišemo. Seveda pristanem.

Pritisk sodelavk slavistk, da moramo kot krožek na šolskih prireditvah nekaj pokazati, da bi zapolnili program. Učenci niso bili motivirani za nastope. Moj prednostni cilj je poznavanje gledališke dejavnosti, odkrivanje smisla čustvenega odpiranja in iskrenosti na odru in suveren govorni nastop (delamo kratke igre, improvizacijske vaje, razne vaje za govor, javni nastop, igro, občutek za oder in soigralca).

⁶ Čehov, Mihail (1999): Igralska umetnost. Knjižnica MGL, Ljubljana, str.87.

⁷ Katarina Košnik, Diplomsko delo: Antropologija gledališča – identifikacija v gledališču, 2005, str.25.

DOMIŠLJIJA V AKCIJI, UPORABA DRAME V IZOBRAŽEVANJU

Urška Lučka Novak

Za uspeh v življenju sta samozavest in ustvarjalnost vsaj toliko pomembni kot znanje. Če otrok, ko bo odrasel, ne bo ustvarjalen, bo svoje znanje slabo izkoristil, če pa ne bo dovolj samozavesten, bodo imeli od njegovega znanja korist predvsem drugi.

Kako pomembni za uspešnost sta samozavest in ustvarjalnost, kaže tudi dejstvo, da so bili nekateri veliki, zelo ustvarjalni ljudje praviloma le povprečni učenci. Izumitelja Thomas A. Edison in Henry Ford nista končala niti osemletke, Bill Gates nikoli ni dokončal univerze.

Dvigniti nivo motivacije je ena izmed najpogostejših težav, s katero se spopadamo tisti, ki delamo z otroki in mladostniki. Zdi se, da smo motivacijsko uspešnejši pri mlajših otrocih, ko so v njih še prisotni radovednost, raziskovalni duh in ustvarjalnost pri igranju z igračami, z leti pa njihova motivacija strmo upada.

Primeri iz prakse in osebne izkušnje kažejo, da učenci uživajo, ko delajo v skupinah in delijo svoja mišljenja, opažanja in kreativno izražanje. Uspešnejši so, ko imajo občutek, da so slišani in da tudi oni sami prispevajo k vsebinam.

Z metodo drame v izobraževanju sem se začela srečevati, ko sem pričela z delom vzgojiteljice v domu na Zavodu za gluhe in naglušne v Ljubljani ter aktivno sodelovati v društvu Taka Tuka. Svoje znanje in izkušnje sem pridobivala pod vodstvom svetovno priznanih strokovnjakov, nato pa sem v okviru projektov tudi sama uporabljala metodo drame tako med slovenskimi kot tudi tujimi otroki.

Metoda drame v izobraževanju ima jasen vzgojni cilj in je sredstvo, ki omogoča ustvarjalni proces, pridobivanje novih znanj skozi izkušnjo zgodbe, reševanje problemov, razvijanje domišljije, dviguje nivo komunikacijskih sposobnosti in upoštevanje mnenja drugih. Vse to pa prispeva k dvigovanju motivacije.

Drama zapolni prostor z dramatičnim zapletom in vsebino, ki je kritična in živa, tudi če gre za pravljico. S pomočjo konteksta realnega življenja in ekstremnih življenjskih situacij pomaga otrokom prepoznati in se spopasti s splošnimi življenjskimi resnicami. Zgodba "zagrabi" udeležence na več nivojih, spodbuja vse čute in odpira prostor za nove izkušnje ter nudi pogled v njihovo notranjost. Prav tako povezuje ljudi vseh starosti, premaguje jezikovne, družbene, verske in socialne omejitve in jih motivira v delovanje.

Drama daje otrokom priložnost, da sodelujejo kot oni sami ali kot izmišljen lik, pri tem jim ponudi izkušnjo zgodbe, ki jo lahko implementirajo v realno življenje. Celo najbolj sramežljivi učenci imajo koristi od drame, ko zavzamejo vlogo lika ("stopijo v čevlje karakterja") in si predstavljajo, da so nekdo drug in ne oni sami – tako postanejo aktivni udeleženci pri oblikovanju lastnega učenja.

Pri tehnikah drame ni pravih ali napačnih odgovorov, tudi to otroke opogumlja, da izrazijo svoje mnenje in jih motivira k sodelovanju, hkrati pa jim daje občutek varnosti, saj se lahko "skrijejo" za vlogo lika, čeprav govorijo iz sebe in iz lastnih izkušenj. Nemalokrat je kakšen zelo tih otrok šele na delavnicah drame spregovoril ali sodeloval. Zelo globoko mi je ostala v spominu izkušnja z delavnic v Birminghamu (Anglija), kjer smo skozi zgodbo skušali osvetliti temo medsebojnih odnosov v družini in je deset let star fant, ki je bil v razredu med najtišjimi in manj opaznejšimi, uporabil prisposodbo jabolka z besedami: "Družina je kot jabolko, če kateri od staršev manjka, je kakor da bi odgriznil en košček jabolka, to ni več nikoli isto."

Otroci in mladostniki, ki imajo večkratno izkušnjo drame v izobraževanju, postanejo bolj neodvisni v učenju in mišljenju, na splošno se razvijejo v bolj samozadostne, socialno kompetentne posameznike in se lažje izražajo, vse to pa jim dviguje motivacijo in željo po sodelovanju ne le v šoli ali pri športu, pač pa tudi družbenom – želijo postati aktiven del skupnosti.

Poučna je zgodba o Ostržku, ni brez razloga obvezno branje v osnovnih šolah. Kdor razume njen nauk, bo razumel tudi željo tistih otrok, ki dajo prednost nabiranju življenjskih izkušenj pred znanjem. Taki otroci so boljše pripravljene na življenjske izzive.

Viri in literatura:

Met kocke, Raziskava DICE, Rezultati raziskav in priporočila o gledališču in drami v izobraževanju (Dostopno na: <http://dramanetwork.eu/>, vpogled 7. 10. 2015)

PREŠERNO O PREŠERNU ZA VSE, KI »DOBRO V SRCU MISLIJO«.

Vesna Družinec Pilko

Že vrsto let je tradicija na šoli, da pred slovenskim kulturnim praznikom generacija osmošolcev pripravi kulturni program z namenom, da Prešerna in njegovo poezijo približa vsem generacijam na šoli. Vsako leto pa se Prešerna lotijo nekoliko drugače. Nazadnje so si prireditev zamislili v obliki uličnega gledališča in tako so šolski hodniki postali središče kulturnega dogajanja. Izbrali so šest prostorov na šoli, ki so jih poimenovali koticiki za poezijo. Priprave so se začele pri urah slovenščine. Vsak učenec si je izbral svojo pesem iz Prešernovih Poezij. Sledile so bralne vaje, razumevanje pesmi, doživeto branje. Pri likovni umetnosti so svoje doživljanje pesmi narisali in risbe uredili za razstavo. Pri glasbeni umetnosti so vadili učenci, ki so se odločili, da bodo Prešernove pesmi peli. Učenec, ki je igral Prešerna, se je pripravljaj na svojo vlogo. Zadnje priprave so bile namenjene še kostumografiji. Učenci so se odločili, da bo v kostumih samo nekaj iz pesmi *Od železne ceste*, slikar iz soneta *Apel in čevljar in Prešeren*, ostali pa se bodo ta dan samo »lepo« oblekli.

Pred kulturnim praznikom je bilo v zraku čutiti vznemirjenost in tremo pred nastopom. Prvo šolsko uro so po šolskem radiu učence presenetile učiteljice s svojimi interpretacijami Prešernovih pesmi. Učenci so po barvi glasu ugibali, za katero učiteljico gre in zdelo se jim silno zabavno, da ni treba deklamirati samo njim.

Sledila je logistika ogledov programa – približno 300 učencev šole je bilo potrebno razporediti tako, da so si izmenično ogledali vseh šest kulturnih koticikov po šoli, kjer so jih pričakale skupine osmošolcev s svojim kulturnim programom. Na razstavnem prostoru jih je pričakal tudi sam Prešeren. Vesel, ker so učencem všeč njegove pesmi, jih je nagradil s figami in zgodbami iz svojega življenja.

»To morate ponoviti!« je bilo slišati iz ust najmlajših. In k taki iskreni kritiki res ni dodati nič drugega kot samo obljubo, da bomo prireditev ponovili. Za njih in za vse, ki »dobro v srcu mislijo«.

ČUSTVA IN IGRANJE VLOG PRI POUKU TUJEGA JEZIKA

Tanja Povhe

Pri pouku tujih jezikov je igra vlog kot šolski približek avtohtoni situaciji pogosto uporabljena metoda poučevanja. Za nekatere učence je tovrstno delo lahko zelo stresno. Če se želimo čim bolj približati realnosti, ni dovolj zgolj gola reprodukcija besedila, temveč tudi način, kako besedilo povemo, pri čemer igra pomembno vlogo tudi sposobnost izražanja čustev. Kako učencem pomagati, da se igre vlog lotevajo samozavestneje? Govor učencev posnamemo, predvajamo in podamo pozitivno povratno informacijo, nato pa z ustreznim računalniškim programom za snemanje zvoka (v šoli uporabljamo Audacity) spremenimo višino in hitrost posnetega glasu. Poslušanje končnih izdelkov učence zabava in potem kar tekmujejo, kdo bo spet lahko prišel pred mikrofonom. Vsako ponavljanje pred mikrofonom pomeni več vaje za učence, več vaje pomeni boljše znanje in boljše znanje pomeni več sproščenosti pri komunikaciji v tujem jeziku.

Več sproščenosti pa pomeni tudi lažje izražanje čustev. Ker mikrofoni ni kamera, ki bi posnela obrazno mimiko in gibe, s čimer bi se dalo čustva lažje razbrati, je toliko bolj pomembno, da so čustva jasno izražena z glasom. Gibanje telesa in izraz na obrazu avtomatično sledita prizadevanju učencev po čim jasnejšem izražanju, le da se učenci tega ne zavedajo. Bolj ko se učenci čustveno uspejo približati sporočilu svoje vloge – veselje, navdušenje, začudenje, strah, jeza, igrivost, naveličanost, ... – več navdušenja požanjejo v razredu in bolj samozavestni postajajo pri komunikaciji v tujem jeziku.

Z ŽABICO DO VARSTVA NARAVE

Karolina Rebernik

Ena izmed nalog Zavoda RS za varstvo narave je ozaveščanje javnosti o pomenu ohranjanja narave. Odnos do narave se začne oblikovati že zgodaj v otroštvu in primarno temelji na čustvih. Z različnimi pristopi lahko pri malih otrocih zbudimo zanimanje za naravo in odgovorno ravnanje do nje, ki ga ohranijo v odrasli dobi. V letu 2012 smo na Zavodu izdali knjižico z naslovom Žabica je rešena, ki je namenjena predšolskim otrokom in otrokom prve triade osnovne šole. Otroci se preko pravlji učijo, čutijo z glavnimi junaki, se soočajo s konflikti, jih razrešujejo in ponotranjijo dogajanje, ki ga prenesejo v realno življenje. Zgodba ima poučno vsebino in motivira mlade k spoznanju, da smo ljudje del narave in v njej sobivamo z živalmi in rastlinami. Zgodba je nadgrajena z istoimensko lutkovno predstavo. Preko lutk zgodba oživi v aktivnem vzdušju, vključi se gibanje, vzpostavi se odnos med lutko in gledalcem. V sklepnem delu otroci sodelujejo s pesmico, lutke pridejo do njih, otroci se jih lahko dotaknejo in na ta način tudi sami postanejo del igre. Pomembno je, da otroci po zaključku predstave delijo svoje doživljanje, nova znanja, lastne izkušnje iz narave ter se lahko tudi sami preizkusijo v igranju. Sledi spodbuda k likovnemu izražanju zgodbe, s čimer se utrdi sporočilni pomen. Zavedanje, da je narava vrednota, se preko literarnega, gledališkega in likovnega ustvarjanja prenaša na otroke in njihove starše ter ostale odrasle.

VLOGA LUTKE PRI ZGODNJEM POUČEVANJU ANGLEŠČINE

Simona Sirk

Z letošnjim šolskim letom se je na Osnovni šoli Primoža Trubarja Laško prvič pričel tuj jezik angleščine v prvem razredu kot neobvezni izbirni predmet in v drugem kot obvezni predmet. Kot učiteljica razrednega pouka s pridobljenim certifikatom iz zgodnjega poučevanja angleščine poučujem tuj jezik angleščine v 1. in 2. razredu.

Na kratko bom predstavila svojo osebno izkušnjo z lutko pri pouku angleščine. Prvo uro angleščine so učenci pridno in tiho sedeli v klopeh, imeli so na široko odprte oči in čakali. V njihovih očeh sem kar začutila strah. Zavedali so se, da je to le angleščina, kjer ne bodo veliko razumeli. Najprej smo se usedli v krog, kjer smo se počutili bolj domače. Pozdravila sem v angleščini. Počasi smo se predstavljali, toda strah in negotovost sta bila še vedno prisotna. Nato sem učencem povedala, da se nekdo skriva v moji čarobni vrečki. Radovednost se je takoj preusmerila in s klicanjem smo priklicali lutko – žirafa Gino, ki zna govoriti le angleško. Vzdušje v razredu se je takoj sprostito. Skoraj nisem mogla verjeti, da lahko ena lutka tako spremeni ozračje. Učenci so se lutki veliko bolj odprli, se ji nasmihali in kar je najpomembnejše – njihove oči so zažarele.

Zakaj je z lutko lažje?

- izraža svoja čustva (žalost, veselje, prestrašenost, zdolgočasnost),
- je lahko nerodna, nagajiva (kar pri učencu spodbudi smeh),
- se hitro poistoveti z otrokom,
- preusmeri pozornost,
- učencu je lažje spregovoriti z lutko,
- učenci jo sprejmejo za svojo,
- kljub pomanjkljivemu razumevanju besedišča je močna pri neverbalni komunikaciji z jasnimi spodbudami in sugestijami;
- za lutko se lahko učitelj skrije in jo uporabi za posrednika ali prijatelja.

Včasih pouk popestrimo z izdelavo naprstnih lutk in z njimi tudi zaigramo.

Za konec še dodajam nekaj izjav učencev o naši lutki žirafi Gini:

1. razred

Neja: »Velika.«

Lara: »Fajna in lepa.«

Lucija: »Z rjavimi lisami, vesela, ima ušesa in rada govori angleško.«

Pia: »Lepa.«

Nik: »Vesela, lepa, rumena, malo oranžna, nogice ima črne.«

Nejc: »Lepa, visoka, rumena, rjava.«

Jakob: »Fajna, lepa.«

2. razred

David: »Rumena, rjava, prijazna, lepa, črn repek ima.«

Amadej: »Rada se igra in pomaga učiteljici.«

Nejc: »Velika, ima rdeča usta, rjava ušesa, črn repek, je prijazna, ni jezna, ima tudi črne noge in je rjava.«

DRAMSKA SKUPINA IN MASLOWA HIERARHIJA POTREB

Lidija Srša

Pri delu v šolski dramski skupini se srečujemo z mladostnikovimi različnimi potrebami: potreb po igranju, nastopanju, izražanju talentov, ustvarjanju ... Velikokrat se sprašujem, kako ustvariti takšno okolje, v katerem bodo mladi lahko zadovoljili svoje potrebe in napredovali pri razvijanju potencialov in se učili novih stvari. Na to vprašanje bom poskušala odgovoriti s pomočjo hierarhije potreb A. Maslowa, ki zelo dobro opiše posameznikov razvoj v smeri uresničevanja lastnih potencialov. Maslow je s svojim humanističnim pristopom razvijal na človeka usmerjeno psihologijo, ki je v razvijanju umetniškega dela z mladimi lahko uporabna. Menim, da sodelovanje v dramski skupini posamezniku nudi spoznavanje in razvijanje ustvarjalnih procesov, domišljije in ustvarjalnega izražanja. Da dijaki vse to lahko dosežejo, jim je potrebno ponuditi varno okolje, v katerem bodo deležni pozornosti in sprejemanja. In prav pri tem nam lahko pomaga Maslowa hierarhija potreb.

Hierarhija je sestavljena iz nižjih in višjih potreb. Nižje potrebe so nujne za preživetje in morajo biti dobro zadovoljene, da se višje potrebe sploh pojavijo. Te so, od najnižjih do najvišjih, fiziološke potrebe, potrebe po varnosti, potrebe po ljubezni in pripadnosti, potrebe po ugledu in spoštovanju. Višje potrebe Maslow imenuje potrebe po osebni rasti in omogočajo posamezniku zadovoljstvo in izpolnjenost. Višje potrebe so estetske, kognitivne in samoaktualizacija. Zanje menimo, da imajo tako za posameznika kot za družbo veliko vrednost, saj prispevajo k razvoju in širjenju zavedanja.

Kako to hierarhijo prenesti v dramsko skupino na šoli? Če bomo dobro poskrbeli za nižje potrebe, bomo odprli pot mladostnikovim željam po raziskovanju in odkrivanju lastnih umetniških potencialov. In ker so v obdobju odraščanja nižje potrebe zelo pomembne, jih nikakor ne smemo zanemariti. Tako bomo poskrbeli, da bodo mladostniki imeli zadovoljeno potrebo po varnosti (urnik dela, izbran prostor, v katerem je mir in ni ostalih dijakov ...), sprejemanje in ljubezen (razvijanje dramskega besedila, igre, izražanja je potrebno ponuditi pozornost, ki ni usmerjena v negativno kritiziranje, krepitev pripadnosti skupine) in potrebo po ugledu, spoštovanju (omogočiti predstave, publiko, dosežke ...). Obenem jim je treba zagotoviti po Maslowu najnižje, a za funkcioniranje najpomembnejše, fiziološke potrebe (svež zrak, hidracija, hrana, gibanje ...).

Če ne bomo ponudili okolja, ki bi omogočalo mladim, da lahko nemoteno zadovoljijo nižje potrebe, bomo lahko spodbudili, da se bodo bolj posvetili zadovoljevanju tiste potrebe, ki bo trenutno pri njih prevladujoča. Tako bomo lahko izgubili del procesa, ki bi posamezniku in skupini omogočal razvoj ustvarjalnih procesov in osebne rasti.

MOTIVIRAM, TOREJ SEM (MOTIVIRANA)

Kristina Strnad

Dramski krožek za učence od 6. do 9. razreda s kolegico vodiva od šolskega leta 2003/2004. Vsako leto pripravimo (za več različnih publik, tudi izvenšolskih) in odigramo po eno obsežnejše dramsko delo, poleg tega pa smo na voljo za razne druge priložnosti, ki jih ponuja življenje na šoli in v lokalni skupnosti.

Z dramsko pedagogiko se torej ukvarjam dvanajsto leto in ugotavljam, da je stvar dozorela, da se ideje še porajajo in da lahko govorim o izkušnjah.

Navduševanje pred premiero temelji na izbiri besedila, ki mora hraniti tudi mene in ki se prilega konkretnim učencem; na ustvarjanju skupine (pri tem si v največji meri pomagam z uvajalnimi ter sproščujočimi odrskimi in improvizacijskimi vajami); na podpiranju otroške ustvarjalnosti (včasih sami poustvarjajo in dramatizirajo naše izvedbe); na podpori in zaupanju (premišljeno doziranje kritike tik pred zdajci, miren pristop, dobra organizacija za bolj varno okolje, skrb za disciplino gledalcev ...).

Pomembno je tudi ohranjanje igralske kondicije pri ponovitvah. Moj cilj je, da se po premieri oz. že po generalki znajdejo sami: poskrbijo za sceno, rekvizite, obleko, masko, se dogovorijo za ozvočenje in stopijo na oder. Proti koncu leta k utrjevanju vezi pomagajo tudi skupna druženja. Spodbujam jih k nadgrajevanju igre, k igrivosti.

Naj navedem še nekaj utrinkov o gledališki pedagogiki v osnovnošolski praksi:

- ni nepomembno, katero uro je dramski krožek,
- vedno je treba upoštevati socialno dinamiko otrok
- vsi morajo imeti priložnost priti na oder in spregovoriti.

Tudi na osnovnoškem odru so stvari, ki so močnejše od nas in lahko pridejo na plan med vajo ali na odru – obravnavati jih moramo skrbno in nežno.

Interesna dejavnost je pač – interesna. Nagrajuje se z zaupanjem in prijaznostjo; nagrada je izkušnja oziroma veselje po dobro opravljenem delu. In: motivira lahko le tisti, ki je motiviran; negovanje tega ognja ni manj pomembno kot vse ostalo.

POGUMNI VITEZI IN ZLOBNI ČAROVNIK medpredmetna povezava športa in matematike

Aleksandra Kosmač Subotić

Motivacija je zelo pomemben del učnega procesa. Motivirani učenci se učijo in pri učenju vztrajajo, dokler ne končajo učnih nalog. Učitelji učence s poučevanjem motiviramo ali demotiviramo za učenje in delo v šoli.

V tretjem razredu pri pouku matematike precej časa namenimo učenju in utrjevanju poštevanke. Učitelji se lahko hitro znajdemo v začaranem krogu, ki nas uspava, da to znanje vedno znova utrjujemo in preverjamo na enak način. Učencem moramo razbiti enoličnost v procesu utrjevanja, saj njihova motivacija lahko hitro upade. Poučevala sem zelo številčen in dinamičen razred, ki me je pripeljal na idejo, da bi medpredmetno povezala predmeta šport in matematika. Domislila sem se, da bi v telovadnici postavila poligon, pri katerem bi bilo znanje poštevanke ključnega pomena. Potek in pravila igre: učiteljica je hudobni čarovnik, ki spremeni učence v viteze. Čarovnik je ukradel njihovo skrinjo z zakladom, in če jo želijo dobiti nazaj, morajo opraviti posebno nalogo. Od njih je zahteval, da mu zgradijo čim večji grad. Za grad potrebujejo gradbene kamne, do katerih lahko pridejo le, če uspešno prehodijo pot skozi različne ovire in rešijo bolj ali manj zahtevne matematične naloge. Napisane so bile na barvnih papirjih, vsaka barva je predstavljala drugo stopnjo težavnosti. Učenec si je izbral nalogo, jo prebral, papir zataknil za pas in se podal na dogodivščino (poligon).

Vsi učenci so bili nad nalogo navdušeni. Sami so si lahko izbrali težavnost matematične naloge ter si določili tempo reševanja, pri tej nalogi pa je bilo pomembno tudi skupinsko sodelovanje, saj so morali nalogo rešiti kot skupina in ne kot posameznik. Njihova motivacija je bila celo uro zelo visoka, naredili smo več, kot sem si zadala v učnih ciljih te ure.

UMETNOST MOTIVIRANJA

Nataša Špolad Manfreda

Gledališko udejstvovanje osnovnošolcev je zelo pomembno za njihov razvoj in odraščanje. Plakat prikazuje moje izkušnje o motiviranju otrok in mladostnikov za gledališko udejstvovanje oziroma vsebine, ki so jih učenci navedli kot največji motiv za gledališko udejstvovanje.

Oblika dela, ki učence motivira, združuje razlagalno-raziskovalne oziroma analitične, recepcijske in večinoma ustvarjalne dejavnosti. Analitične dejavnosti vključujemo pri našem gledališkem udejstvovanju večinoma ob ogledu posnetka lastne predstave ali drugih predstav, recepcijskim dejavnostim se posvečamo z branjem besedil in gledanjem predstav. Za učence najprivlačnejše pa so ustvarjalne dejavnosti, saj učenci zelo radi pišejo dramska besedila, oblikujejo gledališke predstave in ustvarjajo značilne dramske situacije. Največja motivacija učencem je pripraviti celovito predstavo za javnost. Pri ustvarjanju gledališke predstave učenci pripravijo sceno, rekvizite in kostume. Učenci se lahko sami odločijo, kako in v kolikšni meri bodo prispevali k nastanku gledališkega dogodka, kar jih še posebej veseli.

Opazam, da imajo zgoraj opisane metode dela ter izbrane vsebine, velik vpliv tako na razvoj učenčevih sposobnosti (npr. sposobnosti vživljanja, pomnjenja, izražanja čustev, ...) in spretnosti (npr. spretnost prepričljivega nastopanja, izražanja čustev in občutij, uspešnega komuniciranja ...), kot na pridobivanje znanja ter oblikovanje vrednot. Vse našete pozitivne vplive opazijo tudi učenci sami ter njihovi vrstniki, kar jih vedno znova navdušuje za gledališko dejavnost.

MEDIACIJA IN RAZISKOVANJE ČUSTEV S POMOČJO GLEDALIŠČA

Tešič

Povzetek

Na konferenci želim predstaviti sklop aktivnosti s področja mediacije v prvem razredu osnovne šole, ko se otroci s pomočjo gledaliških aktivnosti učijo prepoznavati čustva in reševati konflikte na konstruktiven način. Namen aktivnosti je motivirati otroke za raziskovanje lastnih čustev in vživljanje v čustva njihovih sošolcev ter s tem vplivati na oblikovanje prijetnejše, pozitivnejše socialne klime in na konstruktivno reševanje konfliktov.

Ključne besede: gledališče, motivacija, ustvarjalnost, raziskovanje, svoboda, čustva.

Pravzaprav je pravi čudež, da sodobne učne metode še niso povsem zatre posvečene radovednosti raziskovanja; Kajti ta občutljiva rastlinica potrebuje poleg spodbude predvsem svobodo; Brez nje je brez izjeme uničena in razdejana.

Albert Einstein

MOTIVACIJA

Z besedo motivacija pomenujemo posameznikovo zavzetost, interes, voljo za doseg nekega cilja. Je bistvo, ki nas vodi k uspehu in opredeli našo vztrajnost, odgovornost in uspešnost. Vrsta in stopnja motivacije sta tista, ki določata kako poglobljeno se bomo učili, aktivirali, sodelovali in kakšna bo kakovost dosežkov.

Kognitivistična opredelitev (Marentič Požarnik, B., 2000, str.184) povsebej poudarja, da je to stanje spoznavnega in čustvenega vzbujenja, ki vodi do zavestne odločitve za ravnanje (učenje) in sproži obdobje vztrajnega intelektualnega in fizičnega napora, da bi dosegli zastavljene cilje.

Izkustveno učenje (Bognar, Uzelac in Bagić, 1994) omogoča kreiranje situacij, v katerih otrok doživlja določene situacije po principu »lastne kože«. Usmerjeno je na proces in ne na rezultate, na osebno kreiranje in ne sprejeto znanje ter na učenje na uspehu in ne neuspehu.

USTVARJALNOST

Ustvarjalnost je lastna vsem nam. Izraža se različno, odvisno od posameznika. Najdemo jo na različnih področjih življenja, tako v umetnosti kot v kulinariki, gospodarstvu, politiki, športu in še kje.

Ustvarjalna oseba (Marentič Požarnik, B., 2000, str.90) prispeva nove, originalne in po možnosti tudi širše družbeno pomembne izdelke, dosežke, ideje, iznajdbe, patente... Sklop osebnostnih potez in ugodne okoliščine omogočajo tako delovanje.

Tipične (Marentič Požarnik, B., 2000, str.91) osebnostne lastnosti ustvarjalnih oseb: Med spoznavne (kognitivne) sodijo miselna neodvisnost, odprtost za nove izkušnje, težnja za neredom, prednost dajejo neurejenosti, zapletenim vzorcem, raje imajo kompleksne kot preproste situacije, paradokse, humor in duhovitost.

SVOBODA

"Svoboda je v tem, da smo sposobni prevzeti odgovornost za lastna dejanja. To spoznanje nam pomaga pri preseganju lastnih omejitev, strahov, tesnobe. Dobimo moč, da se soočimo z lastnim položajem. Skozi spremembo odnosa do vsega obstoječega, prevzemanje pobude in odgovornosti dosežemo spremembo sebe, posledično pa tudi spremembo okolja. Tako imamo možnost spoznati in izraziti lastne, do tedaj skrite potenciale." Marjan Ogorevc »Iskanja«

Svoboda je vrednota, ki nas v vsakem življenju opredeljuje skozi čustveno-socialno- kulturološko prizmo razumevanja življenja. V ustvrjalnosti pa svoboda izražanja in pravica izbire pomenita tisti moment, ki nas loči od vseh ostalih in prinaša raznolikost, barvitost, novosti in rešitve, ki jih nismo še nikoli videli ali doživeli. Svoboda izražanja sebe, svojih čustev, doživetij, opažanj, kritičnega mišljenja je temeljno razumevanje svobode, kot koncepta ustvarjalnosti.

ČUSTVA

Ko otrok (Milivojevič, 2002, str. 35) postane sposoben, da v odsotnosti nekega predmeta, do katerega je pokazal znake simpatije, pokaže znake nezadovoljstva, je postal sposoben za čustvo želje. Široka in raznolika paleta čustev, ki je prisotna v nas in nas spremlja in vodi skozi življenej je tisto gibalno, ki nas uči in prinaša izkušnje. Ko je otrok majhen se prvih čustev uči od svojih staršev. Prepoznavanje in nadzorovanje čustev, je za konstruktivno in uspešno reševanje konfliktov prvotnega pomena.

Empatija (Kroflič in Gobec, 1992, str. 31-37) je sposobnost oziroma zmožnost vživljanja v občutke drugega. Pomaga nam predvideti, kaj bo storil nasprotnik in se tako pripraviti na ustrezen odgovor. Razvoj empatije omogoča izražanje svojih občutij, iskanje vzrokov za taka občutja, izražanje idej o rešitvi in poskusu realizacije ter komunikacijo odprtega tipa (razmišljanje o problemu in iskanje možnih rešitev).

Empatija je sposobnost, ki se je lahko naučimo. Da posameznik to zna, mora najprej znati prepoznati lastna čustva.

MEDIACIJA

Mediacija (Prgič, 2011) je alternativna oblika reševanja sporov. Bistvene prednosti le te so:

- da odnos med vpletenimi ni temovalen,
- odgovornost za rešitve nosijo sami, ravno tako za izbrane načine,
- mediator skrbi za uravnoteženo razmerje moči,
- proces je usmerjen v prihodnost in rešitve,
- udeleženci imajo veliko svobodo izbire.

Temeljna pravila mediacije so:

- Kadar eden govori, drugi poslušajo.
- Brez nasilja, groženj, žalitev.
- Spoštljivost.
- Zaveza h govorenju resnice.
- Zaupnost.

OPIS AKTIVNOSTI

Že na začetku šolskega leta so otroci imeli veliko težav v medsebojnem komuniciranju. Težave so reševali z pretepanjem, zbadanjem ali namernim nagajanjem.

Ker se otroci zelo radi vživljajo in igrajo gledališče se odločim za poskus vplivanja na izboljšanje komunikacije in reševanja konfliktov z mediacijo. Ena najpomembnejših komunikacijskih veščin je poslušanje, zato otroke motiviram za poslušanje zgodbe o Veveričku Viktorju, ki vedno misli samo nase, zato izubi vse prijatelje. Miška Minka je tista, ki ga usmeri v poslušanje lastnih čustev in prepoznavanju čustev drugih.

GLEDALIŠKE DEJAVNOSTI

1. Gledališka dejavnost- HIŠICE POČUTJA

Iz tršega kartona izdelajo štiri hišice počutja. V vsaki je doma eno čustvo: jeza, zaskrbljenost, žalost, veselje. Vsak izdelava tudi svojo papirnato figurico in jo razporedi v ustrezno hišico, glede na svoje počutje. Učenci večkrat na dan, oziroma po potrebi premikajo figurice. Uporabljajo jih tudi za uprizarjanje prizorčkov v katerih predelujejo svoja občutja. Zaigrane prizorčke lahko, če želijo, predstavijo celemu razredu.

Hišice počutja uporabimo tudi za socialno igro, ko en otrok kaže s svojim obrazom pučtje, ki domuje v izbrani hišici, drugi pa z opazovanjem obraza poskuša ugotoviti, katero čustvo je

to. Namen igre je, da prepoznajo različna čustva tako, da so pozorni na neverbalno komunikacijo. Ob tem spoznavajo, da lahko čustva itražamo na različne načine. V začetku se omejimo na štiri osnovna čustva, na željo otrok dodajamo tudi druga.

2. Gledališka dejavnost- ROČNE LUTKE

Učenci si izdelajo ročni lutki veverička Viktorja in miške Minke. Z njima zaigrajo prizorček, ko miška Minka nauči veverička Viktorja, kako najti svoja čustva in kako ta čustva uporabiti, da si spet pridobi prijatelje. Poudarek je na komunikaciji in dialogu ter usvajanju sporočila, da sogovornika gledaš v oči (lutki se gledata), poslušaj, kaj govorijo in tako ugotoviš, kako se počutijo. Spoznavajo tudi, da lahko čustva prepoznaš tudi iz načina govora, tona in glasnosti besed, ki jih izrečejo.

3. Gledališka dejavnost- DRAMATIZACIJA

V začetni fazi otroke seznanim z zgodbico Veveriček Viktor. Po prvem poslušanju se pogovorimo o vsebini tako, da zastavljam vsebinska vprašanja o zgodbi. Zgodbo povem še enkrat, nato otroci narišejo prizorček iz zgodbe, ki jim je bil najbolj všeč.

Ob ponovnem branju učenci ugotavljajo, kako so se junaki v zgodbi počutili nato pa se pogovarjamo, kako lahko ugotovimo, kako se nekdo počuti. Učenci, ki to želijo, si oblečejo kostume veverička Viktorja in miške Minke in inprovizirajo njun pogovor. Prizorček se vedno zaključi tako, da veveriček pove, kaj se je naučil in kako bo sedaj spet pridobil prijatelje.

4. Gledališka dejavnost- IGRA VLOG

Učenci se razdelijo v skupine po štiri. Razdelijo si vloge zajčka, polha, rakuna in veverička. V začetni fazi raziskujejo značilno gibanje živali, nato se vživljajo v njihove občutke in na koncu zaigrajo celo zgodbico. Skupinice, ki to želijo na koncu svojo predstavo prkažejo pred celim razredom.

ZAKLJUČEK

S pomočjo gledaliških dejavnosti in mediacije sem v razredu dosegla izboljšanje medsebojnih odnosov in zmanjšanje medsebojnih sporov. Komunikacija je postala boljša, bolj pozitivna, učenci so postali med seboj bolj spoštljivi in se v sporu trudijo prisluhniti drug drugemu, so bolj pravični in sami iščejo rešitve za nastale težave. Skozi gledališke dejavnosti učenci tudi učinkovito sproščajo notranje napetosti in s tem prispevajo k bolj umirjeni razredni klimi. Krepijo se tudi komunikacijske veščine. Ker znajo bolje prepoznati lastna čustva jih znajo tudi bolje kontrolirati in s tem zmanjševati konflikte.

Zaradi ugotovljenih pozitivnih učinkov bodo opisane gledališke dejavnosti otrokom na voljo celo šolsko leto. Samo aktivnost pa bom, glede na interes nadgradila tudi z kakšno novo poučno zgodbo.

LITERATURA

1. Dennison, Paul E. Telovadba za možgane: 26 vaj za boljši učni uspeh. Ljubljana: Rokus Klett, 2007.
2. Bognar, L., Uzelac, M., in Bagić, A. (1994). Budimo prijatelji. Zagreb: Slon.
3. Kroflič, B. & Gobec, D. (1992). Ustvarjalni gib in plesna vzgoja za najmlajše. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
4. Shapiro, Lawrence (1999). Čustvena inteligenca otrok. Ljubljana: Mladinska knjiga.
5. Pergić, Jani (2011). Meditacija za otroke. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
6. Marentič P., B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

UČENJE SOCIALNIH VEŠČIN, EMPATIJE IN REŠEVANJA KONFLIKTOV PREKO DRAMATIZACIJE IN MEDIACIJSKIH VEŠČIN

Irena Tomažin
Neja Samar Brenčič

Uporaba gledališke pedagogike izboljšuje veščine za soočanje s konfliktnimi situacijami in reševanje sporov med predšolskimi in šolskimi otroki ter mladostniki (po Malm in Horst, 2007).

Z vključevanjem elementov gledališke pedagogike v izobraževalne programe za Socialne veščine ter program Zdrava juhica v vrtcu se izvajalci programov srečujemo že od leta 2008. Programi so usmerjeni v razvoj in integracijo preprostih, uporabnih in učinkovitih pristopov za izboljševanje kompetenc otrok na področju soočanja s konflikti in upravljanja konstruktivnih odzivov na konflikt v predšolskem in šolskem kontekstu v Sloveniji. Z željo in ciljem opolnomočiti otroke in njihova okolja v vseh aspektih življenja izvajamo programe v vrtcih in šolah kot tudi na posebnih dogodkih. Pri tem opažamo, da koncept uporabnikom oziroma vključenim prinaša koristne izkušnje in učne trenutke preko dramatizacije in simulacije možnih situacij.

Pri razvoju programov smo ugotovili, da učinkovito učenje socialnih veščin poteka preko zavedanja osebe – otroka o lastni vrednosti, samopodobi, zavedanju in razumevanju lastnih psihičnih in fizičnih potreb ter osebi lastnih, specifičnih občutkov. Posledično smo zasnovali posamezne aktivnosti znotraj programov, ki naslavljajo zdrave navade. Ob izvajanju aktivnosti v različnih vzgojno izobraževalnih institucijah smo raziskali načine, ki pri otrocih krepijo socialne veščine ter jim hkrati približajo pomen uživanja zdrave prehrane tako na zavedni kot nezavedni ravni.

Ugotovili smo, da je koristna metoda, ki poteka na zavedni ravni, neposredna uporaba vseh čutil pri spoznavanju sadja in zelenjave. Tipanje, ogledovanje hrane, vonj in sluh pri otroku navadno vzbudijo željo k uporabi vseh čutil, tudi okušanja. Otrok, ki določeno hrano najprej spoznava z različnimi čutili, jo bo z zanimanjem tudi okusil in pojedel. Otrok, ki ima priložnost v miru okusiti in spoznati svojo hrano, se bo tudi lažje sam pri sebi odločil, ali mu je določena hrana všeč, ali morda ne ustreza njegovemu telesu in okusu.

Prav tako smo ugotovili, da je koristna tudi metoda, ki poteka na posredni, nezavedni ravni. Igrivo, sproščeno vzdušje ter uporaba različnih tehnik mediacije in nevrolingvističnega programiranja, ki nagovarjajo otrokova čustva, empatijo, fazo poistovetenja, povzemanje in razumevanje sporočila ter postavljanje ustreznih vprašanj in fraz, otroku omogočijo izkušnje, ki v njegovih možganih vzpostavljajo ustrezne povezave med nevroni in tako zasidrajo pomembna sporočila (po Siegel, Bryson: Celostni razvoj otroških možganov, 2014).

Tako je nastala ideja o lutkovni uprizoritvi zgodbe Ta zdrav jedilnik, ki je ena izmed aktivnosti navedenih programov. V zgodbi nastane prepir med sadjem in zelenjavo o tem, kdo je bolj zdrav. S pomočjo postavljanja ustreznih vprašanj, ki smo jih poimenovali in

povezali s tehnikami mediacije, ki se uporabljajo pri mirnem reševanju sporov, mediator, v konkretnem primeru je to kmet, udeležence prepira pripelje do tega, da spoznajo, razumejo in slišijo različna stališča ter sami poiščejo skupno rešitev, s katero so vsi zadovoljni.

Namen dramatizacije zgodbe oz. uprizoritve z lutkami je demonstrirati otrokom proces pogovora, v katerem udeleženci v sporu sami iščejo konstruktivne rešitve. Ob tem se otroci učijo temeljnih mediacijskih tehnik, kot so aktivno poslušanje s povzemanjem, raziskovanje problema s pomočjo postavljanja odprtih vprašanj, jaz sporočila, razvijanje empatije, poistovetenje, iskanje skupnih interesov, viharjenje možnih rešitev (»brainstorming«) in doseganje dogovora, ki je dober za vse vpletene v konfliktu. Učenci tako skozi dramatizacijo igre, v kateri sodelujejo sami, pridobiva pridobivajo znanje o konstruktivnem reševanju konfliktov in vodenju pogovora. Obenem pa spoznajo tudi pomembno sporočilo zgodbe: vse vrste sadja in zelenjave so zdrave in pomembne za celovit razvoj telesa. Vsak posamezen kos sadja in zelenjave v zgodbi si namreč zelo prizadeva biti najboljši in najokusnejši ravno zato, da bi ga otroci radi jedli, da bi bili zdravi in veseli ter bi imeli veliko energije za igro in učenje. Ker je vsak za nekaj dober in koristen, pa je pomembno, da se vse vrste sadja in zelenjave najdejo na tedenskem jedilniku otrok.

V zadnjih treh letih izvajanja programa se je izkazalo, da sodelujoči javni zavodi, tako vodstvo kot pedagoško in strokovno osebje, programe sprejemajo pozitivno ter se vsakoletno vključujejo z novimi generacijami otrok.

Video Igriva mediacija - Ta zdrav jedilnik (dostopno na: <https://www.youtube.com/watch?v=YVTjOLrsoVg>)

Več o programih in vsebinah, ki jih izvajamo, ter galerija so dostopni na spletnih straneh www.zdrava-juhica.si ter www.izriis.si.

GLASBA – ČUSTVENI VZGIB, KI NAGOVARJA IN POGLABLJA UČNO IZKUŠNJO

Jasmina Tomšič

Za glasbo pogosto pravimo, da je človekova potreba v vseh časih in okoljih. Od razmišljanj Platona o njeni vlogi pri oblikovanju značaja preko renesančne misli o njeni vlogi pri razveseljevanju in baročnega nauka o afektih je poudarjen predvsem njen čustveni moment. Sodobne raziskave ji pripisujejo veliko več kot le vpliv na čustva – zaradi vzbujanja kompleksnega in dinamičnega delovanja možganov vpliva na spoznavni (doseganje višje ravni akademskih dosežkov pri glasbenikih, povečana sposobnost pozornosti, koncentracije in pomnjenja ...), čustveno-socialni (sprostitvev, zaupanje, prilagajanje, vztrajnost ...) ter psihomotorični razvoj (gibalne sposobnosti, jasna izreka, groba in fina motorika, grafo-motorika, nebesedna komunikacija ...). Pri tem preseneča dejstvo, da šolski forumi njeno vlogo v izvedbenem kurikulumu še vedno pogosto premalo poudarjajo.

V praksi potrebe in želje učencev v zvezi z glasbo pogosto potrjujejo to, kar sporočajo raziskave. Glasbe si pogosto zaželi v zvezi z ustvarjanjem z gibom in plesom, prav tako jih sproščata likovno ali besedno izražanje ob glasbi ali pa samo doživljajsko poslušanje glasbe; glasba prebudi doživetja, ustvari razpoloženje in zbudi notranje predstave in učenci jih izrazijo skozi gib, risbo, besedo. Čustveni vidik petja predstavljata misli, ki pravita, da “lepa pesem srce razvedri” in “pesem odžene človeku skrbi”. Tako ni prave ure glasbe brez petja. Pesem s tem postaja učenčeva potreba, stik z umetniško vrednoto v glasbi pa pri učencih ustvarja poglobljena razpoloženja oz. stanja, pogosto vezana na karakter glasbe (živahna, mirna, udarna, zasanjana, ...). Omenjene glasbene dejavnosti pa naj preko medpredmetnih povezav zaživijo tudi pri urah ostalih šolskih predmetov. Tako lahko pri urah zgodovine ali slovenščine prisluhujemo glasbi kot odrazu časa (npr. poslušanje baročne glasbe pri obravnavi baroka), pri urah geografije pa jo spoznavamo kot izraz geografskega okolja (npr. pri obravnavi Avstralije poslušamo/pojemo pesmi Aboriginov, izdelamo didžeriduju podobni instrument ...). Možnosti za implementacijo glasbe so številne: ustvarimo glasbo za lastno gledališko igro, ritmična igra podpre učenje pesmi pri slovenščini ali poštevanke pri matematiki, naučimo se tujega jezika preko petja pesmi, utrjujemo besedišče preko poslušanja znanih pesmi, ustvarimo instrumente iz različnimi materialov (npr. odpadki) in nato iz tega ustvarimo glasbo. Poudarjena čustvena komponenta glasbe vnaša v pouk drugačno obliko sproščene komunikacije, na svojstven način pogloblja učno izkušnjo, pri tem razvija otroka celostno in nenazadnje prinaša tudi pozitivne spremembe na drugih učnih področjih.

DIDAKTIČNA IGRA – PREBUJANJE OTROŠKE POZORNOSTI

Urška Wiegeler

Igra je kot dejavnost najbližje otrokovi naravi in pripomore k otrokovemu celostnemu razvoju. Otrokom ogromno pomeni, zato jo je potrebno, zlasti v nižjih razredih, vključiti v šolo. Otrok se pri igri srečuje z različnimi težavami in ovirami, pri čemer mora iskati nove možnosti in poiskati ustrezne rešitve.

Pri predmetu Naravoslovje in tehnika v 4. razredu sem se odločila, da učence motiviram z didaktičnimi igrami. Uvodna motivacija je potekala frontalno, kjer sem učencem predstavila problem, kako iz polnega kozarca vode potegniti kovinsko sponko za papir, ne da bi si pri tem zmočili roke. Učenci so razmišljali o različnih možnostih, ki smo jih skupaj potrdili ali ovrgli. Ugotovili so, da lahko to naredimo s pomočjo magneta. Učenec je potoval z magnetom po zunanji strani kozarca in uspešno potegnil sponko za papir iz vode. Sledil je pogovor o vsakdanji uporabi magnetov v našem življenju, nato pa smo si še ogledali projekcijo PowerPoint o vsakdanji uporabi magnetov. V praktičnem delu ure sem učence razdelila v tri skupine. Vsaka skupina je prejela svojo didaktično igro. Didaktične igre so se imenovale Magneti ribolov, Magnetne jadrnice in Magnetni nogomet. Pri prvih dveh so učenci s pomočjo t. i. ribiških palic lovili ribice oz. jadrnice iz vode, pri nogometu pa so morali s pomočjo palic, na katerih je bil pritrjen magnet, premikati figure tako, da je posamezna ekipa zadela gol. V zaključnem delu ure so skupine predstavile svojo igro še ostalim skupinam.

Didaktične igre so pri učencih vzbudile pozornost in jih motivirale, obenem pa jih niso utrudile in dolgočasile. Učenci so igre obravnavali kot nagrado, se jih veselili in se želeli ves čas igrati.

ŠTUDIJA PRIMERA

Boža Zagoričnik

Opis situacije do otrokovega prihoda v dom

Učenec obiskuje 4. razred osnovne šole v ZGNL. V zavod je bil vključen v 1. razred zaradi govorno jezikovnih motenj, specifičnih učnih težav in kinetične motnje. Drugi razred je ponavljal zaradi nedoseganja ciljev na posameznih področjih. Ko je drugič opravljal drugi razred, je bil proti koncu šolskega leta vključen v mojo skupino v dom Frana Grma. Sedaj obiskuje 4. razred, je upešen, ima težave pri branju, delno pisanju (disleksija), potrebuje spremljanje vedenja.

V predšolskem obdobju je ambulantno obiskoval logopedsko obravnavo v zdravstvenem domu v rojstnem kraju zaradi hudih govorno jezikovnih težav. Živel je v razširjeni (stari starši, stric) in hkrati enostarševski družini (mati). V njegovem ranem otroštvu vloga staršev ni bila konstanta, saj so jo prevzemali tudi stari starši. Imel je široko polje socialnih stikov, učenje ob praktičnem delu v naravi, pozitivne izkušnje in potrditve na tem področju, izkušnje v medsebojnih odnosih in tudi vpogled v manipulacijo. Vzgoja je bila stihijska, otrok je hitro ugotovil, kako se izogniti nalogam, ki jih ni želel, kako se izgovoriti pri starih starših, pri materi in obratno. Rasel je kot enakovreden član družine. V tem obdobju ni živel v družini, ki bi do njega imela visoka pričakovanja, kjer bi mu prebirali knjige ipd. Tako vzpodbud za teoretična znanja ni prejel, stalnega spremljanja in pomoči za šolo ni bil deležen. Ko si je mati osnovala novo družino in se odselila v oddaljen kraj, je otrok prišel zaradi oddaljenosti bivanja v naš dom.

Motivirana oseba dela/se uči z namenom, da opravi/zna.

Motivacija povzroča in usmerja naša dejanja. Je eden od pomembnih dejavnikov, ki vplivajo na to, da ljudje približno enakih sposobnosti ne dosežajo enakih dosežkov. Motivacija so vsi procesi spodbujanja, vzdrževanja in usmerjanja telesne in duševne dejavnosti, zato da bi uresničili cilj. Potreba se usmeri k cilju, povežeta se element motivacije potiskanja in motivacije privlačnosti in nastane motiv, ki je doživeta potreba.

Učna motivacija je skupen pojem za vse vrste motivacij v učni situaciji. Obsega vse, kar daje pobude za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost. Tu gre za interakcijo trajnejših osebnostnih potez (interesi, storilnostna motivacija - vpliv ciljev in pričakovanj, emocij; raven aspiracije) z značilnostmi učne situacije (privlačnost, težavnost, smiselnost nalog, medosebni odnosi).

Vsak posameznik je osebnost zase, ki mu ni enake, zato tudi vsak doživlja in sprejema motivacijo drugače. Motivacijo lahko razdelimo tudi na notranjo in zunanjo.

Notrana motivacija pokriva: fiziološke potrebe, potrebo po varnosti, ljubezni in spoštovanju. Te potrebe so homeostatične potrebe. Druge pa so progresivne potrebe (potrebe po rasti): radovednost, interes, želja po spoznavanju, akciji. O notranji motivaciji govorimo, ko je cilj delovanja v dejavnosti sami. Ta želja izhaja iz posameznika, ga notranje zadovoljuje, brez zunanje kontrole vztraja, ga podkrepuje, je spontana, iz užitka, ustvarjalna ...

To motivacijo spodbuja občutek samostojnosti, nadzora nad situacijo, prepričanje v lastne sposobnosti in možnosti izbire. Zunanja motivacija pokriva: vpliv skupine, kulture, okoliščin, pomembnih drugih, vrednote družbe, kazni in pohvale ... O zunanji motivaciji govorimo, ko nekaj počnemo zaradi zunanjih posledic, se izognemo kazni, smo nagrajeni. Zunanja motivacija običajno ni trajna.

Kaj se dogaja po vključitvi v dom?

Če je motivacija tisto, kar človek hoče, so sposobnosti tisto, kar človek zmore, in predhodna znanja ter spretnosti tisto, kar človek že zna. Adaptacija učenca na novo življenjsko okolje je bila hitra. Šolsko okolje je ostajalo isto, saj je že prej obiskoval našo šolo, kar je ublažilo stres. Drugi dejavnik hitre prilagoditve je bila njegova spretnost v socialnih odnosih. Čutil se je kompetentnega, uspešnega in sprejetega že iz družinskega življenja. Čeprav je moral za čas šolskega tedna iz družinskega življenja, mu to ni povzročalo večjih težav, saj je sedaj tudi na šolskem področju doživljal pozitivne potrditve. Ponavljal je drugi razred, snov mu je bila že znana in zato tudi lažja. Ker iz ponavljanja družina ni naredila travme, je tudi na tem področju lažje doživljal uspeh. Bivanje v domu mu je omogočalo pogostejše obiske starih staršev, na katere je bil močno navezan, kar je bila tretja blažilna situacija.

Čuti se varnega in sprejetega, njegove homeostatične potrebe so bile zadovoljene. Prejema stalno pomoč pri domačem delu (zunanja motivacija) in ker je v svojem bistvu radoznal otrok ga interesi, radovednost in želje – progresivne potrebe tudi notrane motivirajo za delo.

Nekje v tem času se je pojavil biološki oče, ki do takrat ni imel stikov z otrokom. Otrokova želja, da ima tudi on očeta in je posledično enak vsem svojim sošolcem (zunanja motivacija – pomembni drugi) in njegova sposobnost prilagajanja in želja pripadati (notranja motivacija) sta ga usposobili, da je to spremembo prenesel brez težav. Bolje rečeno – z velikim veseljem in navdušenjem.

Glede na vse opisano, je otrok živel v kaotičnem svetu, ki mu je nudil nestrukturiran red – red, ki ga ni utesnjeval in je bil za njegovo osebnost takrat sprejemljiv. Posledice tega reda (nereda) sva opazili vzgojiteljici pri delu. Njegovo vedenje je bilo preveč svojevoljno za sprejemljivo vedenje v skupini. Imel je družinske izkušnje po sprejetju in varnosti, zato ga želja po istem v našem domu motivira, da prenaša kontrolo – zunanjo motivacijo vzgojitelja in počasno spreminja in osvaja nove oblike vedenja. Za spremembo vedenjskega vzorca je v veliki meri potrebna zunanja motivacija (nagrada, kazen). Njegova nagrada je, če ob koncu tedna mami sporočim, da je bilo njegovo vedenje primerno. To lahko prebere, za kar je zelo motiviran in s tem vadi še branje.

Moje mnenje

Za spremembo vedenja bo potrebna tudi v nadaljnje prisotnost zunanje motivacije (nagrada vs. kazen). Primerne situacije so tudi zgledi primerne vedenja ostalih otrok v skupini in oseb, ki so zanj pomembne, ter neformalni pogovori o tem, zakaj se kdo vede, kot se ipd. K spremembi vedenja ga bodo silile tudi njegove želje ugajati drugim (notranja motivacija), zato se bom trudila, da zgradiva in obdrživa dober, zaupanja vreden odnos.

Viri:

Grum, K. D. in Musek, J.: Perspektive motivacije, Znanstvena založba FF. Ljubljana 2009.

Kompare in sodelavci: Motivacija, v Uvod v psihologijo, DZS, Ljubljana 2006.

Požarnik, M. B.: Motivacija in učenje, v Psihologija učenja in pouka, DZS, Ljubljana 2003.

Pečjak, V.: Psihologija spoznavanja, DZS, Ljubljana 1977.

UMETNOST MOTIVIRANJA = UMETNOST ŽONGLIRANJA

Sladana Zvizdalo

Sem Sladana Zvizdalo, poučujem angleščino na razredni stopnji in sem mentorica gledališkega krožka. V nadaljevanju bom predstavila svoj pogled in izkušnje na temo motiviranja otrok.

Učna motivacija je spodbujanje, izzivanje in usmerjanje dejavnosti k cilju. Če želi posameznik doseči cilj, pri tej dejavnosti zbere svojo energijo in uporabi svoje sposobnosti. Najprej je potrebno ustvariti razmere, ki spodbujajo motivacijo za učenje: prijetno okolje in dobro počutje učencev, nato učence izzvati, spodbuditi, jim dati moč, da usmerijo energijo in vztrajajo do konca oz. do cilja.

Ključnega pomena je seveda učitelj. Na način poučevanja in motivacijo v veliki meri vpliva tudi osebnost učitelja ter njegova aktivnost oz. motiviranost za poučevanje.

Če je učitelj notranje motiviran, vedno najde način, kako uspešno motivirati tudi učence, saj učenci začutijo, kdaj je učitelj s srcem pri tem, kar počne (motiviran učitelj = motivirani učenci).

Kako motivirati:

- ustvarimo pričakovanje, zanimanje in ga vzdržujemo,
- uporabljamo igre, dejavnosti, ki so učencem všeč, a so ciljno zasnovane,
- glasba, gibanje, ustvarjanje,
- damo jim možnost, da sami izbirajo oz. vplivajo na izbiro aktivnosti/tem/metod,
- spremljamo pozitivne sprotne povratne informacije,
- uporabimo različne zanimive pripomočke in sredstva,
- vključimo čim več čutov in tipov otrok.

V čem naj bi bila umetnost motiviranja? V žongliranju oz. znanju učitelja, kako vse svoje znanje, izkušnje, pripomočke na najbolj primeren način, v pravem trenutku in s pravo mero podati učencem.

Gledališče HIŠKA, katere člani so učenci 2. triade, in HIŠA, katere člani so učenci 3. triade OŠ Louisa Adamiča Grosuplje, je zadnja leta postalo prepoznavno v lokalnem okolju. Od leta 2006 delujemo pod okriljem KD Teater in se razvijamo v eno najuspešnejših otroških ljubiteljskih gledaliških skupin. V tem času smo nanizali osem zaporednih uvrstitev med najboljših deset skupin v Sloveniji. Naši mladi igralci so dobitniki številnih posameznih priznanj za najboljše mlade perspektivne igralce.

Sodelujoči v procesu nimamo nikakršnih receptov za ustvarjanje z mladimi igralci. Vsaka naša uprizoritev se začne iz točke nič. V vseh teh letih, ko obstajamo, se zavedam, da je ustvarjanje gledališke predstave vedno skupinsko delo in križišče umetniških vizij, življenjskih izkušenj in vedenja vsakega izmed sodelujočih.

Prvi korak k igranju je občutek osebne svobode. Zagovarjam, da ni dobrih in slabih čustev, tako kot ni velikih in majhnih vlog. Ker je večina vzgojena po metodi odobravanja in neodobravanja, na začetku vsakega leta kar nekaj vaj posvetim temu, da poskušam v vseh nas izkoreniniti ali vsaj omiliti dobro/slabo, pravilno/napačno. Vsak zase in vsak po svojih močeh mora poskrbeti, da lahko vsi v vsakem trenutku svobodno sodelujemo.

Vse naše uprizoritve so polne čustev. Mlajši igralci se soočajo s prvinskimi čustvi kot so: jeza, veselje, strah in žalost. A vse to v sklopu domišljije v pravljicnih likih. Ta čustva so jim blizu. Z njimi se srečujejo že od rane mladosti.

Gledališki junaki starejše skupine pa se že srečujejo tudi s spletkami odraslih in prepletanjem besa in jeze, nenadzorovane agresije ... Mogoče si vseh teh čustev ne znajo razložiti, poznajo pa njihove posledice, bolečino in osamljenost. Z uprizoritvami, ki smo jih postavili na oder zadnja leta, želimo opozoriti na niz dogodkov, ki lahko pomembno vplivajo na posameznikovo življenje. Hkrati pa želimo opozoriti, da si vsak kroji svojo usodo sam. Z zadnjo avtorsko predstavo, ki je požela velik odziv tako med otroki kot med odraslimi, želimo poudariti, da sami izbiramo poti, po katerih stopamo ter s tem usmerjamo tok našega življenja. Vedno smo na križišču dveh ali več poti in vsak zase se odloči, po kateri bo stopil. Toda nikoli NE SMEMO OBUPATI sami nad sabo.

KAJ NAREDI OBRAZ, DA JE ČLOVEŠKI?

Elizabeta Žnidaršič Stefanciosa - Erži

Povzetek

Svet je preplavljen z neizmerno količino telekomunikacijskih naprav in drugih tehnoloških presežkov, ki naj bi človeku olajšale in poenostavile življenje. Resnica pa je povsem nasprotna: ravno pojav tehnologije je razvrednotil človeške odnose, osebne komunikacije je vse manj, ljudje ne pogledajo drug drugemu v oči. Kontrole uma je vse več, prostora za čutenje in čudenje pa vse manj. Ljudje gledajo resničnostne šove, ne vidijo pa resnice. Na »pametnih« telefonih, (ki poneumljajo) prebirajo »pošto« iz vsega sveta, ne poslušajo pa otroka, ki hiti pripovedovati, kaj se mu je zgodilo v šoli. Zatiskajo si oči, usta in ušesa, bežijo v virtualni svet, življenje pa teče mimo njih – življenje, ki ga prinaša čutenje, ko si dovoliš smejeti, jokati, biti žalosten, pogledati strah. Ko si dovoliš – biti.

Beg pred resničnostjo

Danes velika večina mladih (in ne nazadnje tudi manj mladih) preveč časa preživi pred računalniki, i-podi, telefoni. Nedavno sem slišala nekoga reči, da so starši nekoč s težavo spravili otroke z dvorišča domov, danes pa jih s težavo spravijo iz sobe na dvorišče. Situacija ni kritična samo zaradi telesne in gibalne nedejavnosti mladine – večji problem predstavlja izkrivljena komunikacija. Ljudje imajo vse več prijateljev na socialnih omrežjih, ne znajo pa pogledati drug drugemu v oči. Ogledujejo si resničnostne šove, se jezijo in zgražajo nad nemoralnostjo in sprijenostjo protagonistov, niso pa sposobni izklopiti gumba. Skrivajo se za navideznimi vrednotami, se delajo boljše od akterjev, vendar se mi zastavlja vprašanje: je človek, ki ima čas zapravljati življenje z gledanjem raznih Kmetij ipd., sposoben resničnega sočustvovanja, empatije?

Opazujem družine, ki pridejo v lokal na pijačo, potem pa buljijo vsak v svoj telefon. Enako velja za prijatelje: gredo skupaj ven, potem pa se ne pogovarjajo, višek komunikacije med njimi je, da si preko medijev izmenjujejo filmčke. Niti smejeti se ne znajo več skupaj, ker je smeh, kar ga je, plitek in usmerjen v zaslonček na telefonu; in že hitijo brskati za novo informacijo. Noben podatek se ne usede v spomin, nobena situacija ne procesira resničnih čustev. Med ljudmi ni več pristnega dotika, pogovora, nenazadnje ni več prostora za »polnost tišine«. Vsi samo hitijo za neskončnim številom »prijateljev« na Facebooku, srkanjem informacij, s katerimi ne vedo, kaj početi.

Mlade mamico že zelo male otroke vodijo na različne dejavnosti, za otroka pa si ne vzamejo časa. Kolegica, ki vodi telovadbo za 1,5–2 letne otroke, je pripovedovala, kako že na prvem srečanju, ko bi malček še kako potreboval prisotnost mamice, te klepetajo v kotu, otroka pa prepustijo inštruktorjem, čeprav so bile povabljene k sodelovanju. Beg pred biti z otrokom torej. Beg pred čutiti ali nezmožnost čutenja?

Pri otrocih opažamo, da iz leta v leto težje ostanejo pri miru, interes za čudenje pada, poslušati ne zmorejo več kot nekaj minut, pasivno čakajo, da jim bomo servirali odgovore in rešitve. V skupini so pomembni sami sebi, okolica in sovrstniki jih ne zanimajo. Pojavlja se vse več egoizma; nekaj let nazaj so bili otroci še sposobni spontano deliti priboljške, ki so jih prinesli s seboj na športni dan, danes pa je to že velika redkost. Tekmovalnost je na

prvem mestu, za pozicijo biti prvi so sposobni odriniti kogarkoli.

Kadar delam s skupino lutkarjev,ko je treba nekaj časa v miru sam s seboj počakati, da si na vrsti, veliko otrok tega ne zmore. Čakajo na vedno nove dražljaje, če jih ne prejmejo dovolj hitro, motijo proces dela.

Otopelost, hkrati pa potreba po neskončni ponudbi dražljajev hodita z roko v roki.

Iskrenost na prvem mestu

Tako v zasebnem kot tudi v poklicnem življenju se že dolgo ne bojim nobenega svojega čustva, prav zavestno in načrtno pa določene elemente vpeljujem v pedagoški proces.

Sem druga učiteljica v prvem razredu in ob začetku šolskega leta se mi vedno znova poraja vprašanje, kako delovati, da se bodo otroci dobro počutili, da bodo radi hodili v šolo, hkrati pa spoštovali meje in pravila. Vrednota, ki mi največ pomeni, je iskrenost, skušam jo negovati sleherni trenutek svojega bivanja in pričakujem, da mi jo svet tudi vrača.

Zato zjutraj vstopam v razred povsem iskreno. Situacije, ki so se mi zgodile do vstopa v razred bodisi doma ali v službi seveda vplivajo na moje čustvovanje in nemalokrat pretresejo moj notranji svet. Vendar ne poskušam prikrivati svojega razpoloženja; kadar sem slabe volje, nerazpoložena ali celo tečna, to tudi jasno pokažem in povem. Povem seveda v primerni obliki, kaj se mi je zgodilo, v otrocih to spodbudi množico situacij, s katerimi se lahko poistovetijo, dovolim jim, da tudi oni pripovedujejo o situacijah, ki so jih pretresle in skupaj lahko poiščemo rešitve.

Nedopustno se mi zdi, kadar se odrasli dvigajo nad svoje čustvovanje, prepričani, da obvladujejo čustva, hkrati pa njihove oči, govorica telesa in ne nazadnje tudi intonacija besed govorijo ravno o nasprotnem.

Otroci so neizmeren indikator iskrenosti in brez besed lahko razberejo dejansko stanje sogovornika.

V iskreni komunikaciji se mi ravno tako zdi pomembno, da znamo prisluhniti otroku z vsem svojim bitjem. Kadar se mi zgodi, da v trenutni situaciji otroka ne morem poslušati zbrano, mu to tudi povem. Razložim mu, da pravkar poslušam nekoga drugega, da trenutno počnem nekaj drugega, da smo na izletu in je moja glavna okupacija varnost pri hoji itd., in da ga bom poslušala, takoj ko bom utegnila. V večini primerov mi uspe otroka spomniti na najin začetni pogovor, se pa včasih zgodi, da otrok vmes pozabi, kaj mi je hotel povedati. Vendar mislim, da je resnično poslušanje ključno.

Ali je jeza lahko konstruktivna

Kadar me otroci pripeljejo do situacije, ki me resnično razjezi, se mi zgodi, da sem tako jezna, da mi zmanjka besed, s katerimi bi uredila nastalo zadevo. Takrat s tihim, vendar seveda še zmeraj razburjenim glasom povem, da sem jezna, in sicer tako zelo, da niti govoriti ne morem. Otroke tih glas umiri mnogo bolj, kot bi jih umirilo moje morebitno kričanje in zmerjanje. Zadostuje nekaj trenutkov napete tišine, da v sebi umirim neprijetno jezo, potem pa lahko spregovorim o tem, kaj me je razjezilo, zakaj me je razjezilo in kako se ob tem počutim. Tako učenci lahko vidijo, da jeza sama po sebi ni slaba, da pa jo je seveda treba krotiti, umiriti in da je predvsem treba komunicirati. S takim ravnanjem skušam otroke napeljati k podobnemu reševanju sporov.

Jeza v meni izzove potrebo po raziskovanju: kaj v meni je povzročilo, da me je določena situacija razjezila? Tako so mi otroci dali sredstvo za samozavedanje, kajti nenazadnje vendarle želim preseči trenutke, ko se komu posreči, da me spravi iz tira.

Humor kot zdravilo in vzgojno sredstvo

V pedagoškem procesu imam najraje humor. S humorjem skušam motivirati učence, ki so zjutraj še zaspani in ne sledijo pouku, z njim skušam vplivati na otroke, da bi naredili tisto, kar želim od njih. Nerodne in neprijetne situacije obrnemo na hec.

Otroci se radi in veliko smeji. Smehu je treba dati čas in prostor. S smehom lahko razbremenimo še tako neprijetno zadevo. Seveda pa mora biti humor iskren, ne sme biti žaljiv in ne sme se nanašati neposredno na otrokova čustva.

Šalim se iz običajnih stvari, šalim se na račun snovi, ko poskušam na glavo postaviti vsebinno, za katero vem, da imajo otroci o njej že predznanje. Iz njihovega vedenja ob nedolžni šali lahko razberem stanje njihove samozavesti, načina reagiranja na razne prepovedi, ki so nesmiselne in podobno.

Šalim se, kadar učenci preizkušajo postavljena pravila in ustaljene vzorce. Tako npr. ob že uveljavljenem pospravljanju skodelic posamezni otroci vedno znova prihajajo z vprašanji, kam naj jih dajo.

Takrat skušam poiskati najbolj nemogoče odgovore za mesto skodelice in nadaljnje pojasnilo ni več potrebno. Zakaj enostavno še 101. ne razložim, kam naj odloži skodelico? Zdi se mi, da bi ob neskončnem ponavljanju otopela tako otrok kot jaz, v meni bi počasi rastla nestrpnosti, ker otrok preizkuša moje meje. Tako pa vse skupaj obrnem na hec.

Čutiti pouk

Iz svoje mladosti se spomnim dogodkov, ki so me čustveno zelo pretresli, pa naj si bo to na prijeten ali neprijeten način. Dogodki so mi tako blizu, kot bi se mi zgodili včeraj.

Torej skušam snov posredovati na način, ki vključuje kar največ čustev. Kadar zaznam, da učencem snov postane nezanimiva, da so se »izgubili«, odtavali, med razlago povem kakšen nesmisel, po možnosti čim bolj smešen. Učenci odreagirajo, zbudila sem jih iz otopelosti, vzbudila interes. Pouk teče naprej z večjim elanom.

V prvem razredu na srečo pouk veliko časa poteka s pomočjo igre. Igra je eno izmed primarnih sredstev, s katerim naredimo svet human, zanimiv, otroke (in odrasle) pa radovedne, zainteresirane in srečne. Nesrečni ljudje se ne igrajo.

Zakaj se bojimo jokati

Opazam, da na splošno svet topi. Ljudje se zatekajo v navideznost, iluzije. Izogibajo se situacijam, v katerih bi morali zajokati, raje gledajo filme s plehkimi vsebinami, kot da bi prebrali knjigo, ki bi pretresla njihov notranji svet. Raje donirajo evro po telefonu, kot da bi stopili do soseda, ki potrebuje pomoč.

Jok je reka, ki odpira srce za sočloveka, reka, ki nas očiščuje, plemeniti. Naredi človeške. Torej se ne bojmo niti zajokati, kadar je to potrebno, kajti dejstvo, da se ne bojimo samih sebe, svojih bolečin in radosti, bo ohranilo ta svet vsaj približno znosen.

Zazreti si v oči nas naredi spontane, iskrene, čuteče – človeške.

VESOLJČKI V RAZREDU

Veronika Gaber Korbar

V Društvu Taka Tuka verjamemo, da lahko pedagoški delavci z uporabo različnih tehnik vplivamo na izboljšanje razredne dinamike in počutje vsakega posameznika v skupini. Iščemo načine, kako te metode vključiti v izobraževalni proces, ter čimbolj razširiti njihovo uporabo.

Naša prednost so dolgoletne izkušnje z gluхими in naglušnimi otroki in mladimi ter z otroki z MAS. Iskanje različnih kanalov razumevanja, načinov, kako posredovati informacije, je ogromno, vendar so najuspešnejši tisti, kjer imajo otroci in mladi priložnost, da izkušnjo doživijo, tako pridobijo znanje in uvid, zakaj se to znanje uporablja. Zato smo veliki navdušenci uporabe metode drama v izobraževanju.

Delo z otroki s posebnimi potrebami te naredi še občutljivejšega za prepoznavanje neverbalne komunikacije, stisk, ter prepoznavanje težav, s katerimi se posameznik spopada. To je velik plus pri delu z razredom na rednih šolah. Kar hitro opazimo medsebojne težave ter posameznike, ki zaradi takšnih in drugačnih posebnosti odstopajo od skupine. Metoda nam omogoča, da lahko izberemo vaje in naloge, s katerimi pozitivno vplivamo na dinamiko ter izboljšamo razredno klimo, predvsem pa posameznike uči, kako biti boljši v komunikaciji, razumevanju drugačnosti in upoštevanju drug drugega.

Metoda omogoča otrokom, da se vživijo v zgodbo, ki jo kreirajo sami. Mentor, ki delavnico vodi, ima določen cilj in jih pelje do njega z usmerjanjem, a upoštevanjem vseh idej, zamisli, problemov, ki nastanejo v domišljiji posameznikov, vključenih v program. Zgodba je prepletena s številnimi interakcijami in vživljanjem udeležencev v like, v igranje skečev. V igri otroci uporabljajo svoje izkušnje, misli in istočasno spoznavajo, kako razmišljajo drugi, da lahko situacijo spreminjajo le s svojim vedenjem. Ker so v zgodbi nekdo drug, jim to daje distanco in varnost, da svobodno izražajo svoje ideje na podlagi izkušenj, ki jih imajo. Cilj in smisel delavnic je ustvariti izkušnje, s pomočjo katerih otroci lažje razumejo medčloveške odnose, se vživijo v življenja drugih ljudi in uvidijo alternativne možnosti za reakcije in dogodke. Tako se otroci učijo sprejemati odgovornost, sprejemati skupinske odločitve, delati sodelovalno, razvijati nove socialne veščine, interese in poiskati nove informacije. Zelo dobri rezultati so tudi v razredih, kjer so vključeni otroci z motnjami avtičnega spektra ali motnjami osebnosti in vedenja, ki še težje vzpostavijo socialne kontakte z ostalimi zaradi težav v razumevanju socialnih kontaktov, razumevanju socialnih odnosov, prepoznavanju verbalnih in neverbalnih sporočil iz okolja. Da se klima v razredu izboljša, je potrebno delati s celim razredom, zato je ta metoda najboljši način, saj tudi otroci z MAS in MVO (po naših izkušnjah) kljub svojim značilnostim radi sodelujejo v takem programu, s tem pa pridobivajo določene veščine; med njimi in sošolci začne potekati komunikacija, saj se tudi vrstnikom razjasnijo določena spoznanja ter tako lažje sprejmejo drugačnost.

Drama v vzgoji in izobraževanju (Drama in education) je v večini evropskih držav priznana in uveljavljena metoda in ima svoje mesto v izobraževalnem sistemu. Zato se mentorji na tem področju stalno strokovno izobražujemo v tujini ter sodelujemo s tujimi organizacijami in fakultetami, ki izvajajo delavnice in izobraževanja. Skupaj s partnerji iz tujine smo

tudi izvedli dvoletni raziskovalni projekt DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education/ Drama izboljšuje ključne lizbonske kompetence).

V raziskavo je bilo vključenih skoraj 5000 otrok iz 12 držav. Pokazala je, da so učenci, ki redno sodelujejo v gledaliških aktivnostih, bolj samozavestni pri branju in razumevanju nalog ter v komunikaciji, boljši so pri reševanju problemov, bolje se spopadajo s stresom, bolj uživajo v šolskih dejavnostih, so bistveno bolj strpni do manjšin in tujcev, pokažejo več zanimanja za glasovanje na vseh ravneh, se bolje vživijo v druge, so skrbni do drugih, so bolj inovativni in podjetniški, pokažejo več predanosti svoji prihodnosti in imajo več načrtov, so veliko bolj pripravljeni sodelovati v kateremkoli žanru umetnosti in kulture, ne le v uprizoritvenih umetnostih, ampak tudi pisno, pri glasbi, filmu, se radi udeležujejo vseh vrst umetnosti in kulturnih dejavnosti, ...

