

Irina Lešnik Jeras

Gledališki učni pristopi in njihova aplikacija v komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli

Povzetek: V zadnjih letih se v slovenskem izobraževalnem prostoru uveljavlja področje na preseku gledališke umetnosti in pedagoške znanosti, poimenovano gledališka pedagogika. Deli se na tri stebre: gledališko opismenjevanje, ki obsega vzgojo gledališke publike; gledališko ustvarjanje, pri katerem se učenci aktivno preizkušajo v različnih gledaliških vlogah; in učenje z gledališkimi pristopi, kjer poleg estetskih zasledujemo tudi vzgojno-izobraževalne cilje. Med najbolj uveljavljene gledališke učne pristope uvrščamo gledališče in dramo v izobraževanju, ki fenomen simbolne igre nadgrajujeta s premišljeno dramaturgijo. V prispevku pristop drame v izobraževanju apliciramo v književni pouk slovenščine v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih osnovne šole s ciljem ugotoviti njegovo skladnost z že uveljavljenim komunikacijskim poukom književnosti. Ker gledališče v slovenskih osnovnih šolah nima obveznega predmeta in je tradicionalno povezano s poukom slovenščine, se navedena povezava kaže kot smiselna, kar potrjujejo tudi rezultati empirične raziskave, ki sicer zajemajo zgolj manjše število vključenih udeležencev. Raziskava obsega tri celostne študije primerov, pri katerih uporabljamo eksplorativno, deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Ugotavljamo, da je učni pristop drame v izobraževanju združljiv s komunikacijskim poukom književnosti; učinkuje predvsem na razvoj segmentov recepcijske zmožnosti, povezanih s književno osebo, časom in prostorom.

Ključne besede: gledališka pedagogika, učenje z gledališkimi pristopi, drama v izobraževanju, didaktika književnosti, komunikacijski model poučevanja književnosti

UDK: 37.091.33

Znanstveni prispevek

Uvod

Učenje z umetnostjo v slovenskem izobraževalnem prostoru ni novost; ne nazadnje na vseh slovenskih pedagoških fakultetah obstajajo predmeti oz. študijski programi, ki bodoče vzgojitelje in učitelje izobražujejo v glasbeni, likovni, plesni in gledališki pedagogiki. Slednja je vsaj terminološko najmanj uveljavljena, četudi v zadnjih letih obstajajo poskusi, da se terminologija področja poenoti (Lešnik Jeras 2020). To stanje je med drugim posledica dejstva, da gledališka umetnost v osnovnošolskem predmetniku nima obveznega lastnega predmeta in je zato tudi v programih pedagoških fakultet (v primerjavi z likovno in glasbeno umetnostjo) nekoliko zapostavljena.

V sklopu programa Predšolska vzgoja se bodoči vzgojitelji na vseh treh slovenskih pedagoških fakultetah obvezno seznanijo z lutkarstvom (Lutkarstvo; Lutke, gledališče, film; Lutkovno-gledališka vzgoja ...), za bodoče učitelje razrednega pouka pa so obvezne gledališke vsebine predvidene samo na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (Ustvarjalni gib in lutka pri pouku), na drugih dveh pedagoških fakultetah v sklopu programa Razredni pouk ponujajo zgolj izbirne predmete, povezane z gledališčem (Osnove gledališke pedagogike; Gledališče in lutke v razredu; Scenografija in lutke ...).¹ Tudi v okviru navedenih predmetov se zastavlja vprašanje, ali so enakovredno zastopani vsi stebri gledališke pedagogike: gledališko ustvarjanje, gledališko opismenjevanje in učenje z gledališkimi pristopi. Pri nas tovrstna raziskava še ni bila narejena, a če stanje primerjamo s sosednjo Hrvaško, kjer so raziskovali zastopanost posameznih stebrov gledališke pedagogike v sklopu gledaliških predmetov v programih posameznih pedagoških fakultet (Osijek, Zadar, Split, Reka, Zagreb), raziskave kažejo, da je učenje z gledališkimi pristopi praviloma na stranskem tiru (Gruić in Rimac Jurinović 2018).

V prispevku najprej razmejimo področje gledališke pedagogike v slovenskem izobraževalnem prostoru, nato pa se natančneje posvetimo najmanj uveljavljene- mu tretjemu steburu gledališke pedagogike – učenju z gledališkimi pristopi – in

¹ Imena predmetov navajamo glede na trenutno objavljene predmetnike na spletnih straneh treh slovenskih pedagoških fakultet (Univerza na Primorskem, Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru).

v obliki empirične raziskave prikažemo njegovo aplikacijo v osnovnošolski pouk književnosti.

Gledališka pedagogika

Gledališka pedagogika bo v novem *Gledališkem terminološkem slovarju* (v pripravi) definirana kot veda o vključevanju gledaliških elementov v izobraževalni proces, ki obsega gledališko opismenjevanje, gledališko ustvarjanje in učenje z gledališkimi pristopi (Lešnik Jeras 2020). Nadomestila bo širše uveljavljen, a pomensko ožji pojem gledališke vzgoje, ki je v trenutnem *Gledališkem terminološkem slovarju* opredeljena kot »seznanjanje otrok, mladine z gledališko umetnostjo za razvijanje njihove ustvarjalnosti« (Sušec Michieli idr. 2007, str. 75). Ob prenovi slovarja bo geslo gledališka vzgoja poenoteno z gledališkim opismenjevanjem, enim od treh stebrov gledališke pedagogike.

Za izraz pedagogika smo se znotraj delovne skupine za uskladitev terminologije s področja gledališke pedagogike² odločili ob upoštevanju že terminološko bolj uveljavljenih področij glasbene, likovne pedagogike in podobno, pri čemer ohranjamo tradicionalno navezavo na nemški prostor (*Pädagogik*). V anglosaškem prostoru, kjer je gledališka pedagogika v poučevalni praksi sicer bolj uveljavljena, se pogosteje uporablja izraz *education*, izraz *pedagogy* pa ima nekoliko drugačne pomenske konotacije (navezuje se v prvi vrsti na učiteljsko prakso, medtem ko je v nemškem okolju (tako kot pri nas) pedagogika razumljena širše kot znanost o vzgoji in izobraževanju).

Čeprav bi se lahko znotraj delovne skupine odločili tudi za prevod dramska pedagogika (ang. *drama education*, hr. *dramska pedagogija*), se ta kaže kot manj primeren, saj v slovenskem izobraževalnem prostoru dramo primarno povezujemo z literarno umetnostjo in ne z gledališko. Tudi v tem primeru smo se navezali na nemško izročilo (*Theaterpädagogik*).

V nadaljevanju predstavljamo vse tri vidike vključevanja gledaliških elementov v izobraževalni proces: gledališko opismenjevanje, gledališko ustvarjanje in učenje z gledališkimi pristopi.

Gledališko opismenjevanje

Gledališko opismenjevanje je proces seznanjanja z gledališkim medijem, gledališkimi znaki, njihovim pomenom in učinkom znotraj gledališke uprizoritve. Je del širše kulturno-umetnostne vzgoje, področja na presečišču vzgojno-izobraževalnega in kulturnega sektorja, opredeljenega v *Državnih smernicah za kul-*

² Javni sklad za kulturne dejavnosti RS (JSKD) je 1. 10. 2019 imenoval delovno skupino za uskladitev terminologije s področja gledališke pedagogike v sestavi predstavnikov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem, Zavoda RS za šolstvo, Društva za razvoj gledališča v izobraževanju, Slovenskega gledališkega inštituta ter Društva ustvarjalcev Taka Tuka. Konsenz o terminologiji s področja gledališke pedagogike so prvič javno predstavili na 4. znanstveni konferenci Pedagoškega inštituta v letu 2019 (Lešnik Jeras 2020), izbrana gesla pa bodo uvrščena tudi v prenovljeni Gledališki terminološki slovar (v pripravi).

turno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju (Pirc idr. 2009). Draga Ahačič (1977), ki v našem prostoru velja za začetnico celostne gledališke vzgoje mladih, je gledališko opismenjevanje imenovala »pasivna gledališka vzgoja«, pri čemer je že sama posebej izpostavila problematičnost izraza, saj je ključni cilj vzgojiti aktivnega gledalca, ki »notranje sodeluje, se opredeljuje in zavzema lastno stališče do odrskega dogajanja ter pri tem angažira tako svojo domišljijo in čustva kot svoj razum« (prav tam, str. 7).

Ključni cilj gledališkega opismenjevanja je vzgojiti aktivno, kritično in avtonomno gledališko občinstvo, ki bo v gledališke institucije zahajalo tudi po zaključnem obveznem šolanju. To pa se navadno zgodi v primeru, ko imajo že v vrtčevskih in šolskih letih dovolj možnosti za ogled kakovostnih gledaliških predstav, so na ogled predstave ustrezno pripravljene in ogledu sledi celostna interpretacija predstave, ki jo mladi gledalci ob pomoči usposobljenega pedagoga aktivno sooblikujejo (Antić Gaber 2013). Vnaprejšnje poznavanje tematike predstave pripomore k večji dovzetnosti za gledališke znake in bolj poglobljeni interpretaciji vidnega. Antić Gaber (prav tam) poudarja estetsko, psihološko in pedagoško vrednost, ki jo ima lahko gledališka predstava, če je že pri samem izboru pa tudi pripravi in dejavnostih za poglobljanje estetskega doživetja upoštevana tudi starost občinstva. Kakovostna predstava naj bi otrokom ponudila ugodje, a hkrati pomenila dovoljšen miselni izziv, odprla pot domišljiji, čustveni in miselni identifikaciji z junaki, ponudila vpogled v različne družbene konflikte. Odgovornosti za različne interaktivne načine vstopanja v predstavo pa ne nosijo samo ustvarjalci, temveč tudi vzgojitelji/učitelji, ki lahko včasih samo s pogovorom, predvsem pa z različnimi organiziranimi dejavnostmi poskrbijo za poglobljeno gledališko izkušnjo in korak naprej v vzgoji avtonomnega gledalca.

Z vstopom v šolo ta za učence postane ključna vez s svetom profesionalnega gledališča. V nasprotju z likovno in glasbeno umetnostjo gledališče v slovenskem osnovnošolskem predmetniku nima lastnega predmeta (izjema je izbirni predmet gledališki klub). Bežno se gledaliških tematik učitelji dotaknejo pri zgodovini, geografiji, glasbi, likovni vzgoji in tujih jezikih, najbolj obširno in sistematično pa gledališko opismenjevanje poteka pri slovenščini. V osnovnošolskem učnem načrtu za slovenščino (*Program osnovna šola ...* 2018) je v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih (v nadaljevanju VIO) v sklopu književnosti predviden razdelek Gledališče, radijska igra, (risanka) in film,³ kjer je sploh v 2. in 3. VIO posebej izpostavljeno tudi gledališko opismenjevanje – tako med cilji v 2. VIO učenci prepoznajo prvine gledališke/lutkovne predstave (igralca, luč, sceno, kostume, glasbeno opremo, lutke ...), v 3. VIO pa tudi presojujejo njihovo vlogo pri doživljanju in razumevanju gledališke predstave. Ostali cilji so bolj kot ne vezani na dramatiko oz. primerjavo uprizoritve in književnega besedila. Dramatika je sicer književna zvrst, ki je z gledališčem neločljivo povezana, a je še vedno del literarne umetnosti. Razumevanje gledališkega medija kot podaljška literarne umetnosti pa je zastarelo in izredno osiromašeno razumevanje posebne oblike umetniškega izražanja, ki je veliko več kot samo tridimenzionalna predstavitev književnega besedila.

³ Risanka je omenjena samo v 1. VIO.

Učitelji pri gledališkem opismenjevanju pogosto sodelujejo s profesionalnimi gledališkimi ustvarjalci. Med letoma 2016 in 2021 je potekal nacionalni kulturnovzgojni projekt Gleda(l)išče, ki je povezal vzgojno-izobraževalne zavode s kulturnimi ustanovami in ustvarjalci na gledališkem področju: »Projekt je v formalno učno okolje vpeljal neformalne, kreativne pristope za povečanje znanja o gledališču, uprizoritvenem procesu, dramatik in dediščini gledališča.« (*Gleda(l)išče* 2016) V sklopu omenjenega projekta je nastala tudi spletna platforma Zlata paličica, ki je prva referenčna baza za iskanje in spoznavanje kakovostnih gledaliških predstav za otroke in mladino. Slovenska gledališča navadno posvečajo posebno pozornost programu za mlade, v zadnjih letih pa se v sklopu različnih projektov tudi bolj angažirajo pri sodelovanju s šolami. Slovensko narodno gledališče Drama Ljubljana (SNG Drama) je prvo slovensko gledališče, ki ima redno zaposleno gledališko pedagoginjo,⁴ odgovorno za organizacijo šolskih obiskov tako gledaliških predstav kot gledališke institucije, z učitelji pa sodeluje tudi pri pripravi dodatnih didaktičnih gradiv, ki se navezujejo na gledališko predstavo. SNG Drama v sodelovanju s Slovenskim gledališkim inštitutom (SLOGI) redno organizira strokovna izobraževanja za učitelje s področja gledališkega opismenjevanja, ravno tako Mestno gledališče ljubljansko. V letu 2021 je SLOGI objavil priročnik za učitelje v spletni in tiskani obliki z naslovom *Gledališče pod drobnogledom, Priročnik za gledališko opismenjevanje* (Šorli 2021). Zavod Bunker iz Ljubljane je med letoma 2014 in 2020 izvedel že drugi pilotni projekt kulturno-umetnostne vzgoje za mlade Igrišče za gledališče 2.0, ki poskuša povezati sodobno umetnost in formalno izobraževanje. Drama SNG Maribor je med letoma 2016 in 2021 izvajala projekt kulturno-umetnostne vzgoje Prvi prizor: Gledališče kot prostor učenja simbolnih jezikov. Projekt je bil v prvi vrsti namenjen proučevanju jezika gledališke umetnosti in njegovega vključevanja v modele poučevanja. Med letoma 2017 in 2022 pa je v sklopu Univerze na Primorskem potekal projekt SKUM – Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo. Projekt je sicer zajel vsa umetnostna področja, ne samo gledališkega, a je posebej izpostavil povezovanje vzgojno-izobraževalnih in umetniških institucij ter razvijanje inovativnih didaktičnih pristopov povezovanja z umetnostjo.

Gledališko ustvarjanje

Težišče gledališke vzgoje v vrtcu in šoli naj bi bila neposredna gledališka aktivnost otrok. Gledališko umetnost ne samo gledajo, se o njej pogovarjajo in učijo (se gledališko opismenjujejo), temveč se v njej tudi neposredno preizkušajo (gledališko ustvarjajo). Otrok se v prve fiktivne vloge v obliki simbolne igre vživlja povsem spontano, pri čemer že prihaja do hkratne prisotnosti v dveh svetovih – realnem in domišljjskem, kar je skupno tako simbolni kot gledališki igri. Starši in kasneje vzgojitelji, učitelji tovrstne dejavnosti spodbujajo, vanje pa se lahko

⁴ Ta praksa se postopno prenaša tudi na druga gledališča, navadno v obliki delnih zadolžitev drugih zaposlenih v gledališki instituciji. Trenutno še ni povsem jasno, kateri izobrazbeni profil je ustrezen za prevzemanje funkcije gledališkega pedagoga, saj gledališke pedagogike pri nas (še) ni možno študirati.

tudi vključijo in spontani igri dodajo določeno strukturo (dramaturgijo). »Eden od ciljev gledališkega ustvarjanja z otrokom je vzpostavitev ravnotežja med otrokovim razumevanjem čiste, neobvezne igre in njegovim odnosom do gledališča kot oblikovanega medija.« (Korošec 2007, str. 119) Ključnega pomena pri otroškem gledališkem ustvarjanju je torej, da izhaja iz proste otroške simbolne igre, ki ji vzgojitelj/učitelj postopno dodaja gledališke elemente.

Težko je opisati idealen proces oblikovanja otroške gledališke uprizoritve, saj je ta odvisen od skupine otrok, mentorja,⁵ pogosto pa tudi od pričakovanj, ki jim ima ravnatelj oz. vodstvo šole/vrtca. Ne glede na vse naštetu naj bi se ustvarjalni gledališki proces vedno začel z uvajalnimi, sprostitvenimi vajami, ob katerih se otroci telesno in umsko ogrejejo ter ugotavljajo, kako se izraziti s telesom, zvokom in glasom. Pri tem so mentorju lahko v pomoč številne improvizacijske tehnike, najbolj razširjene so zbrane tudi v slovenščino prevedenem delu Viole Spolin (1980) *Improvizacijske vaje*. Bistvo ogrevalnih improvizacijskih vaj je v tem, da »otrokove prirojene dispozicije za igro, otrokovo igrivost razvija v igralsko oblikovanje, tako da s tenkočutnim, posamezniku prilagojenim pedagoškim postopkom poskuša v čim večji meri doseči tisto stopnjo sproščenosti in razgibane igrivosti, ki v nji otrokova notranja doživetja in predstave njegove tvorne domišljije lahko prihajajo najbolj samogibno in spontano do izraza« (Ahačič 1977, str. 49).

Že skozi improvizacijske vaje mentor navadno uvede vsebinske motive in temo, ki jih obravnava dramsko besedilo, namenjeno uprizoritvi, lahko pa do izbire/nastanka besedila pride povsem spontano, tako da je pozoren na vsebine, ki jih v ustvarjalni proces sproti vpeljujejo otroci. Če so učenci starejši (od 2. VIO dalje), lahko določene vsebinske motive tudi sami raziščejo oz. dobijo od mentorja naloge za samostojno delo, ki ga potem predstavijo celotni skupini. Pri predstavitvi uporabljajo različna gledališka sredstva (tudi nebesedna). Tak način dela izvira iz t. i. improvizacijskega gledališča, gledališke forme, ki se je v 20. stoletju razvila v treh smereh: kot oblika treninga igralk in igralcev, posebna gledališka zvrst ter v aplikativne namene, pri katerih so v ospredju predvsem drugi, negledališki cilji (Vilč 2015). Čeprav gledališka improvizacija sloni na performativnih temeljih, je pomemben osnovni pogoj za tovrsten način dela ustvarjanje varnega okolja, v katerem se vzpostavijo pristni medosebni odnosi in ima vsak posameznik možnost lastnega svobodnega izraza. Šele v zadnji fazi se mentor in mladi ustvarjalci začnejo ukvarjati z uprizoritvijo za občinstvo – odrsko postavitvijo, kostumi, scenografijo, glasbo, lučmi ... – še vedno ob zavedanju, da je ustvarjalni proces do zadnjega namenjen v prvi vrsti njim, šele nato pa občinstvu. Kljub temu da je predstavitev za občinstvo končni cilj, pa mora vzgojitelj/učitelj več pozornosti nameniti samemu ustvarjalnemu procesu. Vzgojitelj/učitelj mora uzavestiti, da njegov prvenstveni namen ni vzgoja prihodnjih gledaliških igralcev (čeprav lahko tovrstne izkušnje koga usmerijo tudi v omenjeni poklic), temveč spremljanje in razumevanje gledališke umetnosti, pa tudi čustveni, socialni in intelektualni razvoj otrok (Korošec 2007). Že Ahačič (1977) meni, da gledališka predstava ni osrednji

⁵ Z izrazom mentor opredeljujemo strokovnega delavca, pristojnega za pripravo gledališkega dogodka, torej učitelja ali vzgojitelja.

cilj gledališke vzgoje mladih, temveč njen »stranski proizvod«, ključen pa je sam metodični postopek, skozi katerega mladi osebnostno rastejo.

Učenje z gledališkimi pristopi

Gledališki učni pristopi slonijo na simbolni igri, spontani otroški dejavnosti, ki jo vzgojitelj/učitelj natančneje strukturira in usmerja proti želenim vzgojno-izobraževalnim ciljem. Pri tem sledi različnim gledališkim metodam in tehnikam, ki se izvorno uporabljajo v gledališču, a se v prilagojeni obliki preoblikujejo v interaktivne učne pristope. Med najbolj uveljavljenimi metodami so igra vlog, učitelj v vlogi, simulacija, vizualizacija, improvizacija in druge. Med tehnikami pa žive slike, vroči stol, plašč strokovnjaka in druge (Lešnik Jeras 2020). V slovenskem prostoru gledališče v izobraževalnem sistemu v prvi vrsti povezujemo z literarno umetnostjo, natančneje dramatiko, ter z razvijanjem spretnosti javnega nastopanja, kar odraža tudi učni načrt za slovenščino (*Program osnovna šola ...* 2018). Poudariti je treba tudi, da tako med cilji kot didaktičnimi priporočili v učnem načrtu (prav tam) najdemo omembo igre vlog, ki je temeljna gledališka metoda, a je v praksi ta pogosto usmerjena v razvijanje zelo specifičnega znanja ali spretnosti, ne premore pa estetske komponente in sporočilne vrednosti, ki jo ima v sklopu celostnega gledališkega pristopa.

V anglosaškem prostoru, kjer gledališču kot sredstvu za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev namenjajo več pozornosti, se za celostni gledališki učni pristop⁶ uporablja krovni pojem drama v izobraževanju (*Drama in Education – DiE*),⁷ kot ga navajajo Bolton (1986), Heathcote (v O’Neill 2015), O’Toole (1992) in drugi. Termin drama v tem primeru ne označuje gledališke zvrsti ali dramskega besedila (kar je pri nas ustaljena raba), temveč »dramsko sposobnost, ki jo imamo kot antropološko lastnost« (Kržišnik idr. 2011, str. 115). Drama v izobraževanju se je uveljavila v 50. in 60. letih prejšnjega stoletja v Veliki Britaniji in se je do danes razširila skoraj po vsem svetu. Nanaša se tako na specifično dramsko obliko kot učni pristop. Dorothy Heathcote (v O’Neill 2015) prva opredeli dramo v izobraževanju kot medij za učenje, ki udeležencem omogoča raziskovanje fiktivnih svetov, pri čemer skozi fikcijo ugledajo realnost. Učenci in učitelj naj v drami ne bi nastopali oz. igrali v smislu pretvarjanja ali posnemanja, temveč naj bi se znotraj drame, sicer na igriv način, a povsem zares, spoprijeli z različnimi učnimi izzivi, kot jih predvideva učni načrt (prav tam). Podobno meni tudi Bolton (1986), ki še posebej poudarja celosten vpliv drame – drama zanj pomeni »socialni, interaktivni umetniški proces«, ki posamezniku omogoča razvoj »kognitivnega, čustvenega, socialnega in ustvarjalnega razumevanja ter spretnosti« (prav tam, str. 21). Tudi novejši raziskovalci drame v izobraževanju (O’Toole, Neelands, O’Neill, Heap, Ed-

6 Za termin učni pristop smo se odločili v skladu z uveljavljeno opredelitvijo Barice Marentič Požarnik, ki s terminom učni pristop definira splošno naravnano pouka oz. »značilno kombinacijo učnih strategij« (Marentič Požarnik 2008, str. 168).

7 V prevodni literaturi se sicer pojavljajo različna poimenovanja za dramo v izobraževanju – kreativna drama, drama v vzgoji, drama v vzgoji in izobraževanju, izobraževalna drama ... (Kržišnik idr. 2011). Za prenovljeni Gledališki terminološki slovar (v pripravi) je bilo izbrano geslo drama v izobraževanju, ki se je v zadnjih letih pri nas najbolj uveljavilo.

miston) izhajajo iz ugotovitev Heathcote in Boltona, pri čemer nobeden ne postavi dokončne opredelitve drame v izobraževanju, saj bi bila ta v nasprotju z odprtostjo dramske forme. Strinjajo pa se glede temeljnih značilnosti učnega pristopa drame v izobraževanju, ki jih navajamo v naključnem vrstnem redu: procesnost, igra vlog, improvizacija, kolektivnost, dialog in simbolna dimenzija.

Poleg drame v izobraževanju v anglosaškem svetu poznajo tudi gledališki učni pristop, imenovan gledališče v izobraževanju (*Theatre in Education – TiE*). Izraz označuje obliko participatornega gledališča, ki ga ustvarja skupina gledaliških ustvarjalcev, ki imajo navadno tudi pedagoško izobrazbo (t. i. *actors/teachers*).⁸ Gre za vmesno polje med participatorno gledališko predstavo in dramo v izobraževanju, ki že od vsega začetka zastavlja ključna vprašanja o procesni naravi umetnosti, kar omogoča povezavo med umetnostjo in učenjem (O’Toole 1992). Tako drama kot gledališče v izobraževanju se pri izbiri vsebin naslanjata na kurikulum/učni načrt, a so pri gledališču v izobraževanju estetski cilji še bolj poudarjeni. Čeprav gre v obeh primerih za učenje z gledališkimi pristopi, gledališče v izobraževanju za učence predstavlja enkratno umetniški dogodek, medtem ko je drama v izobraževanju navadno pogosteje del učnega vsakdana; strukturira jo učitelj, katerega prvenstveni namen je obravnava/ponavljjanje/preverjanje izbrane učne snovi (prav tam).

Drama in gledališče v izobraževanju nista omejena na anglosaški svet; podobne oblike so se razvile tudi drugod po svetu.⁹ Izpostavimo lahko pestro gledališko-pedagoško delovanje v Avstriji (Steinweg, Wrentschur, Roth ...), Nemčiji (Kotte, Koch ...) in na Češkem (Machkova, Provazník ...). Tudi pri nas je Draga Ahačič že v 70. letih prejšnjega stoletja izvajala prve poskuse v tej smeri. V raziskavi, ki jo predstavljamo v nadaljevanju prispevka, se vendarle opiramo na britansko različico drame v izobraževanju, kot jo je opredelila Dorothy Heathcote in se je do danes razširila v mnoge države po vsem svetu, pri čemer upoštevamo slovensko gledališko tradicijo in obstoječi šolski sistem.

⁸ V državah, kjer je učenje z gledališkimi pristopi bolj uveljavljeno, obstajajo redni in dopolnilni študijski programi, v sklopu katerih se študentje izobražujejo tako v gledaliških kot pedagoških vsebinah. V anglosaškem prostoru je pogost program t. i. aplikativnega gledališča (*applied theatre*), v Avstriji in Nemčiji so na voljo programi gledališke pedagogike (Theaterpädagogik), tudi sosednja Hrvaška ima v sklopu pedagoške fakultete (Učiteljski fakultet Sveučilišta v Zagrebu) specialistični program dramske pedagogike (*dramska pedagogija*).

⁹ Največ znanstvene literature, ki obravnava dramo v izobraževanju, obstaja v angleškem jeziku, kar pa ne pomeni, da se različne oblike drame v izobraževanju, lahko drugače poimenovane, ne izvajajo tudi drugod po svetu.

Aplikacija učnega pristopa drame v izobraževanju v književni pouk slovenščine

Empirična raziskava je bila izvedena v sklopu doktorske disertacije z naslovom *Učinki učnega pristopa drame v izobraževanju na recepcijo literarnega besedila* (Lešnik Jeras 2023), zaradi omejenega prostora predstavljamo samo krajši izsek celotne raziskave.

Opredelitev problema in raziskovalna vprašanja

Odločitev, da učni pristop drame v izobraževanju apliciramo v pouk slovenščine, natančneje književnosti, temelji na pri nas tradicionalni povezavi književnosti in gledališča, ki v slovenskem osnovnošolskem predmetniku nima lastnega obveznega predmeta. Poleg navedenega sodobna didaktika mladinske književnosti pri literarni obravnavi poudarja komunikacijsko (dialoško) situacijo, ki ima že sama po sebi gledališke/dramske prvine, ter spodbuja povezave z različnimi umetnostnimi področji (Kordigel Aberšek 2008). Komunikacijski model poučevanja književnosti je prevladujoča oblika književnega pouka v slovenskih osnovnih šolah od 90. let dalje. Utemeljen je na Jaussovi (1978) recepcijski teoriji, njegovo bistvo pa je v ustvarjalnem dialogu med učenci, besedilom in učiteljem, katerega rezultat je oblikovanje izvirnih besedilnih pomenov. Vzpostavljanje besedilnega pomena skozi dialog (v katerem sodeluje aktiven učenec s svojimi izkušnjami, pričakovanji, znanji, predstavami) se v najbolj avtentični celostni obliki (skozi verbalno in neverbalno komunikacijo; umsko, čustveno in čutno aktivnostjo) lahko udejanji šele prek celostnega življenja v literarne svetove, k čemur težimo z vpeljavo učnega pristopa drame v izobraževanju. Namen naše raziskave je bil opredeliti in znanstveno utemeljiti učni pristop drame v izobraževanju ter prikazati njegove učinke na razvoj recepcijske zmožnosti pri književnem pouku slovenščine v osnovni šoli.

V sklopu raziskave smo si med drugim prizadevali odgovoriti na naslednji raziskovalni vprašanji:

- Kako dramo v izobraževanju umestiti v obstoječi književnodidaktični model obravnave literarnega besedila v različnih VIO osnovne šole?
- Kakšen je vpliv učnega pristopa drame v izobraževanju na recepcijsko zmožnost oz. zmožnost za ustvarjalno komunikacijo z literarnim besedilom pri učencih različnih VIO osnovne šole?

Sodelujoči v raziskavi

Raziskava je zajela tri osnovnošolske oddelke, po enega iz vsakega VIO (2. razred: 20 učencev, 5. razred: 21 učencev in 7. razred: 23 učencev). Šole in razredi so bili namensko izbrani glede na predhodni izbor učiteljev.¹⁰ Kriteriji izbire so vključevali: vsaj 15 let delovne dobe v osnovni šoli, izkušnje z gledališko pedagogiko,

¹⁰ Zaradi varstva osebnih podatkov imena šol, oddelkov in učencev niso eksplicitno navedena.

vsaj eno opravljeno izobraževanje s področja gledališke pedagogike v soorganizaciji Javnega sklada za kulturne dejavnosti Republike Slovenije in pripravljenost za sodelovanje v raziskavi. Vse izbrane učiteljice poučujejo v osrednjeslovenski regiji, kar si razlagamo z večjo dostopnostjo izobraževanj iz gledališke pedagogike. Treba je tudi poudariti, da so vse izbrane učiteljice postavljene kriterije daleč presegle, saj so bile njihove gledališke izkušnje zelo bogate. Vključeni učitelji in razredi torej pomenijo manjši vzorec enkratnih tipičnih primerov.

Zbiranje in obdelava podatkov

Dramo v izobraževanju uvrščamo med procesne oblike drame, za katere sta značilna odprtost forme in le delno vnaprejšnje načrtovanje. Posledično je vsaka drama v izobraževanju zelo odvisna od prispevka vseh sodelujočih in težko vnaprej določimo enoten okvir, ki bi omogočal primerljive rezultate različnih primerov. V tem smislu se kot ustrezna oblika raziskovanja kaže deskriptivna multipla študija primera, s katero podrobno sistematično opišemo in analiziramo posamičen primer. Raziskava obsega tri celostne študije primerov,¹¹ pri katerih smo uporabili eksplorativno, deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Podatki so bili zbrani z delnim strukturiranim opazovanjem pouka z udeležbo, analizo dokumentov – pisnih gradiv učencev, nastalih med poukom in za domačo nalogo – ter s polstrukturiranimi intervjuji z učiteljicami izvajalkami. Podatki so zbrani, obdelani in analizirani z vidika posameznega primera kot celote ter primerjalno z namenom splošnega razumevanja pojava (drame v izobraževanju). Predstavljeni so opisno in obdelani ter analizirani brez uporabe merskih postopkov, kar je značilno za kvalitativno raziskovalno paradigmo. Sagadin (1993) posebej poudarja, da je kvalitativno raziskovanje še posebej primerno pri manj poznanih pojavih, katerih značilnosti, strukture, odnosne zveze in podobno niso povsem dorečeni, kar velja tudi za aplikacijo učnega pristopa drame v izobraževanju v pouk književnosti.

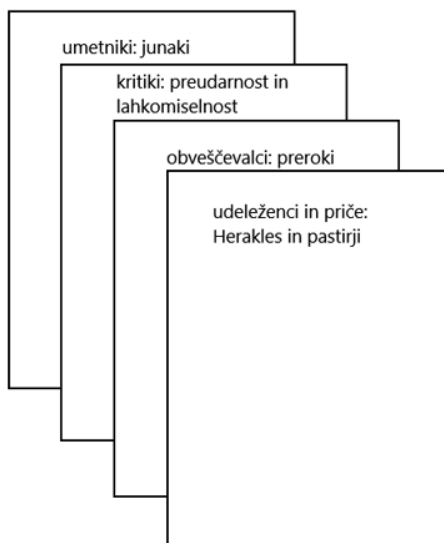
Pri določanju učinkov drame v izobraževanju na recepcijo literarnega besedila smo uporabili strategijo triangulacije virov. Prvi vir pomenijo zabeležke iz opazovalnega dnevnika vseh učnih enot. Gledališke dejavnosti smo že v fazi načrtovanja umestili v dramski trikotnik ter tako grafično predstavili načrtovano dramsko strukturo učne enote, kot je razvidno iz primera strukturiranja drame v 5. razredu (Slika 1). Izbrane vloge smo uokvirili¹² in tako vzpostavili perspektivo in distanco do osrednjega dogodka – ponazorjeno na istem primeru drame v 5. razredu (Slika 2). Opazovalno shemo smo dopolnili z analizo dokumentov, nastalih med izvedeno učno enoto, in izpolnili preglednico z naštetimi segmenti recepcijske zmožnosti – vsakemu segmentu smo pripisali metode in tehnike gledališke pedagogike, s pomočjo katerih smo ga razvijali, ter opisno predstavili rezultate. V Preglednici 1 predstavljamo izsek segmentov, povezanih s književno osebo, in pripisane metode in tehnike gledališke pedagogike.

11 Vsaka študija primera se nanaša na posamezen razred.

12 Pojem okvir (*frame*) izvira iz sociologije; prvi ga je uporabil kanadski sociolog Erving Goffman (1986), Dorothy Heathcote (v Howell in Heap 2013) pa ga je nato aplicirala v dramo v izobraževanju. Po Goffmanu (1986) je okvir formalna in abstraktna struktura, ki jo sestavljajo perspektive posameznikov in družbe na določen izsek realnosti.



Slika 1: Študija primera, 5. razred, dramski trikotnik



Slika 2: Študija primera, 5. razred, dramski okviri

Prvine književnega besedila (Program osnovna šola ... 2018)	Segmenti recepcijske zmožnosti (Kordigel Aberšek 2008)	Izvedene dejavnosti pri obravnavi književnega besedila Herakles (Petiška 2001)
Književna oseba	Zmožnost oblikovanja domišljjskočutne predstave Zmožnost razumevanja in doživljanja besedilne stvarnosti Zmožnost odkrivanja vrat za identifikacijo Zmožnost zaznavanja značaja književnih oseb Zmožnost zaznavanja in razumevanja perspektiv Zmožnost zaznavanja razpoloženja	Analiza družinskega drevesa grških bogov Opis glavnega junaka ob slikovnem gradivu Igra vlog Nemi prizori Žive slike Tabelski prikaz nasprotnih značajskih potez Angel in hudič

Preglednica 1: Študija primera, 5. razred, dejavnosti za razvijanje segmentov recepcijske zmožnosti, povezanih s književno osebo

Drugi vir so pisni izdelki, ki so nastali za domačo nalogo. Z njimi smo preverjali pretežno naslednji segment recepcijske zmožnosti: zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja književne osebe. Odločitev za izbrani segment temelji na predpostavki, da je identifikacija s književno osebo za mladega bralca ključnega pomena pri celostnem literarnoestetskem doživetju ter pomembno vpliva na njegov odnos do literature in branja nasploh (Kordigel Aberšek 2008). Tretji vir so podatki, pridobljeni s polstrukturiranimi intervjuji z učiteljicami izvajalkami. Vse učiteljice so odgovarjale na enaka splošna vprašanja (kategorije vprašanj: faza načrtovanja, doseganje ciljev, učinkovitost dejavnosti, odziv učencev, primerjava z ustaljeno prakso, prednosti in slabosti poučevanja z gledališkimi pristopi), pri čemer so se podvprašanja, namenjena boljšemu razumevanju specifične študije primera, razlikovala. Pridobljene podatke smo klasificirali, primerjalno analizirali ter nazadnje v interpretaciji povezali z raziskovalnimi vprašanji.

Predstavitev in interpretacija rezultatov

V nadaljevanju predstavljamo izsek rezultatov razvijanja prvine književna oseba in z njo povezanih segmentov recepcijske zmožnosti iz vseh treh študij primerov. Kolektivni rezultati (analiza učne enote) so predstavljeni opisno in temeljijo na zabelezkah iz opazovalnega dnevnika, individualni (analiza domače naloge) pa številsko in temeljijo na kriterijih za vrednotenje poustvarjalnih pisnih izdelkov, povzetih po Kragar Vogel (2004, str. 228–229) in osnovnošolskem učnem načrtu za slovenščino (*Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt* 2018). Dopolnjujejo jih še opisni podatki, pridobljeni v intervjujih z učiteljicami.

Kolektivni rezultati:

V vseh treh primerih so se učenci vživljali v književne osebe s pomočjo različnih variacij metode igre vlog. V 2. razredu (besedilo Zrcalce, Grigor Vitez) so domišljjskočutne predstave o književnih osebah prikazali skozi nemo igro vlog, kjer so izključno skozi neverbalna sredstva ponazorili dialog med živalskimi liki. Naloge so se lotili z veliko motivacije, samostojnosti in izvirnosti ter pri tem prikazali doseženo stopnjo razumevanja, pa tudi vrednotenja značajev književnih oseb. Slednje je prišlo še bolj do izraza pri analizi vsakega posamičnega prizora, v kateri je učiteljica učence usmerila v zaznavanje razpoloženja posamičnih književnih oseb. Pozorni so morali biti na neverbalne signale (gestiko, mimiko), pri čemer so se tako učenci v vlogah kot učenci gledalci ustrezno odzivali. Učenci v vlogah so uporabili značilne geste in mimiko, s katero so ponazorili določeno čustvo, pri čemer se niso omejili na eno samo kretnjo, ampak so neverbalno komunikacijo skozi prizor stopnjevali. Pri tem so našli različne izvirne rešitve, ki so bile izpostavljene tudi v analizi prizorov.

V 5. razredu (besedilo Herakles) je identifikacija s poosebljenima Preudarnostjo in Lahkomiselnostjo potekala s pomočjo metode igre vlog, natančneje gledališke tehnike angel in hudič. Na tak način so učenci lahko prikazali, kako na tej stopnji razumejo ti dve precej abstraktni pojavi in njun odnos do naslovnega junaka. Vse skupine razen prve so brez večjih težav na sebi lasten, izviren način prikazale, kako Preudarnost in Lahkomiselnost prepričujeta Heraklesa, da se odloči za eno od njiju. Prva skupina pa je imela precejšnje težave, pogojene tudi z jezikovnimi ovirami, v skupini je bilo namreč nekaj učencev priseljencev. Učiteljica je težavo rešila tako, da jim je dala možnost, da najprej opazujejo sošolce, kar jim je pomagalo pri boljšem razumevanju abstraktnih pojmov, potem pa so svoj prizor še enkrat ponovili in izkazali osnovno razumevanje obeh pojmov. Ostale skupine so prikazale veliko izvirnih elementov pri telesni govorici, dodatnih vlogah (pastir, služkinja), medbesedilnih navezavah ... V ospredje velja postaviti skupino, ki se je odločila, da Herakles ne bo izbral nobene od ponujenih možnosti, saj ne potrebuje nikogaršnje pomoči.

V 7. razredu (besedilo Potolčeni kramoh, Prežihov Voranc) je učiteljica učence še pred branjem opozorila na pomemben element, ki ima v obravnavi črtice ključno vlogo pri identifikaciji s književnimi osebami, to so čustva oz. razpoloženska stanja književnih oseb. Po prvem branju so učenci lahko izmenjali svoje vtise in izkušnje s čustvi in razpoloženji, ki se pojavljajo v besedilu. Motiv medvrstniškega nasilja je za marsikoga pomenil pomembno točko identifikacije. S čustvi in razpoloženji, predvsem tistimi bolj prikritimi, povezanimi z notranjimi željami in strahovi, so se učenci bolj sistematično ukvarjali ob drugem branju, ki so ga prekinjale predvidene gledališke dejavnosti. Pri dejavnosti o(b)ris osebe so v besedilu poiskali neposredne, pa tudi posredne signale o naslovni osebi ter jih nadgradili z lastnimi izkušnjami in domišljijo. Zunaj obrisa so zabeležili lastnosti, ki so vidne že na prvi pogled oz. so povezane z zunanji okoliščinami in so v besedilu tudi neposredno navedene: »Beli lasje, bele obrvi, bela koža, 10 let, majhen, močan, hiter, zgrbljena postava, bela hodna obleka, sirota, star med 10 in 13 let,

mišičast, bela kepa, bled, pogumen, izgleda nevaren, potolčen.« Ključne pa so bile predvsem lastnosti znotraj obrisa, ki odražajo skrita čustva, želje, misli književne osebe in pri določanju katerih so se učenci oprli na posredne besedilne signale pa tudi lastne izkušnje in zmožnost empatije ter s tem prikazali globlje razumevanje naslovne osebe: »Žalost, samota, jeza, bolečina, razočaranje, osamljenost, želja po prijateljstvu, žalosten, tečen, užaljen, razočaran, ljubezniv, jok, želja po ‚neposmehovanju‘, užaljenost, reven, toplo srce, utrujen, čustven.« Ko so podrobno opredelili naslovni lik, so se vanj lažje vživeli in vsa omenjena čustva prikazali tako skozi verbalna kot tudi neverbalna izrazna sredstva v naslednji dejavnosti oblikovanja živih slik.

Individualni rezultati:

V nadaljevanju so predstavljeni individualni rezultati doseganja različnih taksonomskih stopenj doživljanja, razumevanja in vrednotenja besedila po Krakar Vogel (2004), ki smo jih prilagodili starosti oz. razvojni stopnji posameznih razredov. Druga stopnja v kategoriji Vrednotenje v 7. razredu v dejavnosti ni bila zajeta, tako da gre za nadstandardni prispevek nekaterih posameznikov.

Doživljanje
Učenci na izviren način aktualizirajo izbran besedilni motiv, pri čemer se identificirajo z izbrano književno osebo. Ustvarjajo nove osebe, kraje, dogodke in jih smiselno vpletajo v lastne predstave. (20/20)
Razumevanje
Učenci se identificirajo s književno osebo in razumejo motive za njeno ravnanje. Pozorni so na razvojne spremembe v besedilu. (11/20)

Preglednica 2: Kriteriji za vrednotenje poustvarjalnih pisnih izdelkov v 2. razredu

Doživljanje
Učenci na posplošen, klišejski način ubesedijo domišljjskočutno predstavo izbranega besedilnega motiva. Identifikacija s književnimi osebami ostaja na površinski ravni. (3/21)
Učenci na izviren način aktualizirajo izbran besedilni motiv, pri čemer se identificirajo z izbrano književno osebo na globlji psihološki ravni. Ustvarjajo nove osebe, kraje, dogodke in jih smiselno vpletajo v lastne predstave. (18/21)
Razumevanje
Učenci opišejo motive za ravnanje književnih oseb, pri čemer razbirajo različne možnosti in perspektive. Pozorni so na razvojne spremembe književnih oseb. (16/21)
Vrednotenje
Učenci v skladu z razvojno fazo ponotranjijo probleme, s katerimi se soočajo književne osebe, in se posredno ali neposredno vrednostno opredelijo do ravnanj oz. vedenjskih vzorcev književnih oseb. (16/21)

Preglednica 3: Kriteriji za vrednotenje poustvarjalnih pisnih izdelkov v 5. razredu

Doživljanje
Posplošen, klišejski opis, pretežno obnavljanje. (0/23) Bolj osebno obarvano pisanje, vpletanje književnih oseb, dogodkov v lastne predstave. (4/23) Izvirno ustvarjanje novih domišljjskočutnih predstav, dodajanje novih oseb, dogodkov ... (6/23) Ustvarjalna domišljjska aktualizacija, predvidevanje, sprememba perspektive, prostora in časa, dogajalne zgradbe ... (13/23)
Razumevanje
Skop, posplošen povzetek književnega dogajanja. (11/23) Dobro razumevanje dogajalne zgradbe, motivacije za ravnanje književnih oseb in njihovega razvoja skozi čas. (12/23)
Vrednotenje
Komaj nakazano, pretežno moraliziranje, navajanje le enega (posplošenega) razloga za vrednostno oceno. (16/23) Razvitejša, bolj argumentirana presoja, navajanje več razlogov znotraj in zunaj besedila, sklicevanje na dodatna mnenja. (7/23)

Preglednica 4: Kriteriji za vrednotenje poustvarjalnih pisnih izdelkov v 7. razredu

Mnenje učiteljic izvajalk:

Vse učiteljice so ocenile, da so bili vsi zastavljeni cilji v izbrani učni enoti doseženi in preseženi. Posebej so izpostavile identifikacijo s književnimi osebami, ki je vplivala na nadaljnji interes učencev za vstopanje v besedilo in spoznavanje tudi kompleksnejših besedilnih motivov. Ž. T. je poročala, da so učenci literarno izkustvo po izvedeni obravnavi še poglobljali v sociodramski igri med prostim časom (odmori) v naslednjih dneh ter razmišljali o alternativnih koncih. S. Z. je povedala, da si je kar nekaj učencev med skupnim tedenskim obiskom knjižnice želelo izposoditi zbirko grških bajk, saj je obravnava v njih vzbudila željo po branju še drugih prigod starogrških junakov. B. J. je povedala, da se je obravnava učencev res dotaknila, tudi v naslednjih urah so se še veliko pogovarjali o naslovni osebi in čustvenih stanjih, ki so ključna za razumevanje obravnavane črtice. Kot najbolj učinkovito dejavnost so vse izpostavile eno od neverbalnih izpeljav metode igre vlog (Ž. T. neme prizore, S. Z. žive slike in neme prizore, B. J. žive slike), kar so utemeljile z mnenjem, da učencem pomagajo pri vživljanju v književne osebe, nazorno prikažejo, kar se je učencem zdelo bistveno, in brez besed ustvarjajo močno vzdušje. Ž. T. je pozitivno presenetila izvirna nadgradnja besedilnih motivov v nemih prizorih, S. Z. je poudarila uspešno sodelovanje učencev pri delu v skupinah pri pripravi živih slik in nemih prizorov, pri čemer so se povsem vživeli v besedilni svet.

Temeljne ugotovitve

Primerjalno analizo vseh študij primerov povzemamo z naslednjima ugotovitvama:¹³

Učni pristop drame v izobraževanju je z nekaj prilagoditvami združljiv s komunikacijskim modelom poučevanja književnosti, saj izhaja iz enotnih izhodišč dialoškega pouka in poudarja aktivno vlogo učencev bralcev pri raziskovanju besedilnih pomenov. Prilagoditve se nanašajo predvsem na vrstni red faz/korakov komunikacijskega modela in način vstopanja v besedilo. Tudi pri drami v izobraževanju je osrednjega pomena, da mladi bralci na določeni stopnji samostojno preberejo besedilo kot celoto, a so jim pri dojemaju celovitega sporočila besedila lahko v pomoč (lahko že predhodno) izvedene dramske dejavnosti.

Učni pristop drame v izobraževanju združuje različne metode in tehnike gledališke pedagogike, ki na ustvarjalen način pripomorejo k vživljanju v besedilne svetove. Temeljna metoda igre vlog in iz nje izpeljane tehnike so posebej učinkovite pri razvijanju segmentov recepcijske zmožnosti, povezanih s književno osebo (odkrivanje vrat za identifikacijo, razumevanje različnih perspektiv ...).

Sklep

Gledališki učni pristopi se nahajajo v vmesnem polju med (gledališko) umetnostjo in izobraževanjem ter se tako enakovredno podrejajo zakonitostim obeh. Gledališki učni pristop, poimenovan drama v izobraževanju, od sodelujočih zahteva tako umsko kot čustveno in čutno sodelovanje ter se zato kaže kot posebej primeren za celostno obravnavo umetnosti, tudi književne. Predstavljena empirična raziskava, izvedena v šolskem letu 2020/21, je prva raziskava aplikacije učnega pristopa drame v izobraževanju v književni pouk v osnovni šoli pri nas. Zajela je zgolj manjše število udeležencev, izkušenih učiteljev, ki so se z gledališko pedagogiko ukvarjali že predhodno. Rezultatov torej ne gre posploševati, lahko pa služijo kot dobra usmeritev za nadaljnje razvijanje gledaliških pristopov in kot motivacija za izobraževanje učiteljskega kadra na področju gledališke pedagogike. Med drugim kažejo na pozitivne učinke učnega pristopa drame v izobraževanju pri razvijanju recepcijske prvine književne osebe, pri čemer se dramske dejavnosti, ki omogočajo celostno doživljanje, razumevanje in vrednotenje književne osebe, prilagajajo glede na razvojno stopnjo recepcijske zmožnosti učencev. Pri celostni identifikaciji s književnimi osebami so se kot učinkovite izkazale predvsem temeljna metoda igre vlog in iz nje izpeljane tehnike gledališke pedagogike, učencem pa so omogočile tudi dovolj ustvarjalnega prostora za izražanje lastnih zamisli, kar je pomemben del komunikacijskega pouka književnosti.

13 Navedene ugotovitve izhajajo iz prve raziskave učnega pristopa drame v izobraževanju pri nas in zajemajo zgolj manjši vzorec enkratnih tipičnih primerov, torej so le pogojno posplošljive.

»Za komunikacijski pouk književnosti je bistveno spoznanje, da je branje književnosti dialog,« zapiše Saksida (2006, str. 46) in s tem označi skupni temelj drame in komunikacijskega modela. Drama v izobraževanju se torej lahko z manjšimi prilagoditvami umesti v že obstoječi komunikacijski model obravnave književnosti ter učencem omogoči globlje vživljanje v književne osebe in posledično višjo taksonomsko stopnjo doživljanja, razumevanja in vrednotenja obravnavanega književnega besedila. Če se bo učenje z gledališkimi pristopi v našem prostoru še naprej širilo na različna predmetna področja, bi bilo natančnejše učinke zagotovo smiselno meriti na večjem vzorcu z longitudinalnimi raziskavami.

Literatura in viri

- Ahačič, D. (1977). *Gledališka vzgoja* 1. del. Izhodišča in cilji. Ljubljana: Pionirski dom.
- Bowell, P. in Heap, S. B. (2013). *Planning process drama: Enriching teaching and learning*. London, New York: Routledge.
- Gaber Korbar, V., Jenko, S., Korbar, V., Lešnik, I., Picelj, K., Suhadolnik, G., Šmalc, M. in Štampek, M. (2020). *Moč (spo)razumevanja. Osnove gledališke pedagogike*. Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka.
- Gruič, I. in Rimac Jurinović, M. (2018). Kako programi nastavnih fakulteta u Hrvatskoj definiraju/shvaćaju dramsko obrazovanje. *Norma*, št. 1, str. 45–56.
- Antić Gaber, M. (2013). Sodelovanje, dialog in izmenjava med gledališčem in pedagoškim procesom. V: I. Djilas (ur.). *Odraščajoča publika. Osem esejev o vlogi gledališča za otroke in mladino v sodobni družbi*. Ljubljana: Lutkovno gledališče, str. 51–56.
- Bolton, G. (1986). *Selected writings on drama and education*. New York: Longman Group Limited.
- Gleda(l)išče*. (2016). Dostopno na: <https://www.zlatapalicica.si/gledalisce/> (pridobljeno 2. 5. 2022).
- Goffman, E. (1986). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Boston: Northwestern University.
- Jauss, H. R. (1978). *Estetika recepcije*. Beograd: Nolit.
- Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Korošec, H. (2007). Gledališče – medij za učenje in poučevanje ter otrokov celostni razvoj. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 3, str. 110–127.
- Krakar Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Kržišnik, A., Ratej, I., Korošec, H., Jelen, A., Štrancar, M. in Pirc, V. (2011). Gledališka umetnost. V: N. Bucik, N. Požar Matijašič in V. Pirc (ur.). *Kulturno-umetnostna vzgoja: priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 111–140.
- Lešnik Jeras, I. (2020). Konsenz o znanstveni terminologiji s področja gledališke pedagogike. V: I. Ž. Žagar in A. Mlekuž (ur.). *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: Mednarodni vidiki vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 147–156.
- Lešnik Jeras, I. (2023). *Učinki učnega pristopa drame v izobraževanju na recepcijo literarne besedila*. Doktorska disertacija. Koper: UP PEF.
- Marentič Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 4, str. 28–51.

- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Toronto: Pearson Education Canada.
- O'Toole, J. (1992). *The process of drama: Negotiating art and meaning*. London: Routledge.
- Pirc, V., Bucik, N., Požar Matijašič, N., Gomivnik Thuma, V., Sicherl Kafol, B., Tome, S., Prevodnik, M., Beuermann, D., Markun Puhar, N., Stritar, Kunaver, V., Habe, T., Ratej, I., Jernejec, M., Meško, N., Koršič, I., Ženko, E., Plevnik, P in Mihelič Kolonič, N. (2009). *Državne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sušec Michieli, B., Podbevšek, K., Humar, M., Lokar, S., Molka, V., Moder, J., Herzog, M., Majaron, E., Kocjančič, A. in Žagar Karer, M. *Gledališki terminološki slovar*. Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU, 2007.
- Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt*. (2018). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Sagadin, J. (1993). Kvalitativna analiza podatkov pri študiji primera. *Sodobna pedagogika*, 44, št. 3/4, str. 115–123.
- Saksida, I. (2006). Komunikacijski pouk književnosti. *Otrok in knjiga*, 33, št. 67, str. 46–49.
- Spolin, V. (1980). *Improvizacijske vaje*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko.
- Šorli, M. (ur.) (2021). *Gledališče pod drobnogledom. Priročnik za gledališko opismenjevanje*. Ljubljana: Slovenski gledališki inštitut.
- Vilč, S. (2015). *Collective improvisation from theatre to film and beyond*. Ljubljana: Maska.

Irina LEŠNIK JERAS (University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia)

LEARNING THROUGH THEATRE APPROACHES IN THE SLOVENIAN EDUCATIONAL SPACE

Abstract: Theatre pedagogy, a field combining theatre art and pedagogical science, has been gaining ground in the Slovenian educational space in recent years. It is divided into three parts: theatre literacy, which includes the education of the theatre audience; theatrical creation, in which students actively try various theatrical roles; learning with theatrical approaches, where aesthetic as well as educational goals are pursued. The most established theatre learning approaches, theatre and drama in education, enhance the phenomenon of symbolic play with dramaturgy. The aim of the present paper is establishing compatibility of the drama in education which is applied to the Slovenian literature lesson with the already established communicative literature lesson in all three educational periods of elementary school. Theatre is not a compulsory subject in Slovenian primary schools and is traditionally associated with the teaching of the Slovenian, therefore the mentioned connection appears to make sense, which is also confirmed by the multiple case study. Three classroom case studies are based on exploratory, descriptive and causal pedagogical research. We conclude that the teaching approach of drama in education is compatible with the communicative teaching of literature; it mainly affects the development of the segments of reception capacity related to the literary person, time and space.

Key words: theatre pedagogy, learning through theatre approaches, drama in education, didactics of literature, communication model of teaching literature.

Email for correspondence: irina.lesnik@pef.upr.si