

Кристина М. Петровић¹

Основна школа „Звездобројци”, Београд

„САВА” онлајн школа српског језика, културе и традиције

<https://orcid.org/0009-0005-6442-9265>

ДРАМА КАО ГНОСЕОЛОШКИ И ЕТИЧКИ ИЗАЗОВ ЗА НАСТАВНИКЕ И УЧЕНИКЕ²

Увид у уобичајена методолошка поступања при тумачењу драмских текстова на часовима књижевности наводи на закључак о неопходности иновирања овог процеса, како би драмски текст на ученике деловао својим пуним капацитетом. Жанровска специфичност драмског текста као и изазови са којима се наставници и едукатори суочавају, тумачиће се у светлу онога до чега је дошла драма у настави и едукатори попут Паула Фреиреа, Аугуста Боала и других. Теорије Џоа Винстона, Михаила Бахтина, Брајана Едмистона искористиће се као референтни оквир за разматрање иновативних позиција које наставник може заузети при тумачењу драмског текста на часу. Акценат ће бити на расветљавању делатног етичког потенцијала драмског текста који се може вишеструко утилитаризовати у простору учионице. Аспирације за иновирање наставног процеса, максимално укључивање ученика у процес учења и његовог извлачења из пасивности, део су прогресивних тенденција у образовању које је усмерено ка демократизацији друштва, те стварања нове врсте мислећег, критички настројеног, слободног и самосталног грађанства. Тоталитет хуманистичког образовања (чији је драма важан део) кроз заговарање критичког мишљења, систематичног извођења закључака, саосећајне имагинације, ствара емпатично, али и политички и идејно сензитивно дете, ученика и грађанина.

Кључне речи: драма у настави, драмска педагогија, етички потенцијал драме

Драма и њена дијалектика

Иако је тријадни модел књижевних родова у савременој књижевној теорији одавно превазиђен — већ током двадесетог века говори се о лирском, епском и драмском, док савремена теорија све више тежи појму жанра као динамичне и историјски променљиве категорије (LEŠIĆ 2008: 301) — у наставној пракси књижевности и даље доминира родовска класификација. Књижевна уметност ученицима се представља кроз три основна рода и низ књижевних врста, што се, у контексту њиховог првог систематског упознавања са разноврсним жанровима, чини као оправдано и педагошки целисходно решење. Категорија жанра, као и позивање на фундаменталне одлике рода врло су практичан алат за потцртавање оног што би

¹ tinkapetrovic@yahoo.com

² Поглавље овог рада под називом *Драма као етички изазов* у измењеној форми био је део усменог излагања на стручно-научном скупу са међународним учешћем „Васпитање и образовање кроз игру, уметност и стваралаштво”, у организацији Високе школе струковних студија за образовање васпитача, Пирот и Педагошког друштва Србије (под покровитељством Министарства просвете, науке и технолошког развоја). Зборник радова након скупа није објављен.

било *differentia specifica* драмског текста.

У предговору *Модерне теорије драме*, Мирјана Миочиновић пише да је редукција књижевних форми, њихово разарање и прожимање у модерној драматичи – од експресионизма наовамо, учинила чак и појам жанра једнако неупотребљивим. „Појам драмског жанра, који је играо тако значајну улогу у класичној реторичи, није и једино што је модерна драматика довела у питање. Далеко значајнијим по консеквенцијама чини се распад *класичне драмске технике*” (МИОЋИНОВИЋ 1981: 16).

Пишући о класичној драмској техници, Миочиновић заправо разматра аристотеловске принципе развијања драмске радње која је доследно примењена у античкој, а потом и класичној драми. Драмски сукоб се у обема заснива на супротностима које настају из појединачног и колективног доживљаја света, при чему индивидуални доживљај прети да наруши хармонију успостављеног поретка. Трагедија се завршава тиме да тај јунак бива кажњен, а субверзивно деловање (наравно, са последицама) угушено, док у комедији бива извучен из заблуделости и враћен на своје место. После изласка из класичног периода, већ са грађанском, романтичарском и постромантичарском драмом, нова поетика додатно проблематизује сам мотив сукоба јединке са светом, јер успостављање хармоничног поретка изостаје – сукоб или неповратно нарушава пређашњу хармонију, или се драма завршава питањем, отварањем проблема, па је читалац принуђен да домисли или допише њен крај (како је Брехт тражио од своје публике³).

Какав год расплет наметала класична или посткласична форма, драмски сукоб представља супстанцијални део драме, без кога она не може постојати као таква. Аристотел подвлачи да драма може без карактера, сценског апарата и музике, али без радње, она губи свој суштаствени део прелазећи у неку другу форму (ARISTOTEL 2008). Драмски сукоб је заступљен као њен централни аспект, етаблиран као главни кулминирајући ток у класичној, или пак интенционално изостављен у модерној драми, где се управо његовим недостатком открива пишчева идеја. Сукоб појединца са друштвом, као фундаментални аспект драме, и код публике изазива подобну дилему наводећи је да се определи за поредак или његовог нарушиоца.

Већ сама чињеница да је писан за извођење на позоришној сцени, драмски текст чини директније упућеним на реципијента. За разлику од читаоца прозног дела, гледалац представе нема могућност да прескочи неинтересантан део, или одложи читање за погоднији тренутак – представа траје пред њим и тражи његову реакцију. Наравно, не искључује се могућност напуштања позоришта услед апсолутне индиферентности или одбојности према драмском делу – али у том случају је драмски писац (или пак редитељ) промашио циљ не прилагодивши садржину траженој визуелној форми. Његово дело мора задовољити извесне захтеве жанра које би му осигурале успех: динамику, добру карактеризацију ликова, интересантне теме, расправу о неком општем интересу, универзалним моралним недоумицама (наравно „индивидуализованим и претвореним у живу стварност” (HEGEL 1975:

3 У својој сажетој естетици, објављеној 1948. године, под називом *Мали орјанон за театар*, Брехт прокламује нове постулате писања чији циљ не сме бити изазивање сажаљења и емпатије према ликовима, но свесна критика постојећег поретка. У својим драмама *Човек је човек*, *Мајка Храброси* и *Њена деца*, *Галилејев животи* и другима он радикално мења и преиспитује концепт аристотеловске поетике.

583), а приказаним „карактерима који нису проста персонификација интереса” (HEGEL 1975: 583).

Драма нас излаже директном увиду у радњу, не само због одсуства посредника – наратора или лирског субјекта – већ и због тога што се не ради о већ завршеним догађајима о којима сазнајемо *post festum*. Сукоб се дешава пред нама, у реалном времену у коме се налазе и ликови драме и тако смо директно изложени утицају њихове борбе и бури њихових осећања. Из тих разлога се драмски лик „снажније намеће свести читалаца” (ILIĆ 2003: 430), па су управо ликови драма: Хамлет, Дон Жуан, Ромео и Јулија, Фема, Кир-Јања постали књижевни типови – ре-презенти одређених стања и особина.

„Временски ток драме је апсолутни ток садашњости. Драма се апсолутно ослања само на себе саму, она своје време сама ствара. Због тога сваки моменат мора да садржи клицу будућности и да буде *дременији дугућноишћу*” (SONDI 2008: 43). Сваки тренутак, сцена, изговорена реплика тежи будућности, јер покреће ликове и саму радњу напред – ка врхунцу сукоба, обрту, разрешењу. Таква динамичност и стално ишчекивање држи гледаоца све време напетим и активно заинтересованим.

Продорности драмског рода, поред наведеног, доприноси и његова форма. Драма је писана у дијалогу, а дијалог је, пише Боал „увек опасан” (2008: 17). Он не само да ствара дисконтинуитет између два становишта, две позиције и два уверења јукстапозиционирајући их, већ ничим не гарантује да ће морално супериорнија или политички коректнија визија превладати. Читалац драме може у властитој интерпретацији (сценском читању) различито обојити делове текста, а да не говоримо о интервенцији редитеља који у зависности од уметничке намере, може и те како модификовати денотативно значење пишчевих речи, или представити само неки од аспеката драме⁴. Редитељ има право да одабира реплике (такозвано штриховање текста), и да се служи сценским апаратом како његовој уметничкој интенцији одговара. Читав мизансцен, костими, дикција, гестикација и мимика глумаца дају значење дијалогу који се изговара. Све то формира став према лику и његовом проблему код гледаоца који дијалог слуша.

Дијалогска композиција драме подразумева још неке специфичности које постају одлике рода. Једна од њих је да је, како пише Балухати, „типичан драмски дијалог разоткрива драматичност емоција или драматичност ситуација оних лица које воде разговор” (1981: 50). Тиме се осим аутокарактеризације, фиксирања тема драме, отварањем нових низова значења (BALUHATI 1981: 50), наглашеном експресивношћу остварује и јачи утицај и одржава напетост код гледаоца. Штајгер у драмској форми препознаје скривену процедуру суђења „Један пита, други одговара, један оптужује, други брани” (према: LEŠIĆ 2003: 299). Таква наметљивост драме, драмског лика и идеја, нагони реципијента да се определи, јер је стављен у позицију сведока. „Док лирског песника „час ово, час оно дотиче”, а епског песника води стална жудња за новим [...] драмског песника води питање „због чега?” и она „налази мир тек кад се покаже коначан смисао постојања” (ŠTAJGER према LEŠIĆ

4 Познато је да се *Хамлет* на сцену може поставити као политичка, филозофска, егзистенцијална, породична или љубавна драма, у зависности од редитељског избора и израза.

2003: 299). Гледалац са драмским писцем, односно ликом, тражи одговор на то питање. Његова свест или прихвата или одбацује не само деловања главног јунака, већ и дискурс из ког он делује – идеју коју заступа и визију света који представља. То је, како Сонди пише, *јојџуна раздвојеност и јојџуни идентификација*.

„Као што драмска реплика није исказ аутора, тако се она не односи ни на гледаоца, тј. она се не обраћа гледаоцу. Гледалац заправо само присуствује драмском разговору: без речи, са прекрштеним рукама, занет утиском који на њега оставља један сасвим другачији свет. Али та његова тотална пасивност мора, пошто се на томе темељи драмски доживљај, да се преокрене у ирационалну активност: гледалац се увлачи у драмску игру, он сам постаје говорник (дакако кроз уста свих фигура.)” (SONDI 2008: 41)

У модернијим драмским реализацијама (епском театру, форум театру) гледалац прелази из позиције гледаоца и активну позицију учесника.

„Драма је једна, у себи затворена, али слободна и у сваком тренутку слободно стварана дијалектика” (SONDI 2008: 41). Слобода *њене дијалектике* састоји се у томе да је упркос затвореном систему и чврстој структури, увек отворена за различита читања, адаптације и комуникацију са читаоцем.

Детаљном и дубоком анализом драмског текста (на наставном часу), долази се до сагледавања различитих етичких и филозофских концепција, па понекад и релативизације идеје које су представљене на први поглед као морално беспрекорне. Та дуалност перспектива нарочито је присутна у модерним драмама или модерним адаптацијама драма где су супротности између ликова ублажене или етичке контроверзе из другог угла сагледане (нпр. Анујева *Антијона*, Стопардова драма *Розенкранц и Гилдерсџен су мртви* и тд). Комплексност перспектива или преовлађујућа идеја коју треба препознати представља велики изазов за онога ко жели да драмски текст тумачи – био то књижевни критичар или теоретичар, редитељ, глумац или наставник на часу књижевности.

Драма између текстуалног потенцијала и захтева образовног система

У зборнику *Подучавање драме ученика од 1 до 18 година (Teaching Drama 1-18, 2000)* наставници и драмски педагози својим искуствима потврђују да анализа овог књижевног рода треба ученике да подстакне да размишљају и преиспитују ставове које раније нису имали прилике да дотакну, или нису били изазвани да то чине. Изношењем озбиљних питања расе, класе или рода пред њих, они бивају извучени из зоне комфора и подстакнути да анализом драме спознају нешто ново о животу. Драма, пише Хелен Николсон (Nicolson), неће у сваком случају „створити бољи свет, али ће нагнати ученике да досегну нова разумевања радећи на разноврсним драмским контекстима” (NIKOLSON 2000: 9). Иако ово звучи превише уопштено, наставници морају бити вођени питањем: „Шта очекујете да ће ученици постићи тиме што су на вашем часу? Шта желите да понесу са собом на крају године?” (SI SPEDI: NIKOLSON 2000: 23)

Предавати драму је процес који вишеструко превазилази симплификовано транслирање знања које наставник поседује и које ученик треба да упамти (оно што

Пауло Фреире назива банкарским системом школовања⁵ јер се прво: ради о материји која није егзактна, нити стриктно дефинисана, па тачних и нетачних одговора нема и друго – предмет обраде је увек отворен за нове интерпретације, нарочито ако га сагледамо у временским и просторним координатама савремености.

Велики проблем који и уредница зборника о процесу предавању драме истиче је увек присутна „потенцијална тензија између замисли и очекивања образовног система једне земље, вођених стандардизацијом и меривим резултатима са једне стране, и процеса рада на драми који је најинтересантнији онда када се догоди непредвидиво и неочекивано” (NIKOLSON 2000: 5). Потребно је у том расколу између онога што ученици морају усвојити – што је утврђено стандардизацијом (прописано планом и програмом) и свим изазовима које драмски текст отвара у идејном смислу, са којима се ученици и наставник морају суочити, пронаћи неки баланс, равнотежу. Томе се често, и то као значајан реметећи фактор, придружује временска ограниченост предвиђена за обраду једне наставне јединице коју наставник не може много модификовати. Чак и поред додатних ваннаставних активности – часова додатне наставе, литерарне секције или драмске радионице, времена је јако мало, па наставник мора имати разрађене стратегије којима би осмислио сваки стадијум процеса обраде драмског текста. Временски аспект се често сукобљава са тиме да је за обраду драмског дела потребно разменити мишљења са ученицима, дати им довољно времена за асоцијативно повезивање ствари, и оставити простора за оно „неочекивано” о коме теоретичари и предавачи драме често говоре. Зато се процес обраде драме често чини насумичним и хаотичним, али је креативно мишљење и отварање проблема свакако део процеса спознавања слојева књижевног текста. Ученицима, при томе, као што је познато, најдубље у сећању остаје део наставног часа где су они сами могли извући неки закључак или били изазвани да дебатују. Часови обраде драме омогућавају ученицима да буду укључени у процес закључивања, а не пасивни посматрачи или слушаоци – час драме може да постане јавни форум за дебату и дискусију у којима ученици постају учесници, а не пасивни конзументи ”second-hand” знања (NIKOLSON, 2000: 9).

На тај начин, долазимо до оних двеју тачака, „апсолутног консензуса међу свима који раде у пољу Примењене драме и позоришта” и „који својим радом теже да остваре развојне помаке” (MILOSAVLJEVIĆ 2016: 112). Први аксиом је да је промена потребна и позитивна. [...] Други аксиом је да до промене долази захваљујући драмском искуству, било кроз партиципацију или кроз рецепцију. Дакле, промена се подразумева и у драмском, и у педагошком и у ’драмагошком’ послу.

Теорије научника и практиканата у области Примењеног позоришта – између осталих Хелен Николсон, Дороти Хиткот, Рике Гјерум, Џејмса Томпсона и других имплицитно наводе врсте промене коју верују да драмска педагошка интервенција може да оствари: развојну промену, социо-културну промену, промену вредносног система (естетску промену), политичку промену. Даље, сва наведена ту-

5 У „банкарском“ моделу образовања, који критикује Пауло Фреире, ученик је пасиван прималац знања, док наставник има сву моћ и контролу. Наставник подучава, говори, дисциплинује, доноси одлуке и бира садржај, а ученици слушају, прилагођавају се и потчињавају. Овим се укида слобода ученика и њихова активна улога у процесу учења, јер су они сведени на објекте наставног процеса, док је наставник једини субјекат. (према: FREIRE 2005: 22).

мачења сагледавају двојаки аспект промене: лични и друштвени, иако их одређују у различитим односима и пропорцијама. Сва такође препознају двосмерност процеса – лична промена утиче на друштвену и обратно. Значај драмског и позоришног рада тиме се несумњиво показује као значајан и широко утицајан: драма и позориште могу да променедруштво. То даље значи да „плански рад са децом и младима може допринети уобличењу будућег друштвеног уређења, односно да драмско и позоришно образовање и васпитање деце и младих радикално делује у друштвеном контексту”. (MILOSAVLJEVIĆ 2016: 112).

Важно је да наставници схвате овај велики делатни потенцијал драмског текста и да му приступе са озбиљношћу и свешћу да друштвена промена потенцијално од њих зависи. У том смислу наша земља касни за европским земљама, попут Енглеске, Немачке и Пољске, али постоје напори и иницијатива да се наставни процес иновира имајући на уму реформаторски елемент који драмско образовање у оквиру званичног курикулума, али и ван институција, поседује.

Драма као етички изазов

Драмска форма нуди непресушни извор за савремене интерпретације у новим социјалним контекстима у којима се морална, естетска, политичка и друга питања изнова отварају да би се реинтерпретирала и преиспитала. Потенцијал драме у етичком образовању ученика разматрало је неколико теоретичара драме.

Џо Винстон (Joe Winston) у књизи *Драма, нарајив и морално образовање* аргументује хипотезу да драма може значајно утицати на ученичко морално образовање омогућавајући ученицима да изразе, испитају, доведу у искушење моралне концепте које заступају. Винстон предлаже, у идеалној варијанти, да би учioniце могле постати „друштва врлине” у којима се развијају конверзације о моралу и комплексности моралног живота. Драма би могла бити изузетно значајна ако, у тумачењу, врлине уткане у наративе бивају „проблематизоване, оспораване, изнова формулисане или међусобно доведене у конфликт” (VINSTON 1998: 174. у: EDMISTON 2000: 165).

Брајан Едмистон у раду „Драма као етичко образовање” пореди и анализира два становишта, Винстоново и Бахтиново, у перцепцији промене коју ученик доживљава кроз интерпретацију драме, полазећи пре свега од разлике у сагледавању себе у односу са другима. Винстонова неоаристотеловска концепција заснива се на идеји да ученик самостално, кроз анализу драмског текста, достиже моралну спознају. Он превазилази пређашње моралне назоре и успоставља нове. Морални раст је персонални задатак – ученик се ослања на свој ратио и спознањем комплекснијих моралних концепата у драми, он је у стању да касније у социјалним ситуацијама практично примени спознања до којих је дошао.

Бахтин заступа став да је морално сазнавање могуће кроз социјалну интеракцију и оно не долази изнутра, него је настало као продукт дијалога између људи и дијалога са текстом. Стога Бахтин сматра и Кантову концепцију моралности превише универзалном, јер униформни морални захтеви не могу увек бити примењени, с обзиром на различите захтеве социјалних ситуација. Бахтин је и иначе тежио превазилажењу кантизма и неокантизма у циљу, како пише Марковски, „моралног активизма у којем аутономан теоријски субјекат, изолован од света, бива замењен

субјектом који је одговоран за своје поступке”(2009: 168).

„Бити етичан” подразумева свакодневни напор у често прозаичним интеракцијама, односно – наша етичност се манифестује и у социјалним изазовима мање значајним од оних у драмским наративима. Стога је држати се индивидуално конципираних моралних принципа, спознатих у самосталном моралном узрастању често немогуће, јер бисмо у том случају били способни за сагледавање конфликтне ситуације искључиво из свог угла. Свако преношење поруке, па чак и самостално формирање идеја, по Бахтину, подразумева дијалогичност. „Дијаграм: пошљалац – порука – прималац” као код десосировски орјентисаних лингвиста „ма у каквој модулацији био представљен, једноставно не може да се уклопи у Бахтинову филозофију језика, јер тај дијаграм зна само за једносмеран проток информација: од пошљалаца ка примаоцу” (MILOSAVLJEVIĆ 2000: 465). У Бахтиновој филозофији слушалац, чак и у одсуству, формира наше (моралне) ставове. Још пре своје књиге о Достојевском, пишући о односу аутора и јунака у делу, уводи појам „outsideness” наглашавајући да бити моралан значи изаћи из своје визуре и посматрати, анализирати и доживети своје поступке из перспективе оних који су њој изложени⁶.

„Несамодовољност једне свести, немогућност њеног постојања. Постајем свестан себе и постајем ја искључиво отварањем према другом човеку, захваљујући њему и уз његову помоћ... Бежање, сепарација, затвореност у себе основни су узроци губљења идентитета. Није реч о томе шта се одвија унутра, већ о томе шта се дешава на прагу, на граници туђе и сопствене самоспознаје.” (BAHTIN: BUŽINJSKA, MARKOVSKI 2000: 179)

Концепт универзалне моралности, или универзалних моралних принципа подразумева извесну (са дистанцом употребљавамо овај термин) догматичност, јер не имплицира непрестано преиспитивање моралних концепата. Бахтин је у својој књизи *Проблеми њојетике Достојевској* писао о роману као инсценацији етичке одговорности, која се заснива на борби против етичког солипсизма. Стога је његов концепт много више „социјалан и интеркултуралан” од оног који заступа Винстон (EDMISTON 2000: 66). Та свест о извесној одговорности и комуникативности (*answerability*) је кључ моралног узрастања по Бахтину, будући да ако се погледа као универзални концепт (који је једини начин сагледавања оправданости делања и по Канту), као што „ја” сагледавам своје поступке из визуре „другога”, очекујем да и „други” сагледава своје из моје перспективе.

„Сама, пак, усмереност човекова према туђој речи и туђој свести, представља у суштини, основну тему свих дела Достојевског. Јунаков однос према себи самом нераскидиво је везан са његовим односом према другом и са односом другог према њему. Свест о себи самом све време осећа себе на фону свести другог о себи ја за себе на фону ја за другог.”(BAHTIN 2000: 194)

О сличном концепту етичности (која на вишем нивоу кореспондира са Бахтиновом антрополошком концепцијом комуникације) пише Керол Гилиген (Carol Gilligan), називјући је „етиком брижности” (*ethic of care*). Мада је везује пре-

6 Тај појам кључан је за дијалогски принцип и иако га, пише Марковски, „Бахтин не смешта у емпиријски свет, него у сферу уметничког дела, његова разматрања с ипак могу превести у ванестетске категорије” (BUŽINJSKA, MARKOVSKI, 2000: 178).

васходно за женски принцип (мушка етика је етика правде, а женска етика брижности), она може бити универзална, људска, везана за посебну врсту суочавања са моралним дилемама. „Етика брижности” може се везати за Бахтинов концепт примене дијалогичности при доношењу моралних одлука јер, за разлику од правде која је имперсонална, осећајност, емпатија, алтруизам подразумевају комуникацију са „другим”. (GRIFIN 1991: 1)

Хофман (*Емпаџија и морални развој*) сматра да универзални морални принципи (у западним земљама) јесу препознати као *бриџа за друџе* и *џринџиџ љравде* (2003: 206), управо оно што Гилиген назива женском и мушком етиком. Следбеници *џринџиџа љравде* (Хофман их назива Кантовим следбеницима) сматрају да судови засновани на добробити индивидуе нису праведни, јер је *џринџиџ бриџе* личан и није предмет легитимне социјалне контроле.

„Укључује пре афективне, него рационално засноване одлуке и због тога што се односи на конкретне жртве, није универзалан. [...] Брига је због тога логички подређена принципу правде, у ситуацијама у којима се они међусобно сукобљавају” (HOFFMAN 2003: 207). Хофман мири ова два становишта закључком да је емпатија конгруентна са бригом и већином моралних принципа и да су принципи енергетизовани емпатијским афектима, што има позитвне стране и за емпатију и за моралне принципе (2003: 208).

Сукоб ове две визије моралности веома је применљив на наставном часу као пример два морална становишта, или тачније, два концепта поимања моралности – да ли ће се појединац трудити да дела морално не комуницирајући са моралним начелима другог или ће их изнова преиспитивати у датој ситуацији.

Софоклова *Антиџиџона* се отвара тумачењу са обе стране – сама Антигона би у већој мери манифестовала Винстонов принцип, с обзиром на то да се у решености да сахрани брата води личним моралним начелима. Ако изузмемо да је Антигона носилац „хамартије” у овом случају буквално преведеног као „слепила” за свачије становиште осим за своје и да је у извесном смислу као трагична хероина предиспонирана да дела како дела – она својом свесном одлуком и срљањем у смрт угађа вољи богова, али унесређује (бар) своју сестру и свога вереника. Креонт би, такође, могао да се сагледа кроз Винстонову концепцију моралности будући да он поступа доследно етично у смислу да као млад владар успоставља државну власт принципијелно, чак и ако његова одлука директно утиче на његову ближу породицу (сина и супругу) и даљу породицу (Исмену, Антигону, Етеокла и Полиника). У том смислу, ако се и Антигона и Креонт држе сопствених моралних принципа – она као брижна сестра, морална хероина и поштовалац божанских закона, а он као принципијелан и доследан владар који гради свој углед у народу – обоје су трагични јунаци и жртве својих принципа. У томе видимо и потенцијалну слабост Винстонове етичке концепције. Наиме, ако кроз Винстонову концепцију моралности сагледавамо ова два лика, обоје делају морално.

Посматрано кроз Бахтинову перспективизацију моралности која се поклапа са најчешћим кључем за тумачење овог дела на наставном часу, Креонт је осион владар који остаје слеп не само за патњу Антигоне, већ и за патњу свог сина и саосећања народа са њима (израженим кроз песме хора и монологе хоровађе). Ове две концепције

стога отварају велики фронт за дискусију који наставнику на часу пружа могућност да стави ученике у конфликтне ситуације где они морају да изаберу страну, при чему би посебан изазов био подстаћи их и да сагледају тај проблем из угла који им је слабије схватљив и рационално даљи.

Склон више Бахтиновој него Винстоновој концепцији, Едмистон сматра да је „поставити Аристотелово питање 'Каква особа желим да постанем?' може бити превише ограничавајуће истовремено у социокултуралном смислу и у орјентацији према будућности” (EDMISTON 2000: 67) и он у већој подржава Бахтинов концепт који подразумева питања типа: „Да ли се понашам морално сад у односу према другима?”, „Како би моје деловање могло утицати на друге у будућности?” и сл. (EDMISTON 2000: 67).

Пут спознања етичких вредности кроз драму по Едмистону није искључиво рационалан, већ он подразумева свестрано укључивање имагинације и проживљавање у коме се распон осмишљеног и проживљеног често проширује до граница далеких, непознатих, чак и конфликтних погледа. Он предлаже сагледавање, између осталог, и тога: како би на наше понашање у свакодневним, прозаичним ситуацијама утицало ако бисмо различите позиције ликова (њиховог сагледавања ситуација и деловања) применили на животне ситуације, јер, користећи имагинацију, сагледавамо деловања, поступке и одлике ликова из потпуно различитих позиција њиховим смењивањем у току обраде драме (нпр. заступајући наизменично позиције Креонта и Антигоне, Хамлета и Гертруде итд). Користећи „етичку имагинацију” како је Едмистон назива, ученици могу антиципирати како би се њихова деловања рефлектовала на сопствену реалност у будућности и истовремено како би се, у теорији могућих светова⁷, сагледаној из позиције различитих ликова, модификација њихових деловања могла рефлектовати на будућност тих ликова. Идеја је и Винстонова и Едмистонова приступити критички сваком моралном становишту, независно од тога да ли оно припада протагонисти или антагонисти и мењањем позиција и испитивањем њихових ставова омогућити ученицима да критички сагледају различита етичка полазишта. Оно што се овде отвара као проблем јесу капацитети ученика за такво критичко сагледавање, нарочито ако се узме у обзир и временска ограниченост за обраду наставне јединице. Уколико наставник процени да ученици имају потенцијала за такву анализу, он може на часовима додатне наставе или секција отворити дебату о различитим моралним позиционирањима ликова.

Поетика драме подразумева једнообразност перспективе мишљења једног лика и читалац му приступа директно се одређујући према њему – без посредника у виду наратора. Стога је уживљавање ученика потпуно, па је сагледавање ситуације из њиховог угла извесније но у случају обимнијих наратива, попут романа, у којима је већ садржана дијалогичност у описивању. Стога често нисмо ни свесни

⁷ Теорија могућих светова улази у савремену филозофску и логичку мисао шездесетих година двадесетог века када су логичари у поновном читању немачког филозофа Лајбница и његове теодицеје открили погодан тле за развијање семантичког модела за тумачење феномена „неопходног” и „могућег”. Реконструишући фикционални свет књижевног текста, читалац га чини делом свога искуства, поимања и деловања у актуелном свету. Указујући на међусобну повезаност света и приче (“worlding the story” и “storying the world”), Дејвид Херман, један од главних представника посткласичне наратологије, истиче фундаментални значај који наратив има у искуственом доживљају света, односно као средство или начин разумевања тог света” (MILOSAVLJEVIĆ MILIĆ 2018: 452).

дискурса, каже Едмистон, из кога перципирамо (EDMISTON 2000: 72). Дискурси би представљали мисаоне оквири који су настали мноштвом претходно проучених дела и драматичних ситуација. Да бисмо тога дискурса постали свесни, морамо бити на прави начин изазвани. Најпотпуније освешћење тога дискурса и његова евентуална промена може бити садржана у потпуној промени перспективе из које покушавамо да сагледамо извесни проблем или феномен. Коначно, Едмистон заговара етичко образовање кроз драму јер нам оно дозвољава да истражујемо различите етичке концепте, прелазећи у потпуно страни дискурс, без да заправо трпимо консеквенце свога деловања („морално мишљење”), исто као што се можемо кроз имагинацију саживети и са дискурсом онога ко је директно изложен и подложен последицама делања супротстављеног лика.

Речју – кроз драму можемо не само освестити дискурс коме иницијално припадамо, него га сагледати и евентуално критиковати из других дискурзивних позиционирања. Јер, пише Едмистон, не сукобљавају се ликови, већ дискурси из којих они делују. Оваквим сагледавањем и осталих дискурса, ми не морамо нужно свој променити, али га можемо сагледати из другог угла.

Самим тим што нам је омогућено да са извесне дистанце посматрамо дешавања у драми (јер се драмске ситуације, без обзира на емпатију и идентификацију не дешавају нама), можемо о њима да просуђујемо са више рационалности, примењујући доследно своја етичка становишта, чак и у већој мери него што нам је то омогућено у свакодневном животу. Као што о сопственим поступцима можемо разговарати или их промишљати тек пошто смо се од њих удаљили, а не у тренутку када се одвијају, тако нам драма пружа извесну дистанцу која чини погодан терен за етичку спекулацију, а да нас истовремено директно инволвира у своја дешавања методама којима располаже (успешном глумом, добро написаним текстом и радњом коју имамо интерес да погледамо). То је процес, као у Бахтиновој теорији, који нас излаже сопственом погледу са стране. Наше уживљавање у лик, наше емпатија и идентификација са једне стране, а критичка свест, поглед и процењивање са друге стране, покреће у нама процесе који изазивају креирање моралне свести на нивоу који је истовремено рационалан, емотиван и имагинативан.

Едмистон наводи још једну карактеристику драме која нам омогућава да у етичком контексту просуђујемо рационалније но у свакодневном животу. Наиме, док у процењивању сопствених поступака често заборавимо речи које смо изговорили и наше реплике могу бити модификоване нашом свешћу, подсвешћу, жељом да речи представимо другачије, или простим заборављањем, драмски текст постоји као *corpus delicti* на који се читалац може увек вратити. Са друге стране, у проматрању ликови који говоре, греше, боре се у своје име (без наратора који би нам њихове поступке појаснио, као што је већ горе писано), гледалац или читалац њих доиста доживљава као живе људе. Едмистон наводи да ученички ставови у проматрању драме представљају комбинацију њихових ставова иза којих чврсто стоје и оних у вези са којима су запитани у својој имагинацији (EDMISTON 1995: 121). Драма им дозвољава да изађу из оквира промишљања на које су навикли, заступајући своје ставове и истовремено их стављајући на пробу која нема реалне консеквенце у стварности. То ипак не умањује последице које њихове речи изазивају у слушаоцима и њима самима, па

у тој кохезији амбивалентних – реалних и иреалних консеквенци долази до неке врсте емотивне и мисаоне катарзе, епифаније или спознања нових етичких и интелектуалних мисаоних домета. На тај начин они постају више од посматрача – на неки начин постају део представе. Они дебатују са ликовима драме, у дебати у којој се ликови служе већ својим изреченим текстом. У таквом истовремено измишљеном и реалном дијалогу долази се до интересантних спознања за која се, због своје дијалошке форме, драма чини нарочито пријемчивом.

Драма у учионици као *paideia* – „образовање за културу”

Да би се сви ти комплексни процеси, настали у дијалогу са текстом, ученицима и наставником, у наставној пракси реализовали, потребно је време. Данас је, међутим, готово немогуће упустити се у њих, јер је општа тежња савременог образовања стицање што више практичних знања и вештина, које ће у капиталистичком друштву имати примену. Програмски језици и програмирано истраживање дехуманизују генерације које одрастају и формирају се у електронској ери. У доба хиперинформисаности у којем је до података тако лако доћи, а информације су доступне и обновљиве, школа је изгубила привилегију централног „информатора”. Њен главни задатак је да ученике оспособи да критички расуђују и стекну однос према учењу. Пре свега, школа треба да пружи једну врсту естетичко-етичке базе засноване на хуманистичким вредностима, независно од позива којим ће се ученици касније бавити. Таква традиција у образовању постоји још од античке Грчке и она је, у различитим облицима и периодима који су неговали хуманистичко образовање, сачувана до модерног доба.

Култура код античких Грка није постојала као појам, већ је њено место заузима-ла врлина – *areté* – херојски дух просветљеног појединца у несагласности са владајућом идеологијом – мотив који улази у историју Сократовом смрћу и често се појављује до данашњих дана, а који је чврсто утемељен у Есхиловом *Промејшеју* и Софокловој *Антијони* и *Филоклету*.”(MILOSAVLJEVIĆ 2016: 43)

Areté је сложен концепт у чијој основи лежи културни идеал античке Грчке – лепота и доброта (*kalokagathia*). „Васпитање и образовање за *areté* је *paideia* – појам који треба схватити ’образовање за културу’, за разлику од образовања које се односи на трансфер социјалних правила (*nomoi*) и професионалних знања и вештина (*techné*); сами Грци јасно су правили ту разлику.” (MILOSAVLJEVIĆ 2016: 37) Образовни систем већине земаља, међу којима и Србије, фокусиран је на оно што су Грци називали *techné* – стицање вештина за обављање одређене дужности. Без улажења у експликацију категоријалног апарата Сократове филозофије, довољно је рећи да је „пут стицања и достизања знања / врлине *paideia* свеобухватан и целоживотан напор да се остваре хумани потенцијали” (MILOSAVLJEVIĆ 2016: 43). Искуство показује да се човечанство у фази реконвалесценције (попун оне након Другог светског рата), када се присећа базичних постулата хуманог друштва, враћа на систем у коме психологија, уметности, књижевност, и посебно драма, добијају своје место.

Зато је на наставницима да искористе пуни ангажовани потенцијал драмског текста и да осим искоришћавања његовог гносеолошког, културолошког, књижевног и језичког потенцијала искористе и његов делатни етички образовни капа-

цитет.

Цитирана литература

- ARISTOTEL 2008: ARISTOTEL. *O pesničkoj umetnosti*, Beograd: Dereta 2008.
- BALUHATI 1981: BALUHATI, Sergej. *Problemi dramske analize u: MIOČINOVIĆ Mirjana. Moderna teorija drame*, Beograd: Nolit, 1981.
- BAHTIN 2000: BAHTIN Mihail Mihailovič. *Problemi poetike Dostojevskog*, Beograd: Zepter Book World, 2000.
- BOAL 2008: BOAL Augusto. (first published 1979). *Theatre of the Oppressed*, London: Pluto Press, 2008.
- BUŽINJSKA, MARKOVSKI 2009: BUŽUNJSKA Ana, MARKOVSKI, Mihal Pavel. *Književne teorije XX veka*, Beograd: Službeni glasnik, 2009.
- GRIFFIN 1991: GRIFFIN, Em. *A Different Voice of Carrol Gilligan*, New York: McGraw-Hill, Inc, 1991. <http://www.afirstlook.com/docs/diffvoice.pdf> [24. 7. 2025]
- EDMISTON 1995: EDMISTON, Brian. *Discovering Right Actions: Forging Ethical Education through Dialogic Interactions*, Naathan, Queensland: Reprographics in Griggith University, 1995. <https://sites.ehe.osu.edu/bedmiston/files/2011/11/Discovering-Right-Actions.pdf> [10. 12. 2016]
- EDMISTON 2000, EDMISTON Brian. *Drama as Etical Education*, 2000. <https://sites.ehe.osu.edu/bedmiston/files/2011/11/Drama-as-Ethical-Education.pdf> [1. 12. 2016]
- ILIĆ 2003: ILIĆ, Pavle. *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi: metodika nastave*, Novi Sad: Zmaj, 2003.
- LEŠIĆ 2008: LEŠIĆ, Zdenko. *Teorija književnosti*, Beograd: Službeni glasnik, 2008.
- MILOSAVLJEVIĆ 2000: MILOSAVLJEVIĆ, Petar. *Metodologija proučavanja književnosti*, Beograd, Trebnik, 2000.
- MILOSAVLJEVIĆ MILIĆ 2018: MILOSAVLJEVIĆ, MILIĆ Snežana. *Motiv katabaze i naratološki koncept sveta price*, 2018. <https://wuw.pl/swr/article/download/4552/4403/> [10. 9. 2020]
- MILOSAVLJEVIĆ 2016: MILOSAVLJEVIĆ, Sunčica. *Dramska pedagogija (Dramska umetnost u integrisanom obrazovanju)* (doktorska disertacija), Beograd, 2016. https://eteze.arts.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/146/bitstream_56380.pdf?sequence=21&isAllowed=y [13. 8. 2025]
- MIOČINOVIĆ 1973: MIOČINOVIĆ, Mirjana. *Scenska igra Aleksandra Popovića*, u: Hristić. Jo-van (urednik), *Drame*, Beograd: Nolit, 1973.
- NICOLSON 2000: NICOLSON, Helen, (editor). *Teaching Drama*, New York: Continuum, 2000.
- SONDI 2008: SONDI, Peter. *Studije o drami*, Novi Sad: Orpheus, 2008.
- FREIRE 2005: FREIRE Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*, New York. London: Continuum, 2005.
- HEGEL 1975: HEGEL, Georg Vilhelm Fridirih. *Estetika III*, Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod, 1975.
- HOFMAN 2003: HOFMAN, Martin L. *Empatija i moralni razvoj*, Beograd: Dereta, 2003.

Kristina M. Petrović

DRAMA AS AN EPISTEMOLOGICAL AND ETHICAL CHALLENGE FOR TEACHERS AND STUDENTS

Summary

This paper explores the role of drama in education, the challenges teachers face, and the unique opportunities that the dramatic literary genre, designed for theatrical performance, offers. It discusses the distinctive features of drama compared to other genres and examines the main problems and challenges encountered by both teachers and students. These include traditional

approaches often followed and emerging trends that are just beginning to take shape. By drawing on the theories of Winston and Bakhtin, which focus on the ethical potential of dramatic texts, we consider various approaches that not only complicate the teaching process but also raise questions that can greatly benefit the ethical and cultural education of students—akin to the ancient Greek concept of *paideia*. Humanistic education, with drama as a key element, fosters critical thinking, logical reasoning, and empathetic imagination, preparing students to become compassionate, socially responsible, and ideologically aware citizens. Progressive educational approaches emphasize innovative teaching methods, active participation, and independent thinking as a means of democratizing society and shaping reflective individuals. This paper offers a modest contribution to the ongoing discourse.

Keywords: drama in teaching, drama pedagogy, ethical potential of drama