

## Povzetek

Gledališka umetnost se v vzgojo in izobraževanje lahko vključuje na različne načine in z različnimi cilji. Prva dva stebra gledališke pedagogike – gledališko opismenjevanje in gledališko ustvarjanje – imata za cilj seznanjanje z gledališko umetnostjo in ustvarjanje gledališča, medtem ko tretji steber gledališke pedagogike – učenje z gledališkimi pristopi – gledališče (oz. gledališke pristope, metode in tehnike) razume ne le kot cilj, temveč predvsem kot sredstvo za doseganje širših vzgojno-izobraževalnih ciljev. Tak gledališki pristop predstavlja drama v izobraževanju, ki jo lahko apliciramo na različna predmetna področja in pri tem poleg vzgojno-izobraževalnih dosegamo tudi estetske cilje – učimo se z dramo in o drami. Drama v izobraževanju spada med t. i. procesne oblike drame, saj ne predvideva končnega produkta (predstave). Izhaja iz improvizirane simbolne igre / igre vlog, zaradi vzgojno-izobraževalnih ciljev pa lahko trdimo tudi, da označuje učni pristop, pri katerem učitelj / gledališki pedagog uporablja kombinacije metod in tehnik gledališke pedagogike, povezanih v smiselno dramsko strukturo. Drama v izobraževanju ob ustvarjalnih gledaliških dejavnostih največ časa namenja dogovarjanju in strukturiranju pomenov, kar usmerja učitelj / gledališki pedagog. Četudi do potankosti izpeljana definicija drame v izobraževanju ni mogoča, so njene ključne značilnosti naslednje: procesnost, igra vlog, improvizacija, kolektivnost, dialog in simbolna dimenzija.

---

**Ključne besede:** gledališka pedagogika, gledališki pristopi, drama v izobraževanju, proces, igra vlog, improvizacija

---

**Irina Lešnik Jeras** je profesorica slovenskega jezika, književnosti in zgodovine ter diplomantka dramaturgije in scenskih umetnosti. Delovala je kot urednica pedagoških gradiv pri založbi DZS, zunanja sodelavka Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in piska literarnih/gledaliških kritik za različne medije. Trenutno je asistentka na področju didaktike slovenščine ter filmskega, gledališkega in lutkovnega izobraževanja na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem, kjer je nedavno doktorirala s temo iz gledališke pedagogike. Sodeluje tudi pri različnih evropskih projektih, kot sta »Join in and make a change« in »Academy for Creative, Innovative and Inclusive Schools«.

irina.lesnik.jeras@upr.si

# Gledališka pedagogika: ko drama postane učni pristop

---

Irina Lešnik Jeras

Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem

---

## Igralni gon kot izhodišče

Friedrich Schiller v klasičnem humanističnem delu *O estetski vzgoji človeka* (1795, sl. 2003) postavi tezo o t. i. »igralnem gonu«, ki ga posedujemo ljudje in se šele z njegovo aktivacijo učlovečimo v polnem pomenu besede: »Z vplivanjem na igralni gon in osvobajanjem višjega človekovega jaza umetnost učloveči človeka, saj človek se le tedaj igra, če je v polnem pomenu besede človek, in je tudi le tedaj povsem človek, ko se igra« (17). Igralni gon predstavlja združitev čutnega in razumskega gona in je osnovni pogoj za zaznavanje estetskega; tako Schiller vzpostavi povezavo med igro in umetnostjo, ki predstavlja najbolj izpopolnjen izraz človekove duhovnosti.

Če je igra v smislu svobodnega izraza prisotna pri vseh oblikah umetnosti, pa se v najnazornejši obliki konkretizira pri gledališki umetnosti, imenovani tudi umetnost igre. Draga Ahačič izvor dramske igre in gledališke umetnosti opaža v človeku prirojenem čutu za posnemanje in igro, »v znanem pojavu mimikrije, ki je v bistvu nekakšna elementarna igra« (*Dramsko* 16). Ta t. i. »čut za igro« ali po Schillerju »igralni gon« predstavlja temeljno izhodišče gledališke pedagogike, relativno novega področja na preseku gledališke umetnosti in pedagoške znanosti, ki simbolno igro / igro vlog, stalnico v normalnem razvoju otroka, poveže z estetsko izkušnjo gledališke igre. Na to je Draga Ahačič, ki velja za pionirko gledališke pedagogike pri nas, opozorila že v sedemdesetih letih:

Če je dramska igra ena od najbolj sestavljenih in najteže obvladljivih umetnosti, pa gledališko vzgojo vnaprej vzpodbuja in olajšuje dejstvo, da je smisel za igro ena od osnovnih človekovih lastnosti. Potreba in veselje do igranja se v največji meri izražata pri otroku; otrok v svojih igrivih zaznavah in predstavah ne spreminja le tistega, kar ga obdaja, ampak tudi samega sebe. Prav na tej zmožnosti domišljijjskih preobrazb, ki jih z gledališkega vidika označujemo kot predigro, temelji sodobna aktivna gledališka vzgoja. (Ahačič, *Gledališka* 35)

## Gledališka pedagogika – veda o vključevanju gledaliških elementov v vzgojno-izobraževalni proces

Gledališka pedagogika je relativno nov, v literaturi pogosto nejasno definiran pojem, ki je nadomestil širše prisoten, a pomensko ožje zastavljen pojem gledališke vzgoje.<sup>1</sup> Označuje mejno področje na preseku gledališke umetnosti in pedagoške znanosti, kar se med drugim odraža v terminološki nedoslednosti, saj so osrednji termini, s katerimi operirata obe področji, pogosto različno pomensko konceptualizirani. Javni sklad za kulturne dejavnosti RS (JSKD) je zato imenoval Delovno skupino za uskladitev terminologije s področja gledališke pedagogike, ki je oblikovala predlog izbranih gesel za prenovljeni *Gledališki terminološki slovar* (v pripravi). Za izraz pedagogika smo se odločili po temeljitem premisleku, pri čemer smo upoštevali tradicionalno navezavo na evropski oz. natančneje nemški prostor (*Pädagogik*). V anglosaškem prostoru se veliko pogosteje uporablja izraz edukacija (*Education*), pedagogika (*Pedagogy*) pa ima nekoliko drugačne pomenske konotacije.<sup>2</sup> 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 šolskem prostoru dramo primarno povezujemo z literarno umetnostjo in ne z gledališko. Tudi v tem primeru smo se navezali na nemško izročilo (*Theaterpädagogik*).

Gledališka pedagogika je definirana kot veda o vključevanju gledaliških elementov v izobraževalni proces, ki obsega gledališko opismenjevanje, gledališko ustvarjanje in učenje z gledališkimi pristopi (Lešnik Jeras, »Konsenz« 148). Prva dva stebra oz. vidika, gledališko opismenjevanje in gledališko ustvarjanje, sta v slovenskih vrtcih in šolah že tradicionalno prisotna (četudi se do sedaj nista nujno povezovala s terminom gledališka pedagogika). Drugače je z gledališkimi pristopi, kot sta drama in gledališče v izobraževanju, ki v tujini (Velika Britanija, Kanada, Avstralija, Nova Zelandija ...) predstavljata uveljavljena učna pristopa, pri nas pa si še le utirata pot v šolsko prakso. Zavedati pa se moramo, da se vsi trije vidiki pogosto tudi prepletajo in dopolnjujejo med sabo, saj izhajajo iz skupnega gledališkega jedra. V pričujočem prispevku se bomo natančneje posvetili tretjemu stebri, in sicer učnemu pristopu drame v izobraževanju.

### Gledališki učni pristop – drama v izobraževanju

Gledališki učni pristopi slonijo na simbolni igri / igri vlog, spontani otroški dejavnosti, ki jo vzgojitelj/učitelj natančneje strukturira in usmerja proti želenim vzgojno-

1 Gledališka vzgoja je v *Gledališkem terminološkem slovarju* opredeljena kot »seznanjanje otrok, mladine z gledališko umetnostjo za razvijanje njihove ustvarjalnosti« (75). V prenovljenem *Gledališkem terminološkem slovarju* (v pripravi) je geslo »gledališka vzgoja« poenoteno z gledališkim opismenjevanjem, enim od treh stebrov gledališke pedagogike.

2 Termin pedagogika se v angleščini navezuje v prvi vrsti na učiteljsko prakso, medtem ko je v nemškem okolju (tako kot pri nas) pedagogika razumljena kot znanost o vzgoji in izobraževanju.

izobraževalnim ciljem. Pri tem uporablja različne gledališke metode in tehnike, ki izhajajo iz gledališča, a se v prilagojeni obliki prelevijo v interaktivne učne pristope, kot sta drama v izobraževanju in gledališče v izobraževanju. Med najbolj uveljavljenimi metodami so metoda igre vlog, učitelj v vlogi, simulacija, vizualizacija, improvizacija itn. Med tehnikami pa se pogosto uporabljajo žive slike, vroči stol, plašč strokovnjaka itn. (Lešnik Jeras, »Konsenz« 151). Ne moremo trditi, da je učenje z gledališkimi pristopi popolna novost v slovenskem izobraževalnem prostoru, pa vendar so gledališke dejavnosti navadno omejene na uvodno fazo šolske ure, namenjeno uvajanju v temo in motiviranju, redko jim pripade osrednje mesto pri obravnavi nove učne snovi. Različne ogrevalne igre, igre za razvoj koncentracije, igre vlog ipd. predstavljajo dobrodošlo popestritev pouka v slovenskih šolah, vendar navadno niso dovolj osmišljene, utemeljene in strukturirane, da bi lahko govorili o celostnem učnem pristopu. Razloge za to lahko iščemo v časovni stiski pa tudi v nepoznavanju tovrstnih pristopov med pedagogi, saj tudi pri izbirnem predmetu Gledališki klub učenje z gledališkimi pristopi navadno ni v ospredju. Podobna situacija je tudi na sosednjem Hrvaškem, kjer opažajo, da učitelji večino časa posvetijo prvemu in drugemu stebru gledališke pedagogike, učenje z gledališkimi pristopi pa je zapostavljeno (Gruič idr. 122–123).

V anglosaškem prostoru, kjer gledališču kot sredstvu za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev namenjajo več pozornosti, se za celostni gledališki učni pristop uporablja krovni pojem: drama v izobraževanju (*Drama in Education – DiE*), kot ga navajajo Bolton, Heathcote, O'Toole idr. 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. 115). V slovenščini dramo še vedno v prvi vrsti povežujemo z dramskim besedilom in iz njega izvirajočim dramskim gledališčem ter pri tem ne upoštevamo pestrega razvoja uprizoritvenih umetnosti v 20. stoletju, v procesu katerega se je gledališče osvobodilo hierarhično podrejenega razmerja do dramskega teksta.<sup>3</sup> S performativnim obratom v drugi polovici 20. stoletja je dokončno preseženo prepričanje, da je gledališče zgolj podaljšek literarne umetnosti, in tudi termin drama pridobi nove pomenske odtenke. V skladu s sodobnimi gledališkimi tokovi drama ne označuje več nujno le zaključenega produkta – besedila ali predstave – ampak po novem tudi procesne, nezaključene forme. Nastajajo nove dramske oblike, kot so psihodrama, sociodrama, dramska improvizacija, ustvarjalna drama, participatorna/sodelovalna drama in med drugimi tudi drama v izobraževanju. Vse naštetje dramske oblike v literaturi niso vedno jasno razmejene, saj delijo skupno procesno naravnost (niso usmerjene k zaključenemu produktu) in izkazujejo večjo stopnjo spontanosti (v primerjavi s klasično dramo), razlikujejo pa se glede na cilje, ki zaradi interdisciplinarne naravnosti praviloma presegajo zgolj polje umetnosti.

<sup>3</sup> Proces avtonomizacije uprizoritvenih umetnosti je zajel heterogeno polje umetniških praks, npr. ples, gledališče, performans (Schuller 159–162), pa tudi film kot prvenstveno avdiovizualno formo, ki se upre konvencijam t. i. literarnih filmov (Zorman 107–121).

Drama udeležence opolnomoči. Enkratni proces uprizoritve v različnih oblikah spodbuja razvoj ustvarjalnosti in domišljije, estetske občutljivosti in izpolnjenosti. Drama prinaša priložnosti za raziskovanje in refleksijo, praznovanje in izziv. Je priročno sredstvo za sodelovanje in komunikacijo, ki lahko vpliva na človeška čustva, misli in vedenje. [...] Pripomore k boljšemu zaznavanju in omogoča individualno izražanje in intelektualno ter emocionalno rast. Predstavlja okvir za raziskovanje idej in čustev ter oblikovanje smisla. Vedno izhaja iz širšega kulturnega okolja in pomaga mladim razumeti sebe ter svet, ki jih obdaja. (Bowell in Heap 3)

Drama v izobraževanju se uveljavi v 50. in 60. letih prejšnjega stoletja v Veliki Britaniji, vendar začetki pristopa, s katerim dramo uporabimo kot medij za poučevanje in učenje, segajo že v zgodnje 20. stoletje in se naslanjajo na bogato britansko gledališko tradicijo. Za zgodnje začetke izobraževanja z dramo so zaslužni: Harriet Finlay-Johnson (1871–1956), Henry Caldwell Cook (1886–1973), Peter Slade (1910–2004), Brian Way (1923–2006) in Dorothy Heathcote (1926–2011). Slednja je dokončno utemljila in popularizirala obliko drame v izobraževanju, zato še danes velja za začetnico omenjenega pristopa.

## Poskusi opredelitve drame v izobraževanju

Dorothy Heathcote prva opredeli dramo v izobraževanju kot medij za učenje (*Learning Medium*). Zanj osrednji cilj predstavlja učenje z dramo oz. skozi dramo (*Learning Through Drama*), ki udeležencem omogoča raziskovanje fiktivnih svetov, pri čemer skozi fikcijo ugledajo realnost. »Poudarek ni na zgodbi ali razvoju fiktivnih likov, pač pa na reševanju realnih problemov in vživljanju v sedanji trenutek« (Wagner 1). Heathcote nasprotuje dolgo zakoreninjenemu prepričanju, da s pomočjo drame zgolj udejanjamo zgodbe. Učenci in učitelj naj v drami ne bi nastopali oz. igrali v smislu pretvarjanja ali posnemanja, pač pa bi se znotraj drame, sicer na igriv način, a povsem zares, spoprijeli z različnimi učnimi izzivi: »Drama niso udejanjene zgodbe. Drama so človeška bitja, soočena z okoliščinami, ki jih spreminjajo, saj se morajo spoprijeti z njihovimi izzivi« (Heathcote 48). Pomembna faza takega načina dela je sprotna (med dramo) in končna (po zaključeni drami) refleksija, brez katere ne pride do usvajanja novih znanj, zato je tudi sam ritem drame precej počasen.

Gavin Bolton se pri opredelitvi drame v izobraževanju v ključnih vsebinskih izhodiščih precej ujema s Heathcotovo: »Za dramo v izobraževanju ni bistvena obravnava dramskih besedil, četudi je to lahko njen del, ni bistvena priprava šolske predstave, četudi je to lahko njen rezultat, ni bistveno niti učenje o drami, četudi je to praviloma prisotno. Bistven je samo dramski proces, ki učence tako čustveno kot intelektualno usmerja proti izobraževalnim ciljem« (*Selected* 18). Bolton pri tem opozarja, da drame ne smemo povsem podrediti ciljem specifičnega učnega predmeta, saj je ravno

tako pomemben tudi njen vpliv na posameznikov osebnostni razvoj (empatično razumevanje, kritično mišljenje, pozitivno samopodobo, sporazumevalne spretnosti, sodelovalno delo ...). Vpliv drame v izobraževanju je po Boltonu karseda celosten – drama zanj predstavlja »socialni, interaktivni umetniški proces«, ki posamezniku omogoča razvoj »kognitivnega, čustvenega, socialnega in ustvarjalnega razumevanja ter spretnosti« (prav tam 21).

John O'Toole izpostavlja predvsem procesno naravo drame v izobraževanju, ki jo je težko definirati, navadno jo zgolj postavimo v opozicijo do končnega produkta oz. predstave. Poudari, da drama v izobraževanju nikoli ne doseže končne točke, tako kot učni proces ni nikoli zaključen, saj je napredek vedno mogoč. Dramo v izobraževanju zelo v splošnem definira kot »prevpraševanje elementov dramske forme v skladu s širšim kontekstom in namenom sodelujočih« (2). Temeljni elementi, ki definirajo dramo po O'Toolu, so: fiktivni kontekst, namen, fokus, dramska napetost, čas, prostor, občinstvo, udeleženci, vloge in odnosi med njimi, jezik, gib in simboli (prav tam 2). Obstaja kar nekaj kvazidramskih oblik, ki vsebujejo določene izmed naštetih elementov, ne pa vseh, da bi jih lahko definirali kot dramo, npr. simulacije, športne dejavnosti, tudi čisto vsakdanje dejavnosti, povezane s simbolno igro pri otrocih, igre vlog pri odraslih, ritualni in ceremonialni dogodki itn. Sploh pred-dramske aktivnosti, kot je simbolna igra, po O'Toolu postavljajo temelje za razvoj drame v izobraževanju.

Jonathan Neelands dramski medij razume kot »neposredno izkušnjo vseh sodelujočih, ki razmišljajo in se vedejo, kot bi bili nekdo drug, na nekem drugem kraju, ob nekem drugem času« (4). Izpostavlja predvsem, da je izkušnja inkluzivna, delijo si jo vsi sodelujoči, ko hkrati v vlogi igralcev in gledalcev raziskujejo dramsko formo. Izredno široka definicija lahko vključuje mnoge (pred)dramske oblike – od otroške simbolne igre do klasičnega dramskega gledališča – Neelands pa posebej izpostavlja pomen drame v izobraževanju, ki je v prvi vrsti namenjena ustvarjanju, raziskovanju in oblikovanju smisla oz. pomena. Pri oblikovanju drame v izobraževanju si učitelj lahko pomaga z različnimi tehnikami (*Conventions*), ki jih avtor razvrsti med kontekstualne, narativne, simbolno-poetične in reflektivne (prav tam 6). Neelands posebej poudarja, da je izbira določene tehnike v primernem trenutku drame pogojena z lastnostmi skupine udeležencev, vsebino drame in predpisanimi učnimi cilji.

Cecily O'Neill meni, da je bila uporaba drame v izobraževalne namene v zadnjem stoletju večkrat »priznana, zavrnjena, vključena, izključena, sprejeta z navdušenjem, a tudi nerazumevanjem« (19). Procesnim dramskim zvrstem pripisuje osrednji pomen tako za izobraževalno polje kot za sodobno gledališče. Drama v izobraževanju je po O'Neill rezultat sodelovanja učitelja in učencev, ki v vlogi in zunaj nje ustvarjajo fiktivne dramske svetove. Najučinkovitejša dramska struktura naj bi temeljila na različnih oblikah improvizacije, ki jih spodbudi preiščljeno izbran vir, lahko besedilni,

ni pa nujno. Po improviziranih dejavnostih nastopi refleksija, med katero pride do interpretacije in uvida.

Pamela Bowell in Brian S. Heap sta avtorja učiteljskega priročnika, ki se ukvarja s poučevanjem z dramo: *Planning Process Drama (Načrtovanje procesne drame)*. Kot je razvidno iz naslova, se poslužujeta pomensko širšega izraza procesna drama, a ga aplicirata izključno v izobraževalno-vzgojni kontekst. Ne omejujeta se na katerokoli specifično dramsko obliko, saj menita, da drama lahko v izobraževalnem kontekstu prevzema veliko različnih oblik, od igranja v koticčkih za simbolno igro, kostumiranja ... do oblikovanja gledališke predstave. Njun ključni prispevek se kaže predvsem v jasno strukturirani pripravi na poučevanje z dramo, ki sloni na štirih temeljih: (dramska) igra, širši (dramski) kontekst, osebna vpletenost v učni proces ter simbolna predstavitev realnega življenja (8). Raziskovalca posebej izpostavita, da tako odrasli kot otroci povsem enakovredno zasedamo svoje mesto v svetu ter da je naloga učiteljev ustvarjati priložnosti znotraj drame, ki otrokom omogočajo interakcije z vsemi kompleksnostmi tega sveta.

Brian Edmiston, ameriški raziskovalec gledaliških pristopov v vzgoji in izobraževanju, se naslanja na izročilo Heathcote in Boltona. Četudi se v metodah in ciljih njegov pristop v veliki meri prekriva z dramo v izobraževanju po Heathcote, ga poimenuje bolj splošno kot »aktivni in dramski pristop k izobraževanju« (1). Edmiston posebej izpostavlja pomen dramskega dialoga, ki lahko poteka verbalno ali neverbalno in se iz gledališkega učinkovito prenese v izobraževalni kontekst. Nima pa vsakršen dialog dramskega potenciala in posledično transformativnega vpliva na učenje. Dramski dialog mora biti »aktiven, avtentičen, avtonomen, potekati mora znotraj in zunaj dramskega konteksta, biti mora polifoničen (predstavlja preplet različnih izraznih sredstev), eksperimentalen, performativen in reflektiven« (prav tam 10). Edmiston aktivni in dramski pristop k izobraževanju utemeljuje s prednostjo dramskega konteksta, ki učencem pomaga osmisliti in ponotranjiti nova znanja in jih povezati z že obstoječim intuitivnim vedenjem.

Opredelitve pri navedenih avtorjih, ki so v največji meri zaslužni za utemeljitev in popularizacijo drame v izobraževanju, se nekoliko razlikujejo oz. namenjajo večji poudarek različnim elementom drame, kar je tudi pričakovano glede na dejstvo, »da drama v osnovi omogoča ustvarjalno, spontano in v pomembnem delu na improvizacijah temelječe učno okolje« (Ward v Ōzbek 83). Četudi do potankosti izpeljana definicija torej ni mogoča niti smiselna, lahko iz navedenih opredelitev povzamemo temeljne značilnosti, ki definirajo učni pristop oz. specifično umetniško-izobraževalno obliko drame v izobraževanju: procesnost, igra vlog, improvizacija, kolektivnost, dialog in simbolna dimenzija.

## Načrtovanje in izvedba drame v izobraževanju

Drama v izobraževanju predstavlja specifično dramsko obliko, zaradi vzgojno-izobraževalnih ciljev pa lahko trdimo tudi, da označuje učni pristop, pri katerem pedagog za doseganje zelenih ciljev uporablja gledališka izrazna sredstva. Poleg vzgojno-izobraževalnih ciljev pa učenci v obliki izkušnje v fiktivnem svetu drame dosegajo tudi estetske oz. umetniške cilje (Bowell in Heap 4). V vsaki drami v izobraževanju se namreč hkrati seznanimo tako z vsebino drame, ki je lahko vsebina poljubnega predmetnega področja, kot tudi s samo umetniško formo drame – hkrati se učimo z dramo in o drami. Četudi je občasno vsebina ali oblika bolj v ospredju, sta obe stalno prisotni.

Drama v izobraževanju ohranja večino klasičnih gledaliških elementov (npr. prostor, čas, vloge ...), vendar v izobraževalnem kontekstu prilagojeni obliki. Ključna za strukturo drame v izobraževanju je njena procesna naravnost, ki se naslanja na ugotovitve razvojne psihologije, natančneje psihologije igre. Bolton sprva vzpostavi vzporednice med simbolno igro in dramo v izobraževanju, vendar kmalu podrobneje opredeli, da je simbolna igra sicer lahko del drame, vendar med njima ne more biti enačaja (*Selected* 26–27). Učitelj vnaprej ve, katere cilje bi rad dosegel in kako bo usmerjal dramo, da bo ta zadostila izobraževalnim zahtevam, pri čemer vedno išče ravnovesje med avtonomnimi odločitvami učencev, da bi ohranil občutek spontane igre, in zastavljenimi cilji (prav tam 28). Bistvena razlika med spontano simbolno igro in dramo v izobraževanju je v strukturi same izkušnje, strukturo pa vnaprej zastavi učitelj. Pri načrtovanju se opira na strukturne elemente drame v izobraževanju, ki so po Bowell in Heapu naslednji: tema, kontekst, vloge, okvir, znak, strategija (9–10). Vrstni red naštetih elementov drame v izobraževanju je prilagojen učiteljevemu načrtovanju in vodi do končnega cilja – učenja o dramski formi, različnih predmetnih in medpredmetnih vsebinah ter do dolgoročnega vpliva na osebni in posledično družbeni razvoj (prav tam).

Obstoječi vrstni red naštetih strukturnih elementov drame v izobraževanju (tema, kontekst, vloge ...) naj bi učitelju omogočal karseda optimalno načrtovanje, a ni obvezujoč. Učna tema je praviloma vedno na prvem mestu, saj v skladu z njo zastavimo učne cilje, vrstni red naslednjih elementov (izbira konteksta, vlog ...) pa je manj odločilen. V določenih primerih je smiselno opazovati več elementov sočasno, saj samo skupaj dosežejo svoj namen. Skrbno načrtovanje vseh naštetih elementov še ni zagotovilo za uspeh učnega pristopa drame v izobraževanju, saj je vsaj tako ključnega pomena sprotno dogajanje dramskega procesa. Bowell in Heap zato izpostavljata sprotno načrtovanje (*Planning on Your Feet*) (133), ki od učitelja zahteva veliko mero odzivnosti in pripravljenosti na sodelovanje z učenci, prilagajanja tudi že predhodno zastavljenih elementov in po potrebi spreminjanja strategije. Samo tako bo s pomočjo



drame lahko dosegel aktivno vključevanje vseh sodelujočih, se ustrezno odzival na njihove iztočnice in jih hkrati usmerjal proti želenim učnim ciljem.

Dejavnosti, ki potekajo znotraj drame v izobraževanju, bi lahko kronološko razdelili v tri faze: oblikovanje vloge, igra vlog / eksperimentiranje v vlogi in refleksija. Pri oblikovanju vloge se prepletata fiktivni in realni kontekst, saj je pomembno, da učenci v vlogo vnašajo lastne izkušnje in osebnostne značilnosti. V naslednji fazi igre vlog učenci v izbrani vlogi sodelujejo v dejavnostih, ki se odvijajo znotraj fiktivnega konteksta drame. Dejavnosti so lahko zelo raznolike, od njihove narave je odvisno, koliko bodo izvedene realistično ali zgolj simulirane. Nazadnje sledi refleksija. Najpogostejša dejavnost v fazi refleksije je pogovor, ki sledi neposredno po dejavnostih iz prejšnje faze (lahko pa tudi že med njimi). Poteka znotraj realnega konteksta, v katerem učenci izstopijo iz fiktivnih vlog in dramsko izkušnjo skupaj povzamejo, analizirajo, odkrivajo globlje pomene ter se tudi vrednostno opredelijo do odločitev, sprejetih v fiktivnem dramskem kontekstu. Pogovor lahko učitelj v fazi refleksije dopolni tudi z različnimi tehnikami gledališke pedagogike, ki učence spomnijo na mnoga neverbalno izražena sporočila v drami.

## Gledališki učni pristop – gledališče v izobraževanju (TiE)

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*).<sup>4</sup> Predstavlja vmesno polje med participatorno gledališko predstavo in dramo v izobraževanju ter že od vsega začetka zastavlja ključna vprašanja o procesni naravi umetnosti, kar omogoča povezavo med umetnostjo in učenjem (O'Toole 2–3). 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 izpostavljeni. Čeprav gre v obeh primerih za učenje z gledališkimi pristopi, gledališče v izobraževanju za učence predstavlja enkratni umetniški dogodek, medtem ko je drama v izobraževanju lahko pogostejše del učnega vsakdana (prav tam 5). Izraz gledališče v izobraževanju je prvi uporabil Brian Way, ko je leta 1953 v Londonu ustanovil t. i. *Gledališki center (Theatre Centre)*. V šestdesetih letih enako terminologijo začne uporabljati tudi Wayev nekdanji sodelavec, Gordon Vallins, in njuno delo postane tako vplivno, da se izraz razširi po Veliki Britaniji ter v mednarodni prostor.

<sup>4</sup> V državah, kjer je učenje z gledališkimi pristopi bolj uveljavljeno, obstajajo redni in dopolnilni študijski programi, na 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*).

Ansambli *TiE* v svoje dogodke navadno vključujejo otroke od petega leta starosti pa vse do študentov/odraslih. Raje delajo z manjšimi skupinami (do 35 udeležencev), da ima vsak možnost aktivne participacije. Ob prevzemanju različnih fiktivnih vlog lahko sodelujoči sprašujejo, argumentirajo in izražajo svoje poglede, čustvujejo – vse skozi interakcijo z ostalimi udeleženci. Ansambli *TiE* navadno gostujejo po šolah ali (otroških/mladinskih) gledališčih. Vsebinsko podlago za predstave oz. gledališke dogodke črpajo z zelo različnih tematskih področij; poleg tem iz učnega načrta se jih v zadnjem času veliko osredotoča na različne pasti odraščanja (medvrstniško nasilje, odnosi s starši, eksperimentiranje z drogami, spolna vzgoja, motnje prehranjevanja ...) in ob izobraževalnih dosegajo tudi širše vzgojne ali celo terapevtske cilje. Tovrstni poskusi so se v zadnjem času pojavili tudi v Sloveniji (npr. *Gledališče za družbene spremembe*). Gledališče v izobraževanju se pogosto loteva tudi zgodovinsko in politično kompleksnih tematik (holokavst, vojne v nekdanji Jugoslaviji, opolnomočenje zatiranih družbenih skupin, multikulturalnost ...). Določeni programi se posebej osredotočajo na učence s posebnimi potrebami, pri čemer glede na ciljno skupino uporabljajo različne pristope, pri vseh pa navadno prevladuje načelo inkluzije.

## Gledališki učni pristopi pri nas

V slovenskem izobraževalnem prostoru gledališče 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. Slovenščina. Učni načrt*. Seveda oboje lahko pomembno pripomore k učnim dosežkom in vsesplošnemu razvoju učencev, vendar to nista edini možnosti uporabe gledališkega medija v razredu. Izpostaviti je treba tudi, da tako med cilji kot didaktičnimi priporočili v učnem načrtu najdemo omembo igre vlog, ki predstavlja temeljno gledališko metodo, 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 (Lešnik Jeras, »Drama« 252). Na neustrezno razumevanje metode igre vlog opozarja tudi igralka in gledališka pedagoginja Draga Potočnjak: »Igra vlog se tako pri pouku kot na vseh drugih področjih največkrat uporablja brez poznavanja osnov iz učenja dramske igre ali kateregakoli gledališkega predmeta. [...] Mnogi učitelji in terapevti, ki jo uporabljajo, žal, ne poznajo razlike med posnemanjem in doživljanjem« (39).

Razloge, zakaj drama in gledališče v izobraževanju nista bolj prisotna v slovenskem širšem izobraževalnem prostoru, vidimo v več dejavnikih. Prvi je povezan že z naravo samega področja gledališke pedagogike, ki se nahaja nekje na preseku gledališke umetnosti in pedagoške znanosti. Pogosto ni povsem jasno, kdo se lahko ukvarja z gledališko pedagogiko in kako. Četudi se je v zadnjih letih razmahnilo veliko tudi

zelo kakovostnih neformalnih izobraževanj v povezavi z gledališkimi pristopi, ti še vedno niso obvezni del kurikulumov študentov pedagoških fakultet<sup>5</sup> ali igralske akademije. Precejšnja težava predstavlja tudi terminološka zmeda, saj se specifični tuji termini zelo različno prevajajo (npr. drama v izobraževanju / ustvarjalna drama / procesna drama), kar še otežuje uveljavitev področja v slovenskem znanstvenem prostoru. Terminološke zagate bodo delno rešene ob izidu prenovljenega *Gledališkega terminološkega slovarja* (v pripravi), dopolnilni študijski program gledališke pedagogike pa naj bi po trenutnih načrtih zaživel na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. Oboje bo nedvomno pripomoglo k znanstvenemu priznanju področja gledališke pedagogike pri nas ter pospešilo prenos primerov dobre prakse iz tujine v slovensko formalno izobraževanje.

---

<sup>5</sup> Na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani deluje drugostopenjski program Pomoč z umetnostjo, ki pa ima prvenstveno terapevtske in ne vzgojno-izobraževalne cilje. Gledališke pedagogike v Sloveniji za zdaj ni mogoče študirati, najbližji nam je program Dramske pedagogije na Učiteljskem fakultetu Sveučilišta v Zagrebu.

- Ahačič, Draga. *Gledališka vzgoja 1. del. Izhodišča in cilji*. Pionirski dom, 1977.
- Ahačič, Draga, in Robert Pignarre. *Dramsko gledališče*. Mestno gledališče ljubljansko, 1958.
- Bolton, Gavin. *Selected Writings on Drama and Education*. Longman Group Limited, 1986.
- . *Acting in Classroom Drama. A Critical Analysis*. Calendar Islands Publishers, 1999.
- Bowell, Pamela, in Brian S. Heap. *Planning Process Drama: Enriching Teaching and Learning*. Routledge, 2013.
- Edmiston, Brian. *Transforming teaching and learning with active and dramatic approaches*. Routledge, 2014.
- Gruić, Iva, Jelena Vignjević in Maša Rimac Jurinović. »Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnome procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika.« *Višejezičnost i višekulturalnost kao izazov v obrazovanju danas i sutra*, ur. Ana Petravić in Ana Šenjug Golub, Učiteljski fakultet Sveučilišta v Zagrebu, 2018, str. 119–128.
- Heathcote, Dorothy. »Improvisation.« *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*, ur. Liz. Johnson in Cecily O'Neill, Hutchinson, 1967, str. 44–48.
- Kržišnik, Ana, Ira Ratej, Helena Korošec, Alen Jelen, Marjan Štrancar in Vlado Pirc. »Gledališka umetnost.« *Kulturno-umetnostna vzgoja: priručnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol*, ur. Nataša Bucik, Nada Požar Matijašič in Vlado Pirc, Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011, str. 111–140.
- Lešnik Jeras, Irina. »Konsenz o znanstveni terminologiji s področja gledališke pedagogike.« *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: mednarodni vidiki vzgoje in izobraževanja*, ur. Igor Ž. Žagar in Ana Mlekuž, Pedagoški inštitut, 2020, str. 147–156.
- . »Drama v izobraževanju kot celostni učni pristop.« *Medpredmetno povezovanje: pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev. Cross-curricular Integration: The Path to the Realisation of Educational Goals*, ur. Marina Volk, Tina Štemberger, Anita Sila in Nives Kovač, Založba Univerze na Primorskem, 2020, str. 249–262.
- Neelands, Jonothan. *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge University Press, 1990.
- O'Neill, Cecily. »Foreword.« *How Drama Activates Learning. Contemporary Research and Practice*, ur. Michael Anderson in Julie Dunn, Bloomsbury Academic, 1990, str. 19–21.
- O'Toole, John. *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. Routledge, 1992.
- Özbek, Gökçen. »Drama v izobraževanju: ključne konceptualne poteze.« *Sodobna pedagogika*, letn. 65, št. 1, 2014, str. 78–88.

Potočnjak, Dragica. »Ne več spanja pri pouku.« Čustva bogatijo. *Emotions Matter. 5. mednarodna konferenca gledališke pedagogike. Zbornik*, ur. Mateja Gaber, Društvo ustvarjalcev Taka Tuka, 2015, str. 37–45.

Schiller, Friedrich. *O estetski vzgoji človeka*. Študentska založba, 2003.

Schuller, Aleksandra. »Od drame do ustvarjalne igre in nazaj: integrativni pristop k obravnavi dramatike in uprizoritvenih dejavnosti v kontekstu ustvarjalno-izobraževalnih procesov.« *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*, ur. Boža Krakar Vogel, Miran Hladnik in Zvonko Kovač, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za slovenistiko, 2008, str. 159–165.

Sušec Michieli, Barbara, Katarina Podbevšek, Marjeta Humar, Slavka Lokar, Viktor Molka, Janko Moder, Miran Herzog, Edi Majaron, Ana Kocjančič in Mojca Žagar Karer. *Gledališki terminološki slovar*. Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU, 2007.

Zorman, Barbara. *Sence besede: filmske priredbe slovenske literature (1948–1979)*. Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, 2009.

## Abstract

Theatre art can be included in education in different ways and with different goals. The first two pillars of theatre pedagogy – theatre literacy and theatre creation – have as their goal familiarisation with theatre art and theatre creation. The third pillar of theatre pedagogy – learning through theatrical approaches – understands theatre (or theatre approaches, methods and techniques) not only as a goal but primarily as a means for achieving broader educational goals. Drama in education (DiE) represents such a theatrical approach, which can be applied to various subject areas. In addition to educational goals, we also achieve aesthetic goals – we learn through drama and about drama. Drama in education belongs to the so-called process forms of drama, as it does not envisage a final product, that is, a performance. It originates from an improvised symbolic play/role play, and due to educational goals, it can also be argued that it indicates a learning approach in which the teacher/theatre pedagogue uses a combination of methods and techniques of theatre pedagogy connected in a meaningful dramatic structure. In addition to creative theatre activities, drama in education devotes most of its time to the negotiation and structuring of meanings directed by the teacher/theatre pedagogue. Even if a precise definition of drama in education is not possible, its key characteristics are processability, role play, improvisation, collectivity, dialogue and a symbolic dimension.

---

**Keywords:** theatre pedagogy, theatre approaches, drama in education, process, role play, improvisation

---

**Irina Lešnik Jeras** graduated in the combined course of Slovenian language and history (both teacher education) at the Faculty of Arts, University of Ljubljana and in dramaturgy and performing arts at the Academy of Theatre, Radio, Film and Television, University of Ljubljana. Even before graduating, she began teaching Slovenian as a second/foreign language and regularly wrote literature and theatre reviews. After finishing university, she started working as an editor at the DZS publishing house and, since 2016, she has worked as a teaching assistant at the Faculty of Education, University of Primorska, where she recently obtained her PhD with a topic connected to theatre pedagogy. She is an active participant in various European projects, such as “JOIN IN and make a change” and “Academy for Creative, Innovative and Inclusive Schools”.

irina.lesnik.jeras@upr.si

# Theatre Pedagogy: When Drama Becomes a Learning Approach

---

Irina Lešnik Jeras

Faculty of Education, University of Primorska

---

## Summary

The phenomenon of play connects theatre art and pedagogical science and lays the foundation for the development of theatre pedagogy. Theatre art can be included in education in different ways and with different goals. The first two pillars of theatre pedagogy – theatre literacy and theatre creation – have as their goal familiarisation with theatre art and theatre creation. The third pillar of theatre pedagogy – learning through theatrical approaches – understands theatre (or theatre approaches, methods and techniques) not only as a goal but primarily as a means for achieving broader educational goals. Since the first two aspects are traditionally more established in the Slovenian educational system, the article focuses on learning with theatrical approaches, or more precisely, the drama in education learning approach.

Drama in education represents a specific form of process drama, as it does not envisage a final product, that is, a performance. It is one of the established learning approaches in the Anglo-Saxon context, but in Slovenia, it is included in regular lessons only in fragments. However, the field is rapidly developing, starting by establishing Slovenian terminology, and the new generations of teachers might be more open to using drama in education. The theatrical approach originates from an improvised symbolic play/role play. Due to educational goals, it can also be argued that it indicates a learning approach in which the actor teacher/theatre pedagogue uses a combination of methods and techniques of theatre pedagogy connected in a meaningful dramatic structure – it enhances the phenomenon of symbolic play with dramaturgy. Drama in education rests on four foundations: (drama) play, learning within a wider (drama) context, personal involvement in the learning process and symbolic representation of reality.

Dorothy Heathcote was the first to establish drama as a learning medium. Even if a precise definition of drama in education is not possible, after her, several researchers tried to identify its key characteristics: processability, role play, improvisation, collectivity, dialogue and a symbolic dimension. Since its inception in Great Britain

in the 1950s, drama in education has undergone several stages of development and, consequently, different definitions. However, the above-mentioned key characteristics appear in all definitions, although they are differently represented. Gavin Bolton and John O'Toole focus on processability, which plays a key part in personal development. Jonathan Neelands thinks collectivity is the main factor that represents the inclusive experience of drama. Brian Edmiston focuses on dramatic dialogue, which needs to be active, autonomous, polyphonic, experimental, performative and reflective, taking place in and out of a drama context. Cecily O'Neill establishes the connection between play in educational forms of drama and contemporary theatre. Pamela Bowell and Brian S. Heap see the symbolic dimension as a drama work's most prominent component which helps young learners to understand all the complexities of the world.

The reasons why drama in education is not more common in the Slovenian educational sphere are connected to several factors, for example, a lack of educational programmes and terminological questions. Hopefully, these issues will be resolved in the near future because, by limiting the role of drama to literature studies and theatre productions, we lose the greater potential that theatre pedagogy has to offer to a much broader educational spectrum. The participatory practices of Theatre in Education (TiE) and Drama in Education (DiE) promote active learning based on the most organic children's activity: play. Thus, the methods of theatre pedagogy are not limited to a single subject, but they can be used by teachers from all subject areas, not stemming from the traditional position of power but by transferring a large part of the decisions to the pupils and merely directing them to the set goals. Drama in education devotes most of its time to the negotiation and structuring of meanings, directed by the actor teacher/theatre pedagogue. While students co-create the fictional world of drama, a teacher's guidance is crucial in setting new challenges, encouraging students to find creative solutions and reflecting on often complex social issues. In addition to educational goals, we also try to achieve aesthetic goals – we learn through drama and about drama.