UNIVERZA V LJUBLJANI
AGRFT
Akademija za gledališče, radio, film in televizijo

Dramaturgija in scenske umetnosti

FLORES OVEN

Pedagoško gledališče kot samostojni predmet in predlog implementacije pri pouku slovenščine

Diplomsko delo

Mentor: prof. dr. Aldo Milohnić
Somentor: doc. dr. Blaž Lukan

Ig, 2025

Ime in priimek: Flores Oven

Naslov diplomskega dela: Pedagoško gledališče kot samostojni predmet in predlog implementacije pri pouku slovenščine

Kraj: Ig

Leto: 2025

Število strani: 47

Naziv visokošolske ustanove: Univerza v Ljubljani – Akademija za gledališče, radio, film in televizijo

Program in smer študija: Dramaturgija in scenske umetnosti

Mentor: prof. dr. Aldo Milohnić

Somentor: doc. dr. Blaž Lukan

Jezikovni pregled: Tjaša Pirnar

POVZETEK

Gledališka umetnost je ena tistih umetnosti oziroma področij, ki se lahko uporablja za kroskulikularno povezovanje skoraj vseh predmetov v šolskem programu, saj sama igra predstavlja temelj učenja in s tem otrokom omogoča celostno, življenjsko in prijaznejše, predvsem pa učinkovitejše učenje. Pri učenju skozi gledališče se lahko poslužujemo klasičnega gledališča z igralci ali lutkami, pri čemer like in predmete oživimo in jim pripišemo osebnosti. Gledališke metode tako olajšajo pomnjenje, spodbujajo samostojno mišljenje in analitične sposobnosti učencev. Pri tem je pomembna vloga pedagoga, ki s svojim usmerjanjem bistveno prispeva k pomenu in razumevanju učne snovi.

Drama kot učni pripomoček ne obravnava le drame kot zgolj gledališke zvrsti ali literarnega besedila, pač pa predvsem govori o dramski sposobnosti kot antropološki lastnosti vsakega človeka. Posebnost kreativne drame je tako v uporabi dramskih tehnik, natančneje v uporabi načinov izražanja, pri katerih so resnični ali izmišljeni dogodki, bitja, predmeti, pojavi in odnosi predstavljeni skozi odigrane vloge in situacije. Končni cilj kreativne drame je nadomestiti pasivno učenje z izkustvenim.

Številni razvojni psihologi zagovarjajo stališče, da je igra osrednja dejavnost za zdrav razvoj otroka. Švicarski psiholog Jean Piaget, znan predvsem po svoji teoriji kognitivnega razvoja otrok, razlikuje tri temeljne oblike: igra oziroma vaja, simbolna igra in igra s pravili. Simbolna igra se najbolj približa gledališkemu svetu, saj deluje na tako podzavestni in zavestni ravni kot tudi na simbolni, kar je značilno za gledališki mehanizem. Simbolna igra tako predstavlja prvo abstraktno dejavnost v posameznikovem razvoju.

Med igro otrok ustvarja simbolne socialne situacije, s tem pa ti po lastnih pravilih predelajo dogodke iz svojih življenj, da bi bolje razumeli svoje okolje in svojo vlogo v njem.

Ključne besede: gledališka pedagogika, Draga Ahačič, kurikulum, Molière, *Tartuffe*

ABSTRACT

Theatre is one of those arts or fields that can be used for cross-curricular connections of almost all subjects in the school program, as the play itself represents the foundation of learning and thus enables children to learn in a comprehensive, conducive to real-life application, and more effective way. When learning through theatre, we can employ traditional theatrical forms with actors or puppets, bringing characters and objects to life and assigning them personalities. Theatre methods facilitate retention and foster autonomy of thought and critical analysis. The teacher’s role is pivotal in this process, as their guidance significantly contributes to the meaning and understanding of the subject matter.

Drama as a teaching tool does not only address drama as a theatrical genre or literary text, but primarily addresses dramatic competence as an anthropological characteristic of every human being. A distinctive feature of creative drama is the use of dramatic techniques, specifically the use of methods of expression in which real or imaginary events, beings, objects, phenomena, and relationships are presented through acted roles and situations. The ultimate goal of creative drama is to transform passive reception into experiential engagement.

Many developmental psychologists argue that play is the central activity for a child's healthy development. Swiss psychologist Jean Piaget, renowned for his theory of cognitive development in children, distinguishes three fundamental forms: play or practice, symbolic play, and play with rules. Symbolic play most closely parallels the realm of theatre, as it operates on both the subconscious and conscious levels, as well as the symbolic level, which is characteristic of the theatrical mechanism. Symbolic play represents the first abstract activity in an individual's development.

During play, children create symbolic social situations, which allow them to process events from their lives according to their own rules, to refine their understanding of their environment and their position within it.

Key words: theatre pedagogy, Draga Ahačič, curriculum, Molière, *Tartuffe*

KAZALO VSEBINE

1. Terminološka neenotnost 6

2. Kreativna dramska vzgoja 9

3. Drama v izobraževanju 10

4. Draga Ahačič in njen »manifest« 12

5. Gledališka pedagogika 14

5.1. Gledališko opismenjevanje 16

5.2. Gledališko ustvarjanje 18

5.3. Učenje z gledališkimi pristopi 19

6. Kaj zahtevajo učenci 21

7. Pedagoški program za ustvarjalno obravnavo Molièrovega *Tartuffa* in francoskega klasicizma v višjih letnikih srednjih šol in gimnazij »Pogovori o gledališču, *Tartuffu* in francoskem klasicizmu« 23

7.1. Med branjem 25

7.2. Obravnava po prebranem besedilu 25

7.2.1. Prvi pogovor 25

7.2.2. Ogrevalne igre 26

7.2.3. Rodbina 27

7.2.4. Intervju z liki 28

7.2.5. Stavki iz klobuka 30

7.2.6. Novice 31

7.2.7. Spremenjeni konci 31

7.2.8. Improvizacija: Tartuffe, junak zgodbe 33

7.3. Ponovitev in refleksija 33

7.3.1. Fotografije 33

7.3.2. Kahoot! kviz 33

8. Mnenja strokovnjakov o predlogu programa 36

9. Sklep 44

10. Literatura in viri 45

1. Terminološka neenotnost

Gledališka pedagogika (ali dramska vzgoja, gledališka vzgoja, pedagoško gledališče itd.) na slovenskih tleh še ni prišla do svojega »uradnega« prostora delovanja in »poimenovanja«. Je tema, s katero se tako gledališka stroka kot pedagogi ukvarjajo že vrsto let, njena začetnica v prostoru današnje Slovenije pa je Draga Ahačič, ki se je s tem področjem opazno ukvarjala že od leta 1977.

Terminologija tega področja je še vedno neenotna in branje različnih člankov in publikacij, ki so izšli v zadnjih letih, predstavljajo kar močan izziv. Prav tako se definicije in polje obravnave termina ponekod kar precej razlikujejo, čeprav v osnovi razpravljajo o isti stvari.

Mag. Ana Kržišnik, Ira Ratej, mag. Helena Korošec, Alen Jelen, mag. Marjan Štrancar in Vlado Pirc, avtorji poglavja »Gledališka umetnost« v publikaciji *Kulturno umetnostna vzgoja, priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol – dopolnjena spletna različica*, ki je izšla leta 2011, in sem se tekom raziskovanja k njej kar pogosto vračala, tako zagovarjajo termin kreativna drama.

V članku »Gledališče – medij za učenje in poučevanje ter otrokov celostni razvoj« Helena Korošec uporablja izraz »drama v vzgoji«, s katerim želi označiti dramsko delo v pedagoškem kontekstu, ki je ločena od ustvarjalne in umetniške dimenzije, ki jo pripisuje »kreativna drama«. Kasneje, v delu »Konsenz o znanstveni terminologiji s področja gledališke pedagogike«, Irina Lešnik Jeras v želji po poenotenju terminologije uvede nadomestni in redefiniran izraz »drama v izobraževanju«. Umesti ga znotraj učnih pristopov gledališke pedagogike, ki je opredeljena kot procesna dramska metoda, namreč le-ta je namenjena vzgojno-izobraževalnim ciljem in ne zgolj klasični produkciji predstave. S tem Lešnik Jeras – v sodelovanju s Heleno Korošec, Jeleno Sitar Cvetko, Tomažem Lapajne Deklevo, Sando Jenko, Veroniko Gaber Korbar, Matjažem Šmalcem in Janom Pirnatom – terminološko loči pedagoško usmerjene pristope (drama v izobraževanju) od ustvarjalo umetniških (kreativna drama), kar prispeva k večji jasnosti in koristnosti v strokovni komunikaciji.

Začetki praktičnega ukvarjanja z gledališko pedagogiko so vezani na nemški in švicarski prostor, predvsem Berlin in Zürich, kjer – podobno kot pri nas danes – sprva ni obstajal enoten izraz, pač pa se je gibal nekje med *pedagogiko igre* ali *Spielpädagogik* in *interaktivno pedagogiko* oziroma *Interaktionspädagogik*. Seveda ne en ne drugi izraz za poimenovanje nista bila primerna in sta že dolgo ovržena.

Hkrati pa ni naključje, da se je pedagoško gledališče začelo razvijati v okvirih nemške kulturne tradicije; bogata gledališka zapuščina in razvita pedagoška miselnost sta namreč tisti, ki sta omogočili vzpostavitev simbioze med gledališčem in pedagogiko. Z razširitvijo ciljev in spremembo njenega delovanja pa se je postopoma spreminjal tudi njen družbeni status, kar je panogi omogočalo nadaljnji razvoj.

V nemškem prostoru se je uveljavil izraz *Theaterpädagogik*, ki danes označuje celotno področje gledališke pedagogike. Ni povsem jasno, kdo in kje ga je prvi uporabil. Nemški dramaturg in kritik Manfred Janke meni, da sta možna avtorja termina gledališka pedagogika švicarski pedagog Felix Rellstab in nemški pedagog Hans-Wolfgang Nickel. Še pred kratkim je bil ta izraz za vedo v uporabi predvsem v državah nemško govorečega prostora, danes pa se je zaradi večje mobilnosti študentov in univerzitetnih delavcev široko razširil v mednarodni prostor. (nav. po Mitrevski in Kovač 96)

Gledališka pedagogika je tako kot nov izraz zamenjala prej pogosto uporabljan, a vsebinsko ožji pojem, gledališke vzgoje in se s tem znašla na presečišču gledališke umetnosti in pedagogike, pri čemer prihaja do pedagoških zmešnjav, saj ista beseda na enem področju pomeni nekaj drugega kot na drugem. Prav zaradi tega bo pojem v novem gledališkem slovarju, ki je še v izdelavi, definiran kot: »veda o vključevanju gledaliških elementov v izobraževalni proces, ki obsega gledališko opismenjevanje, gledališko ustvarjanje in učenje z gledališkimi pristopi.« (Lešnik Jeras, Učinki 60)

Za izraz gledališka pedagogika in njegovo razlago se je delovna skupina odločila na podlagi že ustaljenih izrazov, kot sta glasbena pedagogika in likovna pedagogika, in se s tem vezala na nemško govoreči prostor.

V anglosaškem prostoru, kjer je sicer gledališka pedagogika v praksi veliko bolj razvita, se pogosteje uporablja termin *education*, saj ima *pedagogy* nekoliko drugačne pomenske nianse, namreč, veže se na učiteljsko prakso in ne toliko na znanost o vzgoji in izobraževanju. Tako je tam v uporabi krovni pojem *drama v izobraževanju*.

Primerjalno lahko omenimo tudi srbski jezikovni prostor, kjer uporabljajo izraz *pozorišna pedagogija*, hrvaški prostor pozna termin *dramska pedagogija*, na poljskem pa se uporablja *pedagogika teatru*. Slovenski terminološki položaj je tako bližje srbskemu in poljskemu modelu, medtem ko se oddaljujemo od hrvaškega, saj je pri nas *drama* bolj povezana z literarno umetnostjo kot pa gledališko. Takšna raba pogosto spregleda razvoj uprizoritvenih umetnosti v

20. stoletju, ko se je gledališče postopoma emancipiralo iz hierarhičnega odnosa do dramskega teksta. S t. i. performativnim obratom v drugi polovici 20. stoletja se je uveljavilo razumevanje, da gledališče ni zgolj podaljšek literarne umetnosti, temveč avtonomen umetniški medij. V skladu s sodobnimi gledališkimi tokovi drama namreč ne predstavlja več samo zaključene forme, temveč zajema tudi procesne, odprte in nezaključene forme, usmerjene v raziskovanje, izobraževanje in izražanje, med katere poleg psihodrame, sodiodrame, ustvarjalne drame itd. spada tudi drama v izobraževanju. (nav. po Lešnik Jeras, Učinki 61)

2. Kreativna dramska vzgoja

Kulturno-umetnostna vzgoja je proces, v katerem se posamezniki izobražujejo o umetnosti, kulturi in kulturni dediščini. Predstavlja obvezen del vzgojno-izobraževalnega sistema in je vključena v nacionalne programe za kulturo ter druge strateške dokumente za celostni razvoj otrok in mladine. Učencem omogoča razumevanje lastne (in tuje) kulturne identitete, krepi občutek pripadnosti ter hkrati spodbuja spoštovanje drugih kultur in medkulturni dialog. Uprizoritvena umetnost tako otrokom omogoča neprecenljiva estetska in čustvena doživetja, ki prispevajo k razvoju občutka za lepoto ter sposobnosti simbolnega predelovanja izkušenj skozi igro in njihov domišljijski svet.

> Gledališko doživetje lahko otrokom veliko bolj približamo, če otroci lahko »berejo« z obraza igralcev oz. »nosilcev zvoka«. V prvem letu starosti otroci ne razvijajo samo sposobnosti čustvenega izraza, pač pa odkrivajo sposobnosti, ki jim pomagajo pri prilagajanju v novem okolju. Uporabljajo izraze obrazov odraslih, ki jih obdajajo, v prvi vrsti materinega, preden se približajo neznanemu, a privlačnemu predmetu. (Šinko 178)

Kreativna dramska vzgoja ima dolgo zgodovino – njen razvoj sega v začetek 20. stoletja k profesorici na Univerzi v Evanstonu Winifred Ward, ki je leta 1930 izdala delo *Creative Dramatics* in s tem v drugi polovici 20. stoletja sprožila velik napredek pri raziskovanju tega pristopa. Kmalu so ji sledili Geraldine Siks, Nellie McCaslin ter Richard Crosscup in prav zaradi njih so tovrstni učni pristopi v ZDA, Veliki Britaniji in drugih angleško govorečih državah postali del učnih nartov, ki so jih izvajali za to usposobljeni učitelji.

Kreativna dramska vzgoja označuje sodoben pristop h gledališkim dejavnostim z otroki in mladino, saj po večini zavrača prenos profesionalnih gledaliških praks v pedagoški kontekst. Tako so učenje besedila in klasičnih gledaliških veščin ter postavljanje in igranje predstav pogosto postavljeni na stranski tir ali pa so v celoti izključeni – njena osrednja vrednota postane proces, skozi katerega potekajo izbrane in primerne dramske dejavnosti.

Iz teh osnovnih izhodišč so se razvile različne sodobne oblike dela z otroki na področju drame. Mag. Helena Korošec v članku »Gledališče – medij za učenje in poučevanje ter otrokov celostni razvoj« izpostavi izraza *drama v vzgoji* ali *Drama in Education* in *kreativna drama* ali *Creative Drama*.

3. Drama v izobraževanju

Drama v izobraževanju je specifična oblika dramske prakse z jasno vzgojno-izobraževalno usmeritvijo. Gre namreč za učni pristop, pri katerem pedagog z uporabo različnih gledaliških izraznih sredstev uresničuje tako vzgojno-izobraževalne kot umetniške cilje. Učenci se pri tem hkrati učijo tako vsebinskega pomena drame kot tudi njene forme.

Drama v izobraževanju ohranja temeljne gledališke elemente kot so prostor, čas in liki, vendar jih uporablja v pedagoško prilagojeni obliki. Njena ključna značilnost je procesna naravnanost, ki temelji na psihologiji igre, in čeprav izhaja iz simbolne igre, je zanjo značilna strukturiranost. V procesu učitelj že vnaprej zastavi potek in cilje, vendar mora pri tem paziti, da učencem še vedno dopušča avtonomijo in ohranja element spontanosti.

Dorothy Heathcote je prva opredelila dramo v izobraževanju kot medij za učenje, pri čemer je ključni cilj učenje skozi dramo – udeleženci preko fikcije raziskujejo resničnost in se ne osredotočajo na zgodbo ali like, pač pa na reševanje resničnih problemov in vživljanje v sedanji trenutek. Heathcote opozarja, da pri drami ne gre za udejanjene zgodbe, temveč situacij, v katerih se ljudje soočajo z izzivi, ki jih preoblikujejo. V procesu je ključna refleksija, tako med samim procesom kot po njem, saj brez nje ne pride do poglobljenega razumevanja oziroma učenja.

Heathcote je s svojo metodo postavila temelje sodobnim pristopom pedagoškega gledališča, kot so učitelji v vlogi, dramatična konvencija, strukturirana improvizacija in procesna drama. Te je kasneje nadgradil in sistematično razvijal Gavin Bolton, ki je tudi sam poudarjal, da je bistvo v procesu in ne v pripravi in uprizarjanju dramskih besedil v namene šolskih predstav.

Bolton dramo razume kot socialni, interaktivni umetniški proces, ki omogoča celosten razvoj kognitivnih, čustvenih, socialnih in ustvarjalnih spretnosti, s čimer presega zgolj umetniško in pedagoško orodje, proces namreč postane prostor za celovito učenje in osebno rast. (nav. po Lešnik Jeras, Učinki 63)

Tudi John O'Toole poudarja, da je drama v izobraževanju predvsem proces in ne končni izdelek, saj je tudi po njegovem mnenju bistvo drame raziskovanje dramskih elementov glede na kontekst in namen sodelujočih. Ključni gradniki vključujejo fiktivni kontekst, vloge, odnose, prostor, čas, napetost, jezik, gib, simbole itd. Opozarja, da številne dejavnosti (npr. igre vlog, simbolna igra, rituali) vsebujejo posamezne elemente drame, a niso same po sebi drama.

Simbolna igra pa po njegovem mnenju predstavlja pomembno izhodišče za razvoj drame v izobraževanju.

Pomemben vpogled v dramo v izobraževanju ponuja tudi Jonothan Neelands, ki dramski medij razume kot neposredno in skupno izkušnjo vseh udeležencev, ki razmišljajo in delujejo, kot bi nekdo drug v drugem prostoru in času. V tej navidezni resničnosti se učenci učijo s telesom, umom in čustvi, kar krepi njihov kognitivni, socialni in čustveni razvoj. S tem poudarja tudi vlogo ustvarjanja in raziskovanja pomena ter vlogo učitelja, ki z uporabo različnih tehnik vodi proces glede na cilje, vsebino in značilnosti skupine.

Po Bowellu in Heapu so temeljni strukturni elementi drame v izobraževanju tema, kontekst, vloge, okvir, znak in strategija, ki jih učitelj prilagaja glede na vsebino in cilje, ki si jih je zastavil. Drama tako postane orodje za večplastno učenje, ki prepleta umetniški izraz s predmetnimi vsebinami in zahtevami.

4. Draga Ahačič in njen »manifest«

Režiserka, igralka, teatrologinja in gledališka pedagoginja Draga Ahačič (1924–2022) je bila ena najpomembnejših osebnosti na področju slovenskega gledališča in pionirka pedagoškega gledališča (takrat še dramske vzgoje) pri nas. Kot umetniška vodja svojega eksperimentalnega gledališča Ad hoc je pomembno zaznamovala razvoj inovativne gledališke prakse. Z njenim delom je bil vzpostavljen (celovit) koncept gledališke vzgoje ter učenja skozi ustvarjalni proces.

Svojo pedagoško pot je Ahačič začela čisto po naključju. Leta 1963, po odhodu Balbine Battelino Baranovič iz Mladinskega gledališča, je bila Ahačič sprva predvidena za prevzem umetniškega vodenja, ki naj bi temeljilo na drugačnem gledališkem konceptu, a ji je direktor Pionirskega doma Zvone Miklavič nato ponudil mesto na drugem koncu stavbe Akademskega kolegija. Draga se je zaposlila kot vodja in pedagoginja gledališkega oddelka Pionirskega doma in tam ostala vse do upokojitve leta 1977.

Pri delu z otroki je dala poudarek na improvizacijo, razvoj govora ter uvajanje v besedila, ki niso presegala zmožnosti otrok, pač pa so jih postopoma izpopolnjevala. Prevedla in priredila je številna dela za otroke in mladino in jih opremila z navodili za študij in uprizoritev in si prizadevala za strokovno utemeljen razvoj gledališča za mlado občinstvo.

Leta 1977 je Draga Ahačič pri Pionirskem domu izdala t. i. priročnik *Gledališka vzgoja I. del, izhodišča in cilji*, ki v svoji zasnovi deluje bolj kot poglobljena študija. V delu obrazloži pomembnost uporabe gledališča v izobraževalne namene in naredi nekakšen popis dotedanjega stanja in problematike.

V poglavju »Položaj gledališkega amaterstva in vzgoje pri nas« že uvodoma ostro opozori na številne pomanjkljivosti tedanje prakse in izpostavi mehanično posnemanje zastarelih manir poklicnega gledališča, pomanjkanje strokovnega vodstva, slabo povezanost z intencionalnim gledališčem ter samozadostnost in pomanjkanje zavzetosti za strokovno rast in tehnično znanje.

Kljub temu da so se tako pred vojno kot tudi po njej v amatersko gledališče vpletali tudi poklicni umetniki, ti tam niso ostali dolgo ali pa pri gledaliških študijih na akademiji niso bili deležni potrebnega režijsko-pedagoškega znanja za delo z gledališko popolnoma neveščimi in neizobraženimi amaterji.

Draga Ahačič že leta 1977 piše o pomankanju strokovnega kadra na področju gledališke vzgoje in se pri tem opira na poročilo seje kulturno-posvetnega zbora skupščine SRS iz leta 1964, na

kateri je bilo ugotovljeno, da stanje gledališke vzgoje močno zaostaja za povprečjem. Poudarja, da Akademija za gledališče, radio, film in televizijo pri nas predstavlja najvišjo – in hkrati edino – obliko formalnega in rednega izobraževanja na gledališkem področju, ki je zaradi svoje selektivnosti dostopna le ozkemu krogu izbrancev, medtem ko so študentje pedagoških fakultet in srednjih šol povsem izvzeti iz gledališkega izobraževanja.

> Pomanjkljiva gledališka vzgoja se tedaj kaže v tehle smereh: v skromni vlogi, ki jo odigrava gledališče v življenju mladega človeka, v nenačrtovani vzgoji gledališke publike in nezadostnem številu visoko kvalificiranih gledaliških kadrov, ki bodo pozneje tvorili jedro naših vrhunskih gledaliških ustanov. (Ahačič 26)

Kot glavni razlog za takšno stanje Ahačič prepozna odsotnost dialektičnega razumevanja medsebojne povezanosti družbenih pojavov, namreč po njenem mnenju so odnosi med gledališčem, šolo , družbo in politiko razdrobljeni, nepovezani in brez dolgoročne vizije. Ahačič s tem razlaga sistematski manko celostnega pristopa k razvoju gledališke vzgoje in poziva k oblikovanju usklajene, dolgoročne kulturne politike, ki bi povezovala izobraževalne in umetniške institucije.

5. Gledališka pedagogika

Gledališča pedagogika je samostojna disciplina in interdisciplinarna veda, ki deluje na presečišču gledališča in pedagogike ter tako združuje umetnost z izobraževanjem in na ta način otrokom in mladostnikom ter vsem ostalim uporabnikom tovrstnih praks omogoča razvoj jezika, branja neverbalnih znakov, socialnih spretnosti, empatije in družbene ozaveščenosti.

Gre za močno izobraževalno orodje, ki presega tradicionalne meje in je transformativen in dinamičen izobraževalni pristop k poučevanju, ki uporablja uprizoritvene umetnosti za izboljšanje izobraževanja in osebnega razvoja. Je vrsta učenja, ki učenca postavi v središče učnega procesa.

Že sama vpeljava gledališča v izobraževalne namene spodbuja sodelovanje in povezovanje z drugimi dejavnostmi, kot so na primer igra vlog, improvizacija in sestavljanje dramskih situacij oziroma prizorov. Predvsem pa je najpomembnejše, da pri gledališki pedagogiki učenci niso pasivni kot pri večini ostalega učnega procesa, pač pa postanejo aktivni in angažirani posamezniki. Z uporabo dramskih tehnik so namreč učenci prisiljeni v izkustveno učenje, saj vstopijo v kože likov in preko njih raziskujejo zgodovinske dogodke ali pa se ukvarjajo z zapletenimi temami in pridobijo globlje razumevanje obravnavane teme.

Z gledališkim udejstvovanjem naj bi otroci izboljšali tudi svoje verbalne in neverbalne komunikacijske sposobnosti in tako ob rednem izvajanju postanejo spretni pri artikuliranju svojih misli in čustev, aktivnem poslušanju in uporabi telesne govorice za posredovanje sporočil. Drama učencem prav tako omogoča spopadanje s kompleksnimi čustvi, osebnimi izkušnjami in perspektivami; na ta način je njena funkcija izredno terapevtska, saj posameznikom pomaga predelati čustva in izkušnje v spodbudnem okolju.

Študije[1] so pokazale, da lahko vključitev gledališke pedagogike v ustaljeni učni načrt pri nekaterih tradicionalnih predmetih izboljša učni uspeh. Za primer lahko vzamemo slovenščino, natančneje književnost, kjer se pri učencih izboljša razumevanje in analiziranje besedil. Dokazano se izboljšajo tudi njihova samozavest ter sposobnosti socialnih interakcij, timskega dela, reševanja konfliktov, dvigne se njihova kulturna zavest in spodbuja se spoštovanje do

[1] Bridget Kiger Lee, Patricia Enciso in Megan R. Brown v meta-analizi »The Effect of Drama-based Pedagogies on K-12 Literacy-related Outcomes: A Meta-analysis of 30 Years of Research« pišejo o pozitivnih učinkih dramsko-pedagoških metod na učne dosežke, motivacijo, pismenost in samega odnosa do učenja. Podobno Yaxin Hu in Jack Shu v »The Effect of Drama Education on Enhancing Critical Thinking Through Collaboration and Communication« poročata, da uvedba gledaliških dejavnosti spodbuja sodelovanje in komunikacijo ter statistično izboljšuje kritično mišljenje. Leta 2018 pa je Royal Shakespeare Company pokazal, da lahko dramski pristopi statistično izboljšajo jezikovne veščine, besedni zaklad in samozavest učencev.

različnih kultur, zgodovinskih obdobij in družbenih kontekstov. Na splošno so otroci, ki so izpostavljeni gledališki pedagogiki, bolj strpni in sprejemajoči do drugačnosti. Veščine, pridobljene z gledališko pedagogiko, kot so javno nastopanje, prilagodljivost in kreativno reševanje problemov, pripravijo otroke na resnične izzive tako v osebnem kot tudi v poklicnem življenju.

Vodene gledališke igre so ključnega pomena že v vrtcih, kjer je cilj vzpostaviti ravnotežje med otrokom, razumevanjem igre in otrokovim odnosom do gledališča kot oblikovnega medija. Skozi »prizore« oziroma dramske situacije naj bi vzgojiteljica otrokom pomagala spoznavati svet in ga razumeti. Pri tej igri ne gre toliko za vzgojiteljičino režiranje, pač pa gre bolj za vodenje otrokovih čustev in doživljanj, s katerimi se sooča ob zgodbi. (povzeto po Šket 1)

> Schafer (2009) poudarja, da je naloga pedagogov pri estetski praksi gledališča, spodbuditi v otroku ustvarjalno odkrivanje sveta, mu širiti obzorja ter ga pri tem spremljati. Odkrivanje, transformiranje in sprejemanje estetskih izkušenj, ki so blizu otrokom, niso pomembni samo za delo pedagogov v vrtcih in šolah, ampak tudi za umetnike, ki delajo gledališče za najmlajše, in za njih predstavlja pomemben izziv. Umetnost igre za najmlajše in tudi razumevanje razvojnih procesov zahtevata posebno obliko raziskovalne drže, ki naj jo pedagogi, po Nentwig Gesemannu (2007, v Winderlich, 2009), zavzamejo, da bi lahko spremljali in podpirali razvojne procese otrok. Opazovanje teh je velikokrat težavno, težko izmerljivo ter opredeljivo. (Šinko 187)

Kot že omenjeno, gre za pojav, ki je v Sloveniji še dokaj nerazvit in kot koncept še nerealiziran in večinoma vezan zgolj na peščico posameznih entuziastičnih učiteljev in profesorjev, ki znanje pridobivajo na različnih seminarjih. Navkljub vsemu pa so opazni zametki in zagretost nekaterih raziskovalcev in teoretikov[2], ki so se raziskovanja, razvijanja in realizacije lotili malce bolj sistematično, pregledno in konsistentno.

Kljub temu da učenje z gledališkimi pristopi v našem izobraževalnem sistemu ni novost, se tovrstne dejavnosti omejujejo na uvodne faze učnih ur in večinoma služijo zgolj kot motivacijsko orodje. Različne ogrevalne igre, igre za razvijanje koncentracije in igre vlog so sicer dobrodošla popestritev pouka, vendar so pogosto neustrezno osmišljene, pomanjkljivo strukturirane in premalo didaktično utemeljene, da bi lahko govorili o celostnem učnem pristopu. (nav. po Lešnik Jeras, Učinki 61)

[2] Draga Ahačič, Irina Lešnik Jeras, Helena Korošec, Milica Antić Gaber itd.

Čeprav na pedagoških fakultetah že vrsto let obstaja izobraževanje za bodoče pedagoge, je gledališki del za razliko od likovne in glasbene umetnosti oziroma vzgoje postavljena na stranski tir in v svoji osnovi gledališka pedagogika ni uveljavljena niti terminološko niti sistemsko. To stanje je deloma posledica tega, da gledališka umetnost v osnovnošolskem kurikulumu nima svojega obveznega predmeta.

Vzroke za to lahko iščemo tako v časovni omejenosti učiteljev kot tudi v znatnem pomankanju poznavanja gledaliških metod med vrtčevskimi, osnovnošolskimi in srednješolskimi pedagogi.

Gledališke vsebine se v osnovni šoli obravnavajo bežno pri različnih predmetih, kot so zgodovina, geografija, glasba, likovna vzgoja in tuji jeziki, najceloviteje pa pri slovenščini. Učni načrt za slovenščino v osnovnih šolah v vseh treh vzgojno-izobraževanih obdobjih vključuje razdelek »Gledališče, radijska igra, (risanka) in film«, pri čemer je v drugem in tretjem obdobju gledališko opismenjevanje še posebej izpostavljeno. Učenci v 2. VIO[3] prepoznavajo elemente predstave (igralci, luč, scena, kostumi, glasba, lutke), v 3. VIO pa presojajo njihov pomen za razumevanje in doživljanje. Preostali cilji se večinoma vežejo in osredotočajo na dramatiko oziroma primerjavo med literarno podlago in njeno uprizoritvijo. Kljub temu da je dramatika kot književna zvrst povezana z gledališčem, gre pri takšnem pristopu za zastarelo in preozko razumevanje gledališča kot zgolj tridimenzionalne predstavitve literature, saj gledališče kot medij ponuja mnogo širše možnosti izražanja. (nav. po Lešnik Jeras, Gledališki 94)

Irina Lešnik Jeras tako gledališko pedagogiko deli na tri glavne stebre: gledališko opismenjevanje, gledališko ustvarjanje ter učenje z gledališkimi pristopi. Četudi je vsakega mogoče opisati posamično, se smeri med seboj prepletajo, dopolnjujejo in nadgrajujejo.

5.1. Gledališko opismenjevanje

Gledališko opismenjevanje predstavlja prvi korak pri vstopu v gledališki svet in bi se moralo začeti že v zgodnjem otroštvu, denimo v vrtcu. Gre za sistematično uvajanje otrok v osnove gledališke umetnosti, pri čemer se spoznajo z osnovno terminologijo, strukturo gledališke predstave, gledališko etiko in osnovo podajanja kritike oziroma mnenja o videnem. Je proces spoznavanja gledališkega medija ter razumevanja gledaliških znakov, njihovega pomena in

[3] Vzgojno-izobraževalno obdobje.

učinka v okviru uprizoritve. Cilj tega procesa je razviti otrokovo sposobnost zaznavanja in interpretacije gledališkega dogodka ter spodbujati njegovo refleksijo o tem. Prav tako pa predstavlja del širše kulturno-umetnostne vzgoje, ki povezuje vzgojno-izobraževalni in kulturni sektor, kot je opredeljeno v Državnih smernicah za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju. (nav. po Lešnik Jeras, Gledališki 94)

Za vsak ogled predstave bi morali v vrtcu in šoli izvesti ustrezno pripravo, prilagojeno starosti otrok, ki bi vključevala pogovor o bontonu, pomenu gledališča, ustvarjalcih predstave, kaj jim kot posameznikom pomeni gledališče itd. Vsebina predstave se običajno ne razkrije vnaprej, razen če je zaradi zahtevnosti teme to nujno, lahko pa se otrokom poda smernice, na kaj naj bodo še posebej pozorni.

V slovenskem prostoru je Draga Ahačič pomembno prispevala k razvoju celostne gledališke vzgoje mladih in gledališko opismenjevanje poimenovala »pasivna gledališka vzgoja« ter pri tem že sama izpostavila problematičnost tega izraza.

»Cilj gledališkega opismenjevanja je izobraziti avtonomne gledalce, ki bodo tudi po zaključenem obveznem šolanju radi zahajali v gledališče, saj bodo brez težav razumeli 'jezik gledališča', skratka bodo gledališko opismenjeni.« (Lešnik Jeras, Konsenz 149)

Kot že omenjeno, je najpomembnejši del ogleda predstave refleksija, ki naj bi potekala v obliki pogovora ali raznih ustvarjalnih delavnic. Otroci preko nje izrazijo doživetja, analizirajo vsebino in obliko predstave ter ustvarjalno poustvarjajo gledališko izkušnjo, s čimer tudi sami postanejo aktivni soustvarjalci gledališča.

> Cilj je, da učenci govorijo o svojih doživetjih, analizirajo vsebino in obliko predstave ter (po)ustvarjajo (npr. pisanje novih prizorov, risanje kostumov, prizorov iz predstave, namizno gledališče, igranje prizorov iz predstav, zapis mnenja o dramskih osebah, [...] naj postanejo soustvarjalci gledališča, saj brez gledalca in učinka nanj njegove eksistence ni, ne obstaja. (Arhar idr. 146)

Iz raziskav je razvidno, da sta refleksija in pogovor ena izmed bolj priljubljenih dejavnosti gledališkega doživetja pri otrocih. Pogovori po predstavi jim namreč omogočajo globlje razumevanje videnega.

Učitelji zato pogosto sodelujejo z gledališkimi ustvarjalci in prav v te namene je med leti 2016 in 2021 potekal projekt Gleda(l)išče, znotraj katerega je kasneje nastala tudi platforma Zlata

paličica. Vzpostavil je sodelovanje med šolami in kulturnimi ustanovami ter v učni proces uvedel ustvarjalne pristope za spoznavanje gledališča in njegove dediščine.

Tudi slovenska gledališča vse bolj razvijajo mladinske programe in sodelujejo s šolami. SNG Drama Ljubljana ima celo redno zaposleno gledališko pedagoginjo, ki skupaj s SLOGI izvaja tako pedagoška kot andragoška izobraževanja. SLOGI je leta 2021 izdal priročnik *Gledališče pod drobnogledom: priročnik za gledališko opismenjevanje*, zavod Bunker je med leti 2014 in 2020 izvajal projekt kulturno-umetnostne vzgoje za mlade *Igrišče za gledališče 2.0*, ki povezuje sodobno umetnost s formalnim izobraževanjem, Drama SNG Maribor je med letoma 2016 in 2021 izvajala projekt kulturno-umetnostne vzgoje *Prvi prizor: Gledališče kot prostor učenja simbolnih jezikov*, Univerza na Primorskem pa je med letoma 2017 in 2022 izvajala projekt SKUM, ki je na širši ravni spodbujal sodelovanje med umetniki in šolami ter razvoj inovativnih didaktičnih pristopov. (nav. po Lešnik Jeras, Gledališki 95)

5.2. Gledališko ustvarjanje

Gledališko ustvarjanje kot drugi steber zajema vključevanje otrok v proces nastajanja prizorov ali prestave. Ta proces ne obsega le igranja vlog, temveč tudi preizkušanje v dramskem pisanju, scenografiji, kostumografiji, režiji ter ustvarjanju lučnih in zvočnih podob, potrebnih za gledališko delo. Gledališko ustvarjanje preizkuša otrokove komunikacijske spodobnosti in sposobnost sodelovanja in mu hkrati omogoča razvoj domišljije ter izražanje lastnih idej in občutkov skozi lastno umetniško delo.

Otroška spontana simbolna igra, v kateri prehajajo med realnim in domišljijskim svetom, predstavlja naravno izhodišče za gledališko izražanje in naloga staršev, učiteljev in vzgojiteljev je, da takšno igro spodbujajo in ji po potrebi dodajajo strukturo.

Ustvarjalni procesi naj bi se začeli s sprostitvenimi in uvodnimi vajami, ki otroke pripravijo na izražanje z glasom, gibom in zvokom, učitelji in mentorji pa medtem lahko uvajajo teme in motive predstave, ki lahko izhajajo iz otroških pobud ali pa so že v naprej oblikovani in zastavljeni. Pri starejših učencih in dijakih je zaželeno, da teme raziskujejo sami in jih nato predstavijo v skupini. Ključno pri tem je le, da uporabljajo različna besedna in nebesedna gledališka sredstva.

Takšni pristopi temeljijo na improvizacijskem gledališču, ki poudarja svobodno izražanje in ustvarjanje varnega okolja. Improvizacija kot taka je ena ključnih tehnik v pedagoškem gledališču in ima številne pozitivne učinke na otrokov razvoj, saj med drugim spodbuja razvoj domišljije, ustvarjalnosti ter sposobnosti hitrega odzivanja, s čimer krepi razmišljanje izven ustaljenih okvirjev. Prav tako pomaga pri premagovanju sramežljivosti in strahu pred nastopanjem, povečuje samozavest ter otrokom, predvsem pa starejšim učencem, pomaga pri boljšemu razumevanju samih sebe. Pozitivno vpliva tudi na učenje in koncentracijo, kajti to, da se morajo otroci osredotočiti na trenutne situacije in se nanje hitro odzvati, zahteva pozornost in hitro razmišljanje, zabavna plat improvizacije pa omogoča, da se učenci sprostijo in k testom in stresnim situacijam pristopajo bolj mirno in zbrano.

Šele v zaključni fazi sledi priprava na javno predstavitev, vendar mora pri tem poudarek še vedno ostati na ustvarjalnem procesu.

5.3. Učenje z gledališkimi pristopi

Gledališki učni pristopi temeljijo na simbolni igri, ki jo vzgojitelj ali učitelj s pomočjo prilagojenih gledaliških tehnik usmerja k vzgojno-izobraževalnim ciljem. Med najpogostejšimi tehnikami so igra vlog, učitelj v vlogi, stimulacija, improvizacija, žive slike, vroči stol in plašč strokovnjaka. (nav. po Lešnik Jeras, Konsenz)

V slovenskem učnem prostoru je gledališče najpogosteje povezano z dramatiko in javnim nastopanjem, kar se odraža tudi v učnem načrtu za slovenščino. In čeprav se med priporočili pojavlja tudi igra vlog, je ta pogosto omejena zgolj na razvijanje specifičnih znanj in pri tem zanemarja estetsko in sporočilno vrednost celostnega gledališkega pristopa.

Kot že omenjeno, ima gledališče v anglosaškem prostoru veliko bolj izrazito vlogo v izobraževanju in za celoten gledališki učni pristop uporabljajo izraz drama v izobraževanju ali Drama in Education (DiE), ki ne označuje dramskega besedila, temveč človekovo sposobnost za dramsko izražanje kot način učenja. Uveljavila se je v 50. in 60. letih prejšnjega stoletja v Veliki Britaniji in še danes temelji na raziskovanju fiktivnih svetov, skozi katere učenci spoznavajo resničnost.

Ključne značilnosti DiE so procesnost, improvizacija, igra vlog, dialog, simbolika in sodelovanje.

Poleg tega se uporablja tudi izraz gledališče v izobraževanju ali Theatre in Education (TiE), ki ga omenja tudi Helena Korošec. Pri tem procesu skupina za to usposobljenih igralcev z uporabo participativnih predstav učencem ponudi umetniško izkušnjo, povezano z učnimi vsebinami. V primerjavi z DiE ima TiE močnejši poudarek na estetskih ciljih, DiE pa je v večji meri del vsakdana in ga vodi pedagog.

6. Kaj zahtevajo učenci

Spremembe v šolskem sistemu so neizogibne in do njih prihaja nenehno, pri čemer lahko segajo od manjših prilagoditev do obsežnejših reform. Ne glede na njihov cilj, ostajajo stalnica v izobraževanjem sistemu. Ključna razlika med njimi pa je, ali prinašajo pozitivne učinke na učence, dijake in študente ali pa se osredotočajo zgolj na administrativne in birokratske vidike, ki pogosto otežujejo delo učiteljem in profesorjem.

Seveda pa želje po spremembah ne izhajajo zgolj iz osebnih motivov, kot je na primer obravnava teme za voljo obvezne diplomske naloge, pač pa jih vrsto let zahtevajo tudi že učenci v osnovnih šolah.

V nadaljevanju se tako sklicujem na otroški parlament, ki ga že vse od leta 1990 izvaja Zveza prijateljev mladine Slovenije. Gre namreč za izobraževalni program za aktivno državljanstvo in ozaveščanje o pomembnosti človekovih/otrokovih pravic, demokracije in državljanskih pravic.

Otroški parlament tako predstavlja platformo, kjer 3000 učencev iz osnovnih šol po vsej Sloveniji vsako leto razpravlja o aktualnih izzivih in rešitvah na vnaprej izbrano temo. Skozi procese razprav na regijskih, občinskih in na koncu nacionalni ravni, se oblikujejo zaključni sklepi, ki so predstavljeni v Državnem zboru Republike Slovenije. Slednji proces tako ne le spodbuja mladih do kritičnega mišljenja in izražanja, temveč omogoča tudi neposreden dialog med mladimi in njihovimi državnimi predstavniki oblasti oziroma ljudmi, ki jim lahko te spremembe omogočijo. Tako se tudi krepi njihova vloga v družbi ter pri oblikovanju novega izobraževalnega sistema.

V letih 2017 in 2018 je bila tema Otroškega parlamenta »Šolstvo in šolski sistem«, ki so jo v obravnavo uvrstili tudi letos. Vendar pa se kljub večletnim obravnavam zahteve učencev v tem času niso kaj bistveno spremenile. Nekatere želje so celo ostale popolnoma enake, kar kaže na pomankanje učencem koristnih sprememb.

Leta 2018 so učenci med predlogi za izboljšavo metod in načinov poučevanja/učenja predlagali več obravnavanja snovi na različne načine, kot so na primer izvajanje pouka v naravi, slikovno gradivo, terensko delo, praksa, uporaba konkretnega materiala, uporaba filmov, kvizov in drugih interaktivnih vsebin. Predlagajo naj so učiteljeve razlage kratke in zanimive, v obliki zgodb in podkrepljene s poizkusi in praktičnim delom. Želijo si več sproščenega poučevanja in

predlagajo učenje skozi igro. Želijo si aktivnejše vloge pri pouku, dela v skupinah ter večjo vključenost v sam učni proces.

Leta 2019 dijaki govorijo o dodajanju aktivnosti, katere bi boljše povezale učitelje in učence, »nivojske skupine«, kjer bi se učenci delili glede na njihov način učenja, želijo si namreč učenja za življenje ter uporabo tehnologije v pravi meri.

Prav posebej pa so izpostavili, da si želijo bolj sproščenega pouka, oziroma ur, kjer bi bile učne vsebine podane na različne načine, npr. skozi ples, igro in delo v skupinah. Kot alternativne metode učenja v zaključkih navajajo tudi medvrstniške predstavitve ter debate in učenje s pomočjo filmov, navajajo pa tudi, da potrebujejo več spodbude pri učenju motoričnih sposobnosti in ustvarjalnosti.

V svoji predlogi pedagoškega gradiva, ki je sicer namenjen srednješolskim in gimnazijskim programom, sem se trudila upoštevati čim več smernic za katere so prosili učenci, z izjemo uporabe mobilnih telefonov. Na 28. nacionalnem zasedanju otroškega parlamenta so učenci zapisali, »manj mobilnih telefonov pri pouku – predlagamo postavitev 'zabojčkov' ob vstopu v razred /…/«, s čimer se sicer strinjam, če učenci z uporabo mobilnih telefonov motijo izvedbo pouka, vendar hkrati zagovarjam dejstvo, da bi morala biti spodbujana njihova uporaba kot učnega pripomočka.

V sklepih namreč tudi večkrat navajajo, da želijo več učenja uporabe tehnologije ter da »bi se otroci seznanili z računalnikom kot pripomočkom, orodjem za učenje in ne kot z igračo«, kar bi se lahko nanašalo tudi na mobilne telefone. Kajti z ustrezno generacijo gesel in vsebin, katere želimo, da učenci in dijaki iščejo po spletu, se na dolgi rok spremenijo algoritmi, katerim so otroci in mladostniki nenehno izpostavljeni.

7. Pedagoški program za ustvarjalno obravnavo Molièrovega *Tartuffa* in francoskega klasicizma v višjih letnikih srednjih šol in gimnazij »Pogovori o gledališču, *Tartuffu* in francoskem klasicizmu«

V tem poglavju predstavljam pedagoški program, ki sem ga razvila v okviru diplomskega dela z namenom, da prej predstavljena teoretska izhodišča apliciram v praktične predloge za vpeljavo gledališča in njegovih praks v pedagoške programe in namene. Osrednji cilj je bil namreč pokazati, kako lahko damsko-pedagoške pristope in elemente gledališke pedagogike, obravnavane v teoretičnem delu, uporabimo pri konkretni obravnavi izbranega literarnega besedila.

Pedagoški program je namenjen seznanjanju z besedilom, njegovimi temami, liki, zgodovinskim ozadjem tako samega dogajalnega časa kot tudi avtorjevega življenja in takratnega razumevanja gledališke dejavnosti. Prav tako je namenjen seznanjanju z gledališkim medijem kot takim ter njegovo vlogo v današnjem svetu.

Pedagoški proces s svojimi ustvarjalnimi in drugačnimi pristopi razumevanja besedila predstavlja poživitev učnega procesa ter dijake spodbuja k alternativnemu razmišljanju in učenju. Sestavljen je tako, da se s svojimi nalogami približa življenju sodobnega najstnika in mu tako pobliže predstavi kompliciranе odnose, ki jih vsebuje dramsko besedilo, ter njegovo večno aktualnost.

Program kot tak lahko deluje kot pripomoček pedagogu, ki lahko iz njega izlušči le nekaj vaj, lahko pa popolnoma nadomesti že obstoječe posameznikove didaktične pristope, saj se s svojimi nalogami osredotoča na vsebinsko razumevanje, splošno kulturno razgledanost, izražanje doživetja in svoje lastne kritike ter aplikacijo kanonskega besedila na sedanjost, kar predpisuje učni načrt za srednje šole in gimnazije. [4]

[4] V učnem načrtu so cilji pouka književnosti zapisani v tretjem poglavju »Cilji in vsebine«, in sicer v podpoglavju 3.2 »Književni pouk«. V gimnaziji je književni pouk namenjen vzgoji kultiviranega bralca, bodočega izobraženca. To je bralec, ki v svoje razmišljanje o bralnem doživetju vključuje medbesedilno izkušenost, poznavanje literarnih pojavov in splošno kulturno razgledanost. Zato naj bi v predmaturitetnem izobraževanju pridobil pozitivne izkušnje srečevanja z besedno umetnostjo in zmožnost samostojnega branja raznovrstnih literarnih besedil. Ob branju naj bi izražal svoje doživetje, prepoznaval literarne lastnosti, podajal svoje razumevanje in vrednotenje ter znal literarne pojave uvrščati v njihov tipični literarni in širši kulturni kontekst. Književnost naj bi dojemal kot del kulturnega dogajanja v času, nacionalnem in mednacionalnem prostoru, tj. kot pojav, ki sooblikuje vrednostni sistem posameznika in družbe. (nav. po Poznanovič Jezeršek 42)

V učnem načrtu slovenščine za splošne, klasične in strokovne gimnazije iz leta 2008, v poglavju 3.2.2 »Vsebinski sklopi«, pod »Evropski klasicizem in razsvetljenstvo« avtorji načrta navajajo vse podatke, ki jih mora dijak pridobiti in znati z obravnavo omenjenih obdobij. Sledeč pedagoški program se osredotoča zgolj in samo na del evropskega klasicizma.

> 1. Literarnointerpretativne prvine: racionalizem, empirizem, zavračanje nazadnjaštva, razumnost, nasprotovanje zaostalosti, fanatizmu, predsodkom, nasilju; liki v klasicistični komediji, medčloveški odnosi, ljudomrzništvo …; vrste komičnosti; komedija nravi, roman.; 2. Oznaka obdobja: družbeno-, kulturno- in duhovnozgodovinske razmere v Evropi v 17. in 18. stoletju, utemeljitev absolutizma, utrjevanje plemstva, osamosvajanje meščanstva, francoska revolucija; časovna umestitev klasicizma in razsvetljenstva ter predromantike; predstavniki klasicizma in razsvetljenstva ter njihovo delo.; 3. Pomen klasicizma in razsvetljenstva ter njegov vpliv na slovensko književnost in na razvoj nacionalnih književnosti v Evropi in njen pomen danes. (Poznanovič Jezeršek 21)

Predstavljene vaje so izhodišča za obravnavo posameznih pojmov.

Učitelj s svojim delom in uporabo programa spodbuja diskusijo o tem, kako dijaki dojemajo dramo, ter jim omogoča doživljanje le-te skozi različne medije. Njegova naloga je, da jih usmerja k razmišljanju o aktualnosti in iskanju vzporednic s svojimi življenji in družbo, katere del so. Namen programa je, da se dijaki z dramo povežejo na osebni ravni, obenem pa jih spodbuditi k razmišljanju o alternativnih pristopih reševanja problemov.

Ob začetku obravnave besedila en teden vnaprej napovemo »delavnice« in v pedagoški program naredimo uvod. Zanj ne namenimo cele šolske ure, pač pa zgolj 20-25 minut. Predlagam, da se delo napove pred vikendom, saj bo treba celotno dramo tudi prebrati.

V uvodu je pametno podati tudi nekaj splošnih informacij o samem delu, avtorju, zgodovinskem obdobju in pogojih nastanka. Pedagog se lahko dotakne tudi tem, ki se pojavljajo v drami.

Ker pa program vsebuje veliko impro disciplin, je treba poudariti še osnovna pravila.

1. »Yes, and« ali »Ja, in« je najpomembnejše pravilo v improvizaciji in od improvizatorja zahteva, da vedno sprejme predloge in ideje svojih soigralcev.
2. Ključ do dobre improvizacije so stavki z dodano vrednostjo, ki nadaljujejo zgodbo, npr. namesto »Kdo si?« raje rečemo, »O teta Francka, dolgo te že nisem videla!«
3. Improvizator mora biti natančen in konkreten.
4. Igraj s prepričljivostjo, četudi si negotov.
5. Nikoli se ne naveži na svojo idejo, pač pa poslušaj svoje soigralce.

6. Humor v improvizaciji ne izhaja iz prisiljenih šal, pač pa iz resničnih čustev in situacij.
7. Preproste zgodbe so ključ do dobrega prizora.

7.1. Med branjem

Dijaki med branjem ali po že prebranem besedilu poiščejo nekaj slik ali memeov[5], ki najboljše opišejo njihova občutja med branjem določenih prizorov, in jih prinesejo k naslednji oziroma dogovorjeni uri. Meme lahko naredijo tudi sami.

Posnamejo lahko tudi kakšne krajše videe ali Tik Toke, pri čemer lahko like umeščajo v aktualne trende in smernice, ki se pojavljajo po družabnih omrežjih.

Primere videoposnetkov z trendi lahko najdete na deljeni povezavi:
https://drive.google.com/drive/

7.2. Obravnava po prebranem besedilu

7.2.1. Prvi pogovor

Prvi pogovor je namenjen obravnavi začetnih občutkov, misli in vprašanj, ki so se pojavila med branjem dramskega besedila. Ta uvodni del omogoča poglobljeno refleksijo in ustvarjanje povezav med vsebino drame in osebnimi doživljanji dijakov. Slednja dijaki izrazijo skozi ustvarjene vsebine, ki so jih predhodno poslali na vnaprej dogovorjeni e-naslov, da jih je mogoče projicirati na tablo. Med posameznimi slikami ali videoposnetki pedagog s ciljno usmerjenimi vprašanji spodbuja dijake, da izrazijo svoje prvotno razmišljanje o likih, njihovih dejanjih in odnosih. Tako z njimi odpre teme in jim postavlja vprašanja, s katerimi jih spodbuja k iskanju alternativnih rešitev v predloženi drami.

Te vizualne predstavitve so lahko zabaven način, da dijaki izrazijo svoje razumevanje likov in situacij. Z njimi lahko v razredu tudi na kratko povzamejo delo in razjasnijo morebitne nejasnosti. Tovrsten pristop pripomore k večji vključenosti dijakov, saj jih aktivno spodbuja k izražanju lastnih interpretacij in pogledov na dramo.

Primeri vprašanj:

- Kako ste doživljali glavni lik? Ali se je v vasvzbudil sum ali odpor? Pri kom? Kaj je v vas vzbudilo sum ali celo upor do njega?

[5] Meme (samostalnik): slika, video, izsek iz besedila ipd., ki se hitro deli/širi med več uporabniki interneta.

- Kakšni so bili vaši občutki do Orgona in njegove slepe vere?
- Katera dejanja likov so se vam zdela najbolj zanimiva, presenetljiva ali sporna? Kako bi jih sami rešili drugače in ali so alternativne rešitve primerne za časovno obdobje, v katerem je nastala drama?
- Kako bi liki, kot so Elmira, Dorina ali Valer, lahko drugače ukrepali, da bi rešili družino?
- Kakšna bi bila igra, če bi bila namesto komedije drama? Kaj pa tragedija?

7.2.2. Ogrevalne igre

Ker vaje in naloge, ki jih bom predstavila v nadaljevanju, vsebujejo precejšen delež improvizacije in ustvarjanja, predlagam, da na tej točki pedagog izvede nekaj ogrevalnih vaj, s katerimi se dijaki sprostijo in navadijo na prostor.

Primeri ogrevalnih iger

- **Samuraji**. Dijaki se postavijo v krog. Eden izmed njih začne igro tako, da sklene dlani, iztegnjene roke dvigne nad svojo glavo ter vzklikne »Ha!«. Dijaka na njegovi levi in desni strani, prav tako skleneta vsak svoje roke in ga istočasno »presekata napol«. Prav tako istočasno vzklikneta »Ha!«. Dijak med njima nato preda igro tako, da z rokami pokaže na naslednjega. Seveda svoj gib ponovno poudari z glasnim »Ha!«. Ta na katerega je pokazal ponovno začne z sklenjenimi rokami, ki jih ob spremljavi glasnega »Ha!« dvigne nad svojo glavo.

  Pri igri je treba paziti, da se vzpostavi nek ritem, ki se ga morajo držati vsi. Igro se lahko igra tudi na izpadanje, pri čemer izpade tisti, ki ne sledi, pozabi na svojo iztočnico ali spremeni ritem.

  Dijaki se lahko igrajo tudi tako, da je vsak naslednji »Ha!« vse tišji ali vse glasnejši, kretnje so lahko minimalne ali pa se z njimi pretirava ipd.
- **Neznani predmet**. Dijaki se postavijo v krog. V njegovo sredino pedagog postavi nek popolnoma vsakdanji predmet, npr. metlo. Dijaki nato izmenično hodijo na sredino in predmet uporabljajo v različnih situacijah, pri čimer predmet vsakič spreminja svojo vlogo in nikoli ne služi svojemu prvotnemu namenu. Metla lahko tako postane mikrofon, Ostržkov nos, limbo palica, strelno orožje… Dijaki se menjajo z glasnim »Stop!«.
- **Igra statusov**. Igra statusov je igra s katero dijaki skozi prizor spoznavajo statuse v družbi in kako se vedejo drug do drugega. Igra je namenjena petim dijakom, ki izžrebajo listke s številkami 1 do 5. Vsebino listka zadržijo zase. Nato preostali dijaki v razredu

določijo prostor, v katerem se bo prizor odvijal. Peterica se nato na podlagi predloge za prostor in številke odloči za like, katere bo igrala. Svojega izbora spet nikomur ne povejo. Na primer, če je prostor pisarna, je lahko dijak s številko 5 direktor, številko 4 njegova žena, 3 tajnica, 2 varnostnik in 1 čistilka. Prizor traja tri minute in v njem dijaki skozi telo in besede izražajo svoj status. Na koncu preostanek razreda ugiba koga so dijaki igrali.

7.2.3. Rodbina

Rodbina je impro disciplina za neomejeno oziroma poljubno število improvizatorjev, pri kateri eden izmed njih zapusti prostor. Priporočam, da jih v nalogi sodeluje med pet in sedem, saj tolikšno število omogoča večjo dinamiko v prizoru, hkrati pa jasno sledenje dogajanju.

Dijaki v tej disciplini predstavljajo oziroma ustvarijo družino, pri čemer se določijo vloge matere, očeta, babice/dedka, brata in sestre, tete/strica itd., ter t. i. prišleka. Prišlek je po navadi fant/punca enega izmed sorojencev, lahko pa je tudi sosed, skratka nekdo, ki te družine ne pozna in je izven družinskega kroga.

Na začetku prišlek zapusti prostor in med njegovo odsotnostjo dijaki razporedijo družinske vloge ter naslednje elemente:

- družinsko filozofijo: osnovno načelo, po katerem družina živi in deluje. To so lahko npr. obsedenost s fitnesom, strastno recikliranje, neuporaba elektrike, strah pred internetom, strah pred sončno svetlobo ipd.;
- družinsko skrivnost: nekaj, kar družina skriva, npr. družina v kleti skriva morskega psa;
- družinskega člana_ico, ki slabo imitira neko rastlino/žival/slavno osebo;
- družinskega člana_ico, ki je rastlina/žival/slavna oseba, in se tako obnaša skozi ves prizor.

Prišleka se nato povabi v prostor, njegova naloga pa je, da tekom triminutnega prizora ugotovi vse štiri elemente. Naloga ostalih improvizatorjev pa je, da mu pomagajo z namigi in ga orientirajo skozi prizor. Pri tem morajo biti pozorni na razločnost prizora in jasnost zgodbe.

»Naloge, ki jih rešujemo (jedro pozornosti): Zavedanje odnosov med liki, upoštevanje družinskega pogovora in vpeljevanja obiskovalca v potek dialoga. Zavedanje igranja s celim telesom, zavedanje odrske postavitve. Odzivanje na informacije in upoštevanje le-teh pri razvoju likov in odnosov med njimi.« (Cerar Mihajlović 2019)

Cilj vaje je spoznati štiri različne vrste komičnosti (telesna, besedna, situacijska in značajska) in jih prepoznati v drami ali prizoru. Prav tako pa tu dijaki spoznajo kompliciranе družinske odnose in kakšno moč ima na družinsko dinamiko t. i. prišlek.

Nastali prizor pedagog z dijaki aplicira na samo dramo ter z njimi razčisti pojme »družinski konflikt« (napetosti in nesoglasja znotraj družine, ki izhajajo iz različnih interesov, skrivnosti in značajev), »družbeni konflikt/kritika« (kako družina odseva širše norme, predsodke in težave) in razna moralna vprašanja, kot so zaupanje, odgovornost in slepa vera, ki se pojavljajo v drami.

7.2.4. Intervju z liki

Dijaki se razdelijo v skupine po štiri, kar omogoča učinkovito sodelovanje in razpravo. Pedagog vsaki skupini dodeli lik iz drame, s čimer zagotovi raznovrstnost interpretacij in omogoča poglobljen vpogled v dramo z različnih strani. Znotraj vsake skupine tako dijaki ustvarijo intervju z dramskim likom.

Vprašanja in odgovori naj se dotikajo občutkov dramskih likov, kako doživljajo situacijo, kakšna so njihova občutja do drugih likov ter dogajanja njihove perspektive, kako liki razumejo svoje položaje v družini ali zunaj nje, kaj želijo doseči, katere interese mogoče skrivajo pred drugimi …

Pri tem morajo paziti, da ostanejo zvesti likom, kakršni so v drami, se pravi Tartuffe mora odgovarjati s hinavščino, se lagati, Orgon lahko tekom pogovora prekomerno hvali Tartuffa in njegovo filozofijo, sebe brani, da ni opazil prevare in odgovarja z veliko mero egoizma, Elmirini odgovori so lahko ekstremno dolgi in polni opravljivih in kritičnih komentarjev proti družini …

Ker bo skupin več, kot je likov v drami, se preostalim skupinam razdeli tudi avtorja drame, Jeana-Baptista Poquelina (Molièra) ter naključne mimoidoče. Slednje skupine naj se tako osredotočijo na avtorjevo življenje, obdobje francoskega klasicizma ter posredno obnovo drame.

Tudi tukaj se je pomembno držati zgodovinsko pravilnih dejstev, ravnajo pa se lahko po vprašanjih, kot so: zakaj je Molière tako kritiziral hinavščino; kako se je se počutil, ko je bil primoran cenzurirati dramo; kakšne pritiske je doživljal s strani dvora in cerkve; kakšna je bila vloga komedije v njegovem času; kako drama naslavlja družbene in moralne konflikte tistega

obdobja; kakšen vpliv sta imeli hinavščina in manipulacija na družinsko in družbeno življenje…

Na koncu vaje vsaka skupina predstavi svoj intervju.

Nekaj smernic za posamezne like, katere lahko dijaku uporabijo za lažjo orientacijo pri pisanju:

- Tartuffe: Njegovi odgovori so lahko daljše in bolj filozofske narave. Rad besedi, vendar na koncu nič ne pove. S svojim sogovornikom se lahko malce spogleduje, omenja vero, govori o odrekanju užitkom sveta. Njegove replike so izredno preračunljive.

  Njegove odgovore si lahko zastavite kot nekakšne hamburgerje. Začnete z neko pozitivno razsežnostjo, ki jo dopolnite z hudo kritiko ali očitkom, ter »postrežete« z navidezno pozitivno stvarjo.

  Tartuffe zna hvaliti ljudi, kadar to koristi njemu.
- Orgon: Njegove replike so direktne, v njih se kaže moč po kateri tako močno hrepeni in si jo zagotavlja kot glava družine kot tudi s statusom, ki ga ima v družbi. Kot alfa moški nikoli ne bo odkrito priznal napake, ki jo je storil s Tartuffom. Njegove replike odražajo njegovo trmo, nepripravljenost na kritično razmišljanje in močno željo po tem, da bi verjel v svojo lastno pravico.
- Elmira: Njeni odgovori naj so odločni in jedrnati. Elmira je namreč močna, preudarna in razumna ženska. Stoji za tem kar reče. Izraža se jasno in brez zapletanja, pogosto s kratkimi stavki, ki izražajo moč, zrelost in odločnost. Ni pretirano zgovorna, a ko spregovori, so njene besedne tehtne in namenjene rešitvi problema. Ne zapleta se v brezpredmetne nesporazume in prepire. Ne išče pozornosti, temveč je v ozadju – a ko je treba, brez omahovanja zaščiti svojo družino.
- Dorina: Dorina je po značaju zelo živahna, duhovita in zgovorna. Njene replike so zelo slikovite, saj rada uporablja živahne prispodobe. Izraža zdrav razum in močno družbeno kritičnost. Njeni odgovori so daljši, saj rada razlaga in komentira, ter polni ironije in humorja, prav tako pa tudi zelo neposredni in sarkastični. Dorina je precej drzna oseba in si upa povedati resnico, tudi takrat, ko drugi molčijo.
- Marijana: Marijana je zelo tih, ubogljiv, čustven in zadržan lik. Njeni odgovori so lahko kratki in neodločni. Kot oseba pogosto premleva in ima visoko spoštovanje do avtoritete. Občasno ima tudi čustvene izbruhe, sploh takrat, ko gre za ljubezen ali krivico.

- Valer: Valer je po značaju vljuden in spoštljiv a hkrati tudi čustveno občutljiv in hitro prizadet. Njegove replike lahko dijaki včasih naredijo pretirano dramatične in jokave, vendar morajo paziti, da Valer navkljub vsemu izraža nekakšen občutek za pravičnost in zvestobo.
- Gospa Pernellova: Orgonova mati je po značaju naduta, trmasta, vzvišena in prepričana o svojem prav, zato so lahko njene replike nekoliko daljše in v narekujočem tonu, pokroviteljski in z veliko kritike do drugih, še posebej mladih.

Pedagog lahko slednjo vajo zastavi tudi drugače, in sicer tako, da Tartuffe ne odgovarja hinavsko, temveč da v razredu velja dogovor, naj le-tega igrajo kot resnično pobožnega in etičnega človeka. Orgon pa tako v tem primeru postane figura, ki ga narobe interpretira in s tem razkriva lastno slepo vero v predstavo, ne pa v človeka.

7.2.5. Stavki iz klobuka

Trije dijaki na začetku zapustijo učilnico in omogočijo preostalim, da pripravijo vsebino za sledečo vajo. Medtem njihovi sošolci na majhne koščke papirja napišejo stavke v povezavi s francoskim klasicizmom in obravnavanim delom. Lahko so zanimivosti, trditve, vprašanja itd. Ko so stavki napisani, dijaki listke prepognejo in jih dajo v klobuk.

Primeri stavkov: francoski klasicizem je poudarjal skladnost in moralno poučnost, evropski klasicizem izhaja iz besede klasičen, kar pomeni prvovrsten oziroma odličen, Molière je umrl leta 1673, medtem ko je igral glavno vlogo v lastni drami z naslovom *Namišljeni bolnik*, kralj Ludvik XIV. je bil znan kot Sončni kralj in velik podpornik umetnosti, zakaj so Molièrjeva dela pogosto naletela na cenzuro …

Ko se v učilnico vrnejo dijaki, ki so jo na začetku zapustili, si razdelijo vloge Marijane (Orgonova hči, ki je ujeta med očetovimi željami in lastnimi občutki), Valera (njen zaročenec, ki se bori za njuno ljubezen) in njunega zakonskega terapevta. Med triminutnim prizorom terapije iz klobuka vlečejo stavke ter jih spretno vključujejo v dialog in pri tem pazijo na smiselnost prizora.

Dijaki tekom naloge spoznavajo časovni okvir, v katerem je nastala drama in s pomočjo telefona in učbenika iščejo vsebine, ki so jim najbolj zanimive. Vsak izbrani stavek pa predstavlja tudi iztočnice za nadaljnje diskusije.

7.2.6. Novice

Dijaki si za domačo nalogo na poljubni platformi ogledajo novice oziroma poročila – bodisi na spletu, televiziji ali v časopisu – in si izberejo en članek ali prispevek ter ga analizirajo. V njih poskušajo najti teme, ki se pojavljajo v drami, in si odgovorijo na naslednja vprašanja: Kako so teme v članku/prispevku podobne temam v drami?; Ali je prisotna hinavščina/manipulacija in na kakšen način?; Kako so prikazani ljudje v novici, iskreni ali dvolični?, Je kje prisotna zloraba avtoritete? ...

Pri naslednji napovedani uri se pedagog z njimi pogovarja o pojmu hinavščine, kot ene izmed glavnih tem v drami, ter aktualizacije.

7.2.7. Spremenjeni konci

Gledališče ima izredno pripovedno moč, saj lahko že z najmanjšim gibom, spremembo osvetlitve, tona, z obrazno mimiko močno vpliva na dojemanje zgodbe, čustev in sporočil, ki jih želi podati gledalcu. Še bolj izrazito pa je to lahko pri večjih spremembah, kot je npr. sprememba konca, saj različne interpretacije iste zgodbe ustvarijo povsem nove pomene in spodbujajo različna razmišljanja ali celo spremembo občutka, ki ga gledalec lahko odnese iz gledališča.

Dijaki si ogledajo konca dveh različnih izvedb drame, *Tartuffe ali Prevarant* (SNG Drama Ljubljana, prevajalec Aleš Berger, režiser Dušan Jovanović, premiera 10. 3. 2007), v kateri se poudarja bolj tradicionalna interpretacija, ter *Tartuffe ali Slepar* (Mestno gledališče ljubljansko, prevajalec in avtor priredbe Primož Vitez, režiser Tin Grabnar, premiera 1. 3. 2019), v kateri se priredba bolj osredotoča na aktualizacijo tematik in vplet sodobnih družbenih kontekstov, predvsem pa slovi po drznejšem režijskem pristopu.

Ogledu sledi pogovor.

Primeri vprašanj:

- V čem vse se razlikujeta predstavi?
- Kakšna se vam zdita posamezna prevoda in adaptaciji besedila?
- Kaj pa konca? Kaj sporočata? Kateri se vam zdi bolj aktualen? Kaj posamična konca doprineseta celosti predstave?
- Kako posamična konca vplivata na vaše dojemanje zgodbe in njenih likov?

- Kateri konec se vam zdi družbeno bolj sprejemljiv danes in kateri v času nastanka drame?
- Kaj vsaka interpretacija doprinese k celotni predstavi in njenemu razumevanju? Kako se počutite, ko si vaši sošolci dramo razlagajo drugače in imajo različne poglede?

Cilj vaje je spoznati moč gledališča, »dramaturških črt« ter kako lahko na zgodbo vpliva že najmanjša sprememba. Skozi diskusijo spoznavamo, kako različne režijske in dramaturške tehnike in odločitve vplivajo na dinamiko predstave, dojemanje likov, predvsem pa sam namen in sporočilnost predstave.

Naloga pedagoškega delavca je, da dijake pripelje do zaključka, kako je vsaka interpretacija besedila vezana na svoj čas, družbene okoliščine ter vizijo gledaliških delavcev, ki se razlikuje od posameznika od posameznika. Prav tako pa z vajo pridobijo občutek za kompleksnost in bogastvo gledališkega medija.

Slednja vaja se lahko dopolni tudi tako, da pedagog izzove dijake z vprašanjem, ali drama podpira tudi branje, v katerem je Tartuffe v resnici želel dobro, a ga je družina razumela narobe.

Primeri podobnih vprašanj:

- Kaj, če je Tartuffe res iskren v svoji pobožnosti in se drugi liki posmehujejo veri? Kdo je potem svetohlinec?
- Ali bi se Orgonove napake, kot sta slepa vera in pretirana zvestoba, lahko razumele kot njegova krivda in ne Tartuffova?
- Kaj, če Elmira in Dorina delujeta iz lastnih interesov in s tem obrekujeta nedolžnega človeka?
- Kako bi se zgodba razpletla, če bi verjeli, da je Tartuffe resnično želel le rešiti Orgonovo družino?
- Kako bi bila videti drama, če bi jo, iz njegove perspektive, pisal sam Tartuffe?
- V kolikšni meri naše branje Tartuffa torej določa tradicija oziroma šolski učbeniki, režije, učni načrti, ne pa zgolj sam tekst?
- Če bi bil Tartuffe danes vplivnež oziroma »influencer« na socialnih omrežjih in bi delil razne nasvete za zdravo življenje, bi ga videli kot »influencerja za dobro« ali kot manipulatorja?

7.2.8. Improvizacija: Tartuffe, junak zgodbe

Dijaki naj se razporedijo v skupine po 5 ali 6. Vsaka skupina mora pripraviti krajši prizor (3 – 5 minut), kjer je Tartuffe osrednji junak in pozitiven lik, ki rešuje družino pred kaosom, preostali liki pa morajo v tej različici drame odražati lastne napake, predsodke in slabosti. Slednje naj jim Tartuffe v prizoru pomaga razkriti in jih vodi k boljšim življenjskim odločitvam.

Dijaki pri tej vaji tako vadijo empatijo in zmožnost zagovarjanja druge perspektive, ter se tako soočajo z večplastnostjo branja literarnega dela.

Izzivi za dijake:

- Kako lahko Tartuffe s svojo pobožnostjo in modrostjo dejansko reši konflikt?
- Katere značajske pomanjkljivosti se lahko izpostavi?
- Kako bi izgledal konec, kjer je Tartuffe tisti, ki prinese spravo?

7.3. Ponovitev in refleksija

7.3.1. Fotografije

Dijaki po skupinah ustvarijo »fotografijo« oziroma zamrznjen prizor iz drame po lastni želji. Ti so sestavljeni iz živih kipov oziroma dijakov, ki so postavljeni v statične položaje in upodabljajo določen trenutek/dogodek/prizor.

Pred razred se postavijo v kipe in ugibajo izbrane prizore. S slikami lahko tudi po posameznih prizorih, ki jih razvrstijo po kronološkem zaporedju drame, obnovijo tudi celotno zgodbo.

7.3.2. Kahoot! kviz

Za zaključek učnega sklopa, se lahko pedagog poslužuje tudi uporabe interaktivnega orodja Kahoot!, na katerem pripravi kviz, ki omogoča sproščeno in dinamično preverjanje znanja ter z zdravo tekmovalnostjo med dijaki spodbuja aktivo sodelovanje vseh v razredu. Vprašanja naj zajemajo ključne vsebine drame, kot so na primer glavni liki, njihove značajske posebnosti, vsebinska sporočila, kraji dogajanja itd. Seveda pa mora vključevati tudi nekaj vprašanj o francoskem klasicizmu in pisateljevem življenju.

Primeri vprašanj:

- Kdo je Tartuffe?
    a) Pobožen in iskren menih

b) Naš ravnatelj
c) Hinavec, ki se pretvarja, da je veren
d) Sluga Orgonove družine

- Kaj je glavno družbeno sporočilo Molièrovega *Tartuffa?*
    a) Pomen družinske harmonije
    b) Kritika verske hinavščine in slepega zaupanja
    c) Poceni ni vedno bolje
    d) Kritika kralja Ludnika XIV.
- Kako se drama *Tartuffe konča?*
    a) Tartuffe se poroči z Micko
    b) Orgon zapusti družino
    c) Tartuffa razkrijejo in kralj ga kaznuje
    d) Tartuffe pobegne neopažen
- Zakaj je bila drama ob prvi uprizoritvi sporna?
    a) Zaradi kritike verske hinavščine
    b) Zaradi preveč smešnih prizorov
    c) Zaradi seksualnih prizorov
    d) Zaradi slabih igralcev
- Kateri so glavni estetski ideali francoskega klasicizma?
    a) Red, jasnost, razum
    b) Domiselnost, čustva, spontanost
    c) Temačnost, dvoumnost, ironija
    d) Fantazija, narava, navdih
- Kateri žanri so najbolj značilni za francoski klasicizem?
    a) Epska poezija in balada
    b) Italian brainrot in Labubu
    c) Tragedija in komedija
    d) Roman in esej
- Katera pravila so oblikovala dramska dela francoskega klasicizma?
    a) Pravilo treh enot (čas, kraj, dogajanje)
    b) Pravilo improvizacije
    c) Pravilo petih dejanj
    d) Pravilo junakove smrti
- Kdo sta poleg Molièra še osrednja dramatika francoskega klasicizma?

a) Corneille in Racine
b) Balzac in Hugo
c) Jala in Buba
d) Rousseau in Voltaire

8. Mnenja strokovnjakov o predlogu programa

V želji, da moje delo ne sloni le na teoriji ter namesto klasičnega empiričnega preverjanja, sem idejo programa posredovala več strokovnjakom, ki se gibljejo med gledališčem in pedagogiko. Njihova mnenja tako štejem kot pomemben del svojih ugotovitev in zaključkov, pri čemer njihove identitete z uporabo začetnic imen ohranjam anonimne. Vsa korespondenca je potekala preko elektronske pošte, pretežno med mojim osebnim naslovom in uradnimi službenimi naslovi prejemnikov. Prav tako so njihova mnenja zapisana v izvirni obliki, brez dodatnih lektorskih posegov, saj sem želela ohraniti avtentičnost njihovega izražanja. Zato so v navedkih prisotne tudi nekatere slovnične napake in slogovne posebnosti, ki niso posledica nenatančnosti pri prepisu, temveč so del njihovega prvotnega zapisa.

> Študentka AGRFT Flores Oven se v diplomski nalogi ukvarja z gledališko pedagogiko, pripravila je pedagoški program za alternativno poučevanje drame Tartuffe, ki je po Učnem načrtu Ministrstva za šolstvo RS predvidena za druge letnike srednjih šol in gimnazij. Delo se mi zdi smiselna poživitev učnega procesa, zanimivi so različni ustvarjalni procesi razumevanja besedila, ki jih je študentka predstavila. Izpostavila bi nekatere vaje oz. igre, ki jih navaja pri obravnavi po prebranem besedilu, to so samuraji, neznani predmet in rodbina. Prav tako bi kazalo v učni proces pri obravnavi drame Tartuffe vnesti vaji novice in spremenjeni konci. Lahko rečemo, da bi navedene vaje lahko uporabili tudi pri drugih obravnavanih dramskih besedilih. Diplomska naloga pregledno predstavi, opiše in razčleni vaje, metode in različne pristope pri razumevanju dramskega besedila. S tem pa približa gledališče dijakom, ki bodo postali odrasli gledalci oz. obiskovalci gledališč. (KGR, osebna komunikacija, 4. julij 2025)

> Meni se zdi tole super, predvsem ker vzame v zakup interaktivnost učencev, kar se vedno znova izkaže za bolj produktivno kot le nekakšno predavanje. Celoten program se mi zdi super predvsem, ker je aplikativen na vsako literarno delo (sploh ne nujno dramsko), hkrati pa ni predolgo v smislu, da bi zavzelo več časa, kot ga predpostavlja predelava enega dela v šolskem sistemu. (BZ, osebna komunikacija, 4. april 2025)

Več učiteljev, pa je v odzivih opozorilo na izrazito pomankanje zainteresiranosti pri dijakih, saj opažajo občuten upad motivacije in pripravljenosti za aktivno sodelovanje pri pouku. Takšno stanje pa pogosto tudi zaznamuje sodobno srednješolsko okolje in predstavlja velik izziv pri načrtovanju in izvajanju pedagoških programov, zlasti takih, ki temeljijo na samostojni pobudi, refleksij in aktivnem vključevanju.

> Opozarjam na veliko razliko v pedagoškem pristopu med 2. in 3. letnikom, saj dijaki v 3. letniku dozorijo, medtem ko je delo v 1. in 2. letniku vedno bolj površinsko (vsaj na naši šoli, kamor se zdaj vpisujejo večinoma dijaki s slabo koncentracijo in še slabšimi učnimi navadami). V nižjih

letnikih je zaželena fizična aktivnost, dramatizacije pa vžgejo le v nekaterih oddelkih, v katerih se dijaki bolje povežejo (sicer pa se ne želijo izpostavljati pred drugimi in neradi odigrajo kakšen prizor, kar je včasih veljalo kot osebna izkušnja z besedilom in popestritev pouka. (JM, osebna komunikacija, 16. maj 2025)

Spoštovani, prebral sem vaš predlog za obravnavo Tartuffa v šoli in nimam veliko pripomniti; posebej zamisli za ustvarjalno odzivanje so raznovrstne in zanimive. Moji predlogi se nanašajo bolj na motivacijo; naj jih na hitro nekaj namečem v upanju, da vam bo kakšen kaj koristil.

Od klasicističnih pravil se mi v zvezi z Molierom zdi zanimivo načelo jasnosti in preprostosti, ker teh lastnosti danes na splošno ne povezujemo z elitno literaturo, prej nasprotno. Kar zadeva načelo spodobnosti ter nemešanja komičnosti in tragičnosti, pa je videti, kot da ju Moliere nekoliko krši – prvo denimo s Tartuffovim eksplicitnim osvajanjem, drugo z žalostnim položajem, v katerem se v komediji znajde vsa družina.

Morda je za srednješolce lahko zanimivo vprašanje o tem, na kakšen način se v literaturi in sploh umetnosti uveljavljajo pravila danes – za razliko od Molierovih časov, ko so bila v Franciji splošno sprejeta in tudi zapisana (Boilleaujeva Poetika je tu pa tam prav zanimivo čtivo, samo ne vem, če je prevedena). Tehtno vprašanje v zvezi s tem je tudi, koliko najboljši umetniki katerekoli dobe upoštevajo pravila (ali modo), koliko pa jih kršijo in s tem postavljajo nova.

To, da Tartuffa dolgo ni bilo mogoče uprizoriti, kaže, da je Moliera bolj kot literarna kritika omejeval njegov delodajalec, v našem primeru baje celo kraljeva mati, pobožna Ana Avstrijska. (Ščitila je Cerkev, ta pa je prek ljudi, kot je bil Tartuffe, dejansko iskala možnost političnega vplivanja na družine.) Težavnosti in ugodnosti položaja 'dvornega umetnika' so same po sebi večno aktualno vprašanje; v Tartuffu to najbolj vidno odseva na koncu, z razpletom in hvalnico kralju (s čimer pride do potujitve, ta pa je v komediji ključna tudi sicer, zaradi nujnega pretiravanja).

Mogoče preverite podatek o Molierovi smrti – mislim, da je med igranjem omagal, umrl pa pozneje istega dne. Za dijake ne bo nezanimivo, da je moral pri pariškem škofu intervenirati sam Sončni kralj, da so ga sploh normalno pokopali, ker naj bi umrl nespovedan, igranje pa je samoumevno veljalo za grešno še od rimskih časov, ko so se komedijanti norčevali iz kristjanov.

Jaz bi nekako izkoristil še aktualnost teme, namreč poseganje Cerkve v politiko, in sploh problem njene moralne avtoritete ob raznovrstnih zlorabah, ki jih doživljamo.

Z vidika teme seksualnosti (ter umetniških privilegijev) je zanimiv Molierov konkurent pri kralju, skladatelj Lully, toleriran gej. Kako je umrl, bi bila krasna tema za improvizacijo, ampak nekoliko oddaljena od Tartuffa.

> Zdi se mi, da o Elmiri pišete dvakrat, a se oznaki tepeta in bi ju bilo dobro uskladiti (ali pa se vam je v prvem primeru zapisalo Elmira namesto Pernellova). (MT, osebna komunikacija, 2. julij 2025)

V preteklem letu in pol sem v Lutkovnem gledališču Ljubljana izvajala program Skiti kotički, kjer sem predšolske in osnovnošolske otroke kot tudi srednješolske in gimnazijske mladostnike popeljala po gledališču in jim predstavila njegovo delovanje. Namen t. i. skritih kotičkov, je otroke in mladostnike, kdaj pa seveda tudi odrasle obiskovalce, v eni uri seznaniti z gledališko-lutkovno umetnostjo in vsem kar spada zraven.

Skripta katera se pripoveduje in po kateri se »vodič« orientira ter princip sta v sami domeni ista za vse starosti in naloga pedagoga je navidezno isto snov prilagoditi starosti skupine. Na primer, sama sem pri vrtčevskih otrocih, starih štiri leta, uporabila tehniko »prstkov«. Že v naprej smo določili kolikšno število odrov si bomo ogledali in za vsak ogledani oder skrili en prstek. Tako je med samim obhodom gledališča potekala še ena lažja igra in spodbujala otroke, da so bili sposobni zdržati eno uro. Prav tako sem se z njimi dlje zadržala pri lutkah, saj jih bolj kot njihova izdelava zanima njihova animacija. Pri starosti štirih let si je namreč stvari zelo težko predstavljati in je treba njihovo pozornost ohranjati z vidnimi in oprijemljivimi stvarmi in elementi.

Pri najstnikih pa je lahko problem že pritegniti pozornost, kaj šele jo obdržati. Pogosto sem namreč naletela na skupine, katere zase mislijo, da so preveč »cool« ali »prestari« za lutkovno gledališče, kar močno izražajo s svojim sodelovanjem ali boljše ne-sodelovanjem. Takrat sem izbrala pristop, ki jim je blizu, bodisi socialna omrežja, bodisi razne nove filme ali serije. V primeru drugega letnika tri letne tehnične gimnazije, v razredu sestavljenem izključno iz najstniških fantov, sem tako gledališko dejavnost povezovala z *Transformerji*. Gre namreč za risanko oziroma film, katerega so vsi poznali in ki hkrati ponuja odlična izhodišča za temo »Kako *Transformerje* spraviti v lutkovno gledališče«. Z dijaki smo tako v eni uri odgovarjali na vprašanja, kako bi lahko prikazali drug planet, kakšna vrsta lutk bi bila najbolj primerna, kaj bi bila osrednja tema predstave, koliko ljudi bi potrebovali, kako bi lahko bile sestavljene lutke, glede na to da se morajo Avtoboti transformirati, kdo je v naši zgodbi producent predstave, kaj dela režiser itd. Pri vsaki postaji, na odru, delavnici, tunelu, sem se tako poizkušala vrniti na izhodiščno vprašanje in s konkretnimi primeri dijakom predstaviti njim nepoznano in precej tuje področje.

Sicer pa tudi že vrsto let delujem kot vzgojiteljica na letovanjih, ki jih organizira Zveza prijateljev mladine – Vič-Rudnik, kjer sem bila dodeljena že več skupinam otrok in

mladostnikov iz različnih slovenskih regij in na podlagi izkušenj opažam, da motivacija, sposobnost osredotočanja in pripravljenost za sodelovanje niso nujno povezani z določenimi, vnaprej prepoznavnimi spremenljivkami. Ne glede na to, ali otroci prihajajo s podeželja ali urbanih središč, so razlike v zavzetosti, poslušanju in sodelovanju izrazito individualne in pogosto nepredvidljive.

Sama ne bi rekla, da je motivacija upadla, se pa strinjam, da so generacije, ki so trenutno v procesu šolanja močno drugačne od tistih, ki imajo obvezno šolanje že za sabo. Zaradi navedenega menim, da se mora izvajalec pedagoškega programa zanašati predvsem na lastno prilagodljivost, pripravljenost na improvizacijo ter sprotno odzivanje na značilnosti skupine.

Program je zasnovan zelo modularno, oziroma iz niza različnih vaj, katere je mogoče sproti prilagajati ali celo popolnoma zanemariti glede na razpoloženje, dinamiko in kompetence udeležencev.

> /.../ Namreč … trenutno v samem delu (razen poglavja z posnetki - tu se vprašamo, kako bodo dostopali do posnetkov? Ali obstaja kakšen način, da se tega lotijo tudi, če nimajo posnetkov. Npr. a lahko kot prilogo vstaviš uprizoritveni besedili koncev teh dveh uprizoritev? Ne vem, razmišljam …). (BZ, osebna komunikacija, 4. april 2025)

Podobno skrb sem zasledila tudi med enim izmed pogovorov, ki sem ga izvedla v začetnih fazah raziskovanja in pisanja. Kar zadeva samo besedilo, so nekateri odlomki dostopni v berilih, ki se po šolah precej razlikujejo, sicer pa je celotno besedilo seveda prosto dostopno v šolskih in javnih knjižnicah. V primeru oddaljenih krajev z omejenim številom izvodov bi bilo mogoče posamezne odlomke besedil po potrebi skenirani in kopirati.

Kar pa se tiče avdio-vizualnih posnetkov iz arhivov gledališč in podobnih ustanov, bi se v te namene najprej vzpostavila korespondenca med izvajalcem oziroma lastnikom programa in hraniteljem posnetka, ki bi omogočila dogovor o pogojih dostopa, morebitni uporabi gradiva in avtorskih pravicah. Seveda, bi bilo najbolj optimalno, da bi se, če bi se program aktivno izvajal, pripravilo odlomke posnetkov, ki bi bili dostopni na spletni strani, na katero bi se dostopalo s posebnim ključem in povezavo.

V primeru nedostopnosti posnetkov, bi se v ta namen pripravil tipkopis odlomkov.

> /.../ jaz v smislu, da bi bilo to bolj vezano na Tartifa, pogrešam dodatni fokus na razdelovanju tem in dramskih oseb specifično tega dela. Če prek impra spoznavajo dramske osebe, bi bilo fino, da potem še prek teorije to utrdijo in da šolnikom ponudiš izhodišča za takšno delovanje.

> Ali pa, da jim že vpišeš neke ključne lastnosti oseb ipd. Skratka, če gre za pedagoško o Tartifu, morda nekje izpostaviš prav specifike tega teksta.
>
> Pogrešam tudi malo fokusa na stilu, jeziku - ali lahko tu najdemo kakšne interaktivne vaje, s katerimi se učenci srečajo z aleksandrijcem, vplivom commedie dell'arte na Moliera, kakšni fun facti (recimo, ali dijaki razumejo, zakaj je bila cerkveno cenzurirana leta 1664 in da danes beremo tretjo, korigirano verzijo), npr. mene tudi vedno zabava, da je umrl medtem ko je igral v Namišljenem bolniku … tudi, kaj je satira? Kako bi danes napisali satiro? Kdo so današnji Tartuffi? Kdo so Orgoni? (BZ, osebna komunikacija, 4. april 2025)

Na tej točki bi bilo smiselno v program vključiti tudi vajo *Citati na plakatu*, ki predstavlja učinkovit pristop k ponavljanju ključnih vsebin in hkratni obravnavi večje količine informacij. Vaja temelji na vizualni in vsebinski interpretaciji že v naprej pripravljenega gradiva in »citatov« iz izbranega besedila, kar spodbuja tako kognitivno kot ustvarjalno udejstvovanje udeležencev.

Izvajalec programa zato vnaprej pripravi ustrezno gradivo, bodisi slikovno, bodisi besedilno ali avdiovizualno, pri čemer so lahko vsebine posredno ali neposredno povezane z obravnavanim, naloga dijakov razdeljenih v skupine pa je, da iz njega izlušči pomembno in zanimivo.

Cilj vaje je, da udeleženci preko skupinskega dela s »citati« vzpostavijo pomenske povezave, interpretirajo izvirne kontekste, ter ob tem razvijajo veščine analize, argumentacije in kreativne predstavitve. Vaja je še posebej primerna za zaključne faze procesa, saj utrjuje razumevanje besedila, spodbuja refleksijo in omogoča poglobljeno diskusijo v skupini.

Dijaki nato iz svojih ugotovitev pripravijo plakat, lahko vsaka skupina posebej, lahko pa celoten razred ustvari en plakat, na katerega vsaka skupina tekom svoje predstavitve lepi svoje »citate« oziroma ugotovitve.

Pri tej vaji lahko seveda uporabijo svoje meme in fotografije iz prejšnje naloge.

> /…/ uvodna vprašanja bi lahko bolj vključevala kritično mišljenje in dajala dijakom več priložnosti za vrednotenje – po mojem mnenju so precej usmerjujoča. V sodobni didaktični praksi je tudi večji poudarek na izhodiščnem besedilu.

Zelo dobro navodilo za vzpodbujanje literarne ustvarjalnosti pa je npr. Kako bi besedilo izgledalo kot tragedija. NI pa razvidno, ali ste predvideli, da dijaki o tem samo razmišljajo, pripovedujejo ali napišejo tovrstno besedilo. Kot alternativa bi bilo možno npr. navodilo, v katerem bi dijakom ponudili odlomek (npr. prizor »skrivanja«) in bi ga dijaki pretvorili v tragedijo.

Prav tako ne vidim v vseh primerih smiselne povezave z »igricami« in didaktičnim oz. literarnim ciljem, ki ga učni sklop zasleduje.

Glede na aktualnost novo sprejetega Učnega načrta za slovenščino tudi menim, da bi bilo nujno v novem UN preveriti, kako je s predvidenimi učnimi cilji, didaktičnimi priporočili … v njem. (NL, osebna komunikacija, 3. junij 2025)

/…/Poleg memov se da med branjem uporabiti fotografije s predstav ali pa fotografije igralcev (ali samo naših ali katerihkoli) – koga bi radi videli igrati v kateri vlogi in zakaj ravno tega.

Načeloma imam rada, da so že ogrevalne igre vezane na snov, torej bi samuraje preskočila, namesto teh bi imela barometer (ta se res krasno obnese v vseh fazah), ostale pa priredila na obravnavano besedilo.

Smernic za intervju ne bi 'servirala' dijakom, do njih bi jih skušala pripeljati med frontalnim pogovorom s celim razredom.

Če ni spremenjenih koncev, se da super delati s posnetki istega prizora ali celo le s plakati/fotografijami istega prizora, sicer pa se da komentirati vsaj raznolikost scen, oblek …

Stavke iz klobuka bi uporabila na začetku. Do splošnih informacij, ki bi jih kot stavke vrgli v klobuk, bi dijaki npr. lahko prišli po 5-minutnem brskanju po pametnih telefonih/delu z Branji --- da se napoved obdobja in lastnosti dela nekoliko drugače.

Novica ponuja še krasno izhodišče za pisno domačo nalogo – zapis aktualizacije kot del nekega namišljenega šolskega spisa na temo besedila. (MO, osebna komunikacija, 2. junij 2025)

Vključitev vaje *Barometer* se mi zdi smiselna predvsem kot uvodna dejavnost v program, saj omogoča izvajalcu dinamičen in vključujoč način preverjanja predznanja, motiviranosti in usmerjenost razreda glede na stališča, ki jih zagovarjajo.

Pred vajo namreč učencem razložimo, da prostor v katerem se nahajajo predstavlja lestvico strinjanja oziroma mnenj. Skrajni levi del lahko tako pomeni popolno strinjanje, skrajni desni

pa nestrinjanje. Za poenostavitev se lahko izvajalec dogovori le za ti dve opciji in popolnoma zanemari spekter, ki se ponuja v umestnem prostoru.

Izvajalec tako poda enko trditev, učenci pa se fizično prestavijo na stran, ki najbolj zagovarja njihovo stališče.

Odgovori učencev, izraženi v prostoru, hitro razkrijejo, kdo razmišlja podobno in kdo drugače, ter pokažejo, da pri določenih stališčih niso sami. Po vsaki trditvi, lahko izvajalec ali učitelj izbereta naključnega dijaka, da utemelji svoje stališče.

Z izražanjem, poslušanjem in soočanjem nasprotnih si mnenj, dijaki ne le utrjujejo znanja o prebranem, pač pa se učijo tudi življenjsko pomembnih veščin didaktike in javnega nastopanja. Tu ponovno nastopi pomemben doprinos pedagoškega gledališča, saj spodbuja dijake k strpnosti in spoštovanju drugačnega pogleda ali življenjske filozofije.

V razredih, kjer udeleženci bodisi dobro sodelujejo, bodisi premalo, lahko izvajalec programa podaja bolj izzivalne in provokativne izjave.

Spreminjanje stališč je močno zaželeno.

> /.../ Moj nasvet, ne teza, bi bila, da se izogibaš kakršnemukoli poskusu misli, da bi dijaki sami nekaj na nek mail pošiljali (pozabu, ni poslal, prevelik dokument …)
>
> Ravno na to temo bi jaz spodbujal, da vse, kar se dogaja, naredijo v sklopu učnih ur, tudi snemanje tiktokov in tako dalje. Po mojih izkušnjah jih najbolj zmotiviraš s tem, da jim ne ukradeš prostega časa, hkrati pa dejansko lahko prideš do rezultatov, ki niso preobremenjeni s krožki, treningi, domačimi nalogami, hkrati pa lahko potem to prodaš tudi kot teambuilding med dijaki samimi in poudariš pomen interaktivnega učenja. (BZ, osebna komunikacija, 4. april 2025)

Na tej točki, se da navezati tudi na zaključke, do katerih je prišla Irina Lešnik Jeras v svojem članku »Gledališki učni pristopi in njihova aplikacija v komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli«, leta 2024.

V njem namreč navaja, da so učiteljice vpletene v raziskavo, po izvedenih delavnicah opazile močno povezan interes učencev, pri nadaljnjem vstopanju v obravnavano besedilo in možnost prepoznave tudi kompleksnejših besedilnih motivov. Prav tako so poročale o opažanju otrok, ki so tudi v prostem času posegali po sociodramski igri, razmišljali o alternativnih koncih ali pa so celo posegali po samostojni obravnavi širšega konteksta besedila ali prebiranja celotne zbirke zgodb.

Irina Lešnik Jeras tako glede slednjega zapiše: »Učni pristop drame v izobraževanju je z nekaj prilagoditvami združljiv s komunikacijskim modelom poučevanja književnosti, saj izhaja iz enotnih izhodišč dialoškega pouka in poudarja aktivno vlogo učencev bralcev pri raziskovanju besedilnih pomenov.« (Lešnik Jeras, Gledališki 106)

9. Sklep

Na podlagi strokovnih odzivov in lastnih ugotovitev lahko sklenem, da ima pripravljeni pedagoški program za obravnavo *Tartuffa* in francoskega klasicizma kot alternativni pristop k poučevanju dramske literature v srednjih šolah in gimnazijah velik potencial. Skupno mnenje strokovnjakov potrjuje, da program ponuja svežino in ustvarjalnost, kar bogati učni proces in snov približa dijakom.

Odzivi učiteljev pa so hkrati razkrivali tudi realne izzive sodobnega šolskega okolja, kot so nizka motivacija, razlike med posameznimi letniki ter nepredvidljivost, kar nakazuje, da učinkovitost programa ni odvisna le od same strukture vaj, temveč je v veliki meri rezultat pedagoške prilagodljivosti, entuziazma, improvizacije, predvsem pa odprtosti in odzivnosti pedagogov na različne odgovore svojih dijakov in njihovih svojevrstnih značilnosti in okolij iz katerih prihajajo.

Zaradi vprašanja, kako dostopati do posnetkov, ki so v osnovi last gledališč in institucij ter niso javno dostopni, se mi zdi pomembna vzpostavitev prostora, kjer strokovni sodelavci gledališč in akademije v kontekstu podobnih pedagoških programov aktivno sodelujejo s celotnim šolskih sistemom, tako da te vseboine po določenem času postanejo obvezni in nepogrešljivi del kurikulumov.

Strokovnjaki so opozorili tudi na potrebo po jasnejši povezavi z učnimi cilji in specifikami drame, tako na ravni likov, jezika, zgodovinskih okoliščin kot tudi širših tem, kar nakazuje, da program lahko še dodatno pridobi na vednosti.

Rdeča nit tako celotnega diplomskega dela, kot tudi vseh odzivov je, da gledališka pedagogika s svojo naravo presega klasične načine poučevanja in nudi dijakom prostor za raziskovanje, dialog in ustvarjanje. Dejstvo, da se generacije tekom let močno spreminjajo, bodisi po načinu razmišljanja, dojemanja stvari, večje ali manjše zmožnosti za sprejemanje informacij iz okolja, njihovem načinu komunikacije, socialne interakcije, bodisi njihovih interesih in motivaciji za učenje, je neizpodbitno. Žal pa se šolski sistem in načini učenja ne spreminjajo z njimi.

Prav zaradi tega sklepam, da se program ne kaže le kot alternativa, temveč kot dragocena nadgradnja obstoječega učnega procesa, in tako ima lahko ob primerni dodatni obdelavi in upoštevanju danih priporočil pomemben vpliv na kakovost pouka, predvsem na to, kako dijaki dano snov razumejo, doživijo in osmislijo v kontekstu svojega časa.

10. Literatura in viri

- Ahačič, D. *Gledališka vzgoja 1. del. Izhodišča in cilji*. Ljubljana: Pionirski dom, 1977.
- Antić Gaber, M. »Sodelovanje, dialog in izmenjava med gledališčem in pedagoškim procesom.« V: I. Djilas (ur.), *Odraščajoča publika. Osem esejev o vlogi gledališča za otroke in mladino v sodobni družbi*. Ljubljana: Lutkovno gledališče, 2013, str. 51–56.
- Arhar, N., Dobovšek, Z., Gombač, B., Grabnar, T., Jenko, S., Peštaj, M., Ratej, I., Redjko, M., Šinigoj, Š., Vevar, Š. in Selimović, A. *Gledališče pod drobnogledom: priročnik za gledališko opismenjevanje*. Ljubljana: Slovenski gledališki inštitut, 2021.
- Gaber Korbar, V., Jenko, S., Korbar, V., Lešnik, I., Picelj, K., Suhadolnik, G., Šmalc, M. in Štampek, M. *Moč (spo)razumevanja. Osnove gledališke pedagogike*. Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka, 2020.
- Gleda(l)išče. 2016 – 2021. https://www.zlatapalicica.si/gledalisce/ (dostop 2. 5. 2022).
- Hu, Y., & Shu, J. »The Effect of Drama Education on Enhancing Critical Thinking Through Collaboration and Communication.« *Educ. Sci.*, letn. 15, št. 5, 2025, str. 565. Dostop 30. 8. 2025. https://doi.org/10.3390/educsci15050565
- Korošec, H. »Gledališče – medij za učenje in poučevanje ter otrokov celostni razvoj.« *Sodobna pedagogika*, letn. 58, št. 3, 2007, str. 110–127.
- Korošec, H. »Učenje skozi umetnost in z umetnostjo: z lutkami nad učne težave.« *Bilten Bravo*, št. 10, 2009, str. 28–31.
- Kržišnik, A., Ratej, I., Korošec, H., Jelen, A., Štrancar, M. in Pirc, V. »Gledališka umetnost. V: N. Bucik, N. Požar Matijašič in V. Pirc (ur.), *Kulturno-umetnostna vzgoja: priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011, str. 111–140.
- Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W. in Steingut, R. R. »The Effect of Drama-Based Pedagogy on PreK–16 Outcomes: A Meta-Analysis of Research from 1985 to 2012.« *Review of Educational Research*, letn. 85, 2015, str. 3–49. https://doi.org/10.3102/0034654314540477 (dostop 29. 8. 2025).
- Lešnik, I. »Drama v izobraževanju kot celostni učni pristop.« V: M. Volk, T. Štemberger, A. Sila in N. Kovač (ur.), *Medpredmetno povezovanje: pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev. Cross-curricular Integration: The Path to the Realisation of Educational Goals*. Koper: Založba Univerze na Primorskem, 2020, str. 249–262.

- Lešnik, I. »Konsenz o znanstveni terminologiji s področja gledališke pedagogike.« V: I. Ž. Žagar in A. Mlekuž (ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: Mednarodni vidiki vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2020, str. 147–156.
- Lešnik Jeras, I. »Gledališki učni pristopi in njihova aplikacija v komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli.« *Sodobna pedagogika*, letn. 75, št. 2, 2024, str. 91–108.
- Lešnik Jeras, I. Učinki učnega pristopa drame v izobraževanju na recepcijo literarnega besedila. Doktorska disertacija. Koper: UP PEF, 2023.
- Mitrevski, A. in Kovač, B. »Između pozorišta i pedagogije: Pozorišna pedagogija i njena uloga u obrazovnom procesu.« *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, letn. 44, št. 1, 2019, str. 95–111.
- Peštaj, M. in Zajc, B. »Komično v umetnosti za otroke in mlade: kako 93 otroci in mladi dojemajo prvine humorja in se nanje odzivajo.« *Amfiteater*, letn. 12, št. 2, 2024, str. 92–103.
- Pirc, V., Bucik, N., Požar Matijašič, N., Gomivnik Thuma, V., Sicherl Kafol, B., Tome, S., Prevodnik, M., Beuermann, D., Markun Puhan, N., Stritar, Kunaver, V., Habe, T., Ratej, I., Jernejec, M., Meško, N., Koršič, I., Ženko, E., Plevnik, P. in Mihelič Kolonič, N. *Državne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2009.
- Royal Shakespeare Company. »New Evidence That Our Approach to Teaching Shakespeare Works.« https://www.rsc.org.uk/news/archive/new-evidence-that-our-approach-to-teaching-shakespeare-works (dostop 30. 8. 2025).
- Shriti, V. »Shakespeare Helps Brush Up on Important Skills in Schools.« *Financial Times*, 22. 4. 2024. https://www.ft.com/content/d90861c0-c957-434f-b4b2-ca7e22382354 (dostop 30. 8. 2025).
- Šinko S. »Estetika gledališča za najmlajše.« *Revija za elementarno izobraževanje*, letn. 4, št. 1–2, 2011, str. 175–188. file:///C:/Users/Hp/Downloads/500-Article%20Text-1730-1-10-20200127.pdf (dostop 9. 9. 2023)
- Šket, T. *Od spontane igre do gledališča*. Diplomsko delo, Univerza v Mariboru, 2013. https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=41470 (dostop 9. 9. 2023)
- Šorli, M. (ur.). *Gledališče pod drobnogledom. Priročnik za gledališko opismenjevanje*. Ljubljana: Slovenski gledališki inštitut, 2021.

IZJAVA O AVTORSTVU
diplomskega dela

S svojim podpisom zagotavljam, da:

- je diplomsko delo Pedagoško gledališče kot samostojni predmet in predlog implementacije pri pouku slovenščine rezultat samostojnega dela,
- je tiskani izvod identičen z elektronskim,
- na Univerzo v Ljubljani neodplačno, ne izključno, prostorsko in časovno neomejeno prenašam pravico shranitve avtorskega dela v elektronski obliki in reproduciranja ter pravico omogočanja javnega dostopa do avtorskega dela na svetovnem spletu preko Repozitorija Univerze v Ljubljani.

Datum: Podpis: