

Драгана Д. Вељковић Станковић¹

UDK: 371.322.4

Филолошки факултет Универзитета у Београду

Јелена З. Стојиљковић²

ISBN: 978-86-7372-244-3, 22 (2017), p.256-278

Фармацеутско-физиотерапеутска школа у Београду

Originalni naučni rad

ПРИМЕНА ИЗРАЖАЈНИХ СРЕДСТАВА ДРАМСКЕ УМЕТНОСТИ У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА УЧЕНИКА

Резиме: У раду ће, на примеру представе *Отрови Капулетовог врта* Театра *Farmakopea*³, насталог у окриљу Фармацеутско-физиотерапеутске школе у Београду, бити показана примена драмских техника у функцији развоја критичког мишљења ученика. Генеа представе, осмишљене према мотивима Шекспирове драме *Ромео и Јулија* и Барматијевог дела *Отровни Шекспир – Шекспирови отрови*, приказана је кроз све фазе: од драмских радионица, селекције и повезивања садржаја, развоја драмских слика, до реализације едукативне представе. Овај оригинални драмски подухват, који подразумева непрекидан развој, као и креативност свих учесника, издваја се по специфичном грађењу корелативних веза између предмета *Српски језик и књижевност*, *Фармакогнозија* и *Хемија*, чиме се истовремено омогућава развој научне, комуникативне, интерперсоналне и интеркултуралне компетенције.

Кључне речи: корелативни наставни модел, критичко мишљење, процесна драма у настави.

¹ draganavs@yahoo.com

² nenaibane@sezampro.rs

³ Театар *Farmakopea* званични је назив одељењског позоришта Фармацеутско-физиотерапеутске школе у Београду; основан је 2009. године са циљем континуираног рада са ученицима на обради одабраних књижевних дела из лектире, а у корелацији са стручним предметима. Захваљујући добром одзиву и изврсној мотивисаности ученика, рад одељењског позоришта превазишао је почетну замисао да се кроз драмске технике ученици лакше и темељније упознају са књижевним делом, али и да продубе стручно знање, па су радионице, припреме за извођење представа, чак и саме представе постале место развоја нових идеја, сучељавања мишљења, продуктивне комуникације и евалуације. Тако се, поступно, код ученика и наставника развила свест о значају оваквог облика рада за снажење индивидуалног интегритета, развој способности холистичког приступа у настави и унапређење критичког мишљења.

Пројекат су реализовале Јелена Стојиљковић, професор српског језика, мр Јасна Савић, професор фармакогнозије и Александра Ракићевић Ковачевић, професор хемије, уз стручну подршку Љубице Бељански Ристић, оснивача CEDEUM-а, аутора концепта Битеф Полифоније и координатора DICE пројекта за Србију.

Прошавши кроз све припремне фазе (почев од 2012/13. школске године), представа у настајању, *Отрови Капулетовог врта* је, као облик едукативне драме, након премијере на Савиндан у матичној школи, доживела још осам извођења: на Хемијском факултету (9. 2. 2014), у Петој београдској гимназији (22. 2. 2014), у позоришту *Дадов* (20. 3. 2014), на 22. међународном фестивалу позоришта за дјецу у Котору (3. 7. 2014), на 15. Битеф Полифонији (26. 9. 2014), на Фестивалу науке (4. и 5. 12. 2014), на прослави Св. Саве у Фармацеутско-физиотерапеутској школи (30. 1. 2015) и у Укувој задужбини (у оквиру манифестације *Ноћ музеја*, 21. 5. 2016).

Уводна разматрања

1. У животу, па и у настави, поштујемо чињенице, рацио и логику, анализу и минуциозност, акрибичност у приступу и аналитичко-синтетичким поступцима. Сматрамо их једино исправним покретачима делања и ваљаним приступима у науци, па и у настави. Нема сумње да је њихова важност веома велика, али не треба губити из вида отвореност методике наставе за нова промишљања и богаћење методолошког дискурса. Методика наставе језика и књижевности свакако се не може свести на дефинитиван скуп препорука, она је трагалачка и стваралачка дисциплина, окренута праћењу потреба ученика, усавршавању и богаћењу потврђених наставних приступа и истраживању нових, савремених и ефикасних модела. Управо у томе и јесте њена креативност, коју ваља откривати већ у потенцијалима пријема самог градива (из језика и књижевности) у оквиру ширих контекста, управо онако како се та знања у природним, животним ситуацијама и примењују. Тако долазимо до дијалога, јер дијалог јесте примаран контекст, прапочетак језика, али и услов његовог развоја, речју – амбијент у коме језик живи и у коме се зачиње и развија мисао из које происходи уметничко дело. Приступ окренут развоју даровитих и откривању способности ученика којима недостаје самопоуздања и мотивације налаже стварање атмосфере која погодује размаху маште и подстицању дивергентног мишљења. Дивергентно мишљење подразумева излазак из заштићене зоне, из комфора потврђених чињеница и истина, омогућава да проблем поставимо у наизглед незамислив положај, да га реструктуришемо (не само разложимо) и тиме изменимо и своје гледиште и путеве према решењу. А где долази до тако занимљивог заплета, ту се, већ по природи ствари, развија драмска ситуација, активирају се изазовни контексти који позивају на креативни приступ, јер не трпе клишее нити ситуације у којима се до закључака долази лако, употребом познатих кључева. Дакле, за увођење драмског метода у наставу разлога има више, а ми ћемо, на почетку, истаћи оне најважније:

- (а) драма подразумева елементе у развоју (драмске) радње (експозицију, заплет, кулминацију, перипетију, расплет), који на особит начин корелирају са структуром часа;
- (б) драма такође подразумева дијалог, који је и у настави незаобилазан, али има своје специфичности;
- (в) драма поставља, представља и проблематизује одређену тему, ситуацију, укључује бројне мотиве, што се дешава и на часу, у проблемској ситуацији;
- (г) учешће у драми негира пасивност, што на часу није увек случај;
- (д) увођење драмских елемената у наставу омогућава јасну, истакнуту контекстуализацију онога што се налази у фокусу пажње, тј. изучавања; подстицаји су недвосмислени, показани као део оживљеног контекста и зато ближи ученику који наставне садржаје најчешће доживљава као нешто што долази „споља”, што је наметнуто, артифицијелно, због чега неретко постаје одбојно.

2. Када је реч о примени драме у настави језика, елементи драмског приступа користе се да би се живо приказали облици употребе одређене језичке појаве (нпр. специјалних реченица, употреба различитих функционалних стилова, дијалекта, лексике, нпр. (дез)интензификатора, апроксиматора, неологизама и др.). Укратко, шта год лингвиста стави у центар свог интересовања, увек ту појаву сагледава у живом контексту (без обзира на то да ли је питање дијахронијско или се тиче синхроније, тј. савременог језика). У истом је положају наставник када пред ученике разастире изазован свет књижевног дела. Уколико жели да на што природнији начин ученике уведе и проведе кроз сазнајни процес, да ангажује што већи део њиховог већ постојећег знања, али и да их заинтересује за оно што би требало сами да открију – све једнако потребан му је добар, покретачки, надаре жив контекст. Драмски елементи су за то захвални, али их не желимо приказати као једине добре и у свакој прилици незаобилазне, јер ниједан модел није универзалан, нити је иједан метод општеприменљив и самодовољан. Зато ћемо настојати да их прикажемо као добродошао методолошки ослонац интегративне наставе који је своје могућности показао чак и приликом спајања наизглед некореспондентних области.

2.1. Уобичајено је да се повезује настава матерњег језика са страним језиком, или с музичком, ликовном уметношћу, друштвеним предметима (социологијом, историјом, психологијом, филозофијом и др.), ређе се ико упушта у повезивање наставе језика и књижевности са предметима природних наука. То је знатно тежи посао, али и изазовнији задатак и за наставнике и за ученике. Отуда један успешан облик такве интеграције заслужује пуну пажњу. Освојио је најпре ученике, задобио њихову пажњу – и више од тога – претворио се у заједнички развојни подухват. Већ више година инспирише и студенте Филолошког факултета у Београду који у Фармацеутско-физиотерапеутску школу (у Београду) долазе на хоспитовање, и ту имају прилику да се упознају с различитим креативним приступима, па и с овим.

Наиме, применом драме у настави знатно се проширује истраживачко поље ученика, а када се повезују наглашено оделите области (нпр. предмет *Српски језик и књижевност* са *Фармакогнозијом* и *Хемијом*), реч је о успостављању веза унутар курикулума, што ђаке, учеснике у драмском подухвату, ставља пред захтеван задатак који подразумева дивергентно мишљење, а такође намеће потребу за развијањем метакогнитивних способности (Гојков 2004: 125–153).

3. У представи *Отрови Капулетовог врта*, у извођењу одељењског театра *Фармакореа*, Шекспирова драма *Ромео и Јулија* није тек пука потка на којој ће се показати знања из других области, већ проблемски изазов којим се врши свевременска контекстуализација широко постављених мотива: отрова и лека, мржње и љубави, патње и излечења.

Понирање у одређену проблематику драмским методом⁴ и драмским техникама подразумева најпре темељно упознавање централне теме, сагледавање веза са већ постојећим знањем и искуством, а потом и запажање путева који ће водити открићу плодних укрштаја мишљења. Такви укрштаји су неопходни јер дијалогска форма подразумева сусрет, често и судар опозитних ставова, па је отуда природно и очекивано да се драмским методом у настави на видело износе различита гледишта, да се разложно аргумендују и понуде

⁴Увођење и различити облици примене драмских активности у образовању имају богату традицију, коју ћемо овде – ради потребе читаоца овог рада за елементарним увидом у еволуцију драмске методе – сажето изложити користећи, као основни извор, чланак И. Стаменковић (2015) (исп. такође Болтон 1979, Ленди 1982, Џексон 1990).

Двадесетих година прошлог века овај метод рада, утемељен на драматизацијама и импровизацијама инспирисаним књижевним предлошцима, примењивале су Винифред Ворд и Џералдин Брејн Сикс (уп. creative drama) (Стаменковић 2015: 811). Питер Слејд и Брајан Веј су педесетих година истакли став да драму у настави треба одвојити од позоришта (уп. child drama), јер на позоришним даскама делају и стварају професионални уметници (глумци, редитељи, сценаристи и др.), док драма у настави омогућава младима да слободно изражавају своје идеје и осећања, без претензија које се тичу стицања компетенција драмских уметника (исто, 812). Велик утицај на развој драме у образовању имао је Питер Слејд, који је већ тридесетих година прошлог века указао на то да склоност деце према драмском приказу представља један од виталних делова процеса оформљавања личности (Џексон 1990: 153). Отуда је његово дело *Дечја драма (Child Drama 1954)*, уз обимну збирку радова, аудио и видео записа, фотографија, рукописа и чланака, постало веома популарно.

Интересовање за драму у образовању расте током последњих деценија двадесетог века, те већи број аутора (Г. Болтон, Д. Хиткот и др.) настоји да драмске активности приближи позоришној уметности, инсистирајући на грађењу фиктивног контекста и типа гледишта који је тесно повезан с улогом. Познат је Хиткотов драмски приступ „плашт експерта” (mantle of the expert), којим се целокупан садржај курикулума посматра као реално стање у иманигитивном контексту; ученици имају улоге експерата, а наставник фасилитатора, те заједничким снагама решавају проблем везан за неку конкретну област (Стаменковић 2015: 813–816).

Деведесетих година С. О’Нил развија процесну драму (process drama), која, поред активнијег „улажења у улогу”, подразумева преиспитивање различитих проблемских питања и садржаја. Карактеристике процесне драме су следеће: (а) у креирању имагинарног света не полази се од фиксираних сценарије, већ од отворених тематских целина (нпр. митова, легенди, појединих приповедних мотива и сл.); (б) у средишту пажње је решавање проблема; (в) процес се гради повезивањем низа епизода; (г) драмска ситуација гради се кроз тензију која обезбеђује динамику и аутентичност реакција; (д) нема екстерне публике, већ су ученици истовремено у улогама актера и публике. Занимљив је приступ који је изградио А. Боал (уп. forum theatre). Форум театар обједињује делање професионалних глумаца и публике (spect-actors) тако што глумци изводе припремљену „причу”, после чега водитељ позива публику да поставља питања, тражи објашњења за поједине поступке ликова и сл., чиме се, уједно, посматрачи, као ко-учесници, могу ангажовати у поновној, некад и знатно измењеној верзији приче. Обликованост моћ публике омогућила је да форум театар прерасте у едукативни покрет, а данас се примењује као партиципативно импровизаторско позориште, као психотерапеутски метод и драмско-педагошка радионичарска техника (исто, 816–817).

Неке од савремених тенденција крећу се у правцу тесног повезивања образовања са позориштем, па заговарају учешће професионалних позоришних практичара у школском систему. Ипак, има и оних који наглашавају разлику између перформанса и пажљиво структурисаног рада утемељеног на тематски релевантним садржајима курикулума. Тако се Тони Џексон залаже за позориште у образовању (theatre in education), у коме се комбинују елементи традиционалног позоришта, едукативне драме и симулације, као структурисане игре улога и вежбе доношења одлука (decision making exercises) (исто, 819).

гледаоцу не само као могући избори, већ, пре свега, као интелектуални, емотивни и креативни изазови. Тако се и публика, која, због природе наставног процеса, треба да буде активна, подстиче на улазак у полемику; изазива се жеља за „уласком” у сценски симулакрум и узимањем учешћа у обликовању дешавања. Драмски метод, дакле, има интегративну функцију не само на плану садржаја (јер се њиме може веома добро остварити корелација различитих области знања), већ на социјалном и психолошком нивоу доприноси удруживању учесника и испољавању њихових индивидуалних способности; различитости се не доживљавају као узрок искључивања из групе, нити одбацивања, већ напротив, представљају добродошао подстицај узајамном разумевању и заједничком раду. Стога драмски приступ у настави отвара врата интеграцији властитих и туђих искустава, а такође омогућава критичко сагледавање индивидуалних поставки, евалуацију и самоевалуацију, па се на тај начин у сазнајну матрицу смислено и делотворно удевају и веома вредни васпитни садржаји. Интереси и ставови појединца умрежују се с тежњама групе, *ја* се интензивније огледа у *ми*, али разлог томе није потреба за утапањем, већ за разумевањем и самоспознајом, за интеграцијом и реализацијом властите личности кроз осмишљену делатност и за унапређењем комуникације с другима.

3.1. Драмски метод подстиче ученика да изађе из уских оквира задатог (које се проблематизује на часовима једног предмета) и заузме позицију из које метакогнитивним путем може истовремено посматрати своја знања (и путеве сазнавања) и постигнућа (из различитих предмета). Овакав приступ у настави користи се зарад разматрања могућности како се та знања могу применити, а потом уочавати и одређивати најпогоднија места њихових потенцијалних спојева, уклапања и потенцијал њихове надградње. При томе искрсава неколико важних питања: Да ли се примена драмског метода може сматрати тек пуким дидактичким инструментом? Које су то специфичности драмског метода које погодују побољшању индивидуалних когнитивних стратегија учења? Како драмски приступ доприноси развоју критичког мишљења ученика?

3.1.1. Одговори на ова питања каузално су спрегнути, јер је природа методичког приступа ослоњеног на драмске технике захтевнија од других, широко примењиваних облика корелативних модела, утолико што истовремено потенцира високу самосталност ученика, ставља га пред изазове које овога пута сам себи поставља, јер из синтетичког погледа на несродно градиво ничу нови захтеви за допуњавањем знања, тако да наставникова упутства нису једини циљ коме се стреми, већ ученик, бавећи се њима, неизбежно открива слаба места свог познавања материје, која захтевају да буду „попуњена” да би се „улога” успешно остварила.

3.1.2. Стављен у ситуацију која му налаже да повеже, примени и оплемени знања, ученик не може заобићи објективну самопроцену, јер му она постаје најбољи савезник у раду. Заправо, критички став води добробити и индивидуалних и колективних постигнућа, јер драмски метод потенцира стварање складне, функционалне, смислене и креативне целине, те сваки

судеоник мора да се избори за своје место, понесе и изнесе властити удео што боље зна и уме. Примена драмског метода, дакле, ниуколико нема обележја пуке инструментализације, јер се инхерентне карактеристике драме – радња, сукоб, сцена, динамика, комуникација, проблематизација, тематизација важних мотива и др. – транспонују на когнитивни и епистемолошки план, а основни циљ представља (а) досезање курикуларне кохеренције, (б) мотивација за самостално учење, (в) освешћивање когнитивних процеса и (г) неговање критичког мишљења. С обзиром на наведене циљеве, јасно је да овакву примену драмског метода не треба поредити с радом у драмској секцији, јер би у потоњем случају дискриминативни критеријум који се тиче даровитости био уже спецификован, чиме би многим ученицима који нису глумачки надарени било онемогућено или максимално отежано активно учешће. Циљ, дакле, није ни развој тален(а)та за позоришну уметност, мада никако не треба губити из вида да се знања о драми и те како проширују, али не науштрб других, стручних компетенција (а посебно оних из фармакогнозије), а уз то се – унапређивањем говорне културе – побољшава и комуникативна компетенција.

Драмски метод као ослонац корелативних и интеграцијских наставних приступа

1. Драма у настави отвара трансформативну опцију. Радња, јунаци, мотиви њиховог делања, заједно с другим драмским елементима, све до порука дела уливају се у искуства ученика и утичу на промену њихових гледишта. Истовремено, драмски метод примењен са циљем повезивања различитих области знања омогућава трансформацију постојећих, оделитих концепата⁵ тиме што иницира креативни приступ, захтева најпре запажање тачака пресека наизглед веома удаљених појмовних поља, а потом, на њиховим најстабилнијим местима укрштаја, формирање смислене, а нипошто усиљене, надградње.

1.1. Важно је запазити да је проширивање знања увек мотивисано конкретним потребама, да су оне индивидуално обојене, а у случају процесне драме тенденције и потребе већег броја ученика се укрштају а затим, током заједничког рада, селектују да би се у финалном обликовању издвојиле

⁵ Парцелисаност знања и наставних садржаја у оквирима посебних предмета, мада неопходна за континуитет у ваљаном усвајању знања из сваке посебне области, често представља препреку синтези научног. Због тога ученици обично „заборављају” садржаје једног предмета док су на часовима посвећеним другом, па се тако оделита знања показују нефункционалним јер се тек у малом броју случајева примењују поступци који смерају истинској корелацији унутаробласних и међуобласних садржаја. На пример, ученик се не упућује на увремењавање догађаја сазнатих на часовима историје када се у оквиру ликовне или музичке уметности обрађује градиво које се тиче истог периода, или се успоставља само површна корелација. Под површном корелацијом подразумевамо једнократно, успутно указивање или подсећање ученика на повезаност различитих садржаја, тема, појмова, личности и сл., којима се више испуњава формална обавеза у погледу примене корелативних поступака но што се граде истинске споне захваљујући којима знања из обеју (или више) области могу постати операбилна.

релевантне идеје око којих ће се окупити оне водеће, значајне и за интерпретацију дела и за примену специфичног, стручног знања. Сусрет различитих дискурса у почетку узрокује когнитивни конфликт, јер се познате информације и примљена знања не уклапају у оделито усвајане схеме. Превазилажење таквог конфликта захтева метакогнитивну визуру, јер ученик – посматрајући своје начине промишљања везане за оба подручја знања – активно трага за потенцијалним тачкама сусрета. Управо овај сегмент рада бременит је нарочито вредним мисоним процесима. Нема сумње да током ове етапе долази до преиспитивања и евалуације (квалитета и применљивости) знања из обеју области; уочени недостаци настоје се отклонити трагањем за новим информацијама које се не морају обавезно складно уклопити у усвојену матрицу, па зато могу довести (а у већини случајева тако и бива) до реконструкције сазнајних схема, а тиме и ставова. У исто време, што је когнитивни конфликт оштрији, тим већа постаје потреба за неконвенционалним приступом проблему, што води нарастању потребе за сагледавањем проблема из сасвим друкчијег, често неочекивано постављеног угла; дакле, супротстављање несродних, наизглед неспојивих подручја каузално води снажном подстреку креативности. До тога долази зато што је критичко мишљење, по природи својој, окренуто сагледавању и решавању проблема, везано за детаљнију и дубљу обраду информација значајних за усмеравање и обликовање дедукције. Међутим, овога пута су устаљени путеви решавања проблема нефункционални; они су валидни само када се разматрају издвојени домени. Ученици стога схватају да их преко сучељавања несродности оспособљавамо за стицање животних умећа, без посезања за уходаним алгоритмима. Тиме можемо објаснити изразито побољшање квалитета читања и слушања у радионицама одељењског позоришта *Farmakopea*.

1.2. Осетљивост на контекст, као дефинишућа карактеристика критичког мишљења, нужно се развија већ због саме природе комплексног, тј. сучељеног контекста, који обједињује знања из хуманистичких и природних дисциплина. Специфичност контекста такође захтева ангажовање наставника из предмета чији се садржаји укључују у овај пројекат. С обзиром на то да у постављеном оквиру примене драмског метода доминира методологија која се везује за изучавање књижевности, тј. предмета *Српски језик и књижевност*, као и на чињеницу да промишљање концептуалних веза полази од Шекспирове драме *Ромео и Јулија*, исходишна знања тичу се теорије драме, доброг познавања ове трагедије (заплета, карактера јунака, њиховог делања, начина размишљања, али и начина живота, ставова средине и људи тог времена), јер ће у ова знања бити интегрисано познавање фармакогнозије и хемије. Ипак, таква интеграција може бити успешна тек уколико се ученици благовремено упознају са степеном развијености ових наука у временском периоду за који Шекспир везује радњу трагедије.

2. Значајан допринос драмског метода у настави јесте интензивирање дијалога на више нивоа и побољшавање његовог квалитета. Будући да драма већ по себи доноси дијалог као доминантан облик изражавања, већина се

концентрише на ту чињеницу и занемарује друге облике дијалога који претходе, а потом и исходе из примене драмске методе. Наиме, самом осмишљавању часова ослоњених на драмски метод мора претходити разговор о циљевима рада. Такве припреме подразумевају високу кооперативност ученика и наставника; полемичког су карактера, јер се ради о подстицању, артикулацији, изношењу, размени и селекцији идеја. У првој фази рада примарна наставникова и/или ученичка замисао може доживети и битнија преобликовања, а свакако треба да резултира јасним смерницама у погледу схватања основне структуре драмски утемељеног наставног модела. Ово је вероватно једна од најделикатнијих етапа, јер од добро утемељених полазишта и јасне поставке циљева, којом се увелико дефинишу појединачни задаци, обим и усмереност улога свих учесника, као и начин и облици њиховог повезивања зависи квалитет исхода. Тешкоће почетне фазе леже у каналисању обиља идеја (brainstorming) и бурних асоцијативних процеса свих учесника, а такође и у ваљаној селекцији идеја, од којих се многе могу показати добрима, али не обавезно применљивима у истом пројекту. Зато вредност таквих дијалога међу учесницима драмског пројекта треба афирмисати тако што ће се предлози одбачени у једној прилици сачувати за неки од наредних, драмским техникама потпомогнутих и/или уобличених, методичких приступа.

3. Зачетак процесне представе *Отрови Капулетовог врта*, која је настала захваљујући ангажовању ученика и наставника Фармацеутско-терапеутске школе у Београду, представљала је идеја Александре Ковачевић Ракићевић, наставнице хемије, а она ју је добила на републичком семинару Хемијског друштва: проучити отрове у Шекспировим делима о којима пише Ш. А. Ђармати у својој књизи *Шекспирови отрови – отровни Шекспир*. Са циљем да уобличи полазиште овог координативног пројекта, утемељеног на драмском моделу *Српски језик и књижевност* у корелацији са стручним предметима, ујединиле су се професорке српског језика, фармакогнозије и хемије: наставнице најпре читају књигу и траже заједничка полазишта – о књижевном делу, лековима и отровима, свака из угла властитог предмета. Након уобличавања почетних идеја (а понекад и током њега, тј. у његовим финалним секвенцама), следи успостављање међуобласног дијалога, под којим подразумевамо промишљања у вези с најплоднијим видовима укрштаја оних знања која се у драмском приступу сплићу и развијају. Када је, на пример, реч о успостављању основних структурних елемената *Отрова Капулетовог врта*, међу важним питањима издвајамо следећа: Која мотивска упоришта нуди Шекспирова драма *Ромео и Јулија* за развијање знања из фармакогнозије? Како их унапредити, тј. функционално проширити? Које драмске технике са тим циљем применити? На који начин повезати водеће вредности књижевног дела са стручним знањима? и, коначно – Како показати њихов смисаони и животни каузалитет? Разложна решења том приликом траже се опет кроз дијалог са делом, с једне стране, а с друге са испитивањем знања из фармакогнозије. Нема сумње да овакав дихотоман ракурс доводи до откривања нових непознаница, те ученике усмерава на истраживања у оба смера, при чему значајан удео у процесу раста знања имају наставничко

упућивање на релевантну литературу (мисли се на наставнике сва три предмета), а такође и њихова способност методичке прераде и приближавања оних научних чињеница које су ученицима теже доступне, или теже разумљиве. Дакле, реч је о активирању сложеног сплета интерних и екстерних кореспонденција, које истовремено, а снажно, утичу на подизање квалитета дијалога и когнитивних активности.

3.1. Први ниво припреме драмског израза представља иницијални тест о делу и писцу, јер је добро познавање књижевног остварења основни услов „уласка” у драмски подухват. Према актуелном наставном програму (исп. Наставни програми), ова трагедија обрађује се у првом разреду средње школе, али су ученици имали прилику да се с одломком из истог дела упознају у завршном разреду основне школе. Ипак, показало се да су функционална знања о драми релативно ниска, а ниво (ре)продукције незавидан, јер се пажња најчешће усмерава на фабулу и доживљај неостварене, трагичне љубави главних јунака. Зато ученици добијају (заједнички) домаћи задатак да, читањем релевантне литературе (исп. Литература), прибаве додатну био-библиографску грађу и да се детаљније упознају са Шекспировим временом, обичајима, навикама и вредностима које су неговали његови савременици, а такође и да упореде изглед (слика 1), начин организације позоришта, склоности тадашње позоришне публике са данашњим позоришним миљеом и културом гледалаца.



Слика 1 – Елизабетинско позориште

3.1.1. Тако ученици сазнају да су драме у елизабетинском добу преваходно биле намењене извођењу у позоришту, а ретко када штампане; потом и да Шекспир, према ономе што је познато о његовом раду, није ни помишљао да објави своје комаде, па би светска књижевност остала увелико ускраћена да се Хемингс и Кондел, његови пријатељи и чланови Краљеве глумачке дружине, нису побринули да, седам година после смрти великог писца, штампају његова сабрана дела (Костић 1978: 152). Интересовања ученика су различита, па ће тако једни обратити више пажње на положај писца и глумца у доба ренесансе, друге ће занимати разлике између модерне и елизабетинске позорнице, као и то на који су се начин драматурзи оног времена носили са њеном „речитошћу празнине” (исто, 142–143), а неки ће бити окупирани понашањем и укусом тадашње публике, начином живота у

градовима и др.⁶ Илустрације доступне путем интернета, које ђаци доносе на час и/или размењују електронским порукама, живље ће дочарати свакодневицу људи у том периоду.

3.1.2. У овој фази рада акценат се ставља на разумевање, поређење, класификацију и селекцију прикупљених података. Ученици излажу своје домаће задатке, чиме се заједничка знања о епоси увећавају, те омогућавају пристији контакт с ликовима и проблемима приказаним у драми *Ромео и Јулија*. Потом следи поновљено читање, уз додатне истраживачке задатке. Тако су ученици подстакнути да издвојене сцене на часу искажу, а такође и да објашњавају разлоге због којих су одређене делове драме сматрали важнима за развој ликова и/или радње дела.

3.1.3. На реду је затим „филтрирање” ликова и сцена које, према мишљену ученика, нису довољно битне за анализу односа двеју веронских породица, као ни за развој љубавне приче главних актера. Ово је погодан тренутак да се ученици поступно уведу у следећи ниво промишљања, и то проблемским питањем *Због чега су заратиле породице Капулети и Монтеги?* Тражење одговора ученике може навести на помније истраживање текста, јер се некима од њих учинило да су пропустили важан податак који дело крије. Ипак, релативно лако се долази до закључка да је писац прећутао прави узрок омразе, јер су размислила међу људима и иначе – у свим временима и срединама – честа, па се из малих несугласица, с временом, због неразумевања, зависти, потребе за престижом у друштву, произишлим из гордости, сујете и/или себичности, може развити дубока нетрпељивост која, по правилу, угрожава све који су (непосредно или посредно) умешани у настали сукоб.

⁶ Дobar број занимљивих појединости бољи ученици, па и они који нису посебно заинтересовани за проучавање књижевности већ познају, јер су на упечатљив начин изложене на уводним часовима посвећеним уметничком стваралаштву у време ренесансе и развоју елизабетинске драме. Тако је, на пример, ученицима знано да су у Шекспирово време све улоге, па и женске ликове, у позоришту глумили мушкарци, али им није објашњавано како је ова околност, као један од ограничавајућих чинилаца, утицала на осмишљање и изведбу љубавних сцена. Стога је занимљиво прочитати (или препричати) одломак из монографије В. Костића *Шекспиров живот и свет*: „Очигледан начин на који су се могли решити многи проблеми везани с дећацима који играју женске улоге jeste прерушавање женских ликова у дећаке и младице, односно у оно што глумци заиста и јесу. Шекспир је то решење често користио у својим комедијама, почевши од *Два витеза из Вероне*. Када су у питању љубавне scene, као у *Богојављенској ноћи* и, нарочито, *Како вам драго*, оно се показује као веома погодно, јер намеће прикривање љубавних осећања и стварну извештаченост наметнуту условима глуме замењује намећеном извештаченошћу драмске ситуације” (Костић 1978: 144).

3.1.3.1. Критичко мишљење је у овој фази рада ослоњено на познавање дела, али и на животна искуства, те снажно усмерено на реализацију васпитних и образовних циљева. То је уједно и зачетак сцене у којој се конфронтирају Монтегијеви и Капулетови: све започиње наизглед наивним зачикавањем, да би се ескалација нетрпељивости потом показала



Слика 2 – Монтеги и Капулетти

енергичнијим покретима (угрожавање личног простора, уп. проксемика), све гневнијим изразом лица и гласнијим узвицима („Доле Монтеги!“ – „Доле Капулетти!“), слика 2). Тиме ученици показују да за испољавање негативних страна људске природе често нису важни рационални узроци, а да негативне емоције бујају и у одсуству ваљаних, истинских разлога. Генеза осећања – од равнодушности и прихватања до непомирљиве мржње – касније ће бити доведена у везу са знањима из хемије, јер огледи у функцији сценографије („дух из боце“, „суви лед“ и „хемијски камелеон“) непосредно асоцирају на ирационалност, хладноћу негативних осећања („дух из боце“, „суви лед“) и на њихову незауостављиву трансформацију („хемијски камелеон“).

3.2. Корелација наставе књижевности са садржајима природних предмета (*Фармакогнозија*, *Хемија*) успоставља се упућивањем на детаљну анализу сцене у којој је описан апотекар из Мантове. Наиме, ова сцена, а посебно детаљи везани за изглед и понашање апотекара, као и Ромеов однос према њему, те осликавање статуса ове професије у тадашњем друштву, понајчешће су били маргинализовани као небитни за праћење основног тока радње и за разумевање делања главног јунака. Зато се сада, ангажујући професионалну радозналост ученика који се школују за позив фармацеутског техничара, пажња усмерава на директно и индиректно портретисање апотекара, опаске о његовом знању, а такође на изглед апотеке и у њој изложених препарата. О лековитости биља много зна и монах Лаврентије, али се ученицима препоручује пажљивија анализа његовог начина сакупљања трава да би се запазиле оновременске предрасуде о препоручљивим начинима избора и препаратације природних лекова. За оне који су окупирани изучавањем својстава различитих супстанци какве се користе у лечењу одређених обољења, али које могу имати и нежељено деловање на организам (Мокрањац²2001), познавање исхода трагедије није довољно, јер они пажњу обраћају и на отрове које су узроковали коб двоје младих љубавника (Ђармати Ш., Ђармати Д. 2004: 72–76, 116–118). При томе се намеће дилема: *Како дефинисати отров?* Пред овим питањем застао је давно, још пре Шекспировог рођења, и Парацелзус (Theophrastus Philippus Aureolus Bombastus von Hohenheim, 1493–1541), гласовити швајцарски алхемичар, лекар и астролог. Управо је његово чувено запажање да само *доза разликује лек од отрова*, а опште је познато да и

данашњи начини лечења и лекови подразумевају употребу штетних и чак отровних супстанци, али у веома малим, slabим дозама. Стога се рад с ученицима наставља уз интензивније укључивање и паралелно проширивање знања из области токсиколошке хемије и фармакогнозије. Једна група ученика добија задатак да прочита и осталима представи одељак књиге Ш. А. Ђарматија *Шекспирови отрови – отровни Шекспир*, који се тиче природе и употребе отрова у драми *Ромео и Јулија* (Ђармати 2006: 22–62), док друга група сакупља податке о алхемичарима Шекспировог доба, начину справљања лекова, апаратурама, изгледу лабораторија и сл. Задаци обеју група су компатибилни, укључивши и оне који су се, ради употпуњавања слике о фармаколошким знањима⁷ и научним представама, које су биле актуелне у доба ренесансе, концентрисали на прикупљање чињеница о Парацелзусовом животу и раду, о начину сакупљања и припрема биља, делању апотекара и др.⁸

Окупивши тако базична знања неопходна за заснивање представе у настајању и придобивши ученике за дубља истраживања, која се паралелно одвијају у равнима трију предмета (једног општеобразовног и два стручна), ученици дају име представи – *Отрови Капулетовог врта*, па се тако и у самом наслову огледа специфичан и унеколико неочекиван корелативни преплет наставних области.⁹

⁷ У групни рад усмерен на бављење хемијом и фармакогнозијом укључени су ученици који имају успеха у овим предметима, али и они који су мање заинтересовани, управо зарад што боље мотивације за даљи рад, јер ће – захваљујући ангажовању у оквиру овог пројекта – изучавање тих предмета доживети на другачији начин, као изазовно и узбудљиво истраживање.

⁸ Многе драгоцене податке ученици могу наћи у делу Ш. А. Ђарматија (2006), у коме аутор, дајући широке и минуциозно разрађене осврте на Шекспирово дело, настоји да представи прецизан хронолошки след радње (узимајући при томе у обзир различите могућности, Ђармати нуди чак три могуће варијанте дешавања, исп. исто 49–51). За проширивање знања посебно су значајни подаци о својствима и дејству отровних супстанци које се у Шекспировом делу спомињу. Наиме, користећи стихове трагедије, Ђармати износи разлоге којима поткрепљује свој закључак да узрок Јулијине привидне смрти није опијум (јер би његово деловање, без благовремено узетог противотрова, највероватније уистину усртило Шекспирову јунакињу), већ напитака сачињен од мандрагоре (лат. *Mandragora officinarum*), алкалоидне биљке која је, захваљујући свом омамљујућем, анестетичком својству, ушла у предања многих народа, а спомиње се и у *Песми над песмама*. Знања из историје фармакологије стичу се поређењем начина на који монах Лаврентије сакупља биљке и поређењем са поступањима савремених травара: ученици ће запазити да Лаврентије није знао да биљке треба брати искључиво по лепом и сувом времену, а не у зору, док су траве још покривене росом, јер тада убране, оне се брзо уплесниве, па лековити састојци пропадају; друга битна разлика је та што монах истовремено бере различите биљке, мада је неписано правило да у једном дану иста особа треба да сакупља само једну врсту лековитих трава, да не би дошло до мешања и грешака којима би се угрозило здравље људи (Ђармати 2006: 35). Токсиколошка димензија Шекспирових дела, коју Ђармати пажљиво гради, показује да је Ромео себи живот одузео калијум цијанидом (KCN, сјјанкалијум), фаталним отровом купљеним од сиромашног апотекара; уз то, овај аутор даје и занимљиве податке о законској забрани продаје и употребе отрова у Шекспирово време, као и о томе да је „у Engleskoј појава farmacije kao posebne profesije vezana за osnivanje Društva apotekara u Londonu 1617. godine, znatno после nastanka *Romea i Julije*“ (исто, 53).

⁹ Прва реч (центар синтагме) упућује на садржаје из хемије (отрови → токсикологија → /токсиколошка/ хемија), средњину позицију заузима зависни део двочлане (одредбене) синтагме којим се непосредно асоцира сукоб у Шекспировом делу, тј. на извориште тока радње која ће

3.3. Наредне фазе кроз које се представа оформљује навешћемо држећи се, колико је то могуће, њиховог хронолошког следа¹⁰: (1) учење текста драме *Ромео и Јулија*¹¹, (2) осмишљање сценског покрета, (3) повезивање вербалне и невербалне комуникације, (4) креирање везивних сцена (уп. залеђене слике)¹², (5) сачињавање презентације у функцији сценографије (уп. развој електронске писмености), (6) увежбавање у извођењу хемијских огледа (функционално знање у улози научне сценографије), (7) осмишљање модалитета извођења у различитим условима, тј. на различитим сценама (уп. креативност, прилагодљивост), најзад, (8) евалуација (од стране вршњака, наставника, публике) и самоевалуација усмеравају критичко мишљење према оним сегментима и/или детаљима представе који се могу квалитативно унапредити. Након сваког извођења, непосредна комуникација, тј. разговор са публиком отвара нове путеве креативним идејама, а на следећим пробама сугестије се коментаришу, разматрају и, ако се покажу инспиративнима, ученици на основу њих унапређују свој концепт, а тиме и сценски приступ.

Критичко мишљење у процесној драми

1. О критичком мишљењу се последњих година говори и пише много и радо, што не чуди јер је неопходно у готово свим облицима делања. Зато је природно што научници овај облик мишљења одређују као мултидискурзиван појам (Пешић 2008: 38). Уз то, реч је о комплексном појму који није једноставно одредити, о чему сведочи велик број дефиниција различитих аутора (исто, 33–35).

1.1. Као опште претпоставке критичког мишљења издвајају се уочавање и разумевање релација, правилно просуђивање и запажање

довести до трагедије (Капулети ☞ Монтеги); централни положај истовремено указује на кључну улогу садржаја из књижевности, док *врт* упућује на фармакогнозију и развој знања о лековитом биљу. Укомпонованост у исту синтагму, чији је независни члан им. *отров*(и), показује сложenu визуру у којој се раст знања очекује у свим областима, а такође открива усредсређеност на отров (у основном, а потом и пренесеном значењу) и лек, јер у реалности једно поред другог егзистира и једно у другом бива; уметност је, међутим, свакад на путу ширења и оплемењивања духа, дакле, на трагу лека и лековитости а против свих злости у човеку и друштву.

¹⁰ Наведени редослед не треба схватити као ригидно одређен пут настанка едукативне представе, мада је нпр. несумњиво да учење текста драме мора претходити осталим поменутим фазама; ипак, неке од наведених фаза јављају се поновљене и у спојевима. Тако се, на пример, повезивање вербалне и невербалне комуникације непрекидно усавршава, и то не само у сценама у којима учесници изговарају драмске реплике, већ и у залеђеним сликама (в. фн 10), као и приликом осмишљања различитих модалитета представе.

¹¹ Пажња се усмерава само на сцене које су, након пажљиве селекције, издвојене, али се оригинални текст не мења. Инсистира се на доброј акцентуацији, јасној артикулацији и емотивности примереној сценском говору (уп. развој језичке културе).

¹² Залеђене / замрзнуте слике, као драмска техника заснована на заустављеној кретњи којом се представља бит каквог чињења, осећања и/или односа међу јунацима, представљају контраст радњи и динамици сценског покрета. У *Отровима Капулетовог врта* оне репрезентују ученички доживљај анализираних сцена, њима се експресивно представља развој радње: заустављен покрет, став и фацијална експресија интензивирају доживљај овако предоченог дешавања, а темпо представе се повишава.

аномалних тачака (логичких грешака), доказивање, али и способност оповргавања доказа, разликовање природе сазнајних категорија, а као дистинктивне одлике истичу се: евалутивност, осетљивост на контекст и метакогнитивност. Поред тога, у манифестације критичког мишљења убрајају се критичка рецепција (читање и слушање), критичка продукција, конструкција знања, решавање проблема и доношење одлука (Павловић-Бабић и др. 2001: 196).

1.2. Учење не може бити успешно без развијене способности издвајања и фокусирања проблема, вредне колекције и добре селекције чињеница, препознавања и валидације језгрених информација, те уочавања и разумевања односа међу њима, а сви наведени предуслови једнако се приписују и вештини критичког мишљења (исп. Пешић 2008: 125–152). Оваква кореспондентност не чуди јер су циљеви свеколике наставе, а такође и разгранати задаци предмета *Српски језик и књижевност* усмерени према развоју ученикових интелектуалних способности. Истовремено, већ и сасвим сведена претходна идентификација основних компонената структуре критичког мишљења показује да креирање наставног приступа којим се смера развити ова ученичка способност подразумева хватање у коштац с бројним тешкоћама, понајпре методолошким, а – имајући у виду особености драмског метода – и организационим.

2. Недавно спроведено истраживање С. Мирков и Д. Стоканић (2015) међу наставницима основних школа у Србији¹³ (Н = 1441) показало је да „постоје значајне везе између ставова и активности наставника. Поједине активности наставника могу се предвидети на основу њихових ставова, а најзначајнији предиктор свих испитиваних активности усмерених на

¹³ Многи наставници су се, судећи према анализи попуњаване анкете, изјаснили против тражења послушности од ученика у процесу учења; ретко су износили негативне ставове према дискусији на часу, постављању питања и изражавању мишљења ученика, па тако већина сматра да ђаци „треба да мисле својом главом”. Ипак, има и оних који групни рад сматрају потенцијално реметилачким фактором, сматрајући да већина ученика више воли да ради самостално, а недостатке овог облика рада образлажу тиме што – захваљујући таквом облику наставног ангажовања – према њиховом мишљењу, неуспешни ученици вешто прикривају свој нерад и сл. (исто, 35). Они наставници који на часовима подстичу продукцију и разраду идеја своје ставове исказују на следећи начин: *Подстичем ученике да разрађују своје идеје на часу. Приликом решавања задатака подстичем ученике да понуде нове и необичне идеје, без страха да ће им се неко смејати. Кад ученици имају неку добру идеју, подстичем их да разраде план организације и реализације. Усмеравам ученике да постављају сопствене циљеве и планирају њихово остваривање. Подстичем ученике да испробавају различите могућности и „експериментирају”.* *Подстичем ученике да дају што више различитих идеја за решавање задатака на часу. Подстичем ученике да на различите начине решавају проблеме, чак и ако на том путу праве грешке* (исто, 39). Сумирајући резултате, ауторке у закључку истичу: „Најзначајнији предиктор за сва три фактора који описују активности које за циљ имају развој критичког мишљења ученика су ставови наставника који показују њихову спремност на подстицање независног мишљења, ученичких питања и дискусије на часу. Наставници који подстичу продукцију и разраду идеја, као и они који мотивишу ученике да дискутују и постављају питања, показују већу отвореност за критику и слободу мишљења и имају позитивне ставове према дискусији на часу, постављању питања и изражавању мишљења ученика” (исто, 36).

подстицање критичког мишљења у настави јесте спремност на подстицање независног мишљења, ученичких питања и дискусије на часу” (Мирков и Стоканић 2015: 25).

2.1. Критичко мишљење подразумева усмереност на садржаје већ усвојеног знања, јер, како М. Деспотовић истиче, „*niko ne može kritički misliti i suditi o onom što ne zna*” (Деспотовић 1997: 173); у складу с тим, овај аутор критичко мишљење дефинише као „*proces i pokušaj integracije sadržaja i informacija u postojeću strukturu znanja i iskustva ili proces dezintegracije i istovremene transformacije postojeće strukture znanja i iskustva, u celini ili samo delimično, pod uticajem novih informacija i sadržaja*” (исто, 173; курзив М. Д.).

2.2. Оно што – приликом примене драмског метода у настави матерњег језика и књижевности – доприноси формирању сазнајног импулса јесте начин довођења у везу двеју (или више) области знања, које се у таквом (обично неочекиваном) сусрету не понашају као контекстуална подлога и на њој структурисана фигура, већ као динамичан укрштај различитих равни. При томе (ре)конструкција знања започиње идентификацијом и указивањем на тежишну тачку, тј. на тачку пресека ових равни, око које ће се ројити остала проблемска питања.

3. У трагедији *Ромео и Јулија* то питање тиче се концепата *отрова* и *лека*. Полази се од њихове мотивске реализације у драми, која подразумева најпре усмеравање пажње на денотативна значења ових речи.¹⁴ Тиме се побуђује асоцијативна матрица која води успостављању блиских релација са знањима (из хемије и токсикологије) о деловању појединих потенцијално опасних супстанци, али се смера према разумевању пренесених значења, тј. препознавању осећања која трују појединца, уроковача „токсичних” односа међу људима, па и у друштву. Погубност негативних емоција – зависти, нетрпељивости, ригидности у мишљењу, искључивости у понашању, беса, агесије и сл. – оштро се супротставља лековитим моћима љубави, разумевања, доброхотности и племенитости. У исти мах прати се порекло осећања која трују човека, идентификују се њихови потенцијални (друштвени и/или индивидуални) извори, а потом се запажа и разматра могућност налажења антидота. Будући да је квантум знања ученика у вези са токсикологијом, као и у вези са Шекспировим књижевним опусом у почетку рада на процесној драми невелик, у складу с дидактичким принципима поступности, чулности и адекватности, темељ драмског метода, као што је већ истакнуто, поставља се упознавањем времена овог великог ствараоца, тадашњег начина живота, делања писаца и глумаца, те њиховог рада у елизабетинском позоришту.

¹⁴ Овде наводимо основна значења поменутих лексема, као и она пренесена значења која су значајна за разумевање и тумачење Шекспировог дела; РСАНУ: **отров** 1. а. *материје, супстанце које унесене у људски или животињски организам делују штетно, често смртоносно (у јд.: каква материја)*. в. *фиг. (понекад са допуном: нечега) оно (онај) што има штетан, лош утицај на некога или нешто*. 2. *фиг. горчина, огорчење, јед, гнев, бес*. 3. *фиг. зла, опака, рђава, пакосна особа*. **лек** 1. *средство које служи за отклањање, спречавање или ублажавање болести*. 2. *фиг. средство за отклањање незгоде, невоље, начин борбе против нечега; излаз из тешкоћа, решење*.

3.1. Будући да критичко мишљење подразумева холостички приступ проблемима (Пешић 2008: 204), а истовремено и завидну подлогу у знању, фаза припреме за рад захтева пажљиво вођење наставника, давање одабраних истраживачких и домаћих задатака, речју – веома интензивно ангажовање свих учесника у наставном процесу. Не инсистира се само на проширивању знања из различитих области, већ и на њиховом повезивању, које је предуслов грађења најпре когнитивне, а тиме и драмске подлоге ове вишедимензионалне позоришне представе. Рад се стога одвија у оквиру радионица, а темељи се на проблемским задацима који су обрађени најпре у мањим групама, а потом и са свим учесницима у драмском пројекту.

3.2. У припремној фази важно је задржати фокус на битним чиниоцима драме и – с обзиром на неопходност синтезе са стручним знањима – испољити разумевање смисла, тј. порука дела кроз процену и избор релевантних елемената знања која ће бити контекстуализована у представи и приказана различитим драмским техникама. У зависности од изабране ситуације, рад у мањим групама или у пару прераста у драмске структуре (залеђене слике, игра улога и сл.), граде се епизоде а тема се развија применом различитих елемената драмског израза. Уобличавање представе тече поступно, кроз презентацију група или кроз заједничку драмску акцију, све до финализације. Циљ је да драмска реализација обухвати, сажме и гледаоцима разумљивим учини анализу, интерпретацију (информација, знање, тумачење), евалуацију аргумената и закључке до којих се дошло у процесу рада на представи, и то путем изразних форми и применом различитих, за дату ситуацију одабраних техника.

Резултат заједничких напора представимо коментарима неколиких сцена из представе *Отрови Капулетовог врта*.

4. У сцени којом се представа отвара ученици седе и припремају лекове; ударају једнолично пистилјима у тарионике¹⁵ све док неко од њих не промени ритам, који потом остали прихватају, и с времена на време мењају. Сценски покрети су сведени (нпр. додају једни другима хемијске супстанце), а фацијална експресија показује концентрацију али и радост, која се обично јавља на лицу онога ко је иницијатор промене ритма. Рад, промишљање и игра стапају се и носе вишеслојну поруку. Наиме, ученици осмишљањем, а потом и извођењем ове сцене оспољавају генезу настанка представе, али и њену природу. Све подсећа на игру, а игра је произишла из преданог трагања уочавањем и разумевањем релација између различитих области знања. Оне се, као и супстанце у тарионику, спајају, али не чине смешу, већ дају нов квалитет – драмски приказ синтетизованог знања, доживљаја и емоција. Почетни, уједначени ритам алудира на једноличност и монохроматику наставних приступа, на „утабане стазе“ наставничког доцирања и рецепције ученика. Увођење драмског метода даје им слободу индивидуалног израза, па тако сами учествују у осмишљању и дефинисању међубласних релација, зато се ритам

¹⁵ У РМС читамо: пистилј хем. *керамички итапић којим се дроби нешто*; тарионик, тарионица суд за *тарење, туцање, ситњење*; исп. аван.

наизменично мења, чиме се показују динамика мисаоних процеса, радост открића и уживљеност у књижевно дело.

4.1. Као што симболичка игра својим формативним могућностима подстиче систематизацију искуства и трансформацију образаца понашања детета, чиме се дете оспособљава за касније успешно решавање проблема (Копас-Вукашиновић 2006: 175), у школском узрасту, кроз примену драмских техника, ученик изражава своју спознају света и вербалним и невербалним средствима открива властиту концептуализацију проблема с којима се сукобљава.

Ова сцена, дакле, има експланаторни потенцијал, јер преко покрета, експресивних израза лица и звука гледаоцима „саопштава” који су путеви (и странпутице, тј. проблеми) пређени током настанка представе (слика 3). Сама природа акције (справљање лекова) упућује на стожерне идеје ствараоца (Шекспира) и ученика, као приврженика уметности, али и своје будуће професије. Промена ритма указује на метакогнитивне процесе (освешћивање мисаоних процеса, њихово вољно праћење и регулацију), али и на врсту доживљавања оваквог напора („као игра”); звук и ритам имају улогу транспоновања вибрација на остале учеснике, као и на публику, они су „заразни”, преносе се, бивају прихваћени или одбачени, баш као што се и у свакодневној комуникацији различита расположења и емоције осликавају у саговорниковом духу и понашању.



Слика 3 – Уводна сцена

4. 2. Нема сумње да ученици осмишљањем ове сцене показују своје интелектуалне способности, али и даровитост. Између даровитости и талента често се не прави разлика; ова два појма неретко се изједначавају и у складу с тим употребљавају као синоними (Гојков 2008: 36). Према Диференцираном моделу даровитости Франсоа Гањеа (ДМДТ), концепт *даровитости* подразумева „posedovanje i korišćenje neuvezbanih i spontano izrazenih prirodnih sposobnosti, nazvanih izvanrednim prirodnim sposobnostima”, док се *талент* схвата као „izvanredno savladavanje sistematično razvijenih sposobnosti (ili veština) i znanje u najmanje jednom polju ljudskih aktivnosti do stepena koji pojedinca svrstava bar izmedju deset odsto najboljih njegovog godišta” (исто, 41). Укратко, у оба случаја ради се о израженим и испољеним способностима појединца, али даровитост је, за разлику од талента, чије је инхерентно обележје развојност (исто, 46), небрушена, неувежбана карактеристика, која, уколико се не стекну различити (често за сваког појединца друкчији) фактори и околности (уп. интраперсонални, катализатори окружења, фактор

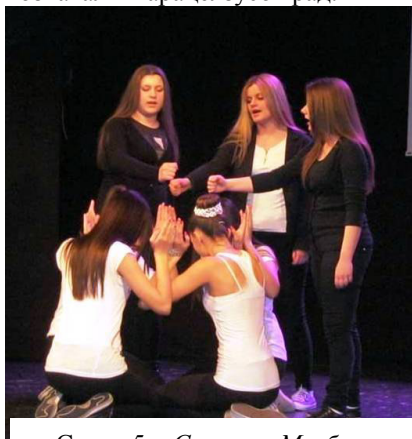
случајности; Гојков 2008: 36), може проћи непримећено, па самим тим – а на штету онога кога краси – остати запостављена, наудивши развоју личности и њених потенцијала.

5. Рефлексивност, интегративност и еманципаторна улога критичког мишљења огледају се кроз саоднос трију сукцесивних сцена – *Ученик у галенској лабораторији*, сцена из *Магбета* и *Отров је мржња* (исп. Стојиљковић 2016: 15–16).

5.1. У првој сцени ученик у улози Парацелзуса изводи експеримент *Дух из боце* (слика 4).¹⁶ Улога ове сцене није само експонирање знања из хемије, са реминисценцијама на чувеног ренесансног научника, већ је она – самом природом и манифестацијом хемијске реакције, која за неупућене гледаоце изгледа тајанствено, као што и сам назив експеримента сугерише – усмерена на демистификацију науке и указивање на границе научног сазнања (Пешић 2008: 171–172), али и на метафоричну најаву „необјашњиве” нетрпељивости и мржње. Тако ослобађање злог „духа” корелира са интертекстуално уведеним приказом справљања биљних препарата (лекова и отрова) у сцени из *Магбета*. Ова сцена провоцира размишљање публике о развоју (не)поверења у носиоце знања о лековитој моћи биља, почев од прокажених „видарки”, преко појединаца који су народно познавање лековитих трава усавршавали, до првих апотекара који су познавали Парацелзусов рад.



Слика 4 – *Дух из боце*



Слика 5 – *Сцена из Магбета*

котао у коме се вари биље, док друге, уз магијске речи, гестом симулирају покрете мешања лековитих садржаја у посуди (слика 5).

5.1.1. Сценски минимализам асоцира на позорницу у Шекспирово доба, која је својом „речитом празнином” нудила обиље могућности и побуђивала уметника на креативност. Ученице у улогама лековима вичних траварки, за које се у давно време веровало да се баве вештичарењем, својим телима формирају

¹⁶ Овај експеримент често се користи са циљем популарисања науке међу младима. Ради се о хемијској реакцији ($\text{KMnO}_4 + \text{H}_2\text{O}_2$), тј. о каталитичком разлагању водоник пероксида, при чему се ослобађа „дух”, тј. кисеоник (јер H_2O_2 прелази у H_2O и издваја се O_2 , зато се „пуши”; уп. редокс реакција).

Техника живе сценографије открива начин концептуализације мржње већ тиме што се човек препознаје као *садржатељ* различитих емоција (лек: љубав, радост, срећа; отров: мржња, завист, агресија...). Додатна сугестија овакве концептуализације људских емоција, која је свеприсутна у језику, баш као и у језику књижевног дела (уп. Санчез 1995), јесте претапање ове сцене у следећу: котао се расформиран а исти ученици образују два наспрамна шпалера, који представљају Монтегијеве и Капулетове. Тако се, полазећи од наивног задирикавања, приказује ирационална еволуција нетрпељивости (исп. 3.1.3.1.).

5.2. Чувена сцена у којој је Ромео испод Јулијиног балкона (Шекспир, *Ромео и Јулија*, II чин, сцена 2) доживљава преобликовање инспирисано критичким промишљањем (уз нагласак на епистемолошку димензију критичког мишљења). Наиме, ученици сценским покретом сугеришу залудност напора двоје младих да досегну срећу: иако се Ромео одриче свог имена у име љубави и казује чувени стих „Што љубав може, она то и сме”, мада је заљубљена Јулија пуна наде („Овај пупољак љубави ће, можда, на даху лета тог што води зрењу, бити диван цвет за наш идући сусрет”), међу њима је висок зид горчине и непомирљивости двеју породица. Зато је сазнање о осујећености заједништва приказано управо обрнуто но код Шекспира: „Ученици у улогама Ромеоа и Јулије леђима су окренути један другоме. Тако стоје и остали актери представе, ограђујући простор, налик каријатидама” (Стојиљковић 2016: 16). Чак ни помињање лековитости руже, која има антидепресивна својства, а својим лековитим дејством може одагнати јед из срца зараћених породица не смањује тензију. Стојећи спојени леђима, Ромео и Јулија се наслањају једно на друго, па се тим покретом дочаравају тежина туге и бол због препрека створених затрованим односима њихових ближњих (слика 6). Њихови погледи се траже, али су неминовно уперени у супротним правцима, чиме се јасно показује снага мржње и далекосежност њеног разорног учинка.



Слика 6 – Сцена под балконом

5.3. Сцена *О брању лековитог биља* јесте пример критичког промишљања специфичног проблема (који се тиче фармакогнозије). Будући да се ученици спремају за позив фармацеутског техничара, од њих се очекују изузетна прецизност и осетљивост на контекст. Чак и када је у центру пажње књижевно дело, интересовање за чињенице које се односе на лековито биље не јењава. Тако се, поред неадекватног времена брања (у зору уместо по лепом и сувом времену), запажа могућност да је Шекспир уистину био добро упућен у важност начина сакупљања лековитих трава, али је у Лаврентију хтео да представи неуког монаха, због чијих је погрешних представа Јулија (ипак), упркос његовој доброхотности, могла да страда. Уколико је овај закључак тачан, он истовремено упућује на чињеницу да је у елизабетинско доба

публика морала бити поштована од стране писца и на тај начин што се свакодневне појаве, али и оне које се тичу уже стручних знања тумаче и износе у складу са нивоом досегнутих знања, па су зато одступања од истиности и прецизности, макар и у наизглед ситним делима, могла у гледаоцу да изазову очекиване импликације и закључке. Многим данашњим читаоцима / гледаоцима таква појединост, међугим, измиче, јер су концентрисани на главни ток радње.

У сцени *Лаврентије даје напиток Јулији* ученица у улози Јулије изговара текст у коме провејава сумња у Лаврентија, коју убрзо отклања и усредсређује се на опис деловања напитка који јој „мрзне топлоту живота” (Шекспир, *Ромео и Јулија*, IV чин, сцена 3). Остали учесници прате њене покрете, поистовећујући се с њеном зебњом и страхом, чиме показују да, поред способности анализе, разумевања релација и вредновања аргумената, негују и развијају моћ емпатије, која је својствена сваком племенитом човеку и добром читаоцу.

5.4. У сцени *Лековитост читања* свакодневица се улива у „позоришну реалност”: ученици седе читајући *Ромео и Јулију* и трагајући за местима која могу постати ослонци међупредметне корелације. Реч је о ретроспективном самопосматрању и вредновању интелектуалне аутономије током осмишљања и реализације представе. Такође, ова сцена указује на инхерентну променљивост садржаја представе и могућности њеног варирања. Важно је истаћи да се афирмација и усвајање хуманих вредности, изграђивање читалачких навика и партиципативан модела понашања, тј. повезивање знања с властитим потребама и интересовањима (Пешић 2008: 207) налазе у центру пажње. То сугерише и сам назив ове сцене.

5.5. Завршна, *Ненаписана сцена* израз је потребе за даљим промишљањем, усаглашавањем, обогаћивањем и усавршавањем и садржаја представе, али и драмског израза. Она је осмишљена као заустављени тренутак у времену у коме се Ромео и Јулија венчавају, док ученик у улози Парацелзуса изводи експеримент „залазак сунца” и тиме наговештава трагичан исход. Ипак, предикција коби може бити унеколико ублажена, јер се, као и у животу, млади људи не мире с тријумфом зла, мржње и растан(а)ка. Отуда ненаписана сцена има неколико могућих завршетака (исп. Стојиљковић 2016: 20–21), мада то не значи да их не може бити и више, тим пре што је „љубав једини универзални противотров” и лек над лековима. Флуидност завршетка у овом случају не представља изневеравање Шекспировог дела, већ собом одражава непрекидан духовни раст и развој представе (уп. представа у настајању), чија се структура може развијати у складу с потребама за мењањем образовног тежишта (будући да је у овом случају фокус на садржајима предмета *Српски језик и књижевност*), а такође и у сагласности са зрелошћу, литерарним сензибилитетом и степеном развијености критичког мишљења ученика.

Уместо закључка

Драмске технике и примена драмских изражајних средства у процесном наставном моделу унапређују ученичке и наставничке компетенције (уп. комуникативна, дискурсна, професионална компетенција). Комуникација на часу је интензивнија, садржајнија, подстицајнија, живља и ефектнија. Будући да активира емоције, драма у настави подстиче мотивацију, а истовремено увелико доприноси дугорочном памћењу и бољем усидравању знања из других предмета обухваћених корелативним везама. Драмски метод, који се од друге половине прошлог века интензивније развија у наставној теорији и пракси, помаже да се код ученика развију способности и вештине логичког закључивања, анализе, интерпретације и вредновања чињеница и аргумената, отвара путеве правилног резоновања и закључивања, те омогућава креативнији приступ наставним садржајима.

Специфичност приступа који смо – из угла развоја критичког мишљења – представили у овом раду настао је са циљем проширивања знања из књижевности, унапређивања читалачке компетенције, као и зарад продубљивања професионалних знања ученика Фармацеутско-физиотерапеутске школе у Београду. Ова околност, као и приказани начини успостављања тематских и идејних спона међу наоко несродним наставним предметима охрабрује нас да верујемо у могућност добре реализације сличних пројеката у средњим школама различитих профила, једнако као и у вишим разредима основних школа.

Драмски метод је сагласан с дијалошком природом знања, а успостављање чвршћих веза међу разнородним предметним областима доприноси томе да се когнитивни конфликт, као један од важних покретача у решавању проблемских питања, из равни једне науке транспонује на другу, умножавајући гледишта, а тиме и изазовност за самосталан и заједнички рад ученика. Тако се отварају нове могућности и померају границе размишљања и тумачења појава и научних истина какве су успостављене институционалном парцелацијом знања. Мултиперспективност подстиче наставнике да се усавршавају, да прате и подстичу интелектуално осамостаљивање ученика, али и да осмишљају приступе у којима ће до израза доћи различити ученикови потенцијали, тим пре што се млади у школама припремају за активно учешће у друштву, које неминовно подразумева спремност за преиспитивање, (ре)конструкцију и богаћења постојећег знања, промену окошталих образаца мишљења, те способност за одмерено а поуздано вредновање, дакле, за знања и умења у чијем овладавању критичко мишљење има кључну улогу.

Литература и извори:

- **Бељански-Ристић и Крсмановић Тасић 2007:** Ljubica Beljanski-Ristić, Sanja Krsmanović Tasić, „Drama / Theatre & Education in Serbia”, Center for Drama in Education and Art CEDEUM. U: *Drama / Theatre & Education in Europe* (Part 1), 67–74.
- **Болтон 1979:** Gavin Bolton, *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.
- **Гојков 2004:** Grozdanka Gojkov, *Prilozi postmodernoj didaktici*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- **Гојков 2008:** Grozdanka Gojkov, *Didaktika darovitih*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Pavlov”.
- **Деспотовић 1997:** Miomir Despotović, *Znanje i kritičko mišljenje u odrasлом добу*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- **DICE:** <http://www.dramanetwork.eu> <29. 10. 2010>
- **Ђармати Ш. и Ђармати Д. 2004:** Šimon A. Đarmati i Danica V. Đarmati, *Tajna poslednjeg gutljaja: otrovi, trovači i otrovani*. Beograd: Elit-medica.
- **Ђармати 2006:** Šimon Đarmati, *Otrovni Šekspir – Šekspirovi otrovi*. Beograd: Dobar naslov.
- **Клајн 1964:** Hugo Klajn, *Šekspir i čoveštvo*. Beograd: Prosveta.
- **Копас-Вукашиновић 2006:** Емина Копас-Вукашиновић, „Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста”, *Зборник Института за педагошка истраживања* 38/1, 174–189.
- **Костић 1978:** Veselin Kostić, *Šekspirov život i svet*. Beograd: Naučna knjiga.
- **Костић 1994:** Веселин Костић, *Стваралаштво Виљема Шекспира* (књ. 1 и 2). Beograd: СКЗ.
- **Костић 2006:** Veselin Kostić, *Šekspirova dramaturgija*. Beograd: Stubovi kulture.
- **Ленди 1982:** Robert J. Landy, *Handbook of Educational Drama and Theatre*. Westport CT: Greenwood Press.
- **Мирков и Стоканић 2015:** Снежана И. Мирков, Драгана Ж. Стоканић, „Подстицање критичког мишљења код ученика: ставови и активности наставика”, *Иновације у настави* XXVIII. 2015/1, 25–41.
- **Мокрањац 2001:** Momčilo St. Mokranjac, *Toksikološka hemija* (umnoženo za unutrašnju upotrebu), Beograd: Grafopan.
- **Наставни програми,** <http://www.zuov.gov.rs/dokumenta> <3. 1. 2017>
- **Павловић-Бабић и др. 2001:** Dragica Pavlović-Babić, Zora Krmjajić, Jelena Pešić-Matiјевић, Radmila Gošović, „Struktura sposobnosti i veština kritičkog mišljenja”, *Psihologija* 1–2/2001, 195–208.
- **РМС:** *Речник српскохрватског књижевног језика*, I–VI. Нови Сад: Матица српска (1967–1976).
- **РСАНУ:** *Речник српскохрватског књижевног и народног језика* (т. I–XIX). Beograd: САНУ,
- Институт за српски језик (1959–2014).
- **Санчез 1995:** Antonio Barcelona Sanchez, „Metaphorical models of romantic love in *Romeo and Juliet*”, *Journal of Pragmatics* 24, 667–688.
- **Стаменковић 2015:** Ивана Стаменковић, „Драмска уметност и образовање – различити правци и приступи у примени драмских и/или позоришних техника”, *Настава и васпитање* 65/4, 809–822.

- **Стојиљковић 2014:** Jelena Stojiljković, „Dramski metod u nastavi srednje škole – *Otrovi Kapuletovog vrta*”, Knjiga radova: Drugi naučni simpozijum s međunarodnim učešćem *Teorija i praksa nauke u društvu: izazovi i perspektive* (6–7. novembar 2014), 93–108. Београд: Немијски факултет.
- **Стојиљковић 2016:** Јелена Стојиљковић, „Од драмске уметности преко драмске педагогије до наставног процеса (огледни час, едукативна радионица и драмска представа у настајању – „Отрови Капулетовог врта””, *Школски час* 1/2016, 3–21.
- **Џексон 1990:** Anthony R. Jackson, „Archives of an educational drama pioneer: a survey of the Peter Slade Collection in the John Rylands University Library of Manchester”, *Bulletin of the John Rylands Library*, 72(2):153–166.
- **Шекспир 2006:** Вилијам Шекспир, *Ромео и Јулија*. Београд: Рад.

Dragana D. Veljkovic Stankovic

Faculty of Philology, University of Belgrade

Jelena Z. Stojiljkovic

Pharmacy and Physical Therapy High School, Belgrade

THE USE OF EXPRESSIVE MEANS IN DRAMA ART IN FUNCTION OF CRITICAL OPINION DEVELOPMENT

Summary: In this paper, created within a class performance of Pharmacy and Physical Therapy High School (Belgrade), it will be showed the use of scenic techniques in function of students' critical opinion development. The performance genesis, set up according to the motives of Shakespeare's *Romeo and Juliet* and Đarmati's work *Poisonous Shakespeare – Shakespeare's poisons*, is showed through all phases: from drama workshops, selection and linking contents, scenes developing to educative play realization. This original drama project involving permanent development as well as the creativity of all participants is pointed out for its specific formation of correlative links between Serbian Language and Literature, Pharmacology and Chemistry as school subjects, thus enabling a development of scientific, communicative, interpersonal and intercultural competence at the same time.

Keywords: correlative teaching model, critical opinion, process drama in teaching.