

Verbalne metode i uloga učeničke verbalizacije u nastavi baleta; odabir iz prakse

Jeličić, Andreja

Educational content / Obrazovni sadržaj

Publication status / Verzija rada: **Updated version / Ažurirana verzija**

Publication year / Godina izdavanja: **2022**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:205:259348>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2023-01-31**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Academy of Dramatic Art](#)



Andreja Jeličić: Verbalne metode i uloga učeničke verbalizacije u nastavi baleta; odabir iz prakse (Revidirani tekst izlaganja na ISCBDE - drugoj međunarodnoj znanstvenoj i umjetničkoj konferenciji iz baletne i plesne edukacije, Sarajevo 2021.)

Kolegiji: Metodika i Nastavna praksa klasičnog baleta 3 i 4; preddiplomski studij baletne pedagogije

Sažetak: Predlaže se verbalizacija kao metoda zapostavljena u baletnom klasu koji je tradicionalno fokusiran na razvijanje estetikom determiniranih tjelesnih vještina. Verbalne metode razmatraju se kao način prevladavanja pedagoškog deficita u baletnom klasu; utječu na razvoj, kognitivnih, iskustveno proprioceptivskih, emocionalnih i socijalnih aspekata učenja. Analiziraju se primjeri.

Ključne riječi: baletni klas, pedagoški deficit, verbalne metode, baletna terminologija, stilovi poučavanja

1. Uvod

Glavni je cilj profesionalnog baletnog školovanja razviti kod učenika visoko sofisticirane tjelesne vještine plesa determinirane strogim estetskim normama kako bi bili spremni za uključivanje u repertoare profesionalnih baletnih ansambala. U skladu s premissom o podudarnosti između ciljeva, sadržaja i metoda¹ jasno je da u nastavi baletnih škola cilj i sadržaj - svakodnevni praktičan rad u baletnoj dvorani, uvjetuju i dominantne stilove i metode poučavanja, to jest načine na koji poučavamo. Ovdje se bavimo pitanjem metoda u baletnom klasu koji se javlja glavnim oblikom nastave u profesionalnom baletnom školovanju. Polazna premisa je siromaštvo metoda poučavanja u baletu, ona se vezuje uz konstataciju o općem pedagoškom deficitu u baletnom školovanju te se predlaže nekoliko metoda kojima se pospješuje ne samo razumijevanje i usvajanje specifičnih baletnih sadržaja nego i cjelovit razvoj ličnosti učenika.

Pitanje metode, to jest točnog definiranja i klasifikacije nastavnih metoda, po priznanju samih stručnjaka², jedno je od najnejasnijih u pedagogiji, prvenstveno zbog mnoštva različitih kriterija prema kojima se klasifikacije metoda mogu provoditi. U baletu pojmovnoj zbrci doprinosi ona jezična, jer se o etabliranim sustavima poučavanja baleta, često nazivanim i „školama“, poput danske A. Bournonvillea, engleske E. Cecchettiya ili ruske/sovjetske A. Vaganove, govori i kao o „metodama“, pogotovo u engleskom govornom području. Nije neuobičajeno da naši učitelji baleta tvrde da podučavaju prema metodi

¹ Meyer, Što je dobra nastava, 26.

² U udžbeniku Pedagogija u izdanju Matice Hrvatske iz 1968. Marijan Koletić posvećuje nekoliko stranica objašnjavanju teškoća u definiranju i klasificiranju nastavnih metoda (366-370), a nešto recentnije, Hilbert Meyer tvrdi: „Pojmovna i konceptijska zbrka nigdje u pedagogiji nije tako velika kao u metodici nastave.“ (op.cit., 74).

Vaganove³, što nije sasvim netočno (naposljetku, sama Vaganova u predgovoru svoje ključne knjige *Osnovi klasičeskovo tanca* iz 1934. govori o „radu na svojoj metodi predavanja“⁴), ali je u razumijevanju samoga pojma, svrhe i primjene nastavne metode, istovremeno preopširno i vrlo ograničeno. Pod „metodom Vaganove“ podrazumijeva se istovremeno, s jedne strane, sam sadržaj - karakterističan stil plesanja koji se razvio u prvoj polovini 20.stoljeća u ruskom/sovjetskom baletu te osobitosti plesne tehnike koje taj stil podržavaju, dok se, s druge strane, misli na dosljednu sistematizaciju sadržaja, to jest zadanih baletnih koraka i načina njihova izvođenja kako bi se ti sadržaji mogli sustavno podučavati. U smislu organizacije sadržaja, metoda Vaganove prva je prava, na znanstvenim osnovama utemeljena metodika poučavanja klasičnog baleta jer, za razliku od ranijih škola, na temeljno pitanje - kako poučavamo učenike?, odgovara kreiranjem jasnog metodičkog slijeda i uvođenjem didaktičkih principa sistematičnosti i postupnosti.⁵ S druge strane, metodička nedostatnost metode ili metodika prema Vaganovoj (kako se one danas primjenjuju u baletnim školama i podučavaju na nastavnničkim odjeljenjima baletnih akademija) ogleda se upravo u njihovoj isključivoj usmjerenosti na sadržaj. I tu dolazimo do problema. I najbolja sistematizacija sadržaja dovest će do upitnih rezultata ako postoje nedorečenosti u sagledavanju uloga drugih dvaju aspekata didaktičke trijade – nastavnika i učenika. U tradicionalnoj paradigmi poučavanja u baletu nastavnik se, kao bivši plesač, smatra otjelovljenjem ekskluzivnog baletnog znanja i neupitnim autoritetom, dok se učenici objektiviziraju kako bi se njihova tijela u procesu poduke oblikovala prema zahtjevnim estetskim standardima. U tom procesu, kako ističe Mihaela Devald Roksandić, „nema ni pedagoškog ni pedagogije“, a baletna poduka često postaje i „antipedagoška, to jest potencijalno štetna za razvoj mlade osobe“⁶.

Poticanje raznolikosti metoda u baletnom klasu jedan je od načina prevladavanja pedagoškog deficita u baletnom školovanju, naravno, uz primjerenu edukaciju nastavnika. Meyer (u kontekstu obaveznog formalnog osnovnog i srednjeg obrazovanja) navodi raznolikost metoda kao jedno od deset obilježja dobre nastave, a kada razjašnjava koje bi ciljeve „dobra nastava“ trebala postići, ističe da treba pospješiti i kognitivno, i afektivno i socijalno učenje učenika⁷. U kontekstu nastave plesa, i Tomkins ističe ovaj obrazovni prioritet ukazujući na nužnost uspostavljanja ravnoteže između predominantnog fizičkog i intelektualnih i emocionalnih aspekata učenja, ka razvijanju cijele osobe učenika-plesača.⁸ Pedagoški pristup razvijanju cijele osobe u korijenu je metoda koje koristim u svojoj praksi nastavnice baleta na Odsjeku plesa ADU, a verbalne metode, osobito učeničku verbalizaciju, u tom kontekstu smatram izrazito važnima te je u ovom tekstu naglasak upravo na takvim metodama.

³ Nešto više pozornosti pridajem ovdje metodici A.Vaganove budući da je ona imala značajan međunarodni odjek i utjecala na mnoge postojeće sustave baletnoga školovanja, a u istočnoj je Europi, uključujući bivšu državu Jugoslaviju, zbog sovjetskog utjecaja, odigrala ključnu ulogu u formiranju tadašnjih republičkih, a danas državnih baletnih škola. Programi tih škola, poput one zagrebačke, i danas slijede moskovske i/ili lenjingradske/peterburške metodike.

⁴ Vidi „Umesto predgovora“ u Vaganova, *Osnovi klasičnog baleta*, 3.

⁵ Vidi Jeličić, „Učiti učitelje baleta: omekšavanje dodira i rastakanje rigidnih formi; Polazišta studija baletne pedagogije na Odsjeku plesa Akademije dramske umjetnosti u Zagrebu“, 10,11.

⁶ Devald Roksandić, „Prema baletnom obrazovanju kao praksi slobode“, 22.

⁷ Meyer, op.cit., 17.

⁸ Tomkins, „Teaching styles“, 35.

Budući da nam cilj ovdje nije znanstvena klasifikacija, nego opis primjera koji bi mogli inspirirati nastavnike baleta, ističem da unutar metoda koje ću ovdje opisati, a kojima je glavni kriterij odabira verbalizacija kod učenika, možemo uočiti i niz drugih kriterija prema kojima bi se one mogle klasificirati te su one, u stvari, amalgami različitih kriterija. Jedan od njih je kriterij stupnja aktivnosti i odgovornosti u nastavnom procesu kroz uloge koje preuzimaju učitelji i učenici. U plesu možemo govoriti o stilovima u kojima učitelj dominira i instruirati ili ispravlja dok su učenici pasivni izvršitelji, kopiraju učitelja i vježbaju i ponavljaju (u baletu dominantni naredbodavni stil i praktični rad), ali i o stilovima u kojima učitelj vodi, potiče, omogućuje, podržava ili mentorira, a učenici istražuju, provjeravaju, iniciraju, (samo)evaluiraju⁹. Tu je i kriterij socijalnih oblika rada u nastavi; uobičajeni su frontalni rad, rad u paru, rad u skupini i individualni rad, a njihovo kombiniranje može u dnevnom klasi biti vrlo produktivno. Također, u metodama koje navodim prepoznaju se i poznate metode promatranja i demonstracije u njihovim raznim inačicama. Kombinirajući methodske razine i dimenzije u ovom prikazu, oslanjam se na pristup Meyera koji, za razliku od starijih teoretičara pedagogije, ne zastupa jedinstveni kriterij klasifikacije, nego mnogobrojnost različitih metoda raspoređuje u rasteru prema različitim kriterijima¹⁰.

2. Podaci o metodama korištenim u Školi za klasični balet u Zagrebu

Polaznu tezu da se u nastavi klasičnog baleta očituje siromaštvo metoda poučavanja jer se prakticira gotovo isključivo frontalni rad i naredbodavni stil uz demonstraciju koraka i ponekad korekcije dodirrom, potkrepljujem podacima prikupljenim u sklopu kolegija Nastavna praksa klasičnog baleta na drugoj i trećoj godini trogodišnjeg preddiplomskog studija baletne pedagogije koji se na zagrebačkom Odsjeku plesa Akademije dramske umjetnosti izvodi od 2013. godine. U sklopu kolegija studenti su obavezni odraditi između 10 i 16 hospitacija na nastavi baleta kod različitih nastavnika, i to tako da promatraju dva do tri nastavna sata kod istog nastavnika te na temelju promatranja pišu izvještaj prema zadanom protokolu. Od akademske godine 2014/15., kada je prva generacija studenata počela s hospitacijama, do danas, trinaestoro studenata je obavilo 145 hospitacija. U analizi koja slijedi osvrćem se na 130 hospitacija obavljenih u Školi za klasični balet u Zagrebu, od 1. razreda osnovne do 4. razreda srednje škole. O tim hospitacijama napisana su 32 izvještaja studenata i oni se odnose na devetero nastavnika koji su na školi zaposelni u stalnom radnom odnosu ili su vanjski suradnici. Napominjem da se ova analiza ne može smatrati konačnim, nego samo indikativnim pokazateljem, jer nastava nije opservirana s ciljem istraživanja: za svakog nastavnika ili nastavnicu nije obavljen jednak broj opservacija, a opservacije nisu vođene sustavno tijekom cijele godine, nego u trenucima kada je hospitacije bilo moguće organizirati. Vjerojatno je da neke nastavnice i nastavnici, u drugim razdobljima školske godine kada satovi nisu bili opservirani, koriste i metode koje nisu zabilježene.

Analiza: U protokolu izvještaja, pod kategorijom Metode poučavanja, sva 32 izvještaja navode naredbodavni stil poučavanja kao dominantan. Kod svih devetero

⁹ Ibidem., 35-37. Tomkins se u svojoj podjeli referira na Hayden-Davies i Whitehead definiciju stilova poučavanja.

¹⁰ Meyer, op.cit., 74,75.

nastavnika to je opisano kao verbalno zadavanje zadataka (vježbi), verbalna objašnjenja i korekcije – grupne i individualne.

Kod sedmero nastavnika uočava se i manje ili više detaljna i precizna demonstracija koraka, poza i sl.; kod dvije nastavnice pokazivanje kao metoda na opserviranim satovima nije korištena.

Kod šestero nastavnika bilježi se korištenje metode pitanja i odgovora. Kod dvije nastavnice uočava se konzekventna primjena metode pitanja i odgovora koji se odnose na razumijevanje principa izvedbe određenih koraka, dakle ovom se metodom potiču više razine učeničkog razumijevanja. Ovdje se zapaža i aktivno i slobodno sudjelovanje učenika u razgovoru kao znak emocionalno sigurnog i podržavajućeg nastavnog okružja. Nije nevažno primijetiti da te dvije nastavnice imaju visoko obrazovanje u području plesne edukacije, a jedna od njih i u području pedagogije. Kod troje nastavnika zapaženo je postavljanje pitanja koja se odnose na niže razine učenja: provjeravanje pamćenja slijeda vježbi ili prepoznavanje grešaka u izvedbi. Tu se bilježe kratki, suzdržani odgovori učenika kao moguć znak emocionalno nesigurnog okružja. Kod jedne se nastavnice bilježi njezino vlastito odgovaranje na postavljena pitanja (ne čeka se odgovor učenika), što ukazuje na nevještu i nesmisleni upotrebu metode.

U dva slučaja bilježi se međusobno promatranje učenika i njihova uzajamna verbalna povratna informacija; u jednom od ta dva slučaja nastavni sat promatra učenica koja je bolesna i ne može vježbati.

Primjena stilova i metoda poučavanja kod 9 nastavnika Škole za klasični balet zabilježena u hospitacijama studenata						
Metode/stilovi	Naredbodavni stil	Pokazivanje	Pitanje odgovor			Pmatranje i učenički feedback kolegama
			Viša razina učenja	Niža razina učenja	Neuspješna primjena	
9 nastavnika	9	7	2	3	1	2

Rezultati ove analize, bez obzira na nesustavnost provođenja opservacija, podržavaju tezu o siromaštvu metoda u školskom baletnom klasu, a uočava se i ograničena primjena metoda koje verbalno angažiraju učenike.

3. Metode verbalizacije

Budući da je baletni klas, pod krinkom profesionalne discipline, uglavnom mjesto prisilne šutnje i poslušnog izvršavanja nastavnčkih naredbi koncentriranih isključivo na tijelo, kognitivni je aspekt učenja u njemu zapostavljen, a obično se smatra i suvišnim¹¹. Međutim, uključivanje kognitivne domene učenja može kod učenika značajno pospješiti proces stjecanja psihomotornih vještina i tako doprinijeti glavnom cilju nastave. U tom je

¹¹ Ponekad se intelektualni kapacitet smatra čak i smetnjom uspješnom vježbanju: znam za slučaj kada je učenici u baletnoj školi bilo rečeno da je „prepametna da bude balerina“.

procesu ključna verbalizacija¹², kako ona nastavnika, kada preciznom terminologijom i pažljivo formuliranim uputama potiču na „oslušivanje“ i osvještavanje tijela, tako i verbalizacija kod samih učenika. Razgovor, pitanja i odgovori, zadaci temeljeni na čitanju i pisanju potiču njihove vještine opisivanja, objašnjavanja i refleksije. Verbalizacijom se tjelesna znanja koja učenici stječu vježbom utvrđuju i potvrđuju te dovode na višu razinu integracije. S druge strane, ohrabrivanjem učenika na govor i razgovor njegujemo pristup usmjeren na učenike: potičemo njihov aktivan, kreativan i odgovoran doprinos nastavi i podržavamo razvoj njihova samopouzdanja i kooperativnosti, što doprinosi balansiranju ranije navedenog pedagoškog deficita u baletnom klasu.

3.1 Metode verbalizacije koje se odnose na baletnu terminologiju

Baletno nazivlje na francuskom jeziku u većini slučajeva sadrži ključ za razumijevanje suštine koraka: *plié* = saviti; *tendu* = pružiti, napeti; *jeté* = baciti; *assemblé* = skupiti, itd. Razumijevanje značenja naziva koraka pomaže razumijevanju načina njegove izvedbe, a zanimljivo je da većina plesača ne zna prijevod i značenje francuskih naziva koraka koje svakodnevno izvode, što ukazuje na manjkavosti njihova baletnog školovanja. Evo nekoliko primjera mini metoda koje potiču kognitivno prepoznavanje i osvještavanje značenja baletnog vokabulara:

- Rječnik baletnog nazivlja: Studentice i studenti za svaki novi korak samostalno, s interneta ili iz literature, nalaze prijevod francuske riječi koja je u korijenu naziva i bilježe „značenje“ koraka. Rječnik se nadopunjava svakim novim korakom tijekom cijele godine. U pisanju francuskog nazivlja zahtijeva se točnost. Periodično se odvaja desetak minuta za grupnu diskusiju, usporedbu i eventualno ispravljanje prijevoda. Ova je metoda izvrsna za početne faze učenja baleta, bez obzira na dob, no može se koristiti do kraja školovanja.
- Blic provjere, usmene: Prije vježbe pitam studenticu ili studenta kako se vježba koja slijedi zove i što znači njezin naziv. Iz točno navedenog značenja izvodimo odmah, prije početka vježbe, glavne upute o karakteru koraka i principima izvedbe. Metoda je prikladna za početne faze učenja, dok se studenti upoznaju s francuskim nazivljem i dok se utvrđuje poredak vježbi uz štap i na sredini dvorane.
- Blic provjere, pisane: Krajem semestra dajem desetminutni test s desetak francuskih naziva koraka pored kojih studenti trebaju napisati značenje. Test se ne ocjenjuje, ali oni koji ga ne napišu dobro, ponavljaju ga.

¹² Nicole Harbonnier-Topin, stručnjakinja u području proučavanja pokreta (*movement studies*), ističe važnost verbalizacije u procesu osvještavanja iskustava tijela. Osim što se referira na poznati stav Vigotskog da su jezik i verbalizacija kognitivni alati pri učenju tjelesnih vještina, citira i pionira somatske edukacije Thomasa Hannah, koji je naglašavao intrinzične veze između onoga što je nazivao „sarkalnim“ (od grčkog *sarx* – meso) iskustvima i „jezičnih iskustava“ te navodi da se „u kontekstima somatske edukacije sudionike često ohrabruje da govore iz svojih istraživanja pokretom da bi razvili svijest o svojim tjelesnim praksama i osvijestili svoje obrasce kretanja“. (Harbonnier-Topin, „Towards a constructive interaction between Somatic education and introspective verbalisation“, 239-250.

- Izgovaranje vježbe: Kada pojedina studentica dobije zadatak da za cijelu grupu ponovi ranije postavljenu vježbu, uz pokazivanje vježbe treba imenovati svaki zasebni korak, *epaulement* i sl. (npr., u vježbi *battement tendu* trebala bi izgovoriti: „2 *battement tendu* naprijed u maloj pozi *croisé; plié; relevé; 2 battemet tendu* nazad na 3. *arabesque, plié; relevé...“*). Imenovanje koraka stručnom terminologijom zahtijevam od studenata u svakom razgovoru o izvedbi i sama je dosljedno koristim pri pokazivanju i objašnjavanju.
- Zapisivanje vježbe: Studentice zapisuju, iz sjećanja i čim preciznije moguće, slijed koraka/pokreta jedne od vježbi iz poznatog klasa koristeći stručnu francusku terminologiju. Treba zapisati rad nogu, ruku, *epaulemente*. U naprednijoj verziji tražim i osnovne informacije o glazbenoj organizaciji: u kojoj je mjeri vježba, izvodi li se pokret na „i“ (auftakt) ili na 1 (punu dobu), trajanje pokreta i sl. Metodu koristim obično kao individualnu domaću zadaću, no zadatak se može raditi i u paru. Osim utvrđivanja stručnog nazivlja, ova metoda razvija osvještavanje prostora i vremena, logike vezivanja koraka i organizacije vježbe, te sposobnost motoričke predodžbe¹³ koja je izuzetno važna u učenju u plesu. Studentima koji sporije usvajaju kombinacije savladavanje ovakvog zapisa postaje dobrodošao način pisanja podsjetnika.
- Diktat: Ne pokazujući ništa, diktiram novu vježbu izgovarajući nazive (poznatih) koraka, smjerove kretanja, *epaulemente* i dr., a studenti na temelju toga sami pokazuju novu vježbu. Ova se metoda može koristiti tek kada učenici imaju dovoljno predznanje, a u višim razredima može često zamijeniti nastavnikovo pokazivanje novih vježbi. Razvija povezivanje i „prevođenje“ apstraktnih koncepata u konkretnu tjelesnu aktivnost te spomenutu sposobnost predočavanja (vizualnog i kinestetičkog) prostornih odnosa i tjelesne organizacije. Njeno povremeno korištenje sprječava čest, pasivni odnos učenika prema usvajanju baletnih kombinacija, vezan uz njihovu naučenu ovisnost o nastavnikovom pokazivanju.

3.2 Metode verbalizacije u kombinaciji s drugim metodama

Ovdje navodim primjere koji potiču učeničku verbalizaciju u kombinaciji s metodama učeničke demonstracije i promatranja i u odnosu na različite stilove i socijalne oblike poučavanja. Premda zbog širine teme ne ulazim u specifično područje rada s tijelom u baletu, naglašavam da uspješnost navedenih metoda ovisi, među ostalim, i o kompetentnosti nastavnika u području anatomije i kineziologije, preciznije, njihovom pristupu fokusiranom na *principe* funkcioniranja tijela. Ako se nastavnikova objašnjenja odnose ne samo na estetski točno, nego i *funkcionalno, efikasno i sigurno* izvođenje elemenata zahtjevne tehnike,

¹³ „Motorička predodžba predstavlja voljno nastojanje osobe da zamisli sebe u izvođenju određene radnje.“ Buccino, Giovanni i Lucia Riggio. "The role of the mirror neuron system in motor learning" 5-15. Ona može biti vizualna (stvaramo vizualnu reprezentaciju ekstremiteta u pokretu), ili kinetička (mentalno simuliramo pokret, uz kinestetički osjećaj pokreta) i oslanja se, među ostalim, na ulogu zrcalnih neurona. Uloga motoričke predožbe ključna je u procesu učenja imitacijom, dominantnog u poučavanju plesa; zapisivanje vježbe i diktat doprinose njenom razvijanju, a verbalizacija dodatno širi i povezuje različite kognitivne funkcije motoričkog učenja.

postavljen je dobar model učenja. Funkcionalni pristup tehnici je anatomske utemeljen; pojam efikasnosti podrazumijeva „najtočnije moguće izvođenje uz najmanji mogući napor; dakle, minimaliziranje ionako velikog utroška energije u baletu, koji se ekstremno povećava kada se zahtjevni pokreti izvode anatomske nefunkcionalno. Anatomska funkcionalnost i znanje o tome kako pokret djeluje na tijelo te kako se odnositi prema svakom pojedinom tijelu i njegovim različitim fizičkim osobinama i predispozicijama pretpostavka je *sigurnosti* koja se (...) odnosi na smanjenje rizika od povrede.“¹⁴ Temeljena na ovim principima, nastavnička objašnjenja kod učenika mogu stimulirati *osvještavanje* kinestezije i propriocepcije, a ne samo uobičajenu imitaciju izvana nametnute savršene forme; time se proces učenja tjelesnih plesnih vještina diže na višu razinu. Pri tome je ključno da se u vlastitim uputama nastavnik oslanja na riječi i koncepte kojima se precizno imenuju dijelovi tijela i afirmiraju osjeti, akcije, obrasci kretanja i tjelesnih veza, odnosi s prostorom i sl.¹⁵ te da riječi ukazuju na proces, aktivnost, otkrivanje, adaptaciju, a ne pasivno fiksiranje poza i završenost radnje.

- Objašnjenje uz demonstraciju: Studentica za cijelu grupu pokazuje i riječima objašnjava izvođenje pokreta, naglašavajući važne detalje, kako su oni bili objašnjeni na ranijem satu. Na primjer, kada demonstrira kružni dio 5. *port de bras* naglašava *rotaciju* trupa koja započinje u području *torakalne kralježnice* (a ne pomakom iz ramena), uz *stabilan i čvrsto uzemljen* donji dio tijela te zdjelicu i bokove usmjerene prema naprijed; pokazuje savijanje trupa isprva u smjeru lakta ruke u 1.poziciji-preko rebara, a zatim kružno prema nazad (kruženje u nagibu), naglašavajući akciju *posezanja* rukama i pogledom daleko u prostor tijekom izmjene ruku u 3.poziciji kako bi spriječila kompresiju u kralježnici i postigla širinu pokreta. Ističe da svjesno prolazi kroz točku nagiba točno nazad, a da se zatim trup uspravlja dok samo glava nastavlja pratiti otvaranje ruke u drugu poziciju; zaključuje da se radi o kruženju za ¼ kruga trupom, a ½ kruga pogledom i rukama. U ovom primjeru učenica kratko preuzima ulogu nastavnice. Studentska objašnjenja uz demonstraciju prakticiram kada primjećujem da grupu ili pojedince treba podsjetiti na „pravila“ izvođenja; to je alternativa stalnim nastavnikovim uputama i ispravkama, izaziva punu pozornost ostalih kolega, a studentima koji objašnjavaju daje osjećaj vlasništva nad materijalom i postignuća.
- Opisivanje/feedback uz promatranje: Studenti promatraju jedni druge prilikom rada u grupama ili u paru na temelju zadanih kriterija i nakon toga daju feedback. Jednostavan primjer zadatka: „Obrati pozornost na otvorenost radne noge i na preciznost položaja *cou-de-pied* u vježbi *battement frappé*“. U feedbacku nakon promatranja inzistiram na motivirajućem pristupu pa tražim da se prvo komentira ono što je bilo dobro i što im se svidjelo. Primjeri komentara: „*Frappé* u stranu ti je izvrstan, ali kad iz smjera naprijed

¹⁴ Jeličić, 2020., op.cit, 11, 12.

¹⁵U svojoj se praksi oslanjam na pojmove iz dijela Laban Bartenieff sustava analize pokreta (LMA) koji se odnosi na kategoriju Tijela: to su pojmovi principa kretanja, obrazaca kretanja, tjelesnih veza i sveukupne tjelesne povezanosti (Total body connectivity) (vidi Hackney, Making Connections; Total Body Integration Through Bartenieff Fundamentals). Uz Tijelo, LMA definira i kategorije Prostora, Oblika i Efforta (*Space, Shape, Effort*), a sve četiri kategorije su u stalnom dinamičkom odnosu u svakom našem pokretu. Poznavanje ovoga sustava analize može nastavnicima plesa uvelike olakšati rad.

dodeš na *cou-de-pied* mogla bi još aktivnije osjetiti rotaciju i otvoriti radno koljeno; izvrsno pružaš stopalo, no položaj obuhvatnog *cou-de-pied* je previsok...“.

Promatranje je neodvojiv dio procesa učenja u baletu, a davanje smislenog feedbacka zahtijeva aktivno, znalačko promatranje, osobito kada se radi o situacijama složenijim od ovdje opisane. Ovakvom metodom uvježbava se prepoznavanje i uočavanje tehničkih principa izvedbe na drugoj osobi, na drugome tijelu. Budući da se ta vanjska percepcija kinestezije drugog plesača automatski internalizira¹⁶, metoda je izvrstan izbor u produbljivanju proprioceptivne svjesnosti.

Ovom se metodom može opisivati i umjetnički dojam, izražajnost ili muzikalnost izvedbe. Učenici tragaju za adekvatnim verbalnim formulacijama, što potiče proces usvajanja sadržaja na kognitivnoj razini, a istovremeno uče o međusobnoj suradnji i konstruktivnom i podržavajućem načinu komunikacije te razvijaju samopouzdanje i sposobnost (samo)evaluacije.

Varijanta ove metode je feedback koji učenici daju na moju demonstraciju. Kada želim obratiti pozornost na neku grešku, a ne želim je istaknuti na studentici kod koje je primjećujem te istovremeno nastojim potaknuti studente na samostalno razmišljanje, umjesto da im samo „serviram“ korekciju, često pribjegavam vlastitoj demonstraciji greške u izvedbi (to mora biti suptilno, a ne karikirano). Primjer: „što nije pravilno u ovom 1. arabesqueu?“ Odgovor bi mogao biti: „Prednja ruka je previsoka, ili glava/fokus je prenizak“. Dodatnim poticajima dolazimo do zaključka da „greška“ smanjuje kinesferu i ne postiže se unutarnji osjećaj izduljivanja i posezanja u prostor. Problem kod ove metode je da studenti obično otkriju i one greške na koje nisam namjeravala obratiti pozornost! Dakle, ovu metodu koristimo kada smo u punoj formi, ali prihvatimo s humorom i trenutak kad nam isprave tri druge, neplanirane greške. Činjenica da to čine dokazuje da doista uče.

- Blic razgovor u paru: Ponekad nakon vježbe koja je sadržavala neke nove elemente zamolim studente da kratko podijele svoja iskustva s kolegicom pored sebe: „Prokomentirajte što vam je bilo lako, a što posebno izazovno.“ Cilj je putem verbalizacije vlastitog iskustva osvijestiti svoj proces učenja i dodatno ga potaknuti i proširiti uvidom u tuđe iskustvo. Kada se iskustva preklapaju, to djeluje kao potvrda (na dobrom sam putu) ili ohrabrenje (gle, i njoj je ovo teško). Nad sadržajem njihovih razgovora nemam nikakvu kontrolu, no to je u redu. Ova metoda možda neznatno potiče utvrđivanje baletnog sadržaja, no doprinosi sposobnosti samorefleksije i pozitivnoj grupnoj dinamici, a još važnije – momentalno smanjuje napetost koja je često rezultat napornog fizičkog rada i visoke koncentracije. Nakon jedne minute studenti u sljedeću vježbu ulaze „resetirani“ i osvježeni.
- Učenički dnevnik: U vođenju dnevnika vezanog uz nastavu baleta nastavnici mogu predlagati fokus na različite aspekte: od bilježenja uputa i korekcija koje su učenici zapamtili, ili bilježenja vlastitih emocionalnih odgovora na situacije u nastavi, što je

¹⁶ Vidi ranije spomenutu ulogu zrcalnih neurona i motoričke predodžbe u procesu učenja imitacijom; bilješka 13.

prikladnije za mlađe učenike, do refleksivnijeg pristupa u kojem ih se potiče da opisuju i uspoređuju iskustvene doživljaje u tijelu, promišljaju i evaluiraju vlastiti proces učenja, da povezuju učenje u baletu s učenjem koje se događa u drugim predmetima i van baletne škole i sl. Osim poticanja refleksije, samostalnosti i odgovornosti u procesu učenja, Dnevnik za nastavnicu može biti i dobar način evaluacije samog nastavnog procesa i omogućuje stjecanje uvida u individualne učeničke potrebe, naravno, uz preduvjet da je među učenicama i nastavnicom njegovana atmosfera povjerenja i otvorenosti.

3.3 Vođeni razgovor

Razgovor kojeg usmjerava nastavnik uobičajena je metoda u formalnom obrazovanju. U baletnom klasu u kojem dominira praktična nastava, umjesto razgovora dominiraju „naredbe“ - upute i korekcije kojima se „drila“ ne samo tijelo nego i um učenika; tradicionalni baletni klas kondicionira mlade ljude na naučenu bespomoćnost i ovisnost o autoritetu. Stil poučavanja vođenim otkrivanjem podrazumijeva da učenici tragaju za vlastitim odgovorima na postavljene zadatke, dok je učiteljeva uloga da ih u tome vodi. Zadatak obično ima jedan ishod (konvergentno otkrivanje) koji se temelji na prethodnom znanju učenika, no može ih imati i više (divergentno otkrivanje). Moje omiljene metode odnose se na vođeno otkrivanje propriocepcijom i osvještavanjem tjelesnih osjeta i veza, no ovdje se ograničavam na primjere vođenog otkrivanja razgovorom. Vođeni razgovor je koristan na početku nove etape rada kada učenike treba uvesti u novu temu kojom će se baviti, oslanjajući se pri tome na ono što već znaju. Potiče aktivan angažman i stvara dobru grupnu atmosferu. Želimo li da metoda bude doista djelotvorna, važno je za nju ostaviti dovoljno vremena i u svojim reakcijama zauzeti neocjenjivački stav; učenici se ne smiju osjećati požurivani, a premda će u svom traganju doći i do odgovora koji neće biti potpuni ili točni, važno je i te odgovore afirmirati jer su dio istraživačkog procesa. Evo primjera:

- Grupni razgovor koji primjenjujem na prvom satu sa studentima prve godine, kada treba probiti led i zadati ton naše buduće komunikacije, a istovremeno naći zajedničku polazišnu točku i smisleni početak za rad na osnovama baletne tehnike. Cilj je definirati dva osnovna principa baletne tehnike: uspravan, vertikalni stav i otvaranje nogu iz kukova prema van. U slobodnom razgovoru pitam studente što misle da su glavni principi kretanja u klasičnom baletu. Obično zabilježimo različite odgovore poput: gracioznost, elegancija, lakoća, ljepota, kretanje na prstima. Važno je afirmirati sve te odgovore primjedbama poput „točno“, „dobro zapaženo“, „da, to je važna karakteristika baletne estetike“ i sl. te poticati dalje promišljanje. Ponekad, da bih otvorila prostor za dodatne, preciznije odgovore, sugeriram da netko pokaže „kako hoda balerina“. To obično brzo dovede do traženog rješenja i u nastavku sata nastavljamo, raznim metodama, istraživati vertikalnost i otvorenost nogu u baletu.
- Promatranje i grupni razgovor uz nastavna pomagala. Promatramo model kostura ili crteže u knjizi anatomije i potičem zapažanje određenih osobina, ovisno o temi kojom se bavimo. Na primjer, počinjem sa zadatkom zapažanja i razgovora o osobinama kostiju

potkoljenice i stopala kada želim objasniti važnost ravnomjernog raspoređivanja težine na stopalu potporne noge, s ciljem da se izbjegne „padanje na palac“ (pronacija) i forsiranje težine „na mali prst“ (supinacija).

4. Zaključak

U zaključku ističem da, iako su navedene metode prikazane na temelju iskustava iz visokoškolskog plesnog obrazovanja, sve one mogu, uz adaptaciju pristupa prema dobi, biti primijenjene i u profesionalnom baletnom školovanju (kao i u radu s ljubiteljima-amaterima). Primjenu metoda koje potiču verbalizaciju kod učenika treba dobro planirati i balansirati s dominantnim procesom praktičnog rada da bi se održala dobra dinamika sata. Priznajem da su neke od njih vremenski zahtjevne, što se može činiti preprekom u nastavi usmjerenoj na postizanje (nedostižnog) savršenstva i s obzirom na uobičajeni stav nastavnika baleta da svaki trenutak treba iskoristiti za dodatni dril i ponavljanje. No treba uzeti u obzir da ove metode, koje u proces učenja uključuju tradicionalno zapostavljene intelektualne i emocionalne aspekte, mogu unaprijediti učenje i da podržavaju aktivno sudjelovanje te učenicima pružaju dozu slobode i inicijative koje su u strogoj shemi uobičajenog klasa obično svjesno potiskivane. Time jačamo motivaciju učenika. Poticanje učeničke verbalizacije u procesu učenja doprinosi cjelovitom razvoju svih učenika i razvija njihovu autonomiju pa se ove metode mogu smatrati jednim od načina prevladavanja pedagoškog deficita u baletnom klasu.

Lista referenci:

Buccino, Giovanni i Lucia Riggio. "The role of the mirror neuron system in motor learning." *Kinesiology* vol. 38, 1., (2006): 5-15. <https://hrcak.srce.hr/4087>.

Devald Roksandić, Mihaela. „Prema baletnom obrazovanju kao praksi slobode“. *Kretanja* 33, (2020): 21-27.

Hackney, Peggy. *Making Connections; Total Body Integration Through Bartenieff Fundamentals*. New York: Routledge, 2002.

Harbonnier-Topin, Nicole. „Towards a constructive interaction between Somatic education and introspective verbalisation“. U Sarah Whatley, Natalie Garrett Brown & Kirsty Alexander (Eds.), *Attending to Movement. Somatic Perspectives on Living in this World*. Charnouth, UK: Triarchy Press, 2015. 239-250.

Meyer, Hilbert. *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita, 2005.

Jeličić, Andreja. „Učiti učitelje baleta: omekšavanje dodira i rastakanje rigidnih formi; Polazišta studija baletne pedagogije na Odsjeku plesa Akademije dramske umjetnosti u Zagrebu“. *Kretanja* 33 (2020): 9-15.

Koletić, Marijan. „Oblici, metode i sredstva rada u nastavi“. U Pavletić, Vlatko (ur.), *Pedagogija II*. Zagreb: Matica Hrvatska, 1968. 355-407.

Tomkins, Alysoun. „Teaching styles“. U Sanders, Lorna (ur.), *Dance teaching and learning; Shaping practice*. London: Youth Dance England, 2012. 35-43.

Vaganova, Agripina. *Osnovi klasičnog baleta*. Beograd: Znanje, 1949.