



ALMA MATER
PRESS



ZBORNIK PRISPEVKOV Z DOGODKOV V ORGANIZACIJI
AMEU AKADEMIJE ZA PLES
V LETIH 2018 IN 2019

PROCEEDINGS BOOK ON
AMEU DANCE ACADEMY
EVENTS 2018/2019

ZBORNIK PRISPEVKOV Z RECENZIJO / PROCEEDINGS BOOK WITH REVIEW





ALMA MATER
— PRESS —

**ZBORNİK PRISPEVKOV Z DOGODKOV V ORGANIZACIJI
AMEU AKADEMIJE ZA PLES V LETIH 2018 IN 2019 /
PROCEEDINGS BOOK ON AMEU DANCE ACADEMY
EVENTS 2018/2019**

Zbornik prispevkov z recenzijo / Proceedings Book with Review

**ZBORNIK PRISPEVKOV Z DOGODKOV V ORGANIZACIJI AMEU AKADEMIJE ZA PLES V LETIH 2018 IN 2019
PROCEEDINGS BOOK ON AMEU DANCE ACADEMY EVENTS 2018/2019**

Urednik / Editor

izr. prof. dr. Svebor Sečak / Dr. Svebor Sečak, Associate Professor

Recenzenti / Reviewers

izr. prof. dr. Svebor Sečak / Dr. Svebor Sečak, Associate Professor

Tehnični urednik / Technical Editor

Zala Stanonik

Jezikovni pregled / Linguistic revision

Dominatus d. o. o.

Prelom / Pre-press preparation

Tjaša Pogorevc s. p.

Izdajatelj in založnik / Publisher

Alma Mater Europaea, ECM, Alma Mater Press

Za založbo / For the publisher

prof. dr. Ludvik Toplak

Alma Mater Press, Maribor

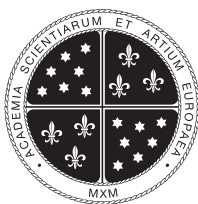
Prva izdaja / First edition, 2020

Tisk / Printed by

Design Studio

Dostopno na / Available at: <http://press.almamater.si/index.php/amp>

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Univerzitetni knjižnici Maribor
COBISS.SI-ID 98363649
ISBN 978-961-6966-56-6 (PDF)



ALMA MATER
— PRESS —

Zbornik prispevkov z dogodkov v organizaciji AMEU Akademije za ples v letih 2018 in 2019

6. znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo
Za človeka gre: izzivi za znanost in izobraževanje /
*6th Scientific Conference with International Participation
All About People: Challenges for Science and Education (2018)*
UMETNOST PLESA V NACIONALNI KULTURI, ZNANOSTI IN IZOBRAŽEVANJU /
THE ART OF DANCE IN THE NATIONAL CULTURE, SCIENCE AND EDUCATION

7. znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo
Za človeka gre: prihodnost zdaj! /
*7th Scientific Conference with International Participation
All About People: Future Fit! (2019)*
TRADICIJA IN SODOBNOST V PLESNI UMETNOSTI IN IZOBRAŽEVANJU /
TRADITION AND CONTEMPORANEITY IN DANCE ART AND EDUCATION

Okrogla miza / Panel (Maribor, 2019)
Balet, izobraževalna vertikala od predšolske vzgoje
do II. bolonjske stopnje v Republiki Sloveniji/
*Ballet, Educational Vertical from Preschool Age
to the Second Cycle Degree in the Republic of Slovenia*

Zbornik prispevkov z recenzijo / *Proceedings Book with Review*

KAZALO / TABLE OF CONTENTS

PREDGOVOR	9
6. znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo	11
Za človeka gre: izzivi za znanost in izobraževanje	
UMETNOST PLESA V NACIONALNI KULTURI, ZNANOSTI IN IZOBRAŽEVANJU /	
6th Scientific Conference with International Participation	
All About People: Challenges for Science and Education	
THE ART OF DANCE IN THE NATIONAL CULTURE, SCIENCE AND EDUCATION	
POROČILO S KONFERENCE 2018	12
Vesna Geršak	14
INTEGRACIJA PLESNE UMETNOSTI V UČNI PROCES – KAJ PRIDOBIMO UČENCI IN KAJ UČITELJI? /	
INTEGRATION OF DANCE ARTS INTO THE LEARNING PROCESS – WHAT DO STUDENTS AND	
TEACHERS GAIN?	
Filipovska Snežana, Aleksandra Nikiforovski	24
BALLET PEDAGOGY, CREATIVITY AND THE USE OF MODERN TECHNOLOGIES FOR ENSURING	
THE QUALITY OF DANCE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA	
Andreja Kopač	30
NEUSTRAŠNOST IN STOLETNA ZGODOVINA SLOVENSKEGA SODOBNEGA PLESA /	
FEARLESSNESS AND THE ONE-HUNDRED-YEAR HISTORY OF SLOVENIAN MODERN DANCE	
Martina Kramer	42
PEDAGOŠKI PRISTOPI V PLESNEM IZOBRAŽEVANJU /	
PEDAGOGICAL APPROACHES IN DANCE EDUCATION	
Henrik Neubauer	48
KRATEK PREGLED STOLETNE ZGODOVINE SLOVENSKEGA BALETA /	
A BRIEF SURVEY ON THE HUNDRED-YEAR HISTORY OF THE SLOVENIAN BALLET	
Svebor Sečak	55
ACADEMIC BALLET: A NATIONAL AND TRANSNATIONAL PERSPECTIVE	
Bor Sojar Voglar, Peter Majzelj, Petra Zaletel	62
STATISTIČNA ANALIZA OMEJITVENEGA PROGRAMA PLESA ZUMBA V LATINSKO-AMERIŠKIH	
TEKMOVALNIH PLESIH / STATISTICAL ANALYSIS OF THE BASIC SYLLABUS FIGURES OF RUMBA	
IN LATIN-AMERICAN BALLROOM DANCING	
7. znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo	73
Za človeka gre: Prihodnost zdaj!	
TRADICIJA IN SODOBNOST V PLESNI UMETNOSTI IN IZOBRAŽEVANJU /	
7th Scientific Conference with International Participation	
All About People: Future Fit! (2019)	
TRADITION AND CONTEMPORANEITY IN DANCE ART AND EDUCATION	
POROČILO S KONFERENCE 2019	75
Anja Fabiani	76
ARGENTINSKI TANGO KOT MEHKA MOČ DRŽAVE /	
ARGENTINE TANGO AS A SOFT POWER OF THE STATE	
Blaž Bertonec, Andreja Podlogar	81
GLOBALIZACIJA, KULTURNA POLITIKA IN EKONOMIJA KOT RAZLOGI ZA RAZVOJ NOVEGA	
DRUŽABNEGA PLESA – NEOTANGO / GLOBALISATION, CULTURAL POLITICS AND ECONOMY	
AS REASONS FOR THE DEVELOPMENT OF A NEW SOCIAL DANCE – NEOTANGO	

Andreja Podlogar TANGOFLOORTEC TEHNIKA KOT PODLAGA ZA VARNEJŠO IN BOLJ UČINKOVITO IZVEDBO ELEMENTOV V ARGENTINSKEM TANGU / TANGOFLOORTEC TECHNIQUE FOR BETTER AND SAFER PRACTICE IN ARGENTINE TANGO	85
Andreja Podlogar, Blaž Bertoncej BA TANGO BIOMECHANICS METODA VADBE KOT PREVENTIVA PADCEV PRI STAROSTNIKIH / THE BA TANGO BIOMECHANICS TRAINING METHOD AS PREVENTION OF FALLS IN THE ELDERLY POPULATION	96
Blaž Bertoncej UPRIZORITVENI PROSTORI 2.0 / PERFORMATIVE SPACES 2.0	103
Urška Centa UMESTITEV FLAMENKA V SODOBNO SLOVENSKO UMETNOST / THE PLACEMENT OF FLAMENCO INTO SLOVENIAN CONTEMPORARY ART	108
Rosana Hribar SODOBNI PLES MED AFRIKO IN SLOVENIJO / CONTEMPORARY DANCE BETWEEN AFRICA AND SLOVENIA	117
Neja Jeršin IMPLEMENTACIJA ELEMENTOV TRADICIJE V SODOBNO PLESNO IZOBRAŽEVANJE / THE IMPLEMENTATION OF TRADITION IN CONTEMPORARY DANCE EDUCATION	126
Jakob Ribič KRITIČNA UMETNOST KOT GESTA SPOTIKANJA / CRITICAL ART AS A TRIPPING-UP GESTURE	132
Uroš Zavodnik PLESNI FILM – MED RESNIČNOSTJO IN DOMIŠLIJO / DANCE FILM – BETWEEN REALITY AND FICTION	141
Svebor Sečak INTERTEXTUAL DANCE ANALYSIS	147
Sonja Zdravkova Djeparoska DETERMINATION OF THE BASIC SEMIOTIC UNITS IN THE FIELD OF DANCE	156
Iva Višak VERONIQUE DOISNEAU – VJERODOSTOJNOST OSOBNE PRIPOVIJESTI U BALETNOJ UMJETNIČKOJ FORMI / VERONIQUE DOISNEAU- THE CREDIBILITY OF PERSONAL NARRATIVE IN THE BALLET ART FORM	163
Bor Sojar Voglar PROJEKT UVEDBE ŠPORTNEGA PLESA KOT INTERESNE DEJAVNOSTI NA OSNOVNE ŠOLE / DANCESPORT AS A SPECIAL INTEREST GROUP ACTIVITY IN ELEMENTARY SCHOOLS	174
Helena Valerija Krieger POMEN PLESNEGA IZOBRAŽEVANJA NA PREDŠOLSKI STOPNJI IN NJEGOVA UMEŠČENOST V SLOVENSKI NACIONALNI KURIKULUM ZA VRTCE / THE IMPORTANCE OF DANCE EDUCATION AT THE PRESCHOOL LEVEL AND ITS POSITION IN THE SLOVENIAN NATIONAL CURRICULUM FOR KINDERGARTENS	181
Martina Svetina KULTURNO, UMETNIŠKO IN ESTETSKO IZOBRAŽEVANJE IZ PLESA V KURIKULUMU OSNOVNOŠOLSKEGA IN GLASBENEGA IZOBRAŽEVANJA V SLOVENIJI / CULTURAL, ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION IN DANCE IN THE CURRICULUM OF ELEMENTARY AND MUSIC EDUCATION IN SLOVENIA	189

Tina Vrtač Stipić BALETNO OBRAZOVANJE U HRVATSKOJ: PROCJENA STANJA KAO IMPLIKATORA BUDUĆEG RAZVOJA / BALLET EDUCATION IN CROATIA: ASSESSMENT OF THE SITUATION AS AN IMPLICATION OF FUTURE DEVELOPMENT	195
Lovorka Puk Tomić DIHOTOMIJA NACIONALNOG / TRANSNACIONALNOG KONTEKSTA U BALETU KROZ POVIJEST I DANAS / THE DICHOTOMY OF THE NATIONAL/TRANSNATIONAL CONTEXT IN BALLET THROUGHOUT HISTORY AND TODAY	206
Emilija Sorić BALETNE METODIKE KROZ POVIJEST / BALLET METHODOLOGIES THROUGHOUT HISTORY	214
Manca Raušl Kodrič POŠKODBE V PLESU / DANCE INJURIES	220
Monja Obrul VPLIV PREHRANE NA PLESALCE / THE IMPACT OF DIET ON DANCERS	229
Okrogla miza (Maribor, 2019) BALET, IZOBRAŽEVALNA VERTIKALA OD PREDŠOLSKE VZGOJE DO II. BOLONJSKE STOPNJE V REPUBLIKI SLOVENIJI / Panel (Maribor, 2019) BALLET, EDUCATIONAL VERTICAL FROM PRESCHOOL AGE TO THE SECOND CYCLE DEGREE IN THE REPUBLIC OF SLOVENIA	237
POROČILO Z OKROGLE MIZE	239
Branka Popovici POUČEVANJE BALETA V PREDŠOLSKEM OBDOBJU / TEACHING BALLET AT THE PRESCHOOL AGE	240
Claudia Sovre POUČEVANJE BALETA DANES IN VLOGA UČITELJA BALETA PRI TEM / BALLET TEACHING TODAY AND THE ROLE OF THE BALLET TEACHER	243
Martina Svetina PRIMERJAVA SLOVENSKEGA BALETNEGA IZOBRAŽEVANJA NA OSNOVNI IN SREDNJEŠOLSKI STOPNJI S HRVAŠKIM IN MADŽARSKIM SISTEMOV ŠOLANJA / A COMPARISON OF SLOVENIAN BALLET EDUCATION AT THE PRIMARY AND SECONDARY LEVELS WITH CROATIAN AND HUNGARIAN EDUCATIONAL SYSTEMS	250
Helena Valerija Krieger PROBLEMATIKA PREDŠOLSKE VZGOJE IN BALETNE ŠOLE NA KONSERVATORIJAH IN V GLASBENIH ŠOLAH / PROBLEMS RELATING TO PRESCHOOL EDUCATION AND BALLET SCHOOLS AT CONSERVATORIES AND MUSIC SCHOOLS	255
Manca Raušl Kodrič PRAVNA PODLAGA IN POSTOPEK SPREJEMANJA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMOV NA JAVNIH GLASBENIH ŠOLAH IN PRIMERJAVA PREDMETNIKOV ZA POUK PLESA – BALETA PRED LETOM 2003 IN PO SPREMENBI LETA 2003 / LEGAL BASIS AND THE ADOPTION PROCESS OF EDUCATIONAL PROGRAMMES AT PUBLIC MUSIC SCHOOLS AND THE COMPARISON OF CURRICULA FOR TEACHING BALLET BEFORE 2003 AND AFTER THE MODIFICATIONS CONDUCTED IN 2003	265





PREGOVOR

Alma Mater Europaea Akademija za ples je edina ustanova v Sloveniji, ki ponuja veljavno prvo-stopensko bolonjsko izobrazbo na področjih sodobnega plesa in prvič v zgodovini tudi baleta. Akademijo za ples prav to leto končuje prva generacija študentk, vpisana pa je četrta generacija novih študentov v Ljubljani. Slovenija ima na področju baleta bogato stoletno tradicijo z dvema izjemnima baletnima ustanovama v ljubljanski in mariborski Operi ter konservatorijema z baletnima šolama v Mariboru in Ljubljani, kjer je tudi višja baletna šola. Obstajajo tudi številne zasebne in druge baletne šole, tečaji ipd. Baletna umetnost se do zdaj ni poučevala na fakultetni stopnji. V razvitem svetu se danes poučujejo vse vrste človeških dejavnosti, še posebno pa se določene umetnosti poučujejo tudi na akademski stopnji, tako da je glasbeni, likovni in literarno-dramski danes enakovredna tudi plesna umetnost. Tudi v Sloveniji je bila prepoznana potreba po izpolnitvi izobraževalne vertikale na področju baletne umetnosti, vendar so bile te namere uspešno izpolnjene šele pred tremi leti. Tako sem bil, glede na izkušnje pri ustanovitvi sorodnega študija baletne pedagogike in sodobnega plesa na Univerzi v Zagrebu, ter bogate umetniške izkušnje in akademsko izobrazbo, povabljen s strani prof. dr. Toplaka, predsednika *Alma Mater Europaea* v Sloveniji, da pomagam izdelati načrt in program slovenske Akademije za ples. Potem, ko so bili programi verificirani in akreditirani na vseh stopnjah, sem bil povabljen, da postanem eden izmed predavateljev in dekan plesne akademije.

V naslednjem akademskem letu Akademija za ples odpira tudi podiplomski študij, in sicer magistrski študijski program, ki bo imel tri smeri: teorije plesnih umetnosti, sodobne koreografske prakse in plesno pedagogiko. Ples se danes poučuje z različnih analitičnih vidikov, vključno s semiotiko ter z antropološke, filozofske, psihoanalitične, rojstne, družbeno-politične in kulturološke perspektive ipd. Tukaj je tudi kineziologija, spoznavanje anatomije in fiziologije v kontekstu varnostne prakse po zgledu športne medicine, razne metodike ipd. Fakultetna izobrazba za plesne in baletne pedagoge, ki delajo z otroki, bi morala biti obvezna, predvsem zaradi varne prakse. Tudi za plesalca, ki hoče več, so poleg treningov nujna tudi teoretična in kontekstualna znanja. Pomembno je okrepiti izobraževalno vertikalo plesnega pouka od vrtca do fakultete.

V tem Zborniku so objavljeni prispevki s plesne sekcije 6. znanstvene konference z mednarodno udeležbo *Za človeka gre: izzivi za znanost in izobraževanje* (2018) na temo *Umetnost plesa v nacionalni kulturi, znanosti in izobraževanju*, s plesne sekcije 7. znanstvene konference z mednarodno udeležbo *Za človeka gre: prihodnost zdaj!* (2019) na temo *Tradicija in sodobnost v plesni umetnosti in izobraževanju* in z okrogle mize v sklopu Borštnikovega srečanja 2019 na temo *Balet, izobraževalna vertikala od predšolske vzgoje do II. bolonjske stopnje v Republiki Sloveniji* v organizaciji *Alma Mater Europaea* Akademije za ples.

Objavljeni prispevki bodo uporabljeni kot gradivo za naslednje generacije študentov ki jih je vse več in ki svoja pridobljena znanja implementirajo v izobraževalne in umetniške strukture Republike Slovenije, tako da pričakujemo, da se bo akademska slika na področju plesa v Sloveniji korenito spremenila na boljše.



izr. prof. dr. Svebor Sečak
dekan *Alma Mater Europaea* Akademije za ples

6. znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo
Za človeka gre: izzivi za znanost in izobraževanje
6th Scientific Conference with International Participation
All About People: Challenges for Science and Education

**UMETNOST PLESA V NACIONALNI KULTURI,
ZNANOSTI IN IZOBRAŽEVANJU /
*THE ART OF DANCE IN THE NATIONAL CULTURE,
SCIENCE AND EDUCATION*¹**

1 Prispjevki v poglavju so bili objavljeni v publikaciji: Macuh, B. (ur.) (2018). Zbornik prispevkov z recenzijo [Elektronski vir] = Proceedings book with review / 6. znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo Za človeka gre: izzivi za znanost in izobraževanje = 6th Scientific Conference with International Participation *All About People: Challenges for Science and Education*, Maribor, 9.-10. 3. 2018. Maribor: AMEU - ECM, Alma Mater Press. Pridobljeno s <http://press.almamater.si/index.php/amp/catalog/book/9>.

POROČILO S KONFERENCE 2018

Ob stoti obletnici odrskega plesa v Sloveniji je *Alma Mater Europaea* Akademija za ples v okviru 6. znanstvene konference z mednarodno udeležbo *Za človeka gre: izzivi za znanost in izobraževanje* organizirala sekcijo na temo *Umetnost plesa v nacionalni kulturi, znanosti in izobraževanju* v Mariboru 9. in 10. marca 2018.

Sekcija za ples, ki je bila v okviru konference organizirana prvič, je imela visoko udeležbo. Odzvali so se številni strokovnjaki z različnih področij plesne umetnosti.

Sekcija *Umetnost plesa v nacionalni kulturi, znanosti in izobraževanju* se je ukvarjala s plesom v generičnem smislu. Prvi del je bil posvečen športnim plesom s prispevkom dr. Bora Sojara Voglarja in drugih avtorjev (*Statistična analiza omejitvenega programa plesa rumba v latinskoameriških tekmovalnih plesih*) in prispevkom Martine Serban (*Kreativni ples – plesna terapija po metodi Marije Fux: izvor, razvoj, pozitivni učinki*). Nato je dr. Vesna Bajić Stojiljković predstavila program za odpiranje oddelka za etno plese na Akademiji za ples.

Drugi del sekcije se je ukvarjal s sodobnim plesom in plesom v izobraževanju. Prispevek dr. Andreje Kopač (*Neustrašnost in stoletna zgodovina slovenskega sodobnega plesa*) se je nanašal na bogato zgodovino sodobnega plesa in njegovo obstojnost v Sloveniji, prispevka dr. Vesne Geršak (*Integracija plesne umetnosti v učni proces – kaj pridobijo učenci in kaj učitelji?*) in Nine Meško (*Moč ustvarjalnega giba*) pa sta govorila o pedagoških aspektih plesa. Razprava je potekala o pomembnosti in sorazmernosti procesa in produkta v izobraževalnem procesu oziroma o objektivni evalvaciji napredka učenca in realizaciji privzetih ciljev skozi argumente in jasno definirane kriterije. To diskusijo je uspešno nadgradil prispevek študentke Martine Kramer, sicer pedagoginje na Konservatoriju za glasbo in balet v Mariboru, o sodobnih pristopih poučevanja baleta in sodobnega plesa v skladu z inkluzivno, *Midway* metodo Jacqueline Smith-Autard (*Pedagoški pristopi v plesnem izobraževanju*).

Snežana Filipovska in Aleksandra Nikiforovska, gostji iz Makedonije, sta navzoče seznanili o situaciji v Makedoniji in njihovi Akademiji za ples pri Glasbeni akademiji. V svoji prezentaciji *The Ballet Pedagogy, Creativity and the Use of Modern Technologies in Order to Reach Quality in the Dance Education in R. Macedonia* sta predstavili uporabo novih metod poučevanja.

Zadnji del uradnega dela konference je odprla baletna legenda slovenskega baleta dr. Henrik Nebauer, ki je govoril o stoletni zgodovini slovenskega baleta (*Kratek pregled stoletne zgodovine slovenskega baleta*). Nadaljeval je dr. Svebor Sečak z nacionalno in transnacionalno perspektivo akademskega baleta in opisoval glavno diakronijsko linijo svetovne baletne zgodovine, pri čemer se je osredotočil na situacijo v Sloveniji. Priporočal je terciarno edukacijo, ki ima dvojno funkcijo: z ene strani ohranjanje avtohtone kulture in tradicije, z druge pa odpiranje proti novim tendencam in filozofijam, ki so integrativni faktor v Evropi in svetu (*Academic Ballet: A National and Transnational Perspective*).

Sledil je prispevek Elene Fedotove iz Rusije (*Ballet in Russia – more than Ballet*) o 300-letni zgodovini ruskega baleta, ki je povezana s carjem in drugimi politikami. Neformalno je govorila tudi Melinda Szitt o Madžarski plesni akademiji in sodelovanju z akademijama v Zagrebu in v Mariboru.

Na okrogli mizi je Tomaž Rode, predsednik Društva baletnih umetnikov Slovenije, prebral referat o situaciji v Sloveniji in se zahvalil prof. dr. Ludviku Toplaku, predsedniku AMEU, in doc. dr. Sveboru Sečaku, dekanu Akademije za ples, za velik premik, ki so ga naredili v izobraževalni vertikali plesa v Sloveniji, z upanjem, da se bo študij razvil na državni ravni. Nato so svoje referate predstavile študentke baleta in sodobnega plesa. Sledila je odprta diskusija o prihodnosti plesnega izobraževanja v Sloveniji in iskanju ravnotežja med privatnimi iniciativami, ki so proaktivne, in državnimi, ki z nezadostno hitrostjo sledijo potrebam svojih umetnikov. Študentom, profesorjem akademije in predstavnikom umetniških društev so se na konferenci pridružili tudi vodilni iz Konservatorija Maribor in Ljubljana. Direktorica baletne šole mariborskega Konservatorija, Helena Valerija Krieger, ki je hkrati tudi študentka drugega letnika Akademije za ples, je poudarila, kako pomembno je znanje pridobljeno na Akademiji za ples za prihodnje delo na Konservatoriju z mladimi plesalci. Konference so se udeležili še številni drugi strokovnjaki iz tujine: Srbije, Makedonije, Rusije, Madžarske, Hrvaške in drugi.

Okrogla miza se je končala z govorom predsednika AMEU, prof. dr. Ludvika Toplaka, ki je razložil svojo vizijo vstopanja v izobraževalni prostor, ki po njegovih besedah ni dovolj prepoznan od drugih, in z govorom predsednika Evropske akademije znanosti in umetnosti, prof. dr. Felixa Ungerja, ki je pohvalil napore *Alma Mater Europaea* Akademije za ples in dosežen napredek.

Sledilo je neformalno druženje in nadaljevanje razprave o pomembnih temah za plesno izobraževanje in mednarodno sodelovanje.

Organizator in moderator plesne sekcije na konferenci je bil dekan *Alma Mater Europaea* Akademije za ples, doc. dr. Svebor Sečak, predsednik Hrvaškega društva profesionalnih baletnih umetnikov.



Dr. Vesna Geršak

UL – Pedagoška fakulteta, UP – Pedagoška fakulteta

INTEGRACIJA PLESNE UMETNOSTI V UČNI PROCES – KAJ PRIDOBIMO UČENCI IN KAJ UČITELJI? INTEGRATION OF DANCE ARTS INTO THE LEARNING PROCESS – WHAT DO STUDENTS AND TEACHERS GAIN?

ABSTRACT

The need for physical, embodied activities in everyday life, for expression and communication, is gradually disappearing in technologically advanced societies. Since diverse physical activity is the basis for healthy development and learning, the lack of daily physical activity may critically influence children's development. This paper summarizes the main conclusions of the research on the beliefs and attitudes of 112 teachers, concentrating on the role of physical activity in learning and teaching, the integration of movement into teaching and the effects on pupils as perceived by the teachers. The data obtained was compared in relation to teachers' perceptions of self-efficacy and burnout in teaching. The study used quantitative and qualitative research approaches. The main results of the research show that training on the use of creative movement contributed to the positive attitudes of teachers about learning through movement. After the training, the teachers' attitudes toward creative movement and the use of movement in the classroom changed in the direction of holistic and experiential teaching and learning. According to the teachers, the positive effects of the method were reflected mainly in the children's socio-emotional and cognitive development. Likewise, the use of creative movement in practice increased the perception of teachers' self-efficacy and decreased feelings of burnout. The results show that the use of movement in learning and teaching contributes to the psychological well-being of both pupils and teachers. In addition to the ease of understanding the subject matter, the integration of the movement into the learning process facilitates the perception of one's own body, play, directing our thoughts to movement creations, relaxation and connecting with classmates. During the process, children (and the teacher) are more aware of their thoughts, perceptions, feelings, emotions and their body – in other words, their state of consciousness at a given moment.

Key words: dance, holistic learning and teaching, teacher training, creative movement as a teaching approach, embodied cognition



UVOD

Učenje z gibanjem

Gibanje je sredstvo samozavedanja in naraven način izražanja. V otrokovem življenju je ključno za pridobivanje in izražanje občutij, spoznanj, razpoloženj, čustev ter za razvoj mišljenja. Otrok z gibanjem izraža to, kar se poraja v njegovem telesu in duševnosti. Čim mlajši je otrok, tem bolj spontan je pri gibanju, saj ga to povezuje s sovrstniki, pa tudi s samim seboj. Nudi mu zadovoljstvo, zabavo, hkrati pa razvija harmonijo duha in telesa ter spodbuja njegovo domišljijo in ustvarjalnost.

Gibanje otrokom predstavlja stik s konkretnimi pojavi, kar je temelj za poznejšo abstrakcijo. Izkušnje, ki jih otroci pridobijo z lastno dejavnostjo, jim predstavljajo temelj lastnega znanja.

Marianne Frostig (1989) razlaga, da je gibanje vir zadovoljstva in sprostitve, zato naj bi bilo vpleteno v celotni učno-vzgojni proces kot sredstvo za učenje najrazličnejših vsebin. Kadar učenje povežemo z gibanjem, se namreč človek uči hitreje in učinkoviteje. Avtorica trdi, da bi moralo biti gibanje sestavni del vsake učne ure, saj naporno učno delo z vrsto frustracij ustvarja pri otrocih hude napetosti (prav tam). Z malo domiselnosti, dobre volje in znanja je to mogoče izvesti v še tako skromnih razmerah vsakdanjega pouka. Porabljeni čas pa se bogato obrestuje, saj so potem otroci sposobni bolj zbrano in zavzeto delati.

Novejše raziskave utelešene kognicije na različnih kognitivnih področjih kažejo na pomembne povezave um – telo in podpirajo širše vključevanje motoričnih oziroma gibalnih dejavnosti v učenje in poučevanje različnih predmetnih področij v šoli (Tancig, 2015).

Dewey, Kolb & Kolb in Montessori uporabijo koncept utelešene kognicije v različnih izobraževalnih kontekstih in trdijo, da se ideje in razumevanje izoblikujejo skozi neposredno senzorično interakcijo z okoljem, ki nas obdaja. S tem postavljajo teoretični temelj za tezo, da praktična izvedba in/ali gibanje celega telesa lahko izboljša oziroma nadgradi učenje v razredu (Osgood-Campbell, 2015).

Učenje z uporabo ustvarjalnega giba poveže otrokovo telesno – gibalno dejavnost s psihičnimi procesi. Govorimo o tako imenovani utelešeni kogniciji, ki proučuje povezave uma in telesa ter je lahko izhodišče za učenje različnih predmetnih področij z uporabo giba.

Breda Kroflič (1999, str. 127), ki je izraz ustvarjalni gib kot učno metodo/način dela vpeljala v slovenski šolski prostor, ustvarjalni gib opredeli kot »način dela, pri katerem otroci z gibanjem izražajo, oblikujejo, ustvarjajo različne učno-vzgojne vsebine«.

Gre za dejaven pristop učenja raznih vsebin z uporabo telesa. Gib v razredu postane sredstvo za motiviranje, razlago, udejanjanje in preverjanje učne snovi. Učitelj prepušča pobudo v gibalnem izražanju otrokom oz. jih na ustrezen način spodbuja. Ob tovrstnih dejavnostih se pri otroku oblikujejo ustvarjalna stališča. Tako učenje otroku omogoča nebesedno izražanje in sprejemanje informacij po kinestetični poti. Omogoča sodelovanje in uveljavitev posameznika v skupini ter spodbuja razvoj ustvarjalnosti kot osebne lastnosti. Bogati predstavno mišljenje, domišljijo in divergentno mišljenje. Prav tako omogoča sprostitev notranjih napetosti in ponovno vzpostavitev psihofizičnega ravnovesja (Kroflič in Gobec, 1995).

Glede na obstoječe raziskave ustvarjalnega giba kot učnega pristopa v slovenskem prostoru (Kroflič, 1992, 1999) in dosedanje pilotske raziskave (Geršak, 2007, 2014; Geršak, Novak, Tancig, 2005) se ustvarjalni gib v naših šolah uporablja v največji meri kot motivacijsko in sprostitveno sredstvo. Učitelji ga integrirajo predvsem pri glasbeni umetnosti, pri ostalih predmetnih področjih pa je učenje skozi ustvarjalni gib zanemarljivo.

Iz lastnih izkušenj in spremljanja primerov dobrih praks, ko učitelji integrirajo ustvarjalni gib v učni proces, je zaznati pozitivne učinke na vseh področjih otrokovega razvoja – kognitivnem, čustveno-socialnem in psihomotoričnem (Geršak, 2007, 2015; Geršak in Prunk, 2010). Opažamo pa, da ustvarjalni gib kot učni pristop zaradi nepoznavanja ustvarjalnega giba kot načina učenja in poučevanja na različnih predmetnih področjih, kljub vsem pozitivnim učinkom, ki jih lahko prinaša, ni razširjen v slovenskih šolah. Zaradi nesistematičnega izobraževanja učiteljev za tovrstni pristop mnogo učiteljev izraža potrebo po dodatnem znanju s tega področja, ki se kaže v velikem zanimanju učiteljev za udeležbo na različnih seminarjih in strokovnih srečanjih. Avtorica že vrsto let izvaja seminarje, strokovne in znanstvene posvete ter konference za večjo prepoznavnost ustvarjalnega giba med učitelji. Tovrstna izobraževanja po izkušnjah avtorice pomembno vplivajo na stališča učiteljev do omenjenega pristopa in posledično pripomorejo k integraciji ustvarjalnega giba v pouk.

Z našo raziskavo smo želeli preveriti, kakšna so stališča učiteljev do ustvarjalnega giba kot učnega pristopa, v kolikšni meri, menijo, lahko vplivajo na vedenje, razumevanje in počutje učencev ob uporabi ustvarjalnega giba kot učnega pristopa in na kakšne načine, menijo, ga lahko vključujejo v svoje delo. Pridobljene podatke smo primerjali z zaznavo učiteljeve samoučinkovitosti pri poučevanju in občutka izgorelosti, kar do zdaj v slovenskem prostoru še ni bilo raziskano. Je pa bilo v zadnjem desetletju izvedenih več raziskav s področja nevroedukacije – nove vede s področja nevroznosti, kognitivne znanosti, psihologije in izobraževanja, ki podpirajo fenomen utelešene kognicije (Osgood-Campbell, 2015; Tancig, 2015).

Za namen naše raziskave smo za učitelje pripravili program izobraževanja, ki je vključeval tako teoretične osnove kot praktične dejavnosti, s katerimi smo izobrazili skupino učiteljev za uporabo ustvarjalnega giba na raznih vzgojno-izobraževalnih področjih v osnovni šoli. Učitelji so po izobraževanju integrirali ustvarjalni gib v različne učne vsebine in poročali o mnogih vidikih, ki jih prinaša tovrstno učenje in poučevanje. Širša raziskava je predstavljena v delu z naslovom *Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli* (Geršak, 2016).

V tem prispevku bomo rezultate obsežne raziskave le povzeli, podrobneje pa bomo predstavili vpliv izobraževanja iz ustvarjalnega giba na učiteljevo poučevanje, zavedanje svojih zaznav, počutja, čustev in telesa, kar je prav tako lastno čuječnosti.

METODE RAZISKOVANJA

V raziskavi smo uporabili kombinacijo kvantitativnih in kvalitativnih raziskovalnih pristopov, s prevladujočo kvantitativno metodologijo. Model raziskave je test – posttest za eno skupino – pred izobraževanjem udeležencev s področja ustvarjalnega giba kot učnega pristopa in po njem. Pri kvantitativni obdelavi podatkov smo uporabili različne univariatne, bivariatne in multivariatne metode statistične obdelave podatkov. V glavnem delu raziskave so anketni vprašalniki vključevali tudi vprašanja odprtega tipa, zato smo v raziskavi poleg kvantitativne uporabili tudi kvalitativno obdelavo podatkov.

Vzorec

Vzorec učiteljev je bil izbran namensko. Zajetih je bilo 112 učiteljev iz desetih različnih slovenskih regij, ki so bili vključeni v prvo in drugo ponovljeno merjenje (pred izobraževanjem in po njem). Vključili smo učitelje, ki so se na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani udeležili izobraževanja. Učenje in poučevanje skozi gibalno-plesne dejavnosti oziroma ustvarjalni gib kot učni pristop, kot je razpisano v *Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*, ki jih za posamezno šolsko leto odobri Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Odločitev učiteljev za sodelovanje v raziskavi je bila prostovoljna.

Potek raziskave

Podatke za glavni del raziskave smo pridobivali z baterijo vprašalnikov, ki smo jih uporabili pred izobraževanjem in po njem. Učitelji so prvi dan izobraževanja pred začetkom delavnice izpolnili anketne vprašalnike, nato pa še po zaključenem seminarju. Sodelujočim učiteljem je bila zagotovljena anonimnost sodelovanja. V obeh šolskih letih so imela izobraževanja iste cilje in iste vsebine. Potekala so v štirih delih po 4 ure – v skupnem obsegu 16 ur. Med posameznimi deli izobraževanja so učitelji preizkušali pristop v šoli in reflektirali odzive učencev ter lastna opažanja – ta so delili med seboj na ponovnem izobraževanju.

REZULTATI

V nadaljevanju predstavljamo podrobnejše rezultate o vplivih izobraževanja s področja ustvarjalnega giba na poučevanje učiteljev in njihovo počutje.

Vpliv izobraževanja na učiteljevo poučevanje

V anketnem vprašalniku smo med drugim zastavili tudi odprto vprašanje, da so učitelji razložili, ali je izobraževanje na kakršen koli način vplivalo na njihovo poučevanje. Zbrane odgovore smo podčrtali in izbrali relevantne pojme. Te smo nato povzemali in jim pripisali kategorije. Ugotovljene kategorije smo uvrstili med tri širša vsebinska področja: učni pristop, psihično blagostanje in kognitivni vidik (preglednica 1).

Preglednica 1: Vpliv izobraževanja o UG na učiteljevo poučevanje

Vsebinska področja	Kategorije	F
učni pristop	sprememba v poučevanju	41
	popestritev pouka	30
	nov pogled na poučevanje	17
psihično blagostanje	samozavest	7
	dobro počutje	11
	osebna rast	5
	potrditev	6
vsebine, povezane z učenjem	ustvarjalnost	6
	znanje	12
	motiviranost	4

Vsebinsko področje učni pristop predstavlja tri kategorije, pri čemer je kategorija sprememba v poučevanju najpogosteje omenjena. Učitelji opisujejo, kako je izobraževanje iz ustvarjalnega giba (UG) vplivalo na spremembo v njihovem poučevanju. Najpogosteje navajajo, da po izobraževanju UG redno vključujejo v pouk: »Prej sem UG pri pouku uporabljala redkeje, sedaj pa se mi skoraj pri vsakem predmetu/uri že porajajo nove ideje /.../«; »Spoznala sem nov način poučevanja, ki je bolj zanimiv od tradicionalnega. Odzivi učencev so me prepričali, da bom tovrstni način nadaljevala.« Izobraževanje je učitelje spodbudilo k dejavnejšim metodam poučevanja: »Sedaj delam z njimi bolj aktivno«; »Bolj aktivno poučujem, ko vnašam ta pristop.« Obenem učitelji pišejo, da na ta način poučujemo bolj učinkovito, zanimivo in sproščeno: »Dobila sem še dodatno znanje, ki mi bo omogočalo boljše in učinkovitejše poučevanje«; »Bolj sproščeno, aktivno poučevanje«; »Poučevanje sem se lotila na nek nov zanimiv in delujoč način, ki učence pritegne in jih motivira.«

Po številu navajanj je bila kategorija popestritev pouka druga najpogosteje omenjena v sklopu učnega pristopa in poudarja nove ideje, ki so jih učitelji pridobili za poučevanje v razredu: »Dobila sem veliko novih idej, kako približati otrokom pouk še na drugačen, zanimivejši način«; »/.../ dobila novo zalogo idej za popestritev pouka«; »Spoznala sem nove dejavnosti, nove materiale, dobila nov navdih za uporabo ustvarjalnega giba pri pouku«; »Rada imam vedno kaj novega za popestritev pouka in mislim, da je bil to eden boljših seminarjev, ki sem se jih udeležila v zadnjem času«; »/.../ sedaj pa se mi skoraj pri vsakem predmetu/uri že porajajo nove ideje, kako bi lahko še bolj popestrila in ,začnila' pouk.« Učitelji opišejo, kako so vnesli novosti oziroma popestritve v poučevanje: »Zelo rada vnašam novosti, še posebej pri razlagi zapletenih pojmov, pri razumevanju prostorskih dimenzij.« Poleg tega pa navajajo, da ne popestrijo pouka le otrokom, temveč tudi sebi: »Proces pouka z UG popestrim tako sebi kot otrokom.« Ob tem, da UG popestri pouk, učitelji navajajo tudi ostala opažanja: »Ustvarjalni gib je zagotovo pripomogel h kopici idej, ki jih vnašam v pouk, ki moj razred bogatijo, skozi naša vrata vstopamo in izstopamo ob takih dejavnostih srečnejši, motivirani in polni znanja.«

Učitelji izpostavijo nove poglede na poučevanje, ki so jih pridobili v procesu izobraževanja iz UG: »Imam večji zorni kot, sem bolj odprta /.../«; »Poučevanje vidim sedaj na drugačen način – lahko je zabavno, lahko je nasmevano, sproščeno, ni treba le sedeti in pisati«; »Predvsem kot spodbuda in trditev, da se nikakor ne poučuje in uči samo v klopi ali na preprogi, temveč da lahko z različnimi gibalnimi aktivnostmi učence pripeljemo do enakih ali še boljših rezultatov«; »Drugače gledam na pomen gibanja in ustvarjanja s telesom v razredu«; »Uživam v drugačnih pristopih poučevanja in rada imam nove izzive.« Ob novih pogledih na poučevanje učitelji prihajajo do mnogih spoznanj: »Spoznala sem, na koliko različnih področjih lahko teoretična znanja podpremo s praktičnim izkuilstvom, zaradi česar je učenje in pomnjenje trdnije in trajnejše, hkrati pa ta način dela vpliva na bolj sproščeno razredno klimo in pozitivne medsebojne odnose, spodbuja kreativnost, divergentno mišljenje.« Izobraževanje je spremenilo tudi nekatera stališča učiteljev: »Spremenila sem moja stališča do poučevanja starejših otrok«; »Sem začela drugače gledati na vnašanje giba v razred, vzamem si čas za to in nisem več tako omejena z učnim načrtom.«

Naslednje vsebinsko področje psihično blagostanje zajema kategorije samozavest, dobro počutje, osebna rast in potrditev – ki se vežejo na učiteljevo subjektivno in psihološko blagostanje.

Pri kategoriji samozavest učitelji opišejo, da je izobraževanje doprineslo k njihovi samozavesti in jih spodbudilo k drugačnemu poučevanju: »To izobraževanje mi je dodalo del samozavesti, ki mi je manjkala, da bi k poučevanju pristopila drugače«; »Vplivalo je na mojo samozavest pri opravljanju poklica«; »Pridobila sem samozavest, naučila sem se zaupati sebi in pozitivnim učinkom učenja skozi gibalne dejavnosti«; »Poleg tega sem pridobila samozavest, da si upam s takim načinom poučevanja pred učence /.../«; »/.../ pridobila pozitivne občutke na osebni ravni in pogum, samozavest za novosti, za uvajanje sprememb pri svojem poučevanju.«

Ob tovrstnem poučevanju učitelji navedejo, da se dobro počutijo: »/.../ dobro se počutim, saj so tudi odzivi otrok na to metodo zelo pozitivni«; »Veliko bolje se počutim v učiteljski koži pri poučevanju«; »Počutila sem se mladostno, aktivno in igrivo«; »Ob najbolj stresnih dneh uporabim več UG, saj se s tem tudi sama sprostim in bolje počutim«; »Z učenci smo se še bolj zblížali in uživamo v družbi drug drugega in se dobro počutimo.« Učitelji omenijo, da so se ob tovrstnem poučevanju počutili manj utrujene: »Bila sem manj utrujena, ni mi bilo treba ves čas miriti otrok, ampak smo zelo dobro delali skozi ure.« Poleg tega so učitelji izražali zadovoljstvo ob integraciji giba: »V največje zadovoljstvo mi je bilo, ko sem videla, da otroci pri dejavnostih, ki sem jih pripravila, uživajo, izražajo domišljijo in se ob dejavnostih zabavajo in hkrati učijo.«

Z vidika osebne rasti učitelji izpostavijo: »Izobraževanje ni imelo le pozitivnega vpliva na mojo poklicno pot, ampak tudi na mene kot osebnost«; »/.../ velik doprinos k mojemu načinu razmišljanja in življenja«; »/.../ pridobila pozitivne občutke na osebni ravni /.../« Na izobraževanju so učitelji imeli možnost, da so se tudi sami sprostiti skozi gibalne dejavnosti, masaže in sprostitve: »Menim, da smo obiskovalci naredili tudi nekaj zase, za svojo rast, saj smo si lahko privoščili tudi nekaj minut prav zase, se umirili in poglabili vase.«

Poleg tega je izobraževanje učiteljem, ki so že pred izobraževanjem integrirali UG v poučevanje, dalo potrditev, da je gibanje pomemben vidik v poučevanju in da delajo dobro: »To mi je dalo potrditev mojemu delu«; »Potrdilo mi je, da dobro delam in v pravi smeri«; »Potrditev da delam dobro, pravilno«; »Glede na to, da je od časa študija, ko sem obiskovala izbirni predmet Ustvarjalni gib, minilo kar nekaj časa, sem spet dobila potrditev, da je to dobra metoda, ki jo je zelo dobro uporabljati pri pouku.«

Učitelji so izpostavili pomen izobraževanja tudi za svoje znanje, ustvarjalnost in motiviranost – te kategorije smo združili pod vsebinsko področje vsebine, povezane z učenjem.

Pri kategoriji znanje učitelji opisujejo, da so v procesu izobraževanja in ustvarjalnega giba pridobili veliko znanja: »Novo znanje in nove metode za uporabo«; »Pridobila sem ogromno dodatnega znanja, ki ga bom lahko v bodoče uporabila pri svojem delu /.../«; »Predvsem pa smo pridobili veliko uporabnega znanja, ki ga lahko izkoristimo pri pripravi na pouk in izvedbi pouka«; »Dobila sem zelo veliko idej in si razširila svoje znanje in izkušnje«; »Veliko sem se naučila in bom lahko znanje dobro uporabljala.« Učitelji, ki so ustvarjalni gib kot učni pristop že poznali in uporabljali, pa pišejo, da so v okviru izobraževanja znanje dopolnili in osvežili: »Obnovila sem znanje iz modula ter dobila nove ideje, ki sem jih preizkusila«; »Dobrodošla predvsem dopolnitev in osvežitev znanj.«

Učitelji opažajo, da so postali po izobraževanju iz UG bolj ustvarjalni: »Sem bolj ustvarjalna«; »V razredu se dela sedaj veliko bolj ustvarjalno«; »Mislím, da sem postala bolj ustvarjalna pri poučevanju«; »/.../ menim, da sem postala bolj ustvarjalna, na kakšen način razložiti učno snov.«

Poleg tega pa učitelji navajajo, da so postali bolj motivirani za poučevanje: »Še bolj sem motivirana za delo v razredu«, prav tako za vnašanje ustvarjalnega giba v pouk: »/.../ in motivacijo, da ga res uporabljam«; »/.../ dalo mi je nove ideje in motivacijo.« To je tudi motivacija za nadaljnje delo.

Počutje učiteljev pri delu z otroki ob uporabi ustvarjalnega giba

Po izvedbi izobraževanja je največ, skoraj dve tretjini (64,9 %) učiteljev navedlo, da se pri delu z otroki ob uporabi UG počutijo zelo dobro, velik pa je tudi delež učiteljev (29,7 %), ki se počutijo dobro. Le 5,4 % učiteljev se pri delu z otroki ob uporabi UG ni počutilo niti dobro niti slabo, medtem ko učiteljev, ki bi se po izvedbi izobraževanja počutili slabo ali zelo slabo, ni.

Preglednica 2: Počutje učiteljev pri delu z otroki ob uporabi UG pred izobraževanjem in po njem

			pred			po		
			N	F %	veljavni f %	N	F %	veljavni f %
frekvenčna porazdelitev	zelo slabo	1	0	0,0	0,0	0	0,0	0,0
	↕	2	2	1,8	2,6	0	0,0	0,0
		3	13	11,6	16,9	6	5,4	5,4
		4	24	21,4	31,2	33	29,5	29,7
	zelo dobro	5	38	33,9	49,4	72	64,3	64,9
	ni podatka	35	31,3		1	0,9		
	skupaj	112	100	100	112	100	100	
opisne statistike	M	4,25			4,70			
	SD	0,751			0,517			
t-test	T	-5,423						
	Df	75						
	P	0,000						

Po izvedbi izobraževanja se je delež učiteljev, ki so se pri delu z otroki ob uporabi UG počutili vsaj dobro, v primerjavi z deležem takih učiteljev pred izobraževanjem bistveno povečal. Pred izobraževanjem je namreč povprečna ocena počutja znašala 4,25, po izvedbi izobraževanja pa se je dvignila na 4,70, kar ocenjujemo kot zelo visoko oceno.

Razlika v počutju učiteljev pri delu z otroki ob uporabi UG pred izvedbo izobraževanja in po njem se pokaže kot statistično značilna ($p < 0,001$).

Glavni povzetki širše raziskave

V glavnem delu raziskave smo z baterijo vprašalnikov raziskali učiteljevo polje stališč, prepričanj, znanja in uporabe ustvarjalnega giba kot učnega pristopa pred vključitvijo učiteljev v program usposabljanja iz UG in po izvedbi programa. Pridobljene podatke smo primerjali v odnosu do učiteljeve izgorelosti in zaznave samoučinkovitosti pri poučevanju, ki izhaja iz socialne kognitivne teorije Alberta Bandure (1997), opredeljena je kot prepričanje v lastne zmožnosti nadzora nad lastno dejavnostjo in okoljem. S triangulacijo metod – uporabo kvantitativnih in kvalitativnih raziskovalnih pristopov – lahko izpeljemo več ugotovitev.

Več kot polovica učiteljev, udeleženi v raziskavi (58,9 %), pred izvedenim izobraževanjem ni imelo izkušenj oziroma je imelo malo izkušenj z ustvarjalnim gibom kot učnim pristopom, kar kaže na nesistematično izobraževanje učiteljev za tovrstni pristop poučevanja in posledično nepoznavanje ustvarjalnega giba kot načina učenja in poučevanja med slovenskimi učitelji. Izvedba izobraževanja o UG je pomembno vplivala na povečanje poznavanja in posledično uporabe tega pristopa. V praksi se vse bolj kaže interes za tovrstno izobraževanje, zato bi bilo smiselno razmisliti o poglobljenem študiju področja (z več kontaktnimi urami kot do zdaj) že v okviru rednega študija.

Pri vseh skupinah učiteljev, ne glede na različne variable, so se po izvedbi izobraževanja izboljšala stališča do UG kot učnega pristopa, prav tako se je povečala zaznava lastne učinkovitosti, medtem ko se je občutje izgorelosti zmanjšalo. Najbolj so stališča do uporabe UG po izvedbi izobraževanja izboljšali v smeri celostnega učenja učitelji brez znanja in izkušenj z UG, pri katerih se je hkrati po izvedbi izobraževanja najbolj povečala zaznava samoučinkovitosti, občutje izgorelosti pa se je zmanjšalo.

Iz rezultatov je z večanjem izkušenj in znanja o UG razviden trend rasti pozitivnih stališč do UG kot učnega pristopa. Prav tako se pri učiteljih z večanjem znanja in izkušenj z UG večja tudi zaznava samoučinkovitosti. Občutje izgorelosti je največje pri učiteljih brez znanja in izkušenj z UG. Iz teh rezultatov lahko sklepamo, da izobraževanje učiteljev iz UG in uporaba pristopa v razredu pripomoreta k psihičnemu blagostanju učiteljev.

Učitelji so se po izobraževanju iz UG najbolj strinjali s trditvami, ki se pri učencih nanašajo na vsebine, povezane z učenjem – da učenje skozi ustvarjalni gib pripomore k boljšemu razumevanju učne snovi in trajnejšemu znanju, deluje motivacijsko, izboljša zbranost pri učencih, vpliva na domišljijo in kreativno mišljenje otrok. Prav tako se z uporabo ustvarjalnega giba po mnenju učiteljev krepi čustveno-socialno področje, saj se učitelji strinjajo, da učni pristop spodbuja razvoj otrokove samozavesti, omogoča sprostitev otrok, vpliva na boljše odnose med učenci, med učenci in učiteljem ter na dobro počutje tako učencev kot tudi učiteljev.

Učitelji ob integraciji ustvarjalnega giba v pouk izpostavijo spreminjanje lastnih strategij poučevanja in ob tem tudi osebno rast, zadoščenje in užitek ob tovrstnem poučevanju, kar so nekateri pokazatelji psihičnega blagostanja. O dobrem počutju, zmanjšani percepciji izgorelosti in večji zaznavi samoučinkovitosti ob poučevanju z uporabo ustvarjalnega giba pričajo tudi učitelji, ki ustvarjalni gib redno vključujejo v svoje delo – z njimi se srečujemo v praksi in na različnih simpozijih oziroma izobraževanjih.

Po izobraževanju so se pri učiteljih načini in pogostost vključevanja ustvarjalnega giba v pouk spremenili v smeri celostnega in izkustvenega učenja in poučevanja. Učitelji po izobraževanju pogosteje izvajajo učne ure z ustvarjalnim gibom tudi v namene razlage učne snovi, utrjevanja znanja ter preverjanja znanja. Dosedanje študije kažejo, da učitelji uporabljajo gib predvsem za motiviranje in sprostitev učencev, uporaba v druge namene pa je praktično zanemarljiva (Geršak, 2007), tako da so omenjeni rezultati zelo spodbudni.

Učitelji so po izobraževanju navedli, da ustvarjalni gib uporabljajo najpogosteje pri glasbi, slovenskem jeziku, matematiki in pri naravoslovju, manj pa pri likovni umetnosti in družboslovju. V nadaljnjih oblikah izobraževanja bo treba področji družboslovja in likovne umetnosti še bolj poudariti. Na področju likovne umetnosti smo že izvedli primerjavo eksperimentalne skupine otrok tretjega razreda, ki so bili poleg klasičnih metod in oblik dela pri urah likovne umetnosti deležni tudi ustvarjalnega giba za motivacijo in razlago likovnih pojmov, s kontrolno skupino učencev, pri kateri je bila uporabljena klasična oblika dela. Rezultati pričajo, da so učenci eksperimentalne skupine bolje razumeli likovne pojme oziroma jih doživeli celostno in se pri izvajanju likovne naloge ustvarjalneje oziroma uspešneje izražali v primerjavi s kontrolno skupino (Geršak in Prunk, 2010). Na področju družboslovja je v teku raziskava medpredmetnega povezovanja naravoslovja in družboslovja z didaktičnimi pristopi s področja umetnosti in giba (ustvarjalni gib in lutka). Pouk v šoli bo povezan z obiskom muzeja, kar bo osnova za oblikovanje modela medpredmetnega povezovanja z vključevanjem zunanje institucije.

Odzivi učencev na učenje skozi gibalne dejavnosti so bili po mnenju učiteljev že pred izvedbo izobraževanja v glavnem pozitivni, po izobraževanju pa so učitelji odziv otrok na učenje skozi gibalne dejavnosti ocenili kot statistično značilno bolj pozitiven v primerjavi z odzivom pred izvedbo izobraževanja. O tem pričajo tudi kvalitativna analiza odgovorov učiteljev. Ti rezultati se skladajo tudi z drugimi raziskavami s tega področja, ki poročajo o visoki motiviranosti učencev, dobrem razumevanju učne snovi in dobrem počutju (Anttila, 2015; Geršak, 2007; Griss, 2013).

Glede integracije UG pri delu z otroki s posebnimi potrebami učitelji menijo, da s tovrstnim učenjem in poučevanjem največ pridobijo otroci z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo ter zavrti otroci. Po izobraževanju se je povečal delež učiteljev, ki menijo, da z integracijo UG največ pridobijo tudi nadarjeni otroci. Glede na omenjene rezultate bi bilo treba še bolj dodelati modele integracije UG za različne skupine učencev s posebnimi potrebami.

Z vidika učitelja se je ob integraciji giba v poučevanje po izvedenem izobraževanju povečala percepcija lastne učinkovitosti, ki se je odražala pri vseh kategorijah – z vidika poučevanja, discipline, upoštevanja razreda in organizacije.

Prav tako se je po izobraževanju z vseh vidikov znižala tudi stopnja zaznane izgorelosti pri učiteljih – tako z vidika iztrošenosti, nedoseganja ciljev kot depersonalizacije.

Ugotovili smo, da so s percepcijo samoučinkovitosti povezana stališča učiteljev. Iz tega lahko sklepamo, da se z zvišanjem učiteljevih stališč do UG zviša tudi njihova zaznava samoučinkovitosti. Ti rezultati nas spodbujajo k še bolj načrtnemu vključevanju UG v različne formalne in neformalne oblike izobraževanja za učitelje.

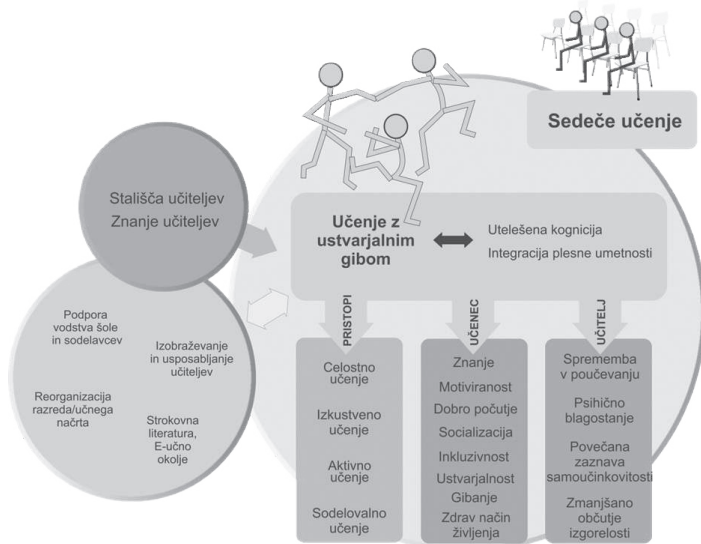
ZAKLJUČEK

Glede na rezultate naše raziskave lahko zaključimo, da integracija ustvarjalnega giba v pouk naredi učenje bolj smiselno, saj učenci učno snov fizično, čustveno in kognitivno povezujejo s kontekstualnim okoljem, kar pripomore k boljšemu pomnjenju vsebin. Lahko trdimo, da se učinki ustvarjalnega giba izražajo na fizičnem, kognitivnem, vedenjskem, čustvenem, socialnem in umetnostnem področju učenja. Ob tem je treba poudariti, da se pozitivni učinki po mnenju učiteljev ne odražajo le pri učencih, temveč tudi pri njih samih. Vsekakor so za uspešno integracijo giba v pouk ključna učiteljeva pozitivna stališča do pristopa in znanje za izvajanje pouka skozi ustvarjalni gib. Učitelji navajajo tudi ostale pomembne dejavnike, kot so podpora vodstva in sodelavcev, fleksibilnost učnega načrta ter prostorska organizacija razreda. Menimo, da je v prihodnje treba različna izobraževanja s področja ustvarjalnega giba v obliki seminarjev približati tudi učiteljem, ki do tovrstnega poučevanja nimajo osebnih afinitet. Prepoznavanje pristopa pa bi se lahko izboljšalo tudi z uporabo dodatne strokovne literature in ostalih oblik izobraževanja ter obveščanja, ki jih bo treba še dodelati (slika 1).

Učitelji ob integraciji ustvarjalnega giba v pouk izpostavijo spreminjanje lastnih strategij poučevanja in ob tem tudi osebno rast, zadoščenje in užitek ob tovrstnem poučevanju, kar so nekateri pokazatelji psihičnega blagostanja. O dobrem počutju, zmanjšani percepciji izgorelosti in večji zaznavi samoučinkovitosti ob poučevanju z uporabo ustvarjalnega giba pričajo tudi učitelji, ki ustvarjalni gib redno vključujejo v svoje delo – z njimi se srečujemo v praksi in na različnih simpozijih oziroma izobraževanjih.

Raziskava Brede Kroflič (1999) kaže podobne rezultate. Med doživljanjem učiteljev in učencev ni bistvenih razlik. Oboji se pri ustvarjanju z gibanjem sprostijo, razvijajo pozitivne medsebojne odnose, motivirani so za nadaljnje delo, za oboje je značilno ustvarjalno vedenje. Analize dobrih praks integracije ustvarjalnega giba prav tako navajajo dobre izkušnje vseh sodelujočih – učencev in učiteljev (Overby, 2014; Podrzavnik in Kejžar, 2015). Tovrstne učinke ustvarjalnega giba kot učnega pristopa zaznamo tudi pri študentih pedagoške fakultete, ki so vključeni v različne predmete s področja ustvarjalnega giba. V preliminarni študiji zaključnih refleksij študentov pri predmetu *Ustvarjalni gib pri pouku* smo ugotovili, da je

največ študentov opisovalo pomen ustvarjalnega giba za učence (npr. Z ustvarjalnim gibom se učimo timskega dela) in poročalo o pridobljenih znanjih (npr. Ustvarjalni gib je v moj poklic vnesel veliko svežine). Zelo pogosto so študentje opisovali tudi značilnosti samega predmeta (npr. Predmet mi je odprl nov pogled na učenje) in pogosto poročali o izkušnjah gibanja (npr. Ko smo se gibali, sem izredno uživala), o konkretni izvedbi učne ure v razredu (npr. Najpomembnejša izkušnja je bil nastop v razredu) in o osebnih pridobitvah pri predmetu (npr. Spoznala sem, kdaj sem sramežljiva, kdaj pogumna). (Smrtnik Vitulić, Prosen, Geršak, Janežič, Jerovšek, Šarec, Tomažin, 2015, str. 6–7)

Slika 1: Model učenja z ustvarjalnim gibom z vidika različnih komponent (Geršak, 2016)

Tudi na različnih delavnicah, ki jih izvajamo za učitelje in vzgojitelje, v skupini opažamo dobro počutje, sproščenost, motiviranost in ustvarjalnost. Poleg tega številni učitelji, ki integrirajo ustvarjalni gib v pouk, poročajo o dobrem počutju tako učencev kot njih samih.

Biti z mislimi »tukaj in zdaj« – ko stopam, skačem, se vrtim, lebdim ... skozi prostor in čas. Z energijo. Ljudje, otroci ali starejši, ne glede na spol, raso in ostale razlike skozi gib širimo ideje, občutja, sporočamo. Včasih se le igramo z obliko, načinom gibanja ... Ko gledamo ustvarjalno gibanje, ples, sprejemamo sporočila, občutimo jih v svojem telesu.

V tehnološko razvitih družbah potreba po fizičnih, utelesenih dejavnostih v vsakdanjem življenju, izražanju in sporazumevanju izginja. Izginjanje fizične dejavnosti je za otrokov razvoj kritično, saj je raznolika fizična dejavnost osnova za zdrav razvoj in učenje.

V oblikovanju šole prihodnosti vidimo mnoge izzive: v raziskovanju sodobnih paradigem pojmovanja učenja in poučevanja, v katerih igra telo pomembno vlogo, ter vključevanju spoznanj s področja nevroznanosti, ki med drugim razkriva vpogled v pomen gibanja v kognitivnih procesih. Ob tem se poraja misel, da bi bilo treba poseči ne le v spremembo poučevalnih pristopov, ampak tudi v oblikovanje prostorov za učenje – sedeče učenje, ki loči miselne, razumske in čustvene zmožnosti od telesnosti in čutnosti, namreč ne spodbuja celostnega razvoja otroka v tolikšni meri, kot to omogoča učenje z ustvarjalnim gibom.

LITERATURA

1. Anttila, E. (2015). Dance as embodied dialogue: Insights from a school project in Finland. V C. Svendler Nielsen in S. Burridge (ur.), *Dance education around the world: Perspectives on dance, young people and change*. London, New York: Routledge.
2. Frostig, M. (1989). *Gibalna vzgoja*. Ljubljana: Svetovalni center.
3. Geršak, V. (2007). Pomen poučevanja in učenja s plesno-gibalnimi dejavnostmi v vrtcu in osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 58(3), 128–143.
4. Geršak, V. (2014). Thinking through movement and dance: creative movement as a teaching approach in Slovenian primary schools. *Taiwan Dance Research Journal*, 9, 19–39.
5. Geršak, V. (2015). Misliti skozi gib in ples: ustvarjalni gib kot učni pristop. V D. Hozjan (ur.), *Aktivnosti učencev v učnem procesu* (str. 529–545). Knjižnica Annales Ludus. Koper: Univerzitetna založba Annales.
6. Geršak, V. (2016). *Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
7. Geršak, V., Novak, B. in Tancig, S. (2005). Ustvarjalni gib pri pouku – še vedno neznanka za mnoge učitelje. V T. Devjak (ur.), *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov* (str. 411–430). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
8. Geršak, V. in Prunk, M. (2010). Ustvarjalni gib kot učni pristop pri likovni vzgoji. V R. Pišot, V. Štemberger, B. Šimunič, P. Dolenc in R. Malej (ur.), *Prispevki* (str. 108–110). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.
9. Griss, S. (2013). The Power of Movement in Teaching and Learning. *Education Week Teacher*. Pridobljeno s http://www.edweek.org/tm/articles/2013/03/19/fp_griss.html?qs=susan+griss. (13. 9. 2016).
10. Kroflič, B. (1992). *Ustvarjanje skozi gib*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
11. Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
12. Kroflič, B. in Gobec, D. (1995). *Igra-gib-ustvarjanje-učenje*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
13. Osgood-Campbell, E. (2015). Investigating the Educational Implications of Embodied Cognition: A Model Interdisciplinary Inquiry in Mind, Brain, and Education Curricula. *International Mind, Brain, and Education Society and Wiley Periodicals, Inc.*, 9(1).
14. Overby, Y. L. (2014). Student Reflections: The Impact of Dance Integration. V L. Y. Overby in B. Lepczyk (ur.), *Dance: Current Selected Research*, 8 (str. 183–194). New York: AMS Press. Inc.
15. Podrzavnik, A. in Kejžar, K. (2015). Gib v vzgojno-izobraževalnem procesu v osnovni šoli: »Gibanje odpira vrata v učenje«. V V. Geršak, S. Smrtnik Vitulič in S. Prosen (ur.), *Zbornik mednarodnega strokovnega posveta Ustvarjalni gib – most med izobraževanjem in umetnostjo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
16. Smrtnik Vitulič, H., Prosen, S., Geršak, V., Janežič, T., Jerovšek, U., Šarec, R. in Tomažin, S. (2015). Preliminarna analiza zaključnih refleksij študentov pri predmetu ustvarjalni gib pri pouku na PeF UL. V V. Geršak, H. Smrtnik Vitulič in S. Prosen (ur.), *Zbornik mednarodnega strokovnega posveta Ustvarjalni gib – most med izobraževanjem in umetnostjo* (str. 6–7). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
17. Tancig, S. (2015). Utelesena kognicija in možgani v digitalni dobi. V J. Port (ur.), *Telo in tehnologija. Zbornik 8. kulturološkega simpozija* (str. 79–92). Ljubljana: Kult.co, društvo kulturologov.

Snežana Filipovska, Associate Professor

Faculty of Music, University Ss. Cyril and Methodius Skopje, Republic of Macedonia

PG Aleksandra Nikiforovski

BALLET PEDAGOGY, CREATIVITY AND THE USE OF MODERN TECHNOLOGIES FOR ENSURING THE QUALITY OF DANCE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA

ABSTRACT

The main focus of this paper is creativity and the use of two new innovative methods in teaching classical dance in ballet pedagogy - the progressing ballet technique and flexibility. The abundance of dance folklore in the national culture is a directly relevant indicator for researching the phenomenon of classical dance. The article approaches the art of dance as an inalienable part of Macedonian cultural life. The authors describe the historical context of the art of dancing but also propose teaching and learning processes for understanding the genesis of the classical ballet system in Macedonia. The authors underline that the most important role in qualitative dance education lies within the perfect command of the classical system in ballet arts. However, information technology and innovations in the field of art and choreography transform artistic reality by means of modern communication. This interaction allows teachers and choreographers to reach a new reception level. The most important ability is to identify creative potential in the educational process. It is the essence of the teaching method for developing a spiritual element in dancing.

Domestic research and experiences in teaching classical dance in ballet pedagogy is the basis for the research question in this paper. At the same time, to substantiate the thesis, the authors use the position and point of view of world-renowned theorists in the field of Ballet Theatre science (both qualitative and quantitative method). The present article discusses the creative collaboration between the educational process and the parameters of contemporary performance.

Key words: ballet pedagogy, education, classical system, creativity, modern technologies



INTRODUCTION

Ballet pedagogy monitors, teaches and enforces the rules of ballet art in order to maintain the high standard of dance skills among the young population and professional ballet dancers. The science of dancing represents a special discipline of art that favours a qualitative education. Above all, ballet pedagogy ensures the constant improvement of the professional performance of ballet dancers.

Regardless of the various dance genres that the young population of dancers will choose in the future, the roots of quality dance education are enshrined in the classical dance system. This system has been in existence for centuries, manifesting a system of multinational dance movements accrued throughout history. From the wide array of movements, the classical system selects those poses and movements that have a certain expression, embracing the particularly tangible characteristic in order to discover the spiritual world of the human being. This process is similar to the one that takes place in music; in establishing the musical system, proceeding from the multitude of sounds in nature and the human speech sound intonations, the sounds that have a special characteristic that designates musical quality are chosen.

New technology and research, as well as applying a multidisciplinary approach to science have resulted with new methods to approach a particular subject. By the same token, the strive to improve the teaching of classical dance in ballet pedagogy has resulted with new methods and techniques developed by various ballet pedagogues from the world. Therefore, the subject of this paper is educational programs offered in private ballet schools which include learning classical dance through new innovative methods of teaching.

Scope, purpose and goals of this paper

The school of classical dance is a living substance that changes and responds to the needs of the times. The changes in classical dance occur in the field of choreography, responsible mastery, teaching methods, theory, but these changes in no way refer to the initial basis (i.e. the composition of the movements) that is studied. The problems related to the organization of the learning process originate from within this basis.

Having said the above, this paper looks into the educational process of nurturing young future dancers, with particular emphasis on modern technologies and methods. Through elaboration of creative training and innovative solutions into the system of classical dance training, we aim to answer the question of how the subject of our research - the school of classical dance - affects the quality of mastering the dance material and in what way the school effectively solves contemporary requirements in the art of dancing.

Given the nature of this topic and the lack of substantive research, this paper follows an interpretivist approach – using historical analysis, artistic and cultural analysis, as well as interpretations and conveying of personal experiences in dance teaching, we attempt to answer our research question.

The structure of this paper is as follows: first we provide a short description of the development of the system of classical dance in Macedonia. Then, through emphasizing the classical system approach and its connectivity with modernity, we attempt to provide a more precise clarification of the topic of this paper – the use of new technologies and methods in the classical dance. We then turn to explaining the Progressing Ballet Technique (PBT) and stretching and how they complement the classical dance training, and finally, we offer concluding remarks

The development of the system of classical dance in Macedonia

It must be emphasized that the system of classical dance primarily represents a system of artistic thinking through which the expression of dance movements is formed, existent in the dance manifestations. In this regard, the classical dance is one of the main means of expression in ballet, with a highly developed system of dance movements and a technique for their performance.

The Macedonian society holds an extraordinarily rich folk tradition with numerous forms of dance expression. In studying the phenomenon of the appearance of classical dance, we inevitably turn to the tradition. Essentially, it is the shift of the inheritance created by the history of every nation (in this case, the dance heritage) into the present. The historical distance as an integral part of the tradition influences the sense of crystallizing the essential dance forms. With their resistance, they do not succumb to the ravages of time and as crystallized forms they are dispatched into the present. At the same time, they represent the solid nucleus, the *essentia* (lat. *quinta essentia*) on which the future of choreographic art is built.

Until the middle of the 20th century, neither ballet art as a theatre genre nor the classical dance system existed in Macedonia. In order to gain a better understanding of the enthusiastic acceptance of the highest form of dance expression – ballet performance – among the Macedonian people, we will turn to the opinion of one of the greatest pedagogues of the 20th century, Nikolay Tarasov. Related to the essence of the dance nature of the classics, he says:

The basis on which the 'language' of classical dance emerges is particularly lively and natural - it is the very nature of man, the organism of his movements, creative fantasy, emotionality, love and aspiration to the wonderful, noble, exalted, innocent, everything that folks used in their dancing creativity that was later taken over by the ballet theatre. (Тарасов, 1981, p. 16)

Tarasov's statement explains the process of natural adoption of the European ballet art achievements among nations who until then have not had this theatre genre in their culture (just like the Macedonian people). The need for education imposes itself in order to attain the values created within the ballet art and its classical training system.

The existing educational practice in Macedonia (within the ballet school in Skopje which was established in 1948) gives us an opportunity to deeply explore the problem of professional dance education, which is the main goal of this paper. Besides maintaining strict compliance with the technique of classical ballet movements, we aim to show that enriching the learning process with methods from other dance disciplines results with progress in the classical technique.

Crossing traditions – incorporating new methods in the school of classical dance

The need for an organic crossover between traditions, the acceptance of classical dance and the creation of a new one which would correspond to the contemporary time is the basis of our reasoning both in regard to dance and in the field of the pedagogical process. In other words, the creative work of the pedagogue is passed from one generation to the next, in terms of adopting the complex alphabet of dance art from the past, but at the same time it is developing and acquiring new, fresh features. The task that we set focus on is developing creativity with new methods and modifications in the educational process within the classics.

In order to reflect contemporary requirements, the sole knowledge of the classical school and the utilization of a high-performing technique is not sufficient. The dance pedagogue who implements the classical system in the upbringing of dancers should form the moral and aesthetic consciousness of the dancers as an integral part of the culture. This course of action in education is directly linked to the new innovative teaching methods. The synthesis of the classical school and the need for a new dance art presentation provides positive and creative results in the education. As Lyubov Blok explained,

a classical dance is a system of artistic thinking that shapes the expression of the movements, existent in the dance manifestations at various stages of the culture. These movements in the classical dance are not engaged in as an empirical form, but in a close enough abstract formula form. (Русский балет Энциклопедия, 1997, p. 537)

Modern choreographical creativity is based on the classical training of dancers, and the field of choreography introduces many different directions into the art of dancing that enrich the classical dance. Those directions bring high quality to the dance lexis. The complexity is to be found in the precise distinction of the important traits of every new direction and how it is to be infiltrated into the education process of the classical system.

On the one hand, this process brings novelties, but on the other, there is a danger that no distinction may be made between the basic traits of the directions (traits that are within their limits and have different requirements). Every choreography - regardless of the fact that it may be a synthesis of several genres - gives the spectators the traits of the directions so that it can be understood. The same holds true in pedagogy regarding the use of mastering the lecturing methodology.

We are witnessing constant changes in the approach towards the training of future dancers. The modern dance and gymnastic approaches have a great influence on the classical system, which can often be seen in the duet dance. Both of these approaches enrich the classical dance and make it more emphasized. It contributes to increasing the virtuosity and the physical preparedness of the dancers.

On the other hand, attention must be paid to the sensibility in expression, because the audience expects to see much more than merely the exclusive moments that are attractive from a technical point of view. With refined taste, the audience appreciates the internal dynamics of the expression of the dance and not only the external effective elements that usually do not have any content in the art of dance.

Incorporating elements of the new into ballet pedagogy is in many ways connected with the pedagogue's previous practice and their orientation towards discovering the pulse of the new in choreography. The sophisticated requirements in the art of dance inevitably lead to adoption of the pulse and pace of life which is demonstrated at the stage of performance. The new thing that the stage reveals naturally absorbs into the choreographed vocabulary, presenting the quality of the brand new which has to be implemented in the pedagogical approach to the study of dance art.

Creativity in the pedagogical methodology is organically linked to the contemporary way of dancing on stage. The combined experience and the shifted knowledge of the previous generations of pedagogues in the synthesis with the new approach of studying dance movements qualitatively enrich the science of dance.

Introducing new techniques: PBT and flexibility

In our pedagogical practice, in the everyday process of education, we gradually try to insert the secrets into the essence of the subject (dance science). In this process, the pedagogical masters have the main role not only in solving the technical elements of a dancing performance, but rather in deeply connecting with the ideological and artistic demands of modernity.

The need for new methods and modifications in the educational process is carefully reviewed in the function of improving both quality and creativity. In their future artistic development, dancers will have a positive influence not only in their fulfilling activity, but they will also create a space for artistic activity in other fields of dancing, such as pedagogy, repetition and choreography.

All of these elements lead to the determination of our claim: a high-quality dance education should, in addition to the respect for the established system of classical dance movements, be able to be crucially complemented with new innovative dance methods.

In the following, we provide a short explanation of the PBT technique and explain its benefits to the classical dance training.

PBT is an innovative programme developed by Marie Walton-Mahon to facilitate the pupils' understanding of the importance and the essence of muscle memory so that they can achieve personal success in classical ballet. The technique itself foresees work with big balls, small balls and exercise bands that, due to their mobile nature, force the student to focus on maintaining balance, but also on the right posture, developing muscle memory for classical ballet exercises. The technique includes concrete exercises for spine curvatures and the legs on three levels, junior, senior and advanced and it is a technique that is constantly developing. In the creation and development of this technique, physiotherapists were included who via analysis of the exercises say that this technique is excellent for proper development of the body and avoiding unwanted deformities of the body that can be the result of improper body posture.

The basic PBT level, or the junior programme, focuses the curriculum on muscle memory and is carefully demonstrated with clear instructions given by the teachers. Early training is very important for students who learn classical ballet because proper body posture is learned, and all of this is gradually compliant with the classical ballet classes. The intermediary PBT level or the senior program is developed so that the depth of the muscle training can be understood and even greater improvement of the student in the field of classical ballet is achieved. This level includes a series of exercises that are more complex than those on the basic level. At this level, students should feel the exact groups of muscles that initiate movements, including the proper harmonization of the movements. In that way, the movements in classical dance will become more understandable to the students.

The most complex exercises are taught within the advanced level of this programme to those who are already determined to have classical ballet as their future vocation. It often happens that certain exercises in the classical lecture can be very exhausting and difficult to be performed in the center. To reinforce the muscle memory training, this level includes exercises with special rubber bands connected to the back which create resistance during the exercise, making the body and the back stronger. Furthermore, this programme is focused on training boys for safely preparing their bodies for the *pas de deux*.

The experiences of applying this technique as an innovative method in the classical dance training have yielded several conclusions. To begin with, the innovative method of lecturing is easily accepted by the young population. Further, it increases the functioning ability of key parts of the body. Furthermore, practising PBT results with students naturally perfecting the elements of classical dance, such as agility of the body, openness of the legs, maintaining the balance (so-called *aplomb*), strengthening the technical elements in the performance, easy movements, plastic finalization of the movements, active control of the muscles in moments of technical tension, as well as developing the attention of dancers as an essential prerequisite in the education process. The achieved results are visible via free movements in space. The thing that is even more satisfactory in this type of education is the uninterrupted thinking and imaginative process that creates and develops the artistic individuality, which is very important for the ballet scene.

In addition to PBT, flexibility of dancers is one of the key elements for success, which has been significantly visible in classical ballets in the past few years. Consequently, specific stretching classes dedicated to increasing flexibility can be considered a novelty in the vocational training of aspiring dancers. The flexibility and stretching classes are essentially interconnected with classical ballet. While classical ballet lessons are perfect for improving body posture, balance, discipline, body strength, musicality, coordination, performance and movement fluency, stretching classes are designed in such a manner as to enable easy performing of classical ballet.

Experiences have shown that improving their flexibility gives ballet dancers the possibility to concentrate more on their body posture and also helps them to keep their muscles contracted while they are performing different exercises. Consequently, this improves the dancer's fluency of the movement in both the classical and the contemporary ballet. An added value from stretching is that it is not only useful for classical ballet, but it also helps to relax the muscles after an exhausting workout.

Using new methods while respecting classical dance tradition

During everyday classes, in the methodical sense the pedagogue should respect the strict academic laws set out in classical textbooks and classical dance programs. These are the skills that promote their life-advancement not only through the utilization of virtuoso techniques, but also through utilizing the realistic method in the art of dance. This method should be deeply and comprehensively understood by the pedagogue as well as felt and conveyed to students and ballet actors.

It is beneficial for children to combine different techniques of movements with which they learn about the different schools of and approaches to dance during their training. This concerns both the approaches in modern choreography and the approach towards the basis of all foundations - the classical school.

The theoretical significance of the process in the dance education is determined by the objective regularity of the inclusion of the new pedagogical tendencies for achieving high-quality development in the field of the art of dance. The above-stated shows the prospects of high-quality dance education. The artistic education system has been established but broadening the horizon (perspective) is a very natural process that should be followed. This process asks for drawing proper conclusions and rightful implementation of reforms that are based on tradition and that will freely address the experimentation process, even if mistakes are made.

A possible problem with the method of transferring the knowledge from social and pedagogical points of view is that children today are burdened with a lot of information for achieving success and they may not be ready for a systematically exhausting effort that is essential in the art of choreography. Therefore, the teacher should teach the students about their strength of will, their ability to overcome difficulties. The young generation needs continuous oversight, because without the directions of the teacher their acquisition of the quality they are offered is much more difficult.

In qualitative and creative education, the ability to demonstrate the practical method assumes perfect mastery of the art of dance, but more importantly the technique should be complemented with internal rationalization of the plasticity, completion of movement and artistic expression. Then dance art becomes realistic and ready to respond to the demands of time.

CONCLUSION

This paper has presented the joint influence of classical dance and innovative systems in a specific manner as a desirable process in dance education. Particularly, we pointed out that the unity of the system, "the method of classical exercise", in no way limits the pedagogical individuality of the dance teacher. On the contrary, the correct use of new and innovative methods enables each teacher to show their creative talent in the field of dance art.

Mastering the expressive matters which future performers are relying upon is directly related to the realistic method of teaching, one that doesn't show during ordinary casual training. But that's only at first glance. Behind this process, the pedagogue hides its profound creative activity filled with self-overwork and enormous professional knowledge.

The pedagogue should not turn the attention of the students and ballet dancers solely towards the technical skills, which the dancers usually strive for and are most interested in. Rather, their attention should be towards the expression of the dance and the discovery of its spiritual wealth. The pedagogue's greatest ability is to find the right path for the dancers to dedicate themselves spiritually to the dance. That is the path on which commitment to art is enhanced with the huge desire for self-expression through dance movements.

LITERATURE

1. *Progressing Ballet Technique*. Retrieved from <https://pbt.dance/>.
2. *Русский балет Энциклопедия*, Издательство „Согласие“, Москва тсгтхсvii
3. Тарасов, Н. (1981). *Классический танец*. Издательство „Искусство“.

Dr. Andreja Kopač

Alma Mater Europaea Akademija za ples

NEUSTRAŠNOST IN STOLETNA ZGODOVINA SLOVENSKEGA SODOBNEGA PLESA FEARLESSNESS AND THE ONE-HUNDRED-YEAR HISTORY OF SLOVENIAN MODERN DANCE

ABSTRACT

The article deals with the position of contemporary dance in Slovenia, which historically began in the same period as ballet (immediately after the First World War) but failed to secure sufficient institutional and wider socio-political support over the century in order to live within the area of art and culture as an independent activity. Despite our having an extremely large number of high-quality dancers and choreographers in this field, this shift has not happened. The article provides a brief historical and contextual insight into the "fearless" 100-year history of contemporary dance in Slovenia.

Key words: history of Slovenian contemporary dance, contemporary dance and ballet



UVOD

Neustrašnost kot metafora funkcije sodobnega plesa na račun izčrpavanja njegove (nerazrešene) institucionalne pozicije / Funkcija izčrpavajočega plesa je njegova neustrašnost. / Funkcija neustrašnosti je njeno izčrpavanje.

Poskusimo za začetek združiti misel francoskega filozofa Alaina Badiouja "*Ples kot metafora misli*" z naslovi knjig dveh eminentnih avtorjev; s knjigo francoskega strukturalista Michela Foucaulta, naslovljeno *Neustrašni govor*, in s knjigo dramaturga in plesnega teoretika Andreja Lepeckija *Izčrpavajoči ples*. Če naredimo med obema naslovoma rošado in če se eksplicitno držimo reka, da je ples resnično metafora misli, potem je tisto, kar po mojem mnenju danes ples še najbolj opredeljuje, njega neustrašna pozicija vztrajanja in delovanja kljub skromnim razmeram delovanja »na robu« družbe in kulture. Ravno ta trdoživost, neustrašnost in vztrajanje se mi zdi ključnega pomena za to, da tudi danes – po skoraj stoletni zgodovini slovenskega sodobnega plesa – lahko beležimo določene presežke na vseh ravneh.

NEUSTRAŠNI GOVOR

V delu *Neustrašni govor* Michela Foucaulta (2001/2009) je v ospredju izraz *parrhesia*, ki se v grški književnosti prvič pojavi pri Evripidu (5. stoletje), kar pomeni, da je njen pojem tesno vezan na obdobje grške demokracije. Čeprav se prevaja kot »odkriti govor«, je njen prevod vezan predvsem na njeno dejansko uporabo, torej na uporabo tistega, ki govori resnico. Etimološko beseda pomeni reči vse oziroma se izreče vse, kar ima nekdo v mislih, s ciljem, da lahko občinstvo povsem dojame njegove misli, in hkrati daje jasno vedeti, da je to, kar govori – njegovo lastno prepričanje. Ključna determinanta takšnega govora naj bi bila predvsem njegova neposrednost. Namesto retoričnih sredstev kar se da neposredno pokaže, kaj dejansko misli.

Parrhesia se torej nanaša na govor, ki hoče biti razumljen, na vrsto razmerja med govorcem in rečenim, ki se nanaša na govorčevo mnenje ali prepričanje v obliki »Jaz sem ta in ta, ki misli to in to« (Foucault, 2009, str. 5), v smislu jaz sem ta, ki misli to in to. Namesto govornega dejanja (Johna Searla ali Austinovih »performativnih izrekov«)¹ Foucault izpostavlja termin govorna dejavnost, in sicer kot dejavnost izrekanja lastnega partikularnega gledišča, da bi lahko razločeval med parhesiastičnim izrekanjem in njegovo obvezo ter običajno obvezo med govorcem in rečenim. Obveza, ki je vsebovana v *parrhesii*, je namreč vezana na določeno družbeno situacijo, na status govorca in občinstva in da reče nekaj, kar je zanj nevarno, kar vsebuje tveganje, meni Foucault (2009, str. 5).

Gre torej za izrekanje resnice / situaciji določene nevarnosti, ki ima funkcijo kritičnosti (kot oblika kritike, ki je vedno šibkejša od tistega, komur govori, zato zahteva poznavanje lastne prakse in v tem kontekstu kot izrekanje resnice pomeni dolžnost). Značilna oblika *parrhesie* je dialog (kot govorna praksa) kot »ničelna stopnja« retoričnih figur v smislu zavajanja občinstva, po drugi strani (v kontekstu grškega pojmovanja) opredeljuje tudi pogum nekoga, da je povedal resnico drugim ljudem. V tem kontekstu je pomembna posebna zgodovina odgovora – izvirnega, specifičnega in enkratnega odgovora ali misli – na določeno situacijo. In današnja situacija je: slovenski sodobni ples. A o tem več pozneje.

IZČRPAVAJOČI PLES

Eno zadnjih temeljnih del Andreja Lepeckija nosi pomenljiv naslov *Izčrpavajoči ples* (2009). Da bi znali locirati točko pogleda, pogledjmo najprej – iz katere točke govori oziroma kam upre svojo misel. Gre za izjemno referenčnega avtorja na tem področju, ki analizira sodobne plesne prakse od leta 1990 naprej. Lepecki, avtor dela *Izčrpavajoči ples*, je bil v osemdesetih dramaturg (tudi nekaterim avtorjem, prakso katerih popisuje v knjigi), uvodno poglavje knjige je naslovil *Politična ontologija giba*, ki problematizira predvsem »romantično predpostavko« o povezavi med plesom in gibanjem, ob čemer preizprašuje ples kot medij »biti v toku«, ki pod vprašaj postavlja njegovo nenehno gibanje, kar je seveda posledica in dediščina poststrukturalizma, vendar ne more biti razlog za to, da se ples lahko preprosto odpove gibu. Ples se v resnici ne bi smel, kolikor je ta že konceptualen, nikoli odpovedati gibu – svojemu osnovnemu elementu.

1 John Searle o tem največ govori v svojem razdelku o teoriji govornih dejanj (*Speech Acts*, Cambridge University Press, 1969), John Langshaw Austin pa v temeljnem delu *Kako napravimo kaj z besedami*, ŠKUC/Filozofska fakulteta (Studia Humanitatis), Ljubljana 1990.

Lepecki kot primer navaja civilno tožbo, ki je bila vložena proti irskemu plesnemu dogodku Dublin Dance Festival (julija 2004), in sicer zaradi razkazovanja golote in dozdevnega uprizarjanja opolzkosti v plesni predstavi *Jerome Bel* (1995) sodobnega francoskega koreografa Jeroma Bela. Tožnik (Raymond Whitebread) je tožbo utemeljil na kombinaciji predpisov o nedostojnem vedenju in o zavajajočem oglaševanju ter zahteval odškodnino zaradi kršitve pogodbe o malomarnosti – in sicer na podlagi tega, da je predstavo Jeroma Bela nemogoče opredeliti kot plesno predstavo. Kritičarka *Irish Timesa*, Ann Kisselgoff, je namreč takrat v kritiki v *New York Timesu* leta 2004 zapisala, da v predstavi ni bilo ničesar, kar bi opisala kot ples, ampak so se ljudje zgolj »ritmično gibali« in občasno poskakovali gor in dol, navadno ob spremljavi glasbe, pri čemer niso izražali posebnih čustev.

Lepecki, ki je kritičen do pojmovanja plesa, ki bi bilo tesno povezano s tokom kontinuiranega gibanja, je prepričan, da gre v zgornjem primeru predvsem za nezmožnost kritične presoje novejših koreografskih praks kot veljavnih umetniških eksperimentov. Manj gibanja v plesu tako pomeni določeno »nedejavnost«, pri čemer se sklicuje na plesnega zgodovinarja Marka Franka, za katerega je funkcija gibanja v plesu nekaj zgodovinsko novejšega, da ni bila v ospredju niti v antični Grčiji niti v renesančnih praksah, ko se je na francoskih dvorih začel pojavljati balet. Mark Franko namreč meni, da so šele zahodne prakse sodobnega plesa povzročile, da je zahodni ples (v funkciji zahodne misli) povzročil, da v plesu velja ideal nenehnega premikanja: »Kot kinetični projekt moderne postane njena ontologija, njena neizogibna stvarnost, se tudi zahodni ples vse bolj prekriva s prikazovanjem in proizvajanjem telesa in subjektivitete, ki se prilegata uprizarjanju tega neustavljivega gibanja« (Lepecki, 2009, str. 13).

A na tem področju naletimo že na prvi problem; zanikanje gibanja kot njegovega bistva namreč zakrije njegovo primarno funkcijo in ga preveč veže na vizualno umetnost. Po mnenju Randyja Martina, prvega redno zaposlenega plesnega kritika pri *New York Timesu*, so koreografske raziskave romantičnega in klasičnega baleta in celo protibaletno usmerjeno osvobajanje lastne telesne izraznosti z Isadoro Duncan na čelu vsi po vrsti zgrešili resnično bit plesa. Nobena od njih ni doumela, da velja ples utemeljiti samo na gibanju. Za Martina je ples dramaturško pretesno povezan s pripovedjo in koreografsko vse preveč odet v izrazno narejenost, ples Duncanove pa pretirano podložen glasbi. Po Martinu je šele (v Lepecki, 2009, str. 13) moderni ples z Martho Graham in Doris Humphrey v ZDA ter Mary Wigman in Rudolfom von Labanom v Evropi kot svojo esenco odkril gibanje in »prvič postal neodvisna umetnost«. Martin ples utemeljuje na gibanju o naravni posledici modernistične ideologije. Medtem ko po drugi strani vprašanje ontologije sodobnega plesa še vedno ostaja odprto – sam ga umešča v razmerje med plesom, plesnimi študijami in filozofijo.

In ravno v izročilu romantičnega in klasičnega baleta ter Isadori Duncan po eni strani in nemškega ekspresionističnega plesa pod vplivom Mary Wigman in Rudolfa Labana po drugi strani – se začne tudi slovenski sodobni ples. V določeni meri ga lahko jemljemo kot dejanje osvoboditve – vendar je zanimivo dejstvo, da se v istem času, kot se pojavi balet, pojavi tudi sodobni ples – pojavita se namreč sočasno, hkratno, neposredno po prvi svetovni vojni leta 1919.

STOLETNA ZGODOVINA SLOVENSKEGA SODOBNEGA PLESA

»Naš balet je startal s – sodobnim plesom, da ne pozabimo, ker to ni slučajnost. Je družbeno in vsebinsko pogojeno.« (Marija Vogelnik)²

Začetki slovenskega sodobnega plesa tako segajo neposredno v obdobje po prvi svetovni vojni, torej v obdobje, ko je Ljubljana dobila tudi svojo univerzo in ko je bilo ustanovljeno Slovensko narodno gledališče s tremi delovnimi enotami: Dramo, Opero in Baletom. Takratni gledališki intendant Fran Govkar je za šefa baleta angažiral mladega, zagretega Čeha Vaclava Vlčka, ki v sezoni 1918/19 ni prevzel le vodstva ljubljanskega baleta, temveč tudi na novo ustanovljene baletne šole poleg gledališča, ki je bila po besedah Lidije Wisiak, učenke te šole, po tehniki akademsko klasična, po izrazu in konceptu pa modernistična in izrazito sodobno usmerjena, ki je, da bi postala sprejemljiva za širši krog ljubljanskih družin, vsebovala tudi pouk družabnega plesa. Prva produkcija šole je tako potekala bolj v smislu poskusa modernega baletnega recitala v impresionističnem slogu kot Vlčkov prispevek k sodobnemu plesu, vendar pa je, kakor piše Vogelnikova, v programu *Baletnega večera* že čutili vpliv Isadore Duncan, ki je imela na Češkem veliko privrženecv. Že naslednje leto je Vlček prepustil mesto baleta drugemu Čehu,

2 To misel zapiše Marija Vogelnik takoj na začetku prve pregledne knjige o zgodovini sodobnega plesa pri nas: *Sodobni ples na Slovenskem*, ki je pri založbi Kinetikon izšla leta 1975.

Vaclavu Pohanu, sam pa nadaljeval delo v baletni šoli in ostal v ansamblu kot plesalec. Naslednjo sezono je iz Sankt Peterburga prišla v Ljubljano in prevzela vodstvo baleta Jelena Poljakova in s seboj »prinesla« neposreden vpliv baletnih izhodišč in načina poučevanja Mihaila Fokina. Vlček se je (po prestani bolezn) bolj posvetil družabnim plesom, saj je v Ljubljani odprl zasebno šolo (njegov učenec je bil Adolf Jenko) in z Lidijo Wisiak študiral njene plesne koncerte, ki mu je predstavljala utelešenje idej in iskanj v prostoru sodobnega plesa in baleta. Za plesno zgodovino so pomembni solistični baletni večeri, ki jih je Wisiakova začela izvajati maja leta 1922 in so potekali v smislu interpretacije glasbe ali impresije iz narave ali ljubezni. Wisiakova in Vlček sta kmalu zatem odšla v Dalcrozovo šolo v Hellertau in tam ostala dve leti, nato sta se vrnila in nadaljevala pot v plesni šoli Mary Wigman, v samem središču izraznega plesa. Ko sta sama prirejala svoje večere, jima je bilo izhodišče plastičnost Isadore Duncan, ki je v tem času dejavno plesala in dosegala nepričakovane uspehe. Vsa navedena imena in dejavnost Vlčka in Wisiakove dokazujejo, da so začetki slovenskega sodobnega plesa trdno vezani na najbolj ključna imena svetovnega sodobnega plesa: Mihaela Fokina, Mary Wigman in Isadora Duncan. V naslednjih letih sta denimo skupaj nastopila v samem Gledališču na Elizejskih poljanah, se v sezoni 1927/28 vrnila v Ljubljano in postala »simbol« sodobno koncipiranega plesnega večera, izročilo katerih sta pozneje »prevzela« Labanova učenca Pia in Pino Mlakar. Pozna dvajseta in trideseta leta so čas, ko je moderni in sodobni ples v Evropi molčal, ko je bežal v Ameriko in Anglijo, ko so plesalci korakali v vojaški uniformi (Gore, Limon) ali partizanskih brigadah (Marta Pavlinova - Brina, Mira Sanjina). Wisiakova naj bi v tem času »prešla« od sodobnega in ekspresionističnega plesa do neoklasičnega baleta, medtem ko je Ruth Vavpotič, v Parizu postala navdih mnogim slikarjem, ples kmalu pustila.

Ljubljana vse do prihoda Pina Mlakarja ni premogla niti enega koreografa. Veliko gostovanj, predvsem iz Nemčije, je pomembno prispevalo k informiranosti Ljubljanec s svetovnimi tokovi na tem področju. Veliki štirje, ki naj bi pretresli mirni konvencionalni spokojni balet našega teatra in ustvarili v njem dinamična nasprotja med akademsko tradicijo in plesno sodobnostjo, so: Pia in Pino Mlakar (šola Rudolfa Labana), Meta Vidmar (šola Mary Wigman), Katja Delak (smer Dalcroza) in Marta Paulin - Brina, prva učenka šole Mete Vidmar – družbeno angažirana plesalka, med vojno članica kulturniške skupine XIV. divizije NOV Slovenije in članica SNG na osvobojenem ozemlju ter plesalka na »odru v naravi«. Na pohodu divizije na Štajersko so ji pomrznila noge, a je po vojni še vedno plesala.

Znamenitega leta 1932 so vsi štirje delovali v Ljubljani; v ozkem krogu med Narodnim domom, Ope-ro in Ajdovščino, kjer je domovala praktično vsa plesna umetnost: »Bil je to velik čas sodobnega plesa na Slovenskem, odprt v prve vrste kulture v Evropi, ki je bila v tistih časih še zgoščenost svetovne kulture« (Vogel, 1975, str. 79). Bil je hkrati čas nastopa Hitlerjevega nacizma, Francove Španije, ekonomske depresije in šestojanuarske diktature. V tem času, leta 1931, je nastal tudi prvi zapis o sodobnem plesu Ferda Delaka, ki v članku "Uvod v novo plesno umetnost" (1931), poudarja, da pomeni začetek nove plesne umetnosti prelom s tradicijo baleta kot pristnim otrokom baroka in rokoka. Sodobnemu plesu pripisuje slogovno čistost in svobodno umetnino, kot zgled si postavi Mary Wigman kot »veliko čudo« stvariteljice »absolutnega plesa«, ki je zanj predvsem simfonija giba.

Katja Delak in Meta Vidmar sta imeli v istem času svojo šolo v Ljubljani; prvo bolj povezujejo z ljubljanskimi višjimi sloji, drugo pa z intelektualci. Zaradi naklonjenosti sodobnemu plesu je bil takrat pomembna figura vodja ljubljanskega baleta Peter Golovin, ruski emigrant brez baletne izobrazbe. Po uprizoritvi znamenitega *Loka Pie* in Pina Mlakarja naj bi se vodstvo baleta nagnilo k sodobnemu plesu. Ljubljana je do leta 1942 veljala za prestižno mesto gostovanja in imela nekaj izjemno razgledanih kritikov za področje sodobnega plesa in baleta.

Po vojni so za sodobni ples v Evropi prišli drugačni časi; nemški moderni ples je ugasnil s hitletrizmom, Laban, Joos in Wigmanova so vsak zase preživljali svojo travmo. V Nemčiji se je odvijala tragedija sodobne plesne umetnosti in postal je prepovedana umetniška zvrst. V nasprotju se je samoniklo razraščal in širil, čemur je izdatno pripomogla emigracija plesalcev kot plesnih teoretikov (Sachs, Sorell), in postal v veliki meri domena židovske rase ter se kot zvrst modernega baleta (Martha Graham) uvrstil na svetovne plesne zemljevide. V Evropo je poslej prihajal postopoma in počasi, pomembna so bila gostovanja (Jose Limon Dance Company). V Vzhodni Nemčiji in Zahodnem Berlinu so se postopoma obnavljale šole Mary Wigman in Kurta Joosa (v Essnu), medtem ko je Ljubljana prešla v klasični balet po vzoru šablonskega načela baletne »sovjetizacije«. Medtem so se počasi vrstile predvojne generacije sodobnega plesa; iz Münchna koreografski par Pia in Pino Mlakar, iz koncentracijskega taborišča Meta Vidmar, iz partizanov Marta Paulin - Brina, a situacija ni bila nikoli več enaka.

Mlakarja sta se uklonila pritisku in se ustavila pri obnavljanju svojega repertoarja z dodajanjem pripovednih baletov, Meti Vidmar so ponudili mesto na akademiji, kjer naj bi organizirala visoko šolo za sodobni ples, kjer bi ta lahko dobil svoj status in svojo varnost, a ga je zavrnila. Meta Vidmar si je raje izbrala svojo zasebno šolo po predvojnem vzoru in jo selila iz središča na periferijo pod Rožnikom. Kot pedagoginja je po vojni delovala njena učenka Marta Pavlin - Brina, še bolj zavzeto pa Živa Kraigher, ki je bila prva profesionalka na področju pedagogike sodobnega plesa, ki se je izobraževala pri Mary Wigman in Karin Waehler.

Z Živo Kraigher je počasi rasel šolski sistem kot prvi »vseobsežni« projekt kontinuiranega izobraževalnega sistema, ki pa je bil – neformalen. Je ustanoviteljica Studia za svobodni ples. Zadnja diplomantka šole Mary Wigman Lojzka Žerdin se je posvečala televizijski koreografiji in postala profesorica za gib na AGRFT.

Improvizirane plesne dogodke je v galerijski prostor vnesla denimo Neja Kos in so potekali zunaj šol (Živa Kraigher), ob čemer se je že poznal vpliv improviziranih dogodkov Johna Cagea. Merce Cunningham je v Bitefu prvič nastopal leta 1972.

Sodobni ples, ki je bil po drugi svetovni vojni izgnan z evropskih baletnih odrov, je počasi ponovno pridobival veljavo, pri čemer je imela dominantno vlogo šola Marthe Graham, ki je vplivala na celoten plesni sistem Amerike, sprejela vse aksiome baleta ter tudi preko Evrope postala del svetovne plesne kulture in je v Slovenijo prihajala večinoma zaradi gostovanj in prek televizije. Slovenski »plesni zdomec« Milko Šparemblek se je v Parizu povezal z avantgardnimi baletnimi umetniki (Maurice Bejart) in bil član skupine Les Ballets 1956, ki je vključevala več jugoslovanskih plesalcev, med drugimi tudi hčerko Pie in Pina Veroniko Mlakar. Šparemblek je z jugoslovanskim potnim listom pozneje postal direktor newyorškega metropolitanskega baleta in istočasno prevzel vodstvo sodobne plesne skupine v Lizboni. Veronika Mlakar, ki se je šolala v londonski šoli Kraljevega baleta, je 1953 s skupino Rolanda Petita prišla v New York in tam ostala, sodelovala z Ballet USA in Glenom Tetleyjem, a veliko prezgodaj zapustila balet. Tudi primabalerina ljubljanskega baleta Magda Vrhovčeva je plesala v Gothenburškem baletu in pozneje v ansamblu Birgit Cullberg (Cullberg Ballet). Eno najpomembnejših imen slovenskega sodobnega plesa pa je Ksenija Hribar, članica in solistka London Contemporary Dance School, kjer se je srečala tako z vplivi Marthe Graham in delovala tudi kot plesna pedagoginja. Postopoma je postala tudi koreografinja z značilno hudomušno linijo, ki je ves čas opozarjala, da je tisto, kar slovenskemu prostoru najbolj manjka, vzporedna šola ameriški smeri Marthe Graham, in z mislijo na to inicirala ustanovitev Plesnega teatra Ljubljana (PTL), ki ga je skupaj z nekaj plesalci ustanovila leta 1984. Iz PTL-ja so izšli plesalci in koreografi z danes živečim opusom: Tanja Zgonc, Matjaž Farič, Iztok Kovač, Sinja Ožbolt, Mateja Bučar, Branko Potočan, Mateja Rebolj, Brane Završan, Sabina Potočki, Petra Pikalo in drugi.

Plesni teater Ljubljana je v osemdesetih letih prejšnjega stoletja postavil temelje profesionalizacije slovenske sodobne plesne umetnosti in imel vseskozi pionirsko vlogo v prizadevanjih za razvoj in priznanje te sodobne umetniške zvrsti v Sloveniji. PTL tudi danes ostaja osrednja nevladna ustanova za sodobni ples, ki združuje ustvarjanje, uprizarjanje in izobraževanje ter je bila tudi naslednjim generacijam plesalcev in koreografov v tistem času »drugi dom«.

Ljubljana je imela v šestdesetih daleč najbolj kulturne in kakovosten poletni kulturni program, saj so gostovale skupine in ansambli iz celega sveta, denimo Milana Broš in Komorni ansambel iz Zagreba, Centar za suvremeni ples in celotna ameriška sekcija plesnih kompanij: Jose Limon, Alvin Ailey, Alvin Nikolais, Paul Taylor in Glen Tetley, z gostovanjem katerega se je leta 1969 zaključilo obdobje velike informiranosti o razvoju ameriškega sodobnega plesa pri nas. Poletne kulturne prireditve so se od takrat usmerile k akademskim reprezentativnim baletom, medtem sta kriza humanizma in vietnamska vojna v ZDA priklicali nazaj plesni ekspresionizem. V začetku sedemdesetih so Križanke imele še nekaj gostovanj, ki niso imele večjih razsežnosti, medtem ko se je gostovanje idejnega očeta »novega plesa«, Merca Cunninghama, zgodilo v Beogradu 1972, a v Ljubljano nikoli ni prišel.

Od evropskih gostovanj velja omeniti še gostovanje ansambla Maurica Bejarta iz Bruslja (Balet XX. stoletja, ki so ga gledalci razgrabili) in London Contemporary Dance Company, ki je prišla v Ljubljano po posredovanju Ksenije Hribar. Ob tem velja omeniti ekranizacijo plesnih predstav, ki so omogočile širši doseg publike. Koreografinja in plesna pedagoginja Ksenija Hribar pa ni ustanovila le PTL, temveč vplivala na razvoj sodobnega plesa tudi na regionalni ravni: Akt in Plesno gledališče iz Celja (Ana Vovk Pezdir in Damir Zlatar Frey), Ra iz Maribora (Maja Milenović), Plesna sekcija Mladinskega kluba s Ptuja (Mira Mijačević) ter samostojne ustvarjalke, denimo Jasna Knez ter Petra in Barbara Plečko.

Leta 1982 je v Sloveniji delovalo okoli petdeset skupin različnih usmeritev, od sodobnega ali izraznega plesa, revijskega plesa, baleta, ki so bile takrat povezane v Združenje plesnih skupin Slovenije, medtem ko sta za spodbujanja plesne dejavnosti skrbeli strokovna služba in odbor za plesno dejavnost pri ZKOS (preimenovan v JSKD), temelje kateremu je postavila Neja Kos, danes ga vodi Nina Meško, ki prek regionalnih centrov in organizacije zimskih in poletnih plesnih izobraževanj (plesnih šol), letnih srečanj (festival Živa) in plesnih tekmovanj za mlade plesalce in plesalke (OPUS – plesna miniatura) in programa STIK za plesne pedagoge skrbi za razvoj in izpopolnjevanje kadra na področju plesne umetnosti.

V poznih osemdesetih letih so v Slovenijo prihajali predvsem vplivi prebujajoče se belgijske scene (Anne Teresa de Keersmaeker, Wim Vandekeybus), ki so imeli na slovenske plesalce sodobnega plesa in koreografe velik umetniški vpliv. Člani skupine Wima Vandekeybusa so med drugim bili slovenski plesalci in koreografi: Branko Potočan, Ana Stegnar, Magdalena Reiter in Mala Kline.

Medtem je zanimanje za sodobni ples v Sloveniji še naraslo, številne iniciative plesalcev in koreografov so se organizirale v društva in zasebne zavode, največ katerih je nastalo med letoma 1990 in 2000, ob čemer imajo pomembno vlogo zavodi, ki producirajo festivale. V začetku devetdesetih lahko rečemo, da slovenski sodobni ples, vključno z razmahom periodike in prevodnih del (Maska, Emanat, JSKD, Knjižnica MGL), doživi pravo internacionalizacijo, začevši z mednarodno zasedbo En-Knap (Iztok Kovač) in skupino fizičnega gledališča Betontanc (Matjaž Pograjc). V tem času je na področju slovenskega sodobnega plesa nastalo veliko številno iniciativ in organizacij, centrov in skupin, ki so s svojim delovanjem spodbudili mednarodna gostovanja ter si ustavili možnosti za razvoj produkcije v okviru lastnih zavodov, ki jih vse od ustanovitve nenehno nadgrajujejo in širijo področja vidnosti; preko založniških programov, mednarodnih koprodukcij ali organizacije festivalov (Matjaž Farič, Branko Potočan, Maja Delak). Konec devetdesetih in v začetku 21. stoletja se je (tudi prek plesnega izobraževanja v okviru različnih lokalnih društev)³ ustvarila klima, da je veliko število mladih plesalk in plesalcev odšlo študirat v tujino, predvsem v šole, kot so: SNDO, Amsterdam (Matej Kežzar, Nina Fajdiga, Urška Vohar, Tina Valentan), P.A.R.T.S., Bruselj (Magdalena Reiter, Jurij Konjar, Milan Tomašič, Tina Dobaj, Aleš Čuček), Laban Center, London (Katja Legin, Barbara Kanc), SEAD, Salzburg (Vita Osojnik, Marko Urbanek, Kaja Janjić, Maja Kalafatić, Kaja Lorenci, Jasna Zavodnik, Lada Petrovski Ternovšek, Beno Novak).

Člani skupine Wima Vandekeybusa so bili slovenski plesalci in koreografi: Branko Potočan, Ana Stegnar, Mala Kline, ki uspešno nastopa in deluje v tujini. Pred kratkim je zagovarjala doktorsko disertacijo na temo etike v umetniškem ustvarjanju. V skupini Rosas Anne Terese de Keersmaeker pleše slovenski plesalec Boštjan Antončič, občasno tudi Matej Kežzar. V ansamblu Pine Bausch iz Wuppertala deluje Aleš Čuček, medtem ko Marija Slavec pleše za izraelsko skupino Vertigo Dance Company iz Tel Aviva. Plesalec in koreograf Jurij Konjar samostojno sodeluje z mnogimi znanimi koreografi, kot denimo z Borisom Charmatzom ter legendarnima Stevom Paxtonom in Liso Nelson. Slovenski plesalec Tadej Brdnic je že več kot petnajst let glavni plesalec v skupini Marthe Graham, direktor izobraževanja na Downtown Dance Festivalu v New Yorku. Plesalec Christian Guerematchi iz Maribora je bil 2012 nominiran za prestižno nizozemsko plesno nagrado ZWAN. Mladi plesalec Drejc Derganc je bil v hudi konkurenci izbran za šolanje na Akademiji Mauricea Bejarta. In še in še ... Ne nazadnje velja omeniti tudi tri najbolj znane teoretičarke sodobnega plesa »na delu v tujini«: Bojana Kunst je predstojnica Katedre za koreografijo v najbolj aktualni plesni akademiji v Giessnu (Nemčija), Eda Čufer je profesorica na kolidžu v Mainu (ZDA), Katja Praznik pa na Univerzi v Buffalu (ZDA).

3 Ob tem velja izpostaviti: KUD Qulenum iz Kranja (Saša Lončar), Harlekin iz Celja (Ana Vovk Pezdir), Plesni forum Celje (Goga Erjavec Stefanovič), Plesni Studio Igen Celje (Igor Jelen), Plesni Studio N Velenje (Nina Mavec Kenker) ter programi Glasbene šole Velenje (Petra Žist), Trbovlje (Daliborka Podboj), Plesno društvo Imani iz Brežic (Rosana Horvat), Terpsihora Dance Company iz Novega mesta, M&N Dance Company (Nastja Bremec), Plesni studio Lai iz Izole (Lilijana Ujčič), Plesna izba iz Maribora (Mojca Kasjak) in SGBŠ, program devetletke za sodobni ples (Jana Kovač Valdes).

V Sloveniji se trenutno razvija povsem nova generacija, ki kljub mednarodnim referencam in šolanju v tujini (po znatnem usihanju sredstev in hitrem slabšanju produkcijskih pogojev) nima svojega prostora delovanja. Po tem, ko se slovenski plesalci vrnejo iz šolanja v tujini – se nimajo pravzaprav kam vrniti. V ospredju je generacija nadarjenih avtorjev in avtoric, ki so prisiljeni delovati po metodi »znajdi se, kdor se more«.

Kljub skoraj stoletni zgodovini sodobnega plesa nimamo niti organizacije ali inštituta, ki bi skrbel za zgodovinjene, zato je sodobni ples v Sloveniji danes na nizki diskurzivni in produkcijski točki. Vse napisano dokazuje, da je bil slovenski sodobni ples kljub vse od začetkov del svetovne zgodovine plesa in z delovanjem njegovih akterjev doma in v tujini – to še vedno je. Ob tem ne smemo pozabiti, da je vzpon umetnosti vedno tudi dejanje politične volje.

Primer: Spodletela iniciativa Centra sodobnih plesnih umetnosti, ki je bil prvi v vrsti za zaprtje po nastopu Janševe vlade. Brez obrazložitev, z eno samo potezo.

2. Sklep o zaprtju Centra sodobnih plesnih umetnosti

SKLEP

o prenehanju veljavnosti Sklepa o ustanovitvi javnega zavoda Center sodobnih plesnih umetnosti in začetku postopka likvidacije

1. S tem sklepom Vlada Republike Slovenije ugotavlja, da so prenehale potrebe za opravljanje dejavnosti, za katere je registriran javni zavod Center sodobnih plesnih umetnosti, Zaloška cesta 65, 1000 Ljubljana.
2. Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport pripravi vse potrebno za izvedbo postopka prenehanja delovanja in likvidacije javnega zavoda Center sodobnih plesnih umetnosti.
3. S sprejetjem tega sklepa preneha veljati Sklep o ustanovitvi javnega zavoda Center sodobnih plesnih umetnosti (Uradni list RS, št. 55/11).
4. S sprejetjem tega sklepa se pričnejo postopki za prenehanje javnega zavoda Center sodobnih plesnih umetnosti.
5. Ta sklep začne veljati naslednji dan po objavi v Uradnem listu Republike Slovenije.

Št. 01403-9/2012

Ljubljana, dne 23. avgusta 2012

EVA 2012-3330-0050

Janez Janša, l.r.

Predsednik

ZAKLJUČEK

Kljub skoraj stoletni zgodovini sodobnega plesa – ta še vedno nima svoje krovne institucije, ima pa pomembne posameznike, ki so vrhunski ne samo v slovenskem, ampak tudi v mednarodnem merilu. Ravno zato izpostavljam NEUSTRAŠNOST kot njegovo ključno paradigmo, in sicer gre za neustrašni govor, ki deluje kljub vedno slabšim možnostim (svojemu izčrpanju) še vedno naprej. V primeru plesa še bolj velja »Ti sam si svoj material«, tako na odru kot za njim, sčasoma je postalo skoraj vseeno dejstvo, da predstavo vendarle določa »metafora misli«, in sicer kot »ideja v gibu«, pri čemer menim, da je pomembno, da gib ne izgubi ideje in ideja ne giba – v nasprotnem primeru pristanemo ali pri vizualni umetnosti ali pri filozofiji. Vsekakor se dogaja izčrpanje, saj ni ustreznih produkcijskih možnosti, kar pa ni samo slovensko, ampak splošno dejstvo. Zanimivo je zato pogledati v zgodovino, da se dejansko vidi, koliko je bilo že narejenega, in da se ustvari zavedanje: »Kje smo danes?«

Če se vrnemo na »razpravo« z Lepeckim, lahko zaznamo določeno prekinjeno linijo gibanja v plesu, kar lahko prepoznam kot različne *bypass* postopke, ki delujejo kot nekakšne prakse potujitve in se denimo izražajo v organiziranih produkcijsko-diskurzivnih skupinah, znotraj katerih (z akademsko podporo ali brez nje) nastaja določen diskurz, pri čemer umetniška kritika in refleksija ne vstopa v dialog z drugimi polji/deležniki, temveč je namenjena v prvi vrsti temu, da določeno umetniško prakso artikulira, podpre in zagovarja. V določenem smislu je to povsem legitimno delovanje, ki pa

postane sporno takoj, ko na drugi strani – ni več nikogar. Ali ko se že vnaprej ve, v katerem »diskurzu« tisti, ki reflektira, stoji. V takšnem kontekstu poteka nepretrgan krogotok, ki predvideva povezovanje interpretacije umetniških del (ki naj bi bila čim bolj abstraktna, nerazumljiva tudi za to, da si njihovo interpretacijo potem »podredi ali prisvoji« določen filozofski pristop) z njihovo produkcijo, cirkulacijo, refleksijo, izobraževanjem in drugo podporo. V tem smislu se izgublja ali prši tudi vloga dramaturga, ki (bolj ali manj spretno) plove med vsemi temi zahtevami. »Kje smo danes?«

S tem, ko se relativizira pojem gibanja v plesu, se hkrati prekinja razmerje oziroma povezuje med *mathesis* in *askesis*, kar daje legitimiteto številnim posameznikom za vstop v polje sodobnega plesa: za vstop vseh vrst zanesenjakov, ki ne poznajo osnovnih načel gibanja in koreografije, ali filozofov, ki so fascinirani nad »negibanjem«, da bi uzrli svojo »Idejo«. Izgublja se občutek za celovitost plesne predstave, saj je preveč poudarjeno partikularno gledanje posamične plesne geste ali elementa.

Eda Čufer (2010) ob tem poudarja neko splošno nerazumljenost in ločenost sodobnega plesa od drugih umetniških zvrsti, kar pa velja bolj za današnji čas kot za zgodovino, pri čemer je neustrašnost povezana tudi z vztrajanjem iz strasti, za govor, ki hoče biti slišan, a se zaveda, da ni razumljen, in ki deluje tudi na neki način kot odpor proti »povampirjenju« umetnosti v smislu umetniškega trga. Pri tem ne gre več za politike predstavljanja, ampak za predstavljanje politike – ki nima več zunanosti in svojega nasprotnega pola in ki poteka v največji mogoči prekerčnosti.

»Kako se počutiti svobodno, če si svobodnjak?«

»Znati nam ni treba le dobro igrati,

pač pa si tudi zagotoviti, da nam bodo prisluhnil.«

(F. Nietzsche)

A sedaj je treba borbe v nas,
borbe, svete borbe, ne miru,
ne počitka niti slepih sanj,
ne raziskovanj, izpraševanj,
treba, da spoznamo svoj obraz
in da izpovemo: Mi smo tu!
(Srečko Kosovel)

DODATEK

Pomembni dogodki slovenskega sodobnega plesa v letnicah

- 1919: Prvi *Baletni večer* v organizaciji Vaclava Vlčka.
- 1920: Gostovanje beograjske plesalke, ruske emigrantke Klavdije Isačenko, ki je v Beogradu uvedla sodoben »plastičen« ples in v temo *Rdeči smeh* ob glasbi Rahmaninova vgradila protirevolucionarno izpoved (vpliv Duncanove).
- 1920: Oktobra tega leta prvič izide revija *Maska*, v avantgardističnem duhu in z željo po »duhovni obnovi« razrušene Evrope. *Maska* je časopis o scenskih umetnostih z najdaljšo tradicijo v Evropi – in izhaja vse do danes.
- 1920: Gostovanje orientalske staroegiptovske plesalke Sent Mahesa z motivi egipčanske ritualne mistike, ki je nastopila na vrhuncu svoje kariere.
- 1922: Gostovanje plesalke Valerije Kratine z *Večerom dramatičnih plesov*. Kratina je poučevala na šoli Dalcroza v Hellertau, nadaljevala pri Labanu, Mary Wigman, vodila lastno plesno šolo v Münchnu in bila vezana na Vlčka.
- 1922: Gostovanje češke plesalke Mirjane Draganje Janaček v Mariboru.
- 1922: Prvi *Večer baleta in ritmike* Lidije Wisiakove in solistični plesni večer v smislu interpretacije glasbe ali impresije, ki jih je nadaljevala do 1924.
- 1924: Gostovanje ODYS kot epizodično gostovanje neznane plesalke, ob čemer naj bi bili vsi njeni plesi in kostumi del izvirne zamisli plesalke.
- 1925: Prvi skupni *Plesni večer* Lidije Wisiakove in Vaclava Vlčka s podnaslovom *Večer komornih plesov*.
- 1926: Drugo gostovanje češke plesalke Mirjane Draganje Janaček, tokrat v Ljubljani z Dramatično-meloplastičnim večerom z avtorsko suito *Življenje*.

- 1927: *Plesna Pravljica* Pina Mlakarja (Labanov študent na počitnicah) z dijakinjami nižje gimnazije v *Ljudski kuhinji na Streliški ulici* in *Mi smo mladci v jutru s fanti* pomeni približevanje sodobnega plesa z ljubljansko publiko.
- 1927: Prvi solistični *Plesni večer* Mete Vidmarjeve 7. januarja na odru ljubljanske Opere in 10. januarja v Mariboru.
- 1927: Vaclav Vlček in Lidija Wisiak postavita moderno koncipiran baletni večer: *Slike z razstave, Iz jutrove deže* in *Slike iz Music-halla*, po mnenju Pina Mlakarja eden od vrhuncev ljubljanskega Baleta.
- 1929: Ferdo Delak, ki je v tistem času študiral v Berlinu, napiše članek v reviji *Domači prijatelj*: "O novi plesni umetnosti".
- 1930: Meta Vidmar, učenka Mary Wigman, v Narodnem domu v Ljubljani odpre Šolo za moderni ples, ki jo pozneje preimenuje v Šolo za umetniški ples.
- 1931: Ferdo Delak v literarno-kulturnem mesečniku *Modra ptica* objavi članek "Uvod v plesno umetnost".
- 1931: Gostovanje pariškega baletnega ansambla Loie Fuller 10. novembra.
- 1932: Znamenito leto srečanja štirih pionirjev slovenskega sodobnega plesa, ki so se istočasno znašli v slovenskem kulturnem prostoru (Ljubljana); v istem letu je bila šola Mete Vidmar v polnem ustvarjalnem zagonu.
- 1932: Suita *Plesni koncert* Pina in Pie Mlakar v Ljubljani, ki je vseboval vse elemente baleta *Lok*, dogodek je deloval kot »razsvetljevanje« plesne publike.
- 1932: V Ljubljano pride Katja Delak (kot žena Ferda Delaka), se predstavi s samostojnim in prodornim *Plesnim večerom* Katje Delakove, še pred tem z možem v okviru »delavskega odpora« pripravljata neke vrste totalni teater, z recitalom (Kozarjeve) pesnitve *Mi* nastopi na 9. delavskem plesnem večeru.
- 1934: Katja Delak v Dukičevih blokkih odpre Šolo za ritmično gimnastiko in umetniški ples (za dame in otroke), uprizori plesni večer kot »plesno reportažo« z naslovom *Cesta*,⁴ kjer sodeluje s pisateljem Ljudevitom Mrzelom, glasbenikom Pavlom Šivicem in dramaturgom Ferdodom Delakom.
- 1934: Gostovanje ruskega gledališča Sinja ptica, ki prinaša rusko folkloro v kombinaciji z literaturo.
- 1935: Pia in Pino Mlakar skupaj s komponistom Lhotkom postavita znameniti balet *Vrag na vasi* (premiera je bila v Zürichu).
- 1935: Prva produkcija Plesne šole Mete Vidmarjeve v ljubljanski Drami.
- 1935: Prvo gostovanje Mie Čorak⁵ in Antuna Vujanića s *Plesnim večerom*.
- 1937: *Vrag na vasi* v Ljubljani in Zagrebu z obema baletnima ansambloma.
- 1937–1939: Gostovanja Maksa Fromana, Jože Štucinove, poljske skupine Feliksa Parnella, skupine Devidja z otoka Java, beograjske primabalerine Nine Kirsanove in soplesalca Anatolija Žukovskega.
- 1939: v Münchnu (Residenttheatre) premierno uprizorjen balet *Lok* Pie in Pina Mlakarja, ki pomeni unikum v svetovnem merilu.
- 1939: Improvizacija Lidije Wisiak z naslovom *Vizija z glasbo* komponista Žebreta, narejeno po plesalkini zamisli.
- 1940: Dve ponovitvi baleta *Lok* v Ljubljani.
- 1940: Samostojni *Plesni večer* Marte Paulinove na odru ljubljanske Opere 9. decembra, ponovila ga je marca 1941 v Mariboru.
- 1942: Gostovanje Mire Sanjine, primabalerine beograjskega baleta *Plesni večer*.

4 V socialno obarvanem ekspresionizmu je oblikovala posamezne plesno-pantomimske like s ceste v spremni tekst in mednje vpletala simbolične plese z naslovi: *Delo, Kri, Hrepenenje, Veselje, Odsev*.

5 Mia Čorak (Mia Slavenska) je bila znana tudi kot klasična ameriška balerina in je s soplesalcem Vujanićem osvajala prva priznanja na evropskih plesnih tekmovanjih. (Mia Čorak je rojena v Slavonskem Brodu, Hrvaška, a Vujanić v Zagrebu).

- 1953: Ponovno odprtje Šole za izrazni ples Mete Vidmar v prenovljenih prostorih lastnega stanovanja na Večni poti pod Rožnikom, ki je dala določen urejen status in šolsko ovrednotenje.
- 1956: Živa Kraigher prevzame vodstvo tečajev za ritmiko in ples v Centru za estetsko vzgojo takratne Pionirske knjižnice, ko sta delo zapustili Marta Paulin in Marija Vogeltnik.
- 1957: Gostovanje Jose Limon Dance Company iz ZDA v Križankah kot najprimernejšega »ambasadorja« sodobnega ameriškega plesa.
- 1960: *Večer sodobne plesne umetnosti* v organizaciji Žive Kraigher, kjer se prvič pojavi plesalka Lojzka Žerdin.
- 1960: Gostovanje Balleta USA Jeroma Robinsa v Jugoslaviji (Beograd, Dubrovnik), ki je bil vsebinsko in družbeno angažiran, a v Ljubljano ni prišel.
- 1961: Začetek televizijske koreografije (z otroki) pod vodstvom Lojzke Žerdin.
- 1962: II. Baletni bienale, na katerem sodeluje Živa Kraigher z *II. Večerom sodobne plesne umetnosti*, kjer je poezija prevzela vlogo spodbujevalke plesa in kjer je prvič nastopala mlada Jasna Knez kot del otroške skupine.
- 1962: Prva brošurica o sodobnem plesu v slovenskem jeziku, *Razvoj plesne umetnosti*, v seriji Umetnost in kultura.
- 1962: Prvo gostovanje Komornog ansambla slobodnog plesa iz Zagreba (ki se je takrat imenoval Eksperimentalna grupa svobodnega plesa) pod vodstvom Milane Broš, na katerem je skupina (v krožnem teatru) nastopala skupaj z ljubljanskim oddelkom za izrazni ples in je potekalo kot polimroviziran plesni koncert.
- 1963: Selitev Oddelka za izrazni ples iz Pionirske knjižnice v Zavod za glasbeno in baletno izobraževanje.
- 1964: III. Baletni bienale, na katerem Živa Kraigher sodeluje s programom *Glasba-doživetje-gib*, ki odraža širjenje pedagoškega kadra in plesne baze.
- 1965: Meta Vidmar se upokoji.
- 1964: Drugo gostovanje Holandskega nacionalnega baleta iz Amsterdama v ljubljanskih Križankah v okviru IV. Baletnega bienala (1966), ki je vsebovalo tudi *Zeleno mizo* Kurta Joosa, ki naj bi ljubljano in Zagreb dobesedno pretresla.
- 1966: Tretje gostovanje zagrebškega ansambla svobodnega plesa v Križankah, tokrat v koreografiji Nade Kokotović.
- 1966: Gostovanje Centra za sodobni ples iz Zagreba kot najstarejše plesne formacije s šolo pod vodstvom Ane in Vere Maletič, in sicer v okviru plesnih miniatur z veliko zanosa, ob čemer je bilo čutiti vpliv Marthe Graham.
- 1967: Gostovanje Alvin Ailey Dance Company, temnopolte ameriške skupine svetovnega slovesa, v Križankah, ki je predstavil dve kardinalni koreografiji svojega opusa, *Blue Suite* in *Revelations*, ob tradicionalni glasbi črnskih duhovnih pesmi. Gostovanje je imelo pri nas in v svetu velik odmev.
- 1967: Prva glasbeno-učna ura v koreografiji Žive Kraigher *Vodnik skozi orkester* Benjamina Brittena v režiji Balbine Battelino - Baranović, ki je bila prvič predvajana na TV-zaslonih, je bila predstavljena na velikem odru v Križankah 1969, na odru Slovenske filharmonije leta 1970 in na plesnem večeru Oddelka za izrazni ples Zavoda za glasbeno in baletno izobraževanje v Ljubljani leta 1971, kjer se poleg solov uveljavlja tudi skupinska koreografija.
- 1968: Gostovanje Paul Taylor Dance Company v Križankah, ki naj bi bila po mnenju ameriške kritike od vseh ameriških skupin najbolj »amerikanska«.
- 1968: Četrto gostovanje zagrebškega ansambla svobodnega plesa v Križankah, tokrat prvič z enim samim plesnim delom, oblikovanim nad kolažem glasbe z naslovom *Pisalni stroji in jazz*.
- 1968: Polurna televizijska oddaja, posneta v Moderni galeriji, z naslovom *Poezija plesne vsakdanjosti* s Ksenijo Hribar, v kateri plesalka vodi gledalce skozi sistem plesne šole in na poetičen način izvaja plesne demonstracije, čemur sledita kratki film *Angelski dialog* in film *Slovo*.
- 1968: Gostovanje Alvin Nikolais Dance Company v Križankah, gledališkega čarodeja in ustvarjalca totalnega gledališkega dogajanja v edinstveni zvočnosti, z Nikolaisovo elektronsko glasbo, likovnostjo (Nikolaisove slikarske in filmske projekcije) in plesom, v Ljubljani (na poti v Beograd) je predstavil kratke plesno-likovne stavke, združene v projektu *Image*.

- 1969: Gostovanje Glen Tetley Dance Company v Križankah, najbolj »evropskega« ameriškega sodobnega plesnega ustvarjalca, v izvedbi najboljših članov Nederland Dans Theater, katerega ustanovni član je bil, in sicer s tremi deli: *Embrace Tiger and Return to Mountain*, *Ricerca* in *Mythical Hunters*.
- 1970: Gostovanje ansambla Maurica Bejarta iz Bruslja z delom *Balet XX* in ob glasbi Hectorja Berlioz v treh večerih in koreografskim biserom *Romeo in Julija* (balet naj bi postal last cele Slovenije po zaslugi ekranizacije ene izmed predstav).
- 1970: Gostovanje London Contemporary Dance Company v Križankah, ko se je namenjala na beograjski Bitef.
- 1969: Prva kratka *Plesna miniatūra* Ksenije Hribar, naslonjena na skulpture kiparja Janeza Boljke v režiji Jožeta Klobovesa, na podlagi česar je nastal portret slikarja.
- 1969: Prva koreografska nagrada za TV-koreografijo *Ples v črnem* Lojzke Žerdin na TV-festivalu na Bledu; pozneje je ustvarila še mnogo TV-koreografij.
- 1970: Lojzka Žerdin postane profesorica na AGRFT in pomembno vpliva na odnos do giba novih generacij igralcev; v njenih koreografijah sodeluje denimo Jožica Avbelj.
- 1971: Plesni pedagoginji Dora Gobec (iz šole Žive Kraigher in Marte Paulin) in Breda Kroflič (iz šole Mete Vidmar) pripravita »vašo matinejo« z naslovom *Plešem – sem*.
- 1972: Izveden *Dogodek v mestni galeriji* pod vodstvom Jerneje Lenard (Neje Kos), popolnoma neodvisno od šole Žive Kraigher.
- 1972: Gostovanje Merca Cunninghama na festivalu Bitef v Beogradu.
- 1974: Gostovanje Zagrebačkega plesnega ansambla s plesnim kolažem na temo *Figure*, ki izhaja iz Studia za sodobni ples in temelji na vizualizaciji gibanja, ter gostovanje Tihane Škrinjarič v okviru slovenske Glasbene mladine.
- 1974: Ustanovljen Studio za svobodni ples pod vodstvom Žive Kraigher, ki je prerasel šolski okvir ter zaživel kot skupina z lastnimi umetniškimi hotenji. Danes ga vodi Vilma Rupnik.
- 1975: Marija Vogelnik napiše prvo pregledno knjigo o sodobnem plesu z naslovom *Sodobni ples na Slovenskem* v založbi laboratorija Kinetikon.
- 1975: Ustanovljena ŽIVA, 6. festival plesne ustvarjalnosti mladih, v organizaciji JSKD (nekdanja organizacija Zveze kulturnih organizacij Slovenije), poteka vsako leto (pod različnimi imeni) ter predstavlja presek aktualne plesne ustvarjalnosti izbranih plesnih skupin in posameznikov iz vse Slovenije.
- 1978: Režiser Dušan Jovanović povabi Ksenijo Hribar kot koreografino za *Sen zelenjavne noči* avtorice Svetlane Makarovič v Slovenskem mladinskem gledališču, po čemer Hribarjeva dobi mnogo ponudb za delo koreografije v gledališču, kar pomeni vpeljavo koreografije na slovenske gledališke odre.
- 1984: Ustanovitev Plesnega teatra Ljubljana s strani Ksenije Hribar, ki je redno sodeloval s tujimi koreografi in hkrati vzgajal svoje.
- 1987: Začetek delovanja Plesnega studia Intakt v okviru Centra interesnih dejavnosti mladih v Ljubljani.
- 1990: Ustanovitev skupine fizičnega teatra Betontanc pod vodstvom Matjaža Pograjca, ki povezuje gib in gledališče. S svojo tretjo predstavo leta 1992 *Za vsako besedo cekin* prejme prvo nagrado (*grand prix*) na festivalu v francoskem Bagnoletu.
- 1992: Ustanovljen OPUS, tekmovanje mladih plesnih ustvarjalcev, v organizaciji JSKD, ki poteka kontinuirano vse od takrat naprej.
- 1993: Ustanovitev prve mednarodne plesne skupine En-Knap pod vodstvom Iztoka Kovača, ki naslednje leto preide v obliko produkcijskega zavoda En-Knap. V skupini sodelujeta tudi plesalki in koreografiji Maja Delak in Mala Kline. Kovač istega leta prejme London Dance and Performance Award, 1993 (Velika Britanija), in sicer za solo predstavo *Kako sem ujel Sokola*. Pozneje prejme še več nagrad.
- 1994: Ustanovitev Društva za sodobni ples Slovenije, edine stanovske organizacije na tem področju.

6 Ime Živa predstavlja svojevrsten hommage Živi Kraigher, znani pedagoginji, koreografiji in dolgoletni voditeljici Oddelka za izrazni ples na SGBŠ v Ljubljani, ki je umrla maja letošnjega leta.

- 1999: Ustanovitev Umetniške gimnazije Ljubljana, smer za sodobni ples pod vodstvom Maje Delak, ki deluje vse od takrat.
- 2001: Izid ključnega prevodnega dela na področju sodobnega plesa, zbornik *Teorije sodobnega plesa*, ki je izšlo pri zavodu Maska, zbirka Transformacije. Pred tem Bojana Kunst izda *Nemogoče telo*.
- 2003: Ustanovitev Gibanice, prve slovenske sodobnoplesne platforme, ki je kot bienalni festival v letu 2013 potekala že šesto leto zapored.
- 2007: Ustanovitev prve slovenske profesionalne sodobnoplesne skupine z mednarodno zasedbo En-Knap Group pod vodstvom Iztoka Kovača.
- 2009: Začetek delovanja programa STIK v organizaciji JSKD kot programa strokovnega izpopolnjevanja za pedagoge sodobnega plesa.
- 2009: Začetek delovanja Akademije za ples, ki vsebuje tudi oddelek za sodobni ples. Akademija deluje danes v okviru AMEU.
- 2010: Izid dela *Kronotopografije sodobnega plesa* z avtorskimi esejmi Ede Čufer in Katje Praznik v založbi zavoda Emanat.
- 2011: Izdan Sklep o ustanovitvi javnega zavoda Center sodobnih plesnih umetnosti, prvega zavoda na področju sodobnega plesa v zgodovini njegove dejavnosti, iniciran v okviru Društva za sodobni ples Slovenije.
- 2012: Gibanica na turneji, prva mobilna različica slovenske plesne platforme, ki je potekala v štirih slovenskih mestih (NM, Koper, Kranj, NG).
- 2012: Ukinitve javnega zavoda Center za sodobne plesne umetnosti kot eden prvih ukrepov vlade Janeza Janše in ministra za znanost, izobraževanje, kulturo in šport Žige Turka.
- 2016: Ponovno odprtje Akademije za ples pod okriljem *Alme Mater Europae* (AMEU).

LITERATURA

1. Austin, J. L. (1990). *Kako napravimo kaj z besedami?* Ljubljana: ŠKUC/Filozofska fakulteta (Studia Humanitatis). (Izvirno delo objavljeno l. 1969).
2. Čufer, E. in Praznik, K. (2010). *Kronotopografije plesa: dve razpravi; Zapisovanje gibanja: dramaturška meditacija o kulturni zgodovini plesnih notacij*. Ljubljana: Emanat.
3. Delak, F. (1931). Uvod v novo plesno umetnost, zbirka »Umetniške reportaže«. V J. Žagar, (ur.), *Modra ptica*, 31–32(4), 110–114.
4. Duncan, I. (2014). *Moje življenje*. (Katarina Mahnič, prevod). Ljubljana: Modrijan. (Izvirno delo objavljeno l. 1969).
5. Foucault, M. (2009). *Neustrašni govor*. (Erna Strniša, prevod). Ljubljana: Sophia. (Izvirno delo objavljeno l. 2001).
6. Franko, M. (2006). *Plesati modernizem/Uprizarjati politiko*. Ljubljana: Emanat. (Izvirno delo objavljeno l. 1995).
7. Hrvatin, E. (ur.). (2001). *Teorije sodobnega plesa: zbornik*. Ljubljana: Maska, Transformacije.
8. Kopač, A. (2013). *Zgibati trenutek – pisati ples*. Maska: Premiki sodobnega plesa, 159–160, 41–53.
9. Laban, R. (2002). *Mojstrstvo gibanja*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko, Knjižnica MGL. (Izvirno delo objavljeno l. 1950).
10. Lepecki, A. (2009). *Izčrpavajoči ples*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko, Knjižnica MGL. (Izvirno delo objavljeno 2006).
11. Louppe, L. (2012). *Poetika sodobnega plesa*. Ljubljana: Emanat, Prehodi. (Izvirno delo objavljeno l. 1997).
12. Mlakar, P. (1999). *Ples kot umetnost in gledališče*. Celje: Mohorjeva družba.
13. Mlakar, P. (2000). *Srečne zgodbe bolečina*. Ljubljana: Slovenska matica.
14. Mlakar, P., Mlakar, P., Lavš, K., Dolinar, D., Mahkota, T. in Petrič, T. (2006). *Nekdanje svečanosti: prispevki za monografijo Pie in Pina Mlakarja*. Ljubljana: DBUS – Društvo baletnih umetnikov Slovenije.
15. Vogelnic, M. (1975). *Sodobni ples na Slovenskem, laboratorij*. Ljubljana: Kinetikon.

Martina Kramer, prof.

Konservatorij za glasbo in balet Maribor, *Alma Mater Europaea* Akademija za ples

PEDAGOŠKI PRISTOPI V PLESNEM IZOBRAŽEVANJU **PEDAGOGICAL APPROACHES IN DANCE EDUCATION**

ABSTRACT

Today, organised dancing activities appear in diverse dance genres, include people of various ages and occur in different forms. Dance is part of the state curriculum for pre-schools and schools. It is taught at different educational levels. Just as in other educational areas, there are different pedagogical approaches in teaching and learning dance. Every pedagogical approach is demonstrated in the teaching style which is significant for particular dance types. Classical ballet is traditionally linked to the authoritative educational style, where the teacher as the only expert passes on his/her knowledge to pupils in a manner that emphasises the product - the final dance. The teaching of some contemporary dance styles is linked to the permissive educational style, in which the child-centred learning process is dominant and underlines the child's emotional development. This paper critically assesses both approaches that have been developing throughout the 20th century and at the same time presents the reproductive and productive styles and the integrated model of teaching that allow dance teaching to facilitate complete personal growth of each participant. The integrative model is appropriate for learning and teaching dance at any educational level and is applicable to all dance types. Following the integrated model, organised dance activities would attain an optimal development of the individual's dancing abilities and simultaneously nurture aesthetic, cultural and artistic values, regardless of whether they relate to pre-school dance activities or dance activities at an educational institution that might lead the individual to become a professional dancer. In this manner, dance can contribute to the complete development of an individual and create a society that will be well familiar with dance art.

Key words: dance education, dance teaching styles, integrated model, ballet, contemporary dance techniques



UVOD

Učitelj plesa, ne glede na plesno zvrst, ki jo poučuje, je aktivni ustvarjalec in oblikovalec pedagoškega procesa. Ker v tem procesu ni sam, temveč so učenci tisti, na katere se znanje prenaša, jih je nujno pri izobraževanju upoštevati in iz njih izhajati. Čas, v katerem se plesne zvrsti, kot so balet, jazz, plesni tehniki Graham ali Cunningham idr., poučujejo na način, da učitelj ukazuje, učenci pa samo plešejo, je preživet. Tudi učenje plesa na način »izhajaj iz sebe«, »počni, kar koli želiš« ter »vse je dovoljeno« ne vodi k večji in širši plesni izobraženosti populacije, še najmanj pa celostno izobražuje plesalce. V članku bomo definirali in kritično analizirali oba pristopa v poučevanju plesa, ki sta zaznamovala drugo polovico 20. stoletja, nemalo kdo pa jih še zmeraj uporablja. Iskali bomo razloge, zakaj je potreba po uvedbi sodobnih pedagoških pristopov nujna in neizogibna. Kot primer primernejših pristopov pri učenju plesa bomo osvetlili reproduktivne in produktivne sloge poučevanja, kot jih definirata Muska Mosston in Sara Ashworth (2002), ter opredelili integrirani model avtorice Jacqueline Smith-Autard (2002). Ocenjujemo, da omenjena pristopa ponujata primernejše načine učenja in poučevanja plesa na vseh izobraževalnih ravneh, od vrtca do profesionalnih odrskih desk ne glede na plesno zvrst.

RAZPRAVA

Izobraževalni model poučevanja

Jacqueline Smith-Autard (2002), teoretičarka na plesnem področju, opredeljuje dva pristopa v plesnem poučevanju, ki sta se razvila v 20. stoletju. Prvi, izobraževalni model se je uveljavil v štiridesetih letih prejšnjega stoletja. Uporabljali so ga do zgodnjih sedemdesetih let. Osnovan je bil na idejah Rudolfa Labana. V preteklosti so ga različno poimenovali; kot sodobni izobraževalni plesni pristop, ustvarjalni ples in podobno. Njegove značilnosti se kažejo v tem, da (prav tam, str. 4, 6):

- je na otroka usmerjen, odprt in svoboden pristop,
- poudarja učni proces,
- daje pomembnost razvoju otrokove kreativnosti, domišljije in individualnosti,
- poudarja načela gibanja kot učno vsebino,
- temelji na subjektivni izkušnji posameznikovih občutij,
- učiteljeva vloga je v reševanju problemov,
- učenci so ustvarjalci lastnega znanja.

Glavni poudarek izobraževalnega modela je v samem učnem procesu in v njegovem čustvenem doprinosu do posameznikovega celostnega gibalnega razvoja. Poudarja razvoj fizičnih, čustvenih in socialnih spretnosti, ki se razvijajo skozi takšne gibalne situacije, v katerih se spontani odzivi posameznika v gibalni interakciji dopolnjujejo s skupino (prav tam, str. 4).

V izobraževalnem modelu se kažejo značilnosti neavtokratske Sokratove metode poučevanja (Brownhill, 2002, str. 70–71), ki spodbuja posameznikovo razvijanje idej in njegov odnos do življenja. S tem se ustvarjajo možnosti za ustvarjalnost in kreativnost, ki je v plesnem poučevanju pomembna, pri nekaterih sodobnih plesnih tehnikah, kjer je poudarek na raziskovanju in iskanju novega gibalnega materiala, pa celo nujno potrebna. Ustvarjalni in raziskovalni proces sta pogoj za nastajanje novih plesnih umetniških del, vendar mora poučevanje in učenje plesa otrokom ponuditi tudi plesni besednjak, plesne korake, ki so osnova pri razvijanju lastnega gibalnega besednjaka.

Največja kritika izobraževalnega modela je v tem, da dovoljuje učencem preveč svobode, saj deluje po načelih »vse je pravilno« in »delaj, kar koli želiš«. Kako bodo učenci vnesli v ples lastna doživetja, na kakšen način jih bodo v plesnem jeziku izrazili in kaj konkretno se pri tem naučijo, če so sami ustvarjalci lastnega plesnega znanja in če končni produkt ni pomemben? Kako se otrok celostno razvija v okolju, kjer lahko sam izbira, kaj bo počel?

Izobraževalni model dopušča preveliko svobodo otroku in premalo izobražuje plesni besednjak, ki je osnova plesnemu ustvarjanju. Učitelj, pomemben ustvarjalec pedagoškega procesa, mora učencem ponuditi tudi konkretno znanje, z jasnimi cilji, ne da samo usmerja njihove ideje. Izobraževalni model ocenjujemo kot neprimeren posebej pri poučevanju mlajših otrok, saj jim dopušča preveč svobode s pretiranim poudarjanjem individualnosti, brez konkretnih objektivnih ciljev, ki naj bi jih dosegli znotraj učnega procesa. Povezujemo ga s permisivnim vzgojnim slogom, katerega cilj je

»srečna, samoiniciativna, kritična in ustvarjalna osebnost« (Kovač Šebart, 1990, str. 62–63). Raziskave kažejo na strahotne posledice, ki jih permissivni vzgojni slog pušča na posameznikih. Robi Kroflič, znanstvenik s področja teorije vzgoje in kurikularnih teorij, navaja, da:

otroci, ki so bili vzgajani bolj svobodno, se namreč ne odlikujejo s samostojnostjo, ustvarjalnostjo in notranjo (avtonomno) moralnostjo, ampak do skrajnosti razvijejo potrošniško egoistično miselnost in bolešno narcistično odvisnost od zunanjih potrditev, ki jim jih posreduje socialno okolje, kadar uspešno igrajo družbeno primerne vloge. (Kroflič, 1997, str. 27–28)

Rudolf Laban je razdelil umetnost gibanja v 16 tem, po katerih se otroci spoznavajo s plesom (Smith-Autard, 2002, str. 18). Od zavesti o lastnem telesu, dinamike, prostora, časa, ritma, vsebine, elevacije, energetske dinamike, skupinske formacije do koreografske kompozicije. Labanove teme so dobra osnova za spoznavanje učencev s plesom, vendar jih je v izobraževalnem modelu težko razviti, saj je otrokom treba ponuditi konkretno znanje v obliki plesnih korakov, ki ga postopno z zrelostjo razvijajo in nadgrajujejo v lastno plesno kompozicijo. Izobraževalni model pretirano izpostavlja otrokovo individualnost ter ustvarjalnost in kljub svojemu imenu premalo izobražuje.

Profesionalni model poučevanja

V popolnem nasprotju z izobraževalnim modelom je profesionalni model plesnega izobraževanja, ki se je pojavil v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. Njegove značilnosti se kažejo v tem, da (Smith-Autard, 2002, str. 6):

- daje pomembnost produktu, končnemu izdelku (predstava, variacija, plesni koraki),
- gledališki ples postavlja kot model h kateremu stremimo,
- poudarja objektivne cilje (trenirano telo),
- poudarja stilno definirano plesno tehniko kot vsebino,
- učitelj kot edini ekspert vodi učni proces, učenci so vajenci.

Glavni cilj profesionalnega modela je, ustvariti visoko sposobne plesalce in gledališko definirane plesne predstave za prezentacijo gledalcem. Najpogosteje se uporablja v profesionalnih plesnih šolah, kjer je kot osnova plesnega znanja najpomembnejša plesna tehnika (balet, plesni tehniki Graham in Cunningham, jazz idr.) (prav tam, str. 4).

Največja kritika temu modelu je, da učence uči le korakov, ki jih potrebujejo, da odplešejo določen ples. S tem otroci le »trenirajo« in se nikakor ne izobražujejo. Deborah Bull, nekdanja prva solistka Kraljevega baleta iz Londona, v svojem dnevniku takole kritizira tovrstni model poučevanja:

Ples razvija fizične, in ne intelektualnih spretnosti in plesno izobraževanje kot takšno me ni usposobilo s sposobnostjo diskutiranja o drobnih posebnostih Petipaja in Diagileva, v kakršnem koli konstruktivnem smislu. /.../ Kakor da se smatra, da je dovolj opremiti plesalce le s tehniko, potrebno, da se »naredijo koraki«, in z ničimer več; žalostno odvzemanje tega, kar bi lahko bili plesalci sposobni, in žalostno osiromašenje umetniške zvrsti kot takšne. (1999, str. 71–72)

V profesionalnem modelu prepoznavamo značilnosti avtokratskega sloga poučevanja, kjer učitelj kot edini ekspert pridobljeno znanje skozi lastno izkustvo učenja predaja naslednjim generacijam. To znanje se razume kot absolutna resnica. Tako učenci postopoma »gledajo na svet skozi učiteljeva epistemološka očala« (Brownhill, 2002, str. 76). Določeno znanje se zaradi ohranitve in napredka stroke mora prenašati iz generacije v generacijo. Še posebej izrazito se to kaže pri učenju baleta, saj se baletna umetnost kot takšna brez tovrstnega prenosa znanja sploh ne bi ohranila.

V profesionalnem modelu se uporablja le eden izmed reproduktivnih slogov poučevanja, ki sta jih definirala Muska Mosston in Sara Ashworth (2002), to je t. i. delo po ukazu oz. odzivni odgovor, kot je pozneje ta slog poimenovala Elizabeth Gibbons (2007). Najpogosteje se uporablja pri učenju plesnih tehnik, kjer se s takojšnjim in natančnim odzivom učenca na učiteljevo pobudo učenci najhitreje urijo v plesu in razvijajo gibalni spomin. Vse odločitve so v vseh fazah pedagoškega procesa, od načrtovanja do evalvacije, na strani učitelja. Julia Buckroyd opisuje tovrstni model poučevanja kot model, ki »ni preživel nikjer drugje« (2004, str. 21) kot le pri izobraževanju vrhunskih plesalcev. Popoln nadzor in odgovornost učitelja nad učenci je izjemno naporna vloga, pri kateri »tratimo in izčrpavamo učiteljeve sposobnosti«, zato se učitelj »mora umakniti, ponuditi učencem vse, kar lahko, in jim dopustiti, da so sami odgovorni za to, kako izkoristijo ponujeno« (prav tam, str. 122).

Učenje plesne tehnike je zelo pomembno in nujno potrebno ter predstavlja poglobljen način učenja pri plesu, saj se nihče »ne more naučiti plesati iz knjige, nihče se ne nauči plesati sam in nihče se ne nauči plesati brez učitelja« (prav tam, str. 76). Zavedati pa se je treba, da v času, v katerem živimo, moramo učence usposobiti še za kaj več kot samo za poznavanje in izvedbo plesnih korakov. Čas se, zgodovinsko gledano, spreminja, kar pomeni, da to, kar je bilo dobro in sprejemljivo v preteklosti, ni nujno dobro za sedanje generacije. Tudi v plesnem izobraževanju je treba otrokom ponuditi izkušnjo, ki pozitivno prispeva k njihovemu vsestranskemu osebnostnemu razvoju.

Poučevanje plesa, ki temelji izključno na podajanju in učenju plesnih korakov z namenom razvijanja izraznih in tehničnih spretnosti, lahko izolira posameznikov razvoj intelektualnih in čustvenih sposobnosti oz. jih razvija zelo ozko (Hirst idr., 1993). Če se preveč posvečamo tehniki plesa, se zgodi prav to, kar si nobena plesna šola ne želi – izobraževati telovadcev.

Profesionalni model poučevanja ocenjujemo kot ustrezen za poglobljeno pridobivanje tehničnega plesnega znanja, vendar bi mu bilo treba dodati tudi izobraževalno vrednost ter ga tako narediti primernejšega za poučevanje v današnjem času. Po tradicionalnih načinih profesionalnega modela poučevanja, ki so še predvsem značilni za učenje baleta, vzgajamo nesamostojne in nezrele posameznike, nekakšne »robote«, ki delajo na ukaz in po ukazu.

Umetnost v poučevanju in učenju plesa

Dame Beryl Grey, nekdanja angleška primabalerina, vidi izobraževalno vrednost predvsem baletnega treninga v tem, da se vanj vnese osnovno poznavanje zgodovinskega ozadja posameznega obdobja, glasbe in kostumov, skupaj z osnovnim poznavanjem anatomije in fiziologije telesa (prav tam). Pojasnjuje: »Kot nekdanja primabalerina lahko smatram ples le kot umetnost. Je izraz človeškega duha – kakor glasba, petje, slikanje in igranje,« potem zaključí: »Žalosti me, da vrednost plesa v njegovem pravem pomenu še zmeraj ni uvidena« (prav tam, str. 21).

Razloge za to je treba iskati tudi v baletnem poučevanju, ki v največji meri ne izobražuje samostojno mislečih posameznikov, temveč le poslušne, dobro »trenirane« poustvarjalce. Zaradi silne želje po vrhunsko usposobljenih plesalcih se je ponekod v plesnem izobraževanju umetniška plat plesa postavila. Težko je pričakovati, da bo družba spoštovala plesno umetnost, če znotraj plesnega poučevanja sami ne ustvarjamo prostora za umetniško rast in razvoj. Približati učencem ples kot umetniško zvrst, ne samo kot poznavanje in obvladovanje korakov ter razvijanje fizičnih veščin, lahko zelo obogati njihovo življenje. S tem jim odpiramo vrata v poznejše razumevanje in spoštovanje odrske plesne umetnosti. S takšnim pristopom lahko pripomoremo k ustvarjanju družbe, ki ples spoštuje kot eno izmed umetniških zvrsti.

Ples kot umetnost se od nekaterih drugih umetniških zvrsti razlikuje po tem, da je kratkotrajne narave (obstaja le takrat, ko je izvajan), za svojo realizacijo je odvisen od osredotočenega človeškega telesa (različna plesalca bosta enak ples odplesala različno), za svojo uprizoritev potrebuje različne umetnike (koreografa, plesalce, scenografa, kostumografa idr.), ki med seboj tesno sodelujejo (Gibbons, 2007). Izmed vseh umetniških zvrsti je plesna umetnost najbolj fizična, vendar fizična dejavnost ni sama sebi namenjena, temveč plesalec skozi gibanje oblikuje ples, z namenom, da interpretira svojo plesno vlogo. Tako so plesalci skozi zgodovino nenehno želeli širiti razpon svojih plesnih sposobnosti, da čim bolj obvladajo gibe in s tem izboljšujejo plesno interpretacijo.

Gibbonsova poudarja pomembnost umetniške plati plesa, ko pravi:

Plesalci niso samo odgovorni za znanje korakov v koreografiji, temveč predvsem za to, da ples »prinesejo« k občinstvu, saj le skozi delo plesalcev lahko publika ples vidi. Zato morajo plesalci biti trenirani ne kot tehnični izvajalci korakov ali delavci, temveč kot umetniki. Plesalec mora razumeti in projicirati pripadajoče kvalitete koreografije, energijo in izrazne kvalitete, ki prevečejo koreografovo idejo iz gibov v ples in dajo korakom pomen. (prav tam, str. 12)

Za samo poznavanje plesne discipline in samega sebe znotraj plesa je po mnenju avtorice pomembno tako učenje tehnike, opazovanje, diskusija plesov, nastopanje, analiziranje, koreografiranje kot učenje zgodovine plesa. Ker je ples umetnost, je nujno pristopiti k plesu z umetniškim procesom v mislih, s pogledom izobraziti osredotočenega posameznika, saj tako lahko dejavni učenci postanejo prihodnji umetniki. Vsaka umetniška zvrst je odvisna od dveh nasprotujočih si in hkrati soodvisnih dejavnikov: ohranitve in spremembe. Vsi ljudje posedujejo sposobnost za reprodukcijo obstoječih idej ali gibov kot tudi zmožnost ustvariti nove ideje in gibe (prav tam).

Skozi reprodukcijo se kulturno bogate in zgodovinske tradicije prenašajo dalje. Z učenjem, kopiranjem, posnemanjem gibov in gest se ti miselni vzorci ter gibi ohranjajo skozi stoletja. Z uporabo reproduktivnih slogov poučevanja (odzivni odgovor, praksa, recipročni slog, samopreverjanje, inkluzija) učenci spoznavajo, kaj je v plesu uveljavljeno, od kod je prišlo, kako se najpogosteje uporablja, predvsem pa imajo priložnost za razvoj tako predmeta kot tudi lastnega vedenja. Produktivni slogi omogočajo učencem raziskovati neznano v gibanju, odkrivati nove ideje, novo gibanje in nove načine dela. Z uporabo produktivnih slogov (vodeno odkrivanje, konvergentno odkrivanje, divergentna produkcija, individualni program, v učenca usmerjen slog in samo učenje) zapuščamo področje znanega in spodbujamo ter razvijamo kreativnost, učence pa navajamo k iskanju lastnih rešitev in razvijanju lastnih vprašanj (prav tam).

Slogi poučevanja temeljijo na postopnem prenašanju odločitev v posamezni fazi poučevanja s strani učitelja na učence. Kakovostno plesno poučevanje temelji na reproduktivnih in produktivnih slogih. Brez osnove v poznavanju reproduktivnih slogov lahko imajo učenci probleme pri lastnem razvijanju idej. V kakšni obliki in količini se uporablja posamezni plesni slog, je odvisno tudi od plesne zvrsti. Skozi reproduktivne in produktivne sloge se lahko tradicionalni načini dela v posamezni plesni vrsti obogatijo ter učence sistematično vodijo od učenja plesnih korakov do iskanja in ustvarjanja lastnih plesnih kompozicij.

Integrirani model poučevanja

Jacqueline Smith-Autard kot primernejšo rešitev v plesnem izobraževanju ponuja integrirani model poučevanja, ki je sinteza izobraževalnega in profesionalnega modela. Njegove značilnosti se kažejo v tem, da (Smith-Autard, 2002, str. 27):

- poudarja pomembnost tako procesa kot produkta,
- razvoju kreativnosti, domišljije in individualnosti pridružuje poznavanje umetniških konvencij v plesu,
- posameznikova subjektivna čustva združuje z razvojem spretnosti, ki jih lahko objektivno ocenimo,
- Labanova načela gibanja povezuje s stilizirano plesno tehniko,
- poudarja pomembnost tako odprtega kot zaprtega načina reševanja problemov.

V plesnem poučevanju predstavljajo osnovo plesne izkušnje tri ravni: nastop, ustvarjalnost in spoštovanje (lastnega ter gledanega) plesa, kar lahko vodi do kulturnega, estetskega in umetniškega izobraževanja (prav tam).

Učenci se spoznavajo in razvijajo umetniške plesne vrednote, tako da izvajajo ples, ustvarjajo ples in gledajo ples (prav tam). Z izvajanjem, ustvarjanjem in gledanjem bodo razvili spoštovanje do lastnega in gledanega plesa. Tako bodo sposobni prepoznati v njem umetniške značilnosti. S primernim izrazoslovjem bodo lahko ples opisali, analizirali in kritično ocenili.

Estetsko izobraževanje je najbolj subtilno in najmanj z besedami oprijemljivo področje. Je spoznavanje zaznavanja in razvijanja občutka za lepo. Treba ga je gojiti in razvijati (prav tam). Da učenci razvijejo občutek za estetiko v umetniškem delu, morajo biti takšnemu okolju izpostavljeni. Ob učenju plesa razvijajo, prepoznavajo in ocenjujejo estetiko posamezne plesne zvrsti, ki je družbeno, kulturno in zgodovinsko pogojena.

Umetnost predstavlja pomembno področje kulture, in ker je ples del umetnosti, »bi moral biti vrednoten ne samo za estetske in umetniške značilnosti, temveč tudi kot učitelj o kulturi in za kulturo« (prav tam, str. 36). Gledališka plesna umetnost je del kulture zahodnega sveta. Učenci pri učenju plesa spoznavajo, kdo so, kakšna je plesna kultura in tradicija nekega naroda. Prepoznavajo, raziskujejo in razumejo lastno kulturno identiteto, razvijajo pa spoštovanje drugačnosti, drugih kultur in plesnih zvrsti.

Integrirani model ponuja primerne rešitve, ki omogočajo pri učenju in poučevanju plesa bolj celosten razvoj, predvsem pa privzgaja zapostavljene umetniške odlike plesa. Uporablja se lahko pri različnih plesnih vrsteh ter na različnih zahtevnostnih in izobraževalnih ravneh. Ob skrbno načrtovanem učnem procesu, z jasno zastavljenimi cilji, je primeren tako za večino posameznikov, ki ne pridejo do profesionalnih odrskih desk, kot za peščico, ki jim to uspe. Tako se učenci tudi v plesni dejavnosti lahko celostno vsestransko razvijajo v odgovorne posameznike, ki poznajo, razumejo in spoštujejo plesno umetnost.

ZAKLJUČEK

Kakovostnega plesnega izobraževanja ni mogoče pričakovati brez kakovostno izobraženih učiteljev, ki se zavedajo svojega poslanstva. Škoda, ki nastaja zaradi nevednih in brezbržnih učiteljev, se kaže tudi v izgubljenih, izgorelih in poškodovanih učencih. Učenje plesa, kot ga opisuje Greyeva, je »nenehno raziskovalno potovanje« in »skupno izkustvo med učencem in učiteljem« (Hirst idr., 1993, str. 22). Pri učiteljih poudarja odgovornost, ki jo nosijo ne samo do učencev, temveč tudi »do svojega predmeta – plesa – tako, da ga umestijo na pravo mesto kot obliko umetniške zvrsti – kot umetniško zvrst, ki je pomembna v mislih in srcu naše bodoče družbe« (prav tam).

Izpostaviti želimo, da bi učitelji morali ovreči stare načine poučevanja, po katerih so se vsaj v večini tudi sami šolali, saj imajo v življenju mladih zelo pomembno vlogo. Z uporabo reproduktivnih in produktivnih slogov poučevanja ter z vključitvijo integriranega modela v plesni pouk lahko učencem ponudimo pozitivno plesno izkušnjo ter razvijamo in bogatimo posameznikov vsestranski osebostni razvoj, ne da bi se pri tem izgubljala vrednost in pomembnost posamezne plesne zvrsti. Glede na to, da večina otrok nikoli ne doseže profesionalnih odskih desk, lahko s primernimi pedagoškimi pristopi vzgajamo prihodnjo plesno publiko, ki bo spoštovala in cenila ples kot eno izmed umetniških zvrsti. Peščica, ki pa profesionalne odrske deske vendarle doseže, pa lahko z boljšo izobraženostjo veliko prispeva širši družbi.

LITERATURA

1. Brownhill, B. (2002). The Socratic Method. V J. Pleds (ur.), *The Theory and Practice of Teaching* (str. 70–77). London: Kogan Page.
2. Buckroyd, J. (2004). *Učenec plesa: čustveni vidiki poučevanja in učenja plesa*. Ljubljana: Zavod EN-KNAP.
3. Bull, D. (1999). *Dancing Away: A Covent Garden Diary*. London: Methuen.
4. Gibbons, E. (2007). *Teaching Dance: The Spectrum of Styles*. Bloomington, Indiana: AuthorHouse.
5. Hirst, P., White, J., Thomson, C. in Grey, B. (1993). Symposium 1: The Concepts of Dance »Education« and »Training«. V G. Curl (ur.), *Towards a National Dance Culture: Dance Education and Training in the 2000s. The Proceedings on the Conference on 21 November 1992 held at the NATFHE Conference Centre* (str. 10–23). NATFHE Dance Section, Collected Conference Papers.
6. Kovač Šebart, M. (1990). O namenih in stilih vzgajanja nekoliko drugače. *Iskanja: vzgoja prevzgoja*, 9(7), 48–69.
7. Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
8. Mosston, M. in Ashworth, S. (2002). *Teaching Physical Education*. New York: MacMillan.
9. Smith-Autard, J. (2002). *The Art of Dance in Education*. London: A&C Black.

Dr. Henrik Neubauer

KRATEK PREGLED STOLETNE ZGODOVINE SLOVENSKEGA BALETA A BRIEF SURVEY ON THE HUNDRED-YEAR HISTORY OF THE SLOVENIAN BALLET

ABSTRACT

The contribution of prof. dr. Henrik Neubauer offers an insight into the history of the Slovenian ballet in a very shortened form. The first ballet ensemble was established in 1918 in Ljubljana, the second one in Maribor in 1946. The chapters are divided into different periods, some of which are named after the ballet directors who held their directorial position for more than ten years. The first chapter is dedicated to the initial period of the ballet ensemble in Ljubljana from 1918 to 1928; the second is the period of Peter Golovin Gresserov from 1928 to 1946, who is credited with the fact that despite considerable staffing and financial problems the Slovenian ballet has been preserved. The third period began in 1946 with the arrival of Pia and Pino Mlakar from abroad. They have shown some of their ballets, which they have previously choreographed abroad, whilst they also enriched the Slovenian ballet scene with some ballets that were presented in Ljubljana for the first time. The third period is the period of Henrik Neubauer, who took over the leadership of the Ljubljana Ballet in 1960 after the retirement of Pia Mlakar. This is the period when renowned world choreographers came to Ljubljana and numerous foreign professional magazines reported on the achievements of the Ljubljana Ballet. In the last period of the Ljubljana Ballet from 1972 to the present, the ballet directors changed frequently and there was no longer a personality that would remain in the leadership position for a longer period of time. In Maribor, too, the initial period lasted until 1959, when Iko Otrin became the head of the Ballet and remained there until 1984 with an interval between 1964 and 1970, when due to Otrin's departure the leadership was taken over by the first soloist Albert Likavec. Otrin was especially credited with the development of the ballet school. After 1984, the Maribor Ballet was again headed by various directors until 2003, when Edward Clug was appointed as the director of the Maribor Ballet and is still in that function.

Key words: history of Slovenian ballet, ballet directors, Ljubljana Ballet, Maribor Ballet, ballet repertoire



UVOD

Omejen čas mi ne dopušča izčrpnjšega pregleda slovenske baletne zgodovine, ki je sicer na voljo v domači baletni literaturi, zato se bom tu omejil le na najpomembnejše poudarke.

Letošnjo jesen bo minilo sto let od ustanovitve prvega slovenskega baletnega ansambla v Ljubljani. Sto let je lahko dolga doba, a kljub temu se na tem področju ne moremo meriti z dolgoletno, skoraj štiristoletno francosko baletno tradicijo in tradicijo nekaterih drugih narodov. Vendar tudi drugod po Evropi in zunaj nje balet med gledališkimi umetnostmi ni takoj imel tako enakopravnega položaja, kot ga ima danes. V avstro-ogrski monarhiji, katere del je bila Slovenija, se je baletna umetnost razcvetela šele v drugi polovici 18. stoletja. Takrat so tudi v Ljubljano, Maribor, Celje in na Ptuj začele prihajati tuje gledališke družine, ki so za krajši čas najemale gledališke odre pri nas za svoje predstave, med katerimi so bili tudi baletni. Z začetkom 20. stoletja so se začeli tudi nastopi posameznih baletnih plesalcev ali plesalk iz tujine. O slovenskem baletu pa lahko govorimo šele z ustanovitvijo baletnega ansambla v Ljubljani. Če upoštevamo, kako se je balet razvijal drugod po svetu, smo lahko tudi na našo 100-letno tradicijo ponosni, saj je bil ljubljanski poklicni baletni ansambel ustanovljen prej kot v Beogradu in vseh nekdanjih jugoslovanskih republikah razen v Zagrebu, pa tudi prej kot v večini evropskih držav in držav na drugih celinah.

ZAČETKI BALETA V MARIBORU (1945–1959)

Ker poteka konferenca v Mariboru, začenjam svoj prispevek z razvojem baletne umetnosti v štajerski prestolnici po drugi svetovni vojni. V obdobju med prvo in drugo svetovno vojno je v Mariboru delovalo predvsem dramsko gledališče, pogosto so bile na sporedu tudi različne operete. Operne predstave so bile bolj ali manj redno na sporedu med letoma 1920 in 1928, potem pa zaradi težavnih razmer le še enkrat, največkrat dvakrat na leto, nekaj sezon pa sploh ne. Stalnega baletnega ansambla ni bilo. Pri dramskih, opernih in operetnih predstavah so plesali kar igralci in pevci sami. 27. aprila 1926 so kot edini balet pripravili ipavčevega *Možička*, tudi z igralkami in pevkami.

Med drugo svetovno vojno je bilo gledališče v Mariboru do junija 1944, ko so ga zaradi vojaško-gospodarskih razlogov zaprli, v nemških rokah. Na sporedu sta bili le dve baletni predstavi – *Pisani plesi* in *Plesni večer*. Takrat so se pri nemški baletni mojstrici Susanni Ufertbalet začele učiti balet tudi nekatere Slovenke.

Kmalu po koncu druge svetovne vojne, 18. septembra 1945, so z vladnim odlokom ustanovili Slovensko narodno gledališče v Mariboru, ki je vključevalo dramski, operni in baletni ansambel. Jedro le-tega so bile prav baletne plesalke, ki so si znanje pridobile med vojno – Štefka Erman, pozneje Miler, Mimi Čepelnik, pozneje Likavec, Sonja Duh in Anka Černe, pozneje Lavrač. Opero je prevzel ljubljanski dirigent Anton Neffat, ki je povabil ljubljansko solistko Marto Remškar (1907–1984) kot solistko, koreografino in šefinjo baleta, ki je začela vzgajati še druge plesalke in plesalce. Že v prvi sezoni je balet sodeloval pri opernih predstavah, 17. julija 1946 pa je Marta Remškar pripravila *Baletni večer* ob spremljavi klavirja. Naslednjo sezono, februarja 1947, je bil ta večer izveden z orkestrom s še nekaterimi dodatnimi plesnimi točkami.

Ob koncu sezone 1946/1947 je Marta Remškar s svojim možem, ki je bil vodja moške krojačnice, odšla v Ljubljano, na njeno mesto pa so poslali Petra Golovina - Gresserova (1894–1981), ki je moral svoje mesto v Ljubljani odstopiti zakoncema Mlakar, ki sta prišla iz Nemčije. Oktobra 1947 se mu je pridružil še ljubljanski baletni solist Maks Kirbos (1914–1972) s soprogo Irino. V sezoni 1947/48 sta Golovin in Kirbos postavila vsak po en baletni večer, pod vodstvom obeh je začel delovati tudi sindikalni baletni tečaj. Šolanje se je nato nadaljevalo z ustanovitvijo Državne baletne šole s štiriletnim šolanjem leta 1948. Direktor je postal Golovin, poleg njega je poučeval tudi Kirbos. Zdaj se je Golovin začel vse bolj posvečati baletni šoli in režijam v operah in je Kirbosu prepustil vodstvo baletnega ansambla. Leta 1951 je končala šolo prva generacija, jeseni pa je odšel Peter Golovin. Govorilo se je, da bodo zaradi izboljšanih odnosov s Sovjetsko zvezo tja vrnili vse ruske emigrante, zato je Golovin z vso družino nemudoma odpoval v Kanado, kjer je ostal do smrti.

Maks Kirbos je po Golovinovem odhodu prevzel še Baletno šolo in je poleg več krajših baletov koreografiral Delibesovo *Coppélio* (1951) in *Labodje jezero* (1953). Potem je odšel za eno leto kot šef baleta in koreograf v Novi Sad, nato pa na Reko, kjer je ostal do upokojitve leta 1967. Vodstvo mariborskega Baleta je najprej prevzela njegova žena Irina, ki je povabila sarajevskega koreografa Franja Horvata, da je postavil zelo uspelo *Ohridsko legendo*, potem je odšla za možem na Reko. Kirbos je leta 1958 v Mariboru koreografiral *Ikarusa*, *Peera Gynta* in zadnje dejanje *Ohridske legende*, po upokojitvi pa je tu ostal do smrti.

V sezoni 1954/55 je prevzel baletni ansambel srbski plesalec Radomir Milošević (1923), ki se ni izkazal ne v gledališču ne v baletni šoli. Ob koncu te sezone je prišla v Maribor češka plesalka Jitka Ivelja, ki se je uspešno predstavila s *Šeherezado* in *Srcem iz lecta*, tako da so jo jeseni 1955 nastavili kot šefinjo baleta in koreografinjo. Mariborski Balet je vodila štiri leta, nato pa odšla najprej v Tuzlo, nato v Skopje in nazadnje v Split. Vodstvo Baleta je leta 1958 za eno leto prevzela solistka Anka Lavrač (1929), ki je povabila Henrika Neubauerja, da je postavil praizvedbo Savinove *Čajne punčke*. Vodstvo gledališča je potem Neubauerja povabilo, da bi prevzel baletni ansambel. Ker je imel obveznosti v Ljubljani, povabila ni mogel sprejeti, zato so to mesto ponudili Iku Otrinu (1931–2011).

OBD OBJE IKA OTRINA (1959–1985)

Otrin je leta 1955 končal baletno šolo v Ljubljani in je najprej plesal v ljubljanskem baletnem zboru, potem pa poučeval na baletni šoli. Mariborski Balet je vodil od leta 1959 do leta 1964 in spet od leta 1970 do 1984. Med letoma 1964 in 1970 je bil Otrin v Novem Sadu, mariborski Balet pa je prevzel vodilni solist Albert Likavec (1929–1990), ki je za koreografije baletnih večerov vabil Otrina in Neubauerja. Po letu 1985 je Otrin do upokojitve deloval kot koreograf in je vodil Baletno šolo, ki je šla skozi vse stopnje: od nižje prek Opernega studia, Centra za glasbeno vzgojo, Šole za glasbeno in baletno izobraževanje do srednje stopnje in končno do sedanje oblike – Konservatorija za glasbo in balet. V bogatem koreografskem opusu Ika Otrina je več kot 70 baletov od klasičnih do sodobnih slovenskih in tujih skladateljev. Med njimi zavzemajo posebno mesto *Pika Nogavička*, *E = mc²*, *Lepa Vida*, *Kitajska pravljica*, *Esmeralda*, *Navihanka*, *Coppélia*, *Prometej '73*, *Don Kihot*, *Ohridska legenda*, *Stvarjenje sveta*, *Peter Klepec* in njegova zadnja koreografija *Pepelka*. V skoraj vseh teh baletih je Otrin plesal karakterne vloge. »Baletni mojster, plesni zagnanec, pedagog, organizator, v domačem krogu tudi ljubitelj narave, sadjar in vrtnar, je eden redkih kulturniških razumnikov, ki jih prevevata neizčrpna vitalnost in ustvarjalna domišljenost,« je napisal ob njegovi sedemdesetletnici Janez Cundrič v »Večeru«.

Za razvoj baletnega ansambla in vzgojo baletnega naraščaja prek baletne šole je zato gotovo najzaslužnejši prav Otrin. Raven ansambla je dvigal tudi z angažmajem solistov – gostov iz Ljubljane in Zagreba, v pomoč pri baletnih predstavah pa je uporabljal še učence baletne šole in baletnega studia. Kot gost je koreografiral tudi v Kijevu. O svojem življenju je napisal spomine pod naslovom »*Legenda mariborskega baleta*«, razvil pa je tudi poseben ritmično-plesni sistem za otroke in hendikepirane osebe »*La la bum*« kot nekakšen priročnik plesne abecede.

V tem obdobju so bili med vodilnimi plesalci, nekateri že od ustanovitve gledališča dalje, najprej Jerica Žmavec, Štefka Miler, Sonja Duh, Anka Lavrač, Mimica Likavec, potem pa Albert Likavec, Branka in Viktor Verdnik, Borut Hanžič, Nada Klančnik, Danica Knežević, Filomena Fižolnik - Bajec, Matilda Žigert - Lukša, v sedemdesetih letih pa še Edi Dežman, Olja Ilić in Ljiljana Keča - Rošker.

Za Maribor je bilo značilno tudi to, da so ob zamenjavah generacij prihajali v ansambel mladi plesalci iz baletne šole in iz drugih delov tedanje Jugoslavije.

VMESNO OBD OBJE (1984–2003)

Po Otrinu je mariborski baletni ansambel prevzela za eno leto Vesna Lavrač, hčerka plesalke Anke in dramskega igralca Romana Lavrača, ki je takrat diplomirala na School of Arts v New Yorku in je pozneje bila med ustanovitelji Plesnega studia Intakt. V tem letu je koreografirala ne najbolj uspeš skupek petih kratkih baletov pod naslovom *Plesni mozaik*.

Že naslednje leto se je poslovila, vodstvo baleta pa je za osem let prevzel nekdanji prvi solist Edi Dežman (1944), ki se je ravno vrnil s pedagoškega študija v takratnem Leningradu. V Maribor je povabil veliko število različnih koreografov, med katerimi je bil najbolj znan ruski emigrant Waclaw Orlikowsky, ki je bil takrat v avstrijskem Gradcu in je v Mariboru v štirih zaporednih letih postavil *Bahčisarajsko fontano*, *Hrestača* – dvakrat in *Peera Gynta*. Dežman je angažiral romunskega plesalca in koreografa Marina Turcuja, njegovo ženo Hrvatico Majo Srbljenović Turcu, kijevsko solistko Marino Krasnovo, nato pa še romunskega solista Edwarda Cluga, medtem ko so iz mariborske baletne šole prišli poznejša prvakinja Alenka Ribič - Laufer, Tanja Baronik, hčerka uglednega mariborskega baritonista Emila, in Blanka Polič.

Leta 1993 je Dežman predal ansambel nekdanji solistki Ljiljani Keča - Rošker (1954), ki je to dolžnost upravljala do upokojitve leta 1997. Takrat se je umetniški vodja Opere in baleta Stane Jurgec odločil, da ne bo imel vodje baleta, ampak, da bo to dolžnost opravljal sam. Spet so koreografirali gostje, tokrat iz Hrvaške, Amerike, Estonije, Nemčije, Rusije in Francije. Prejšnjim solistom sta se pridružila še Rusa Anton Bogov in Nikolaj Šilnikov, ki je pozneje odšel za pedagogom na Baletno šolo.

OBDOBJE EDWARDA CLUGA (2003→)

Romunski plesalec Edward Clug (1973) se je ob karieri solista leta 1998 začel ukvarjati tudi s koreografijo – *Tango*, leta 2001 *Lacrimas*, leta 2005 pa z uspešnico *Radio and Juliet*, s katero je mariborski Balet gostoval na številnih odrih po Evropi, v Izraelu, Južni Koreji, Kanadi, Kolumbiji, Singapuru, Ukrajini in Združenih državah Amerike. Clug je do danes postavil 15 različnih baletov v Mariboru, Holandiji, Nemčiji, Švici, Belgiji, na Portugalskem, Hrvaškem, v Romuniji, Srbiji, Avstriji, Ukrajini in Avstraliji. Leta 2003 je bil imenovan za direktorja mariborskega Baleta, kot so zdaj preimenovali prejšnji naziv šef baleta. Poleg Clugovih in nekaterih drugih krajših baletov v Mariboru v tem skoraj 15-letnem obdobju niso pozabili na znane baletne svetovne zakladnice. Na spored so prišli *Hrestač*, *Trnuljčica*, *Grk Zorba*, *Labodje jezero*, *Pepelka*, *Bajadera*, *Don Kihot*, *Giselle* in *Navihanka*. V njih je ansambel lahko pokazal vse svoje znanje. Med solisti so najprej nosili največjo težo repertoarja Alenka Ribič - Laufer, Anton Bogov, Ines Petek, Galina Čajka, Sergiu Moga, ki so se jim pridružili diplomanti Srednje baletne šole (zdaj Konservatorija za glasbo in balet) Matjaž Marin, Christian Guerematchi, Tijuana Križman Hudernik (z izpopolnjevanjem v Milanu) ter Valentina Turcu, hčerka Marina, ki se je začela oblikovati v koreografinjo (*Romeo in Julija*, *Carmen*, *Nevarna razmerja* itn.). Postopoma so se jim pridružili še številni plesalci, ki so prišli od drugod – Klavdija Čerimagič, Catarina de Meneses, Yuya Omaki, Tatiana Svetlična idr.

V vsem 62-letnem obdobju, odkar obstaja v Mariboru baletni ansambel, je bilo na sporedu več kot 90 krajših in celovečernih baletov, ansambel je v zadnjem času tudi pogosteje pokazal svoje znanje v tujini. Razvoj najmlajše gledališke veje se v Mariboru nikoli ni ustavil, plesalci so prihajali in odhajali, starejši so predajali svoje izkušnje mlajšim, ki so prihajali na njihovo mesto, med katerimi so bili tudi taki iz oddaljenih krajev in držav, ki so s svojimi nastopi obogatili slovensko plesno prizorišče. Prihodnost je očitno zagotovljena.

USTANOVITEV PRVEGA SLOVENSKEGA BALETNEGA ANSAMBLA V LJUBLJANI (1918–1928)

Delovanje poklicnega baleta v Sloveniji pa se je začelo leta 1918, ko so se odprla vrata med vojno zaprtega slovenskega gledališča v Ljubljani. Takrat se je po zaslugi prvega povojnega intendanta ljubljanskega gledališča Frana Govekarja drami in operi pridružil balet z lastnim ansamblom in vodjem, baletnim mojstrom Čehom Vaclavom Vlčkom. Prve plesalke so bile sicer Čehinje, a kmalu so se jim pridružile slovenske baletne umetnice Lidija Wisiak, Rut Vavpotič, Erna Mohar, Silva Japelj, pozneje Marta Jakše - Remškar, Gizela Pavšič - Bravničar in, malo pozneje, tudi prvi slovenski plesalci Slavko Eržen, Štefan Suhi, Maks Kirbos in Boris Pilato. V ansamblu je kot gost od leta 1924 sodeloval tudi Peter Gresserov z umetniškim imenom Golovin, ki je emigriral iz Rusije in je v Ljubljani študiral elektrotehniko.

Prvo desetletje slovenskega poklicnega baletnega ansambla v Ljubljani so zaznamovale pogoste menjave baletnih mojstrov; zvrstili so se Vaclav Vlček, Vaclav Pohan, Grega Poggiolesi, Aleksander Trobiš, Marija Tuljakova in ponovno Vaclav Vlček, koreografirala pa je tudi nekdanja solistka sanktpeterburškega baleta Jelena Poljakova. V tem prvem uspešnem obdobju (posebej še pod Pohanom) je bilo v Ljubljani na sporedu nad 20 baletov, med katerimi je bilo tudi nekaj velikih iz svetovne baletne zakladnice, kot so *Coppélia*, *Kraljica lutk*, *Les Sylphides*, *Šeherezada*, *Labodje jezero*, *Capriccio Espagnol*. Dva baleta sta bila še na glasbo slovenskih skladateljev – *Plesna legendica* Rista Savina in *Možiček* Josipa Ipavca.

OBDOBJE PETRA GOLOVINA (1928–1946)

Direktor Opere Narodnega gledališča Polič je leta 1928 poklical na pogovor Petra Golovina, ki je že štiri leta sodeloval pri baletnih predstavah in je prav to leto uspešno diplomiral kot inženir elektrotehnike. Pregovoril ga je, da je opustil misel na službo v tehnični stroki in prevzel ljubljanski Balet. Sad tega razgovora je bilo Golovinovo osemnajstletno vodenje ansambla. Pod njegovim vztrajnim koreografskim in pedagoško-vzgojnim delom se je ljubljanski ansambel okreplil in dobival vse več priznanj kritike in občinstva. Še posebej pomembna je bila ustanovitev Operno-baletne šole leta 1944, ki je pritegnila veliko število mladih prihodnjih plesalcev, ki so bili še dolgo po drugi svetovni vojni jedro in ponos ljubljanskega baleta.

Golovin je poleg več kot 130 koreografij v opernih in operetnih predstavah in več kot 30 opernih in operetnih režij koreografiral skoraj 50 krajših in daljših baletov, med katerimi je bil en večer v celoti posvečen slovenskim baletnim skladbam J. Ipavca, Žebreta, Švare, Osterca, Škerjanca, E. Adamiča in Bravničarja. Med njegovimi koreografijami so bile tudi praiizvedbe Osterčeve *Maske rdeče smrti*, *Mařenke* Lucijana Marije Škerjanca, *Damskega lovca* Marcela Delannoya in Čerepninovega *Začaranega ptiča*, pa tudi pomembna prva izvedba *Petruške* Igorja Stravinskega v Sloveniji. Med znanimi baletni so v opusu njegovih koreografij še *Chopiniana*, *Polovski plesi*, *Bolero*, *Peer Gynt*, *Šeherezada*, *Slovanski plesi* itn. V Ljubljano je vabil tudi druge koreografe – Pio in Pina Mlakarja, Maksa Fromana, baletne predstave pa sta samostojno pripravljala tudi Pilato in Kirbos.

Ljubljano so 6. aprila 1941 okupirali Italijani, leta 1943 pa Nemci, vendar se to v gledališču ni poznalo. Nadaljevali so izvajanje premier, le v zadnjem letu vojne se je njihovo število zmanjšalo. Ženski ansambel je v medvojnih sezonah začel dobivati tudi svojo moško protiutež. Poleg Golovina in solistov Maksa Kirbosa in Draga Pogačarja so postali člani ansambla še Stane Polik, Stanislav Hiti, Slavko Laznik, Srečko Šeme, pa tudi Boris Pilato in Franc Čarman.

Pri podrobnem preučevanju baletnega dogajanja do konca druge svetovne vojne pri nas ugotavljamo, da balet nikakor ni odigral tako obrobne vloge, kot bi mu jo nekateri radi odmerili. Ob spremeljavi kritičnih poročil tistih, ki so takrat spremljali dosežke našega baleta, smo lahko ugotavljali, da so tako kritiki kot obiskovalci dobro znali ločiti zrno od plevela in so ob soočanju s tujimi umetniki večkrat upravičeno dajali prednost slovenskim baletnim plesalcem in plesalkam ter slovenskim koreografom, najsi so delovali v okviru ljubljanskega baletnega ansambla ali kot svobodni ustvarjalci na baletnih koncertnih odrih. Čas med obema vojnoma in Golovinovega vodstva je bil tisti, ki je baletni umetnosti zagotovil enakopravnost v okviru slovenskih gledaliških umetnosti, na katere se je razvoj baleta v povojnih letih navezal in jih še v večji meri nadaljeval.

OBDOBJE PIE IN PINA MLAKARJA (1946–1952 IN 1954–1960)

Po koncu druge svetovne vojne se je končalo Golovinovo obdobje, v katerem je vzgojil vso prvo generacijo slovenskih baletnih plesalk in plesalcev. Leta 1946 sta namreč prišla iz Nemčije Pino in Pia Mlakar, ki je od Golovina, ki je moral oditi v Maribor, prevzela vodstvo ljubljanskega baletnega ansambla. Do leta 1950 sta še sama plesala glavne vloge, nato pa sta zaradi čedalje hujših težav s kolkom Pie Mlakar prepustila svoji mesti mlajšim in se posvečala le še koreografiji baletnih predstav. Pino Mlakar je že takoj leta 1946 začel poučevati ritmično gimnastiko in ples na Akademiji za igralsko umetnost. V letih 1952 do 1954 sta se vrnila v München in je ansambel začasno vodila solistka in tajnica baleta Silva Japelj.

Mlakarja sta v obdobju do leta 1960 postavila skoraj vsako sezono po en baletni večer na leto, nekateri so bili ponovitve iz njihovega delovanja v Nemčiji in Švici, nekatere pa sta koreografirala v Ljubljani prvič (med temi *Ohridsko legendo*, *Diptihon* oziroma *Triptihon* Marjana Kozine, *Naše ljubljeno mesto* Bojana Adamiča, *Lepo Vido* Vilka Ukmarja in *Pepelko* Prokofjeva). V času njune odsotnosti je en večer koreografiral Nenad Lhotka iz Zagreba, leta 1956 je Mile Jovanović po Petipaju postavil *Labodje jezero* kot pomembno prelomnico v profesionalnem razvoju ljubljanskega Baleta, en večer trije solisti Majna Sevnik, Henrik Neubauer, Metod Jeras, *Polovske plesse* pa Slavko Eržen, ki je koreografiral tudi večino baletnih vložkov v operah.

Baletni ansambel se je počasi, a vztrajno širil in v sezoni 1954/55 prvič presegel številko trideset. Poleg solistov iz Golovinovega obdobja so začeli odgovornejše naloge prevzemati Tatjana Remškar, Stane Polik, Breda Šmid, Jaka Hafner in plesalci, ki so prihajali iz baletne šole – Lidija Lipovž - Sotlar, Majna Sevnik, Janez Miklič, Henrik Neubauer, Metod Jeras, Gorazd Vospernik idr. Na poklicni razvoj ljubljanskega baleta je pomembno vplivala ustanovitev Državne baletne šole leta 1948 v Ljubljani, ki je nadaljevala delo Golovinove Operno-baletne šole, in na kateri so za tehnično in umetniško raven znanja novih baletnih moči skrbeli takratni pedagogi Lidija Wisiak, Gizela Bravničar, Slavko Eržen in Nada Murašova.

Gostovanja, ki so bila med obema vojnama dokaj redka, so se po letu 1950 razmahnila po Sloveniji, redkeje po Jugoslaviji (Skopje, Beograd, Zagreb, Dubrovnik), pogosteje pa v sosednjem Celovcu in Gradcu in enkrat v Trstu. Z začetkom poletnih prireditev v okviru ljubljanskega festivala se je sezona večkrat podaljšala še v začetek julija, kar je omogočilo seznanjanje z baletom tudi določenemu sloju občinstva, ki ni prihajalo v operno hišo.

OBDOBJE HENRIKA NEUBAUERJA (1960–1972)

Ob koncu sezone 1959/60 se je Pia Mlakar zaradi boleznih upokojila, medtem ko je bil Pino Mlakar že septembra 1958 na svojo prošnjo razrešen službe v gledališču. Upravnik Smiljan Samec je zato junija 1960 prosil Henrika Neubauerja, enega prvih diplomantov Srednje baletne šole, da prevzame mesto koreografa in šefa baleta. Tudi druga vodilna solistična mesta so poleg starejših plesalcev zdaj zasedale diplomantke šole, vodilni solist pa je bil Stane Polik in poleg njega tudi mlajši plesalci, ki so postopoma prihajali iz baletne šole in s katerimi je ansambel vidno napredoval. Na sporedu so bili veliki baleti: *Trnuljčica*, *Ognjena ptica*, *Kamniti cvet*, *Giselle*, *Romeo in Julija*, *Bahčisarajska fontana*, *Othello*, *Beneški Maver*, *Petruška*, *Favnovo popoldne*, *Suita v belem*, *Čudežni mandarin*, *Navihanka*, *Joan von Zarissa*, *Spartak* itn. V Ljubljano so prihajali svetovno znani koreografi Anton Dolin, Sergej Lifar, Aleksandra Balašova, Dmitrije Parlič, baletne večere pa so postavljali tudi drugi tuji in slovenski koreografi. Ob tem ni bila zanemarljiva skrb za slovenska dela, saj jih je bilo med 32 različnimi baleti na sporedu ena četrtnina (*Pomladno srečanje*, *Iluzije*, *Nina*, *Festival*, *Godec*, *Obrežje plesalk*, *Serenada*, *Gazele*).

V tem času je bilo na sporedu 32 različnih baletov, ki so predstavljali več kot četrtnino vseh predstav v skupni operno-baletni hiši, poleg tega pa je bil balet pomembno udeležen tudi pri večini opernih predstav, z večjimi prispevki pri operah *Faust*, *Gioconda*, *Zlati petelin*, *Juro Janošik*, *Falstaff*, *Saloma*, *Knez Igor*, *Čarodejka*, *Thais*, *Orfej in Evridika*, *Aida*, *Carmen*, *Pikova dama*, *Prodana nevesta* itn. Začelo se je tudi obdobje priznanj zunaj slovenskih meja na številnih turnejah po Italiji, Avstriji, Franciji (Cannes ob 90-letnici rojstva Djagileva) in tudi v Sovjetski zvezi in na Nizozemskem. O dosežkih ljubljanskega Baleta so pisali tudi pomembni časopisi in baletne revije iz Anglije, Nemčije, Francije, Južne Afrike in Maroka.

V tem času je bila zamenjava generacij, v začetku šestdesetih let so odšli plesalci in plesalke iz Golovinovih časov, nato pa še prvaki povojnega obdobja. Na njihovo mesto so prišli Janez Mejač, Mojmir Lasan, Mijo Basailović, Lane Stranić, Maruša in Vojko Vidmar, Magda Vrhovec in drugi. Ansambel se ni okrepil le številčno, ampak je rasel tudi v tehničnem znanju in v vsestranskosti, kar je bila velika zasluga baletne šole in njenih pedagogov z Lidijo Wisiak na čelu. Kot nov medij se je leta 1957 pojavila televizija in je kmalu začela predvajati tudi baletne oddaje, posnete v studiih, ali prenose z mariborskih in ljubljanskih odskih desk. To je bilo najplodnejše obdobje medsebojnega sodelovanja, saj je bilo predvajanih skoraj 80 baletnih del.

ZADNJIH PETINŠTIRIDESET LET (1972→)

Po odhodu Henrika Neubauerja na Festival Ljubljana je balet prevzel slovaški koreograf Karol Tóth, ki je bil šef baleta in koreograf, nato so nekdanji solisti Breda Šmid, Metod Jeras, Janez Mejač, Vlasto Dedović, potem pa še Zvone Penko, Splitčan Nikša Župa, spet Metod Jeras, Edi Dežman, ponovno Janez Mejač, Tomaž Rode, Zagrebčan Leo Stipaničič, Darinka Lavrič Simčič, Jaš Otrin, Irek Muhamedov, tatarskega porekla, in Sanja Nešković Peršin le še vodili balet brez obveznosti koreografranja. Zvrstilo se je štirinajst vodij baleta, od tega dva dvakrat, torej je bila povprečna doba vodenja manj kot tri leta.

Za sedemdeseta in začetek osemdesetih let prejšnjega stoletja je značilna visoka kakovost predstav, nato pa je sledilo kar nekaj padcev. Med tujimi gosti koreografi je treba posebej omeniti Ronalda Hynda, Birgit Cullberg, Olega Danovskega, Dmitrija Parliča, Yourija Vamósa, Milka Šparembleka ter domače Vlasta Dedovića, Metoda Jerasa, Iva Kosija in Henrika Neubauerja.

V zadnjem petinštiridesetletnem obdobju je bilo na sporedu 85 baletnih večerov, od tega 43 celovečernih baletov, drugo so bili večeri, sestavljeni iz krajših del. V tem času so različni koreografi sedemkrat postavljali *Giselle* in šestkrat *Labodje jezero*. Med pomembnejše dogodke lahko štejemo premiere baletov *Hamlet*, *Rosalinda*, *Gospodična Julija*, *Peer Gynt*, *Don Kihot*, *Don Kihotove sanje*, *Sen kresne noči*, *Ana Karenina*, *Coppélia na Montmartru* in obnovitve baletov *Ognjena ptica*, *Ukročena trmoglavka*, *Navihanka*, *Bajadera*, *Dr. Živago* itn. Do konca prejšnjega stoletja so bili na sporedu tudi številni kratki baleti na glasbo slovenskih skladateljev, v novem stoletju pa le še dva. Gostovanj v tujini ob koncu prejšnjega stoletja skoraj ni bilo več, izjemno je v devetdesetih letih upadlo število baletnih (in tudi opernih) predstav, še slabše je bilo med obnovo operne zgradbe med letoma 2006 in 2012. Tudi televizija je občutno zmanjšala baletno produkcijo.

Poleg Nene Vrhovca in Andreje Hriberšek so se v zadnjem času uveljavili še nekateri mlajši plesalci in plesalke kot Regina Križaj Babačič, Sanja Nešković Peršin, Dejan Srhoj, Damjan Mohorko, Ana Klačnja, Tjaša Kmetec, od tujih pa Olga Andrejeva, Viktor Isaičev, Georgeta Radasan, Iulian Ermalai, Stefan in Georgeta Capraroiu, Rita Pollacchi, Lukas Zuschlag in Petar Đorčevski, če naštejemo samo nekatere.

ZAKLJUČEK

Sto let je lepa starost za človeka in nič manj za obstoj umetniške veje, kot je ljubljanski balet. Od ustanovitve ljubljanskega Baleta leta 1918 do danes sta oba baletna ansambla dokazala, da je balet v Sloveniji že kmalu dobil domovinsko pravico. Kljub začetnim težavam je bil razvoj razmeroma hiter in je do danes postal primerljiv s podobnimi ansambli v svetu. Oba baletna ansambla sta svoje občinstvo seznanjala s predstavami iz t. i. klasičnega repertoarja, hkrati pa v veliki meri spodbujala nastajanje baletov slovenskih skladateljev. Prehod v drugo stoletje je začrtan in bo gotovo postregel z novimi dosežki.

LITERATURA

1. Neubauer H. (1997). *Razvoj baletne umetnosti v Sloveniji I*. Ljubljana: Društvo baletnih umetnikov Slovenije in Forma 7.
2. Neubauer H. (1999a). *Razvoj baletne umetnosti v Sloveniji II*. Ljubljana: Društvo baletnih umetnikov Slovenije in Forma 7.
3. Neubauer H. (1999b). *80 let slovenskega baleta*. Ljubljana: Društvo baletnih umetnikov Slovenije.
4. Neubauer H. (2000). *Vodnik po baletih slovenskih skladateljev*. Ljubljana: Forma 7.
5. Neubauer H. (2013). *Obrazi slovenskega baleta*. Druga, dopolnjena izdaja. Ljubljana: samozaložba.

Dr. Svebor Sečak, Assistant Professor
Dean of the Alma Mater Europaea Dance Academy

ACADEMIC BALLET: A NATIONAL AND TRANSNATIONAL PERSPECTIVE

ABSTRACT

Drawing on historical perspectives, the paper follows the main diachronic line of world ballet history, and from a broad perspective focuses on Slovenia and the concept of national ensembles that were dominant in 20th century Europe. A real challenge for national companies emerges at the turn of the century, when national companies increasingly become transnational. The repertoire becomes eclectic, and the new readings of canonical works are susceptible to the concept of intertextuality, hybridisation of genres and co-mixing of cultural influences. The academic, scientific approach has a significant role in following this vivid and vibrant process in ballet art. It studies dance art from numerous analytical perspectives that surpass the acquiring of technical dancing skills and the factual history of dance but rather involve semiotics, anthropological, philosophical, psychoanalytical, socio-political and feminist and gender perspectives, as well as kinesiology, anatomy and physiology in the context of safe practice. In the previous academic year, Slovenia acquired its dance academy which offers studying and teaching of ballet on an entirely new level. It produces not only future professionals, but indirectly facilitates the education of a wider population relating to the significance of dance for the culture of the 21st century. It will potentially secure a double result: the preservation of the autochthonic culture and tradition and the opening up to new tendencies and philosophies as an integrative factor within Europe and worldwide.

Key words: ballet, dance academy, dance education, transnationality



INTRODUCTION

This text recognises the dichotomy between the concept of the so-called national ballet styles, schools and companies and their international character that traverses into a fully transnational mode. It follows the main diachronic line of world ballet history, its emergence, development, international dispersion and modern and postmodern influences and from a broad perspective focuses on Slovenia that is about to celebrate the 100th anniversary of its professional ballet that experiences transnational global trends. In an attempt to address the issue of how to cope with the ongoing vivid and vibrant processes in ballet art, it is suggested that the answer is the establishment of tertiary academic institutions that shall obtain a dual outcome: the safeguarding of the local culture and traditions and the exposure to new trends and philosophies as international integrative elements.

The desk research included works of Susan Au (2002) on general ballet history, Henrik Neubauer (1997, 1999) on Slovenian ballet history, Lynn Garafola (1999) on contextual ballet history, Andrée Grau (1998) on an alternative approach to history, Alexandra Carter (1998) on the importance of academic education, Helena Wulff (2001) on the transnational context, etc. The paper also briefly addresses some of the most prominent theoreticians whose work is significant for dance studies such as Graham McFee (1992, 1999, 2011), Susan Foster (1986, 1996), Selma Jeanne Cohen (1992), Janet Adshead-Lansdale (1994, 1999), Deborah Jowitt (2011), Ann Daly (2006), Katalin Sebestény (2016) and others.

HISTORICAL PERSPECTIVES OF ACADEMIC BALLET

General development

From a historical point of view classical ballet can be traced back over nearly four hundred years (Jackson, 1999). The dances of the Italian Renaissance courts of the 16th century were brought by Catherine de Medici to France where they flourished during the reign of Louis XIV who established the Académie Royale de la Danse in 1661. The ethnic court dancing transitioned into classical ballet with the canonization that came from Pierre Beauchamp (1631-1705), the first ballet master in the period of Lully and Molière, who introduced the five feet positions and the first notation. Ballet officially became a national art form under Louis XIV (Karthas, 2015) but eventually spread all over Europe from Russia to Britain. In the 18th century ballet was transformed by the choreographer and theorist Jean-Georges Noverre (1727-1810) who by inventing *ballet d'action* dramaturgically equalised ballet, that was until then a mere decorative form, with the opera.

The author of the first written ballet methodology was Carlo Blasis (1797-1878). His students were teachers of Enrico Cecchetti (1850-1928), one of the great ballet teachers and theorists who advocated the Italian school of ballet. It celebrated virtuosity and his principles characterised the works of many artists and still forms part of the study of dance for many professional choreographers and dance students (Adshead, 1994). Another famous dance technique was that of August Bournonville (1805-1879), a ballet master of the Royal Danish Ballet, who was a pupil of his father Antoine and other French ballet masters such as Auguste Vestris (1760-1842). Even today this ballet technique resembles the original dancing techniques of Paris at the beginning of the 19th century. The Russian Imperial School known under the name of the Legat technique was introduced in the West by the Russian immigrant Nicolai Legat (1869-1937). He was a student of Christian Johansson (1817-1903), a very significant figure at the end of the 19th century who came to St. Petersburg as a ballet master from the Royal Swedish Ballet that was under the French influence already from the 18th century with the appearance of Louis Gallodier (1734-1803) who is considered the father of the Swedish Ballet. The Swedish Ballet was also influenced by the Italian Filippo Taglioni (1777-1871) whose daughter Marie Taglioni was born in Sweden. Nicolai Legat was a partner of the most famous romantic ballerinas: Marie Taglioni (who was the first Sylphide) and Carlotta Grisi (who was the first Giselle).

The French Romantic ballet was imported into Russia and gradually transformed into the real classical ballet in the formal sense; the high point of ballet classicism is generally seen to have occurred at the end of the 19th century when at the Russian Imperial Court there was an assemblage of artists from all over the world with Marius Petipa (1818-1910) as the leading choreographer and ballet master, who came from France and combined the strong French and Italian schools and created the Russian style of ballet.

Since its emergence as a theatre art in the 19th century, ballet has reflected the search for national identity and stylistic distinctiveness. In relation to training, the 19th century saw the establishment of the four "schools" of ballet: French, Italian, Danish and Russian traditions which are still acknowledged today, although with varying levels of influence (RAD, 2006, p. 18). After the Revolution and World War I and the brief period of the Russian avant-garde, Agrippina Vaganova (1879–1951) defined the most influential Vaganova methodology in St. Petersburg in 1934 in Soviet Russia, which is considered to be one of the most complete set of ballet rules of the century. It is the subject of much debate in terms of suitability for widespread application (RAD, 2006, p. 18) because of its rigid and strict rules.

However, it may be argued that ballet as classical art was historically connected with imperial politics. Michael Greenhalgh in his book *What is Classicism?* (1990) explains how classical art is linked to imperialistic politics and ideologies. It may be argued that, regarding the art of ballet, this idea corresponds to historical facts. The first court ballet emerged in Paris, *Ballet Comique de la Reine* (1582) after the libretto of Balthasar de Beaujoyeulx (Cohen, 1992, p. 19). This was a very important Court Masque that created "the first integrated theatrical dance, the forerunner of our ballet" (Sorell, 1957, p. 371). It coincided with the structure and values of Catherine de Medici's court in Paris and could easily be read as a political allegory, perhaps even national propaganda.

During the reign of Louis XIII, Cardinal Richelieu gave the court ballet a further political bent, employing it to consolidate the power of the king (Au, 2002, p. 17). Like Louis XIII, Charles I performed leading roles in court masques (Au, 2002, p. 20). Louis XIV, who established the Paris Opera, was the most famous dancer of the mid-seventeenth century. He dominated the ballet of France that prevailed over the European ballet (Cohen, 1992, p. 9). The closing decades of the 18th century marked the emergence of dance as an autonomous theatre art in the form of *ballet d'action*; the pre-Revolutionary repertoire developed at royal courts. Imperial Russian ballet had its peak at the end of the 19th century in St. Petersburg, while after the Russian Revolution, with the establishment of the new Soviet "empire", the capital moved to Moscow, which became the centre of the new Soviet ballet. Even in Britain, according to critic Luke Jennings after the coronation in 1952, the audience saw Aurora in *The Sleeping Beauty* as "a balletic representation of the young Queen Elizabeth" (Jennings, 2003, p. 5). The English school of ballet developed in the early 20th century using a combination of the existing traditions. Today there are several major companies such as the Royal Ballet and the English National Ballet.

Classical ballet has survived in democratic countries adopting modern and postmodern influences. Modern dance evolved at the end of the 19th century, as a revolt against the "restrictions" of ballet (Ambrosio, 1999, p. 61), creating its own diachronic lineage. Nevertheless, the influence of modernistic thinking was very important for ballet's further development. For instance, the prominent touring company the *Ballets Russes* under Sergei Diaghilev transformed the very nature of ballet; from style, movement, space, music, design, to the costumes and dancer's physical appearance. From 1909 to 1929, Diaghilev and *Ballets Russes* brought together some of the leading artists of the time (Garafola, 1999, para. 3), significantly influencing western art by drawing on the early influences from the Imperial Ballet, concurrently promoting modern and avant-garde experimental ideas. Its artists should be credited for the revitalisation and establishment of numerous national companies: Serge Lifar for Paris Opéra Ballet; George Balanchine, as the co-founder of the New York City Ballet; Mikhail Fokin as the founder of American Ballet; Ninette de Valois established the Royal Ballet; Margareta Froman greatly influenced the development of ballet in former Yugoslavia, especially the ballet ensemble in Zagreb.

In Russia, after the Revolution, "the tradition of full-length ballets continued uninterruptedly" (Crisp & Clarke, 1974, p. 42). The Soviet-type Russian ballet remained relatively isolated, but influenced the West through Russian immigrants such as Mikhail Baryshnikov and Rudolf Nureyev and significant guest performances such as the extremely influential Prokofiev–Lavrovsky version of *Romeo and Juliet* in London in 1956. With the fall of the iron curtain in 1989, the Russian dancers and pedagogues massively left for the West spreading the Vaganova technique that became dominant and eventually numerous western contemporary choreographers left for Russia to work with Russian companies—thus adding to the effect of globalisation and internationalisation of ballet art.¹

1 This discussion on the historical perspective of ballet art is in greater part distilled from the PhD thesis of the author.

If the 19th century was a period of national schools such as the Italian, French, Danish and Russian, which were later on joined by the British and the American, the 20th century is a century of national ballet ensembles. By the end of the 20th century numerous socio-political, philosophical and artistic changes occurred under the influence of postmodernism and globalisation. The ballet repertoire became more and more eclectic, new interpretations of canonical ballet works were influenced by the concept of intertextuality, there was a hybridisation of genres, a mixture of diverse cultural influences and the national ballets increasingly turned into transnational. Within the context of global culture, the concept of a national ballet style raises a number of issues (RAD, 2006, p. 18). For instance, Helena Wulff drawing on Ann Kisselgoff contends against the national concept of ballet styles citing Pierre Bourdieu who argues for individual recognition in artistic fields (2001, p. 33). For her, the pyramidal hierarchy of classical ballet companies becomes an outmoded social structure (Wulff, 2001, p. 34). She argues that a good dancer can do any style, but she admits that "frequent and sudden changes between national as well as choreographic styles may, however, be harmful to the body, and increase the threat of injuries, since different muscles are used for different styles" (Wulff, 2001, p. 42). Wulff (2001) mentions that "ballet world is both homogenous in work practices and heterogeneous when it comes to national employment laws and funding systems" (p. 33). She adds that "it is common to present at least one ballet featuring national themes on foreign tours" (Wulff, 2001, p. 44) and that "audience taste may vary nationally" (p. 43). The dichotomy and the constant negotiating between the national and the international are apparent from the above.

Yet, if we break the traditional history into many fragmented "small" and individual histories according to Jean-François Lyotard's incredulity towards grand narratives (1984) that emphasises the importance of particulars as opposed to universals, we shall see that this intertextual global network of artistic influences and cooperation is even more complex. According to Andrée Grau (1998), "we have to look at many histories of many dances" (p. 200), so the next paragraphs briefly focus on the situation in Slovenia.

Status in Slovenia

The first professional Slovenian ballet company emerged in 1918, just after World War I. Of course, prior to this, a long history of guest performances of Italian and German troupes, stage dances and pantomime existed, but a real professional Slovenian national company was founded in the new socio-political circumstances. Nevertheless, foreign artists must also be credited for this – the Czechs Vaclav Vlček and Vaclav Pohan, Italian Grega Poggiolesi, German Alexander Trobisch, Russian immigrants Maria Tulyakova, Jelena Polyakova and Peter Golovin Gresserov who opened way for the progress and development of local Slovenian artists. The repertoire spanned from classical works (*Coppélia*, *Fairy Doll*, *Les Sylphides*, *Swan Lake*) to modern titles under the influence of *Ballets Russes* such as *Scheherazade* and ballets by Slovene composers such as *Dance Legend* by Risto Savin (Neubauer, 1997, p. 260).

From the very beginning, the Slovenian national ensemble was internationally conditioned and incorporated into a wider context. For example, ballet *The Devil in the Village* considered by Croatians to be their national ballet was choreographed by the most famous Slovenian choreographer Pino Mlakar. However, the Croatian composer Fran Lhotka was of Czech origin, the co-creator of the choreography was Mlakar's wife Pia who was of German origin and the opening night was held in Zürich, Switzerland in 1935. The choreography was a mixture of classical ballet, ethno dances and German modern Laban technique. From this example we can comprehend the synchronic interrelatedness of artists, styles and techniques of different origins.

After World War II, a professional ballet company was established in Maribor. It also had a diverse repertoire—in the beginning it staged shorter ballets and ballet miniatures but afterwards the ensemble performed large-scale works such as *Coppélia*, *Swan Lake*, *Giselle*, etc. (Neubauer, 1999, p. 480). With the arrival of new foreign artists and the adoption of contemporary trends, the ensemble grew and developed into a real transnational company. Neubauer (1999, p. 480) mentions that already during the 1990s, two-thirds of the Maribor company came from abroad, mainly Russia and Romania. It may be argued that, on a small scale, the situation in Slovenia reflected global trends—borders dissolved and stimulated a greater mobility of dancers and choreographers thus adding to the transnational quality of both Slovenian ballet ensembles.

The importance of tertiary education

The above-mentioned artistic transformations throughout the 20th century incited the establishment of tertiary educational institutions for ballet and dance in European developed countries and the West, as well as in other countries that nurture ballet art. This leads to the issue of education and training: in order to be a good dancer it is not necessary to have good general education, but talent, predispositions, a long and intensive demanding ballet training and pass an audition in a theatre. Yet, if you wish to be a conscious, self-reflective artist, teacher, critic, theoretician or choreographer, it is necessary to acquire theoretical knowledge besides the fundamental training.

According to Alexandra Carter in her introduction to the book *The Routledge Dance Studies Reader* (1998) for some it is still awkward that dance art is studied at the tertiary level of education:

The learning of technical skills is understandable though their relevance in a degree context less so; that the history of dance can be explored seems reasonable but hardly substantial; that choreography has a craft that can not only be implemented in practice but also studied in theory comes as a surprise but is just within the realms of public comprehension. (p. 2)

Yet what remains unknown to the wider public is that dance can be studied from many analytical perspectives "...including gender and semiotics; within anthropological, philosophical, psychoanalytical and sociological frameworks; be explored for the potency of its cultural significance; embrace a diversity of forms and functions and deploy increasingly sophisticated resources..." (Carter, 1998, p. 2).

Of course, there is also the study of kinesiology, anatomy, physiology in the context of safe practice just as in sports medicine, various methodologies, etc. Carter (1998, p. 9) also mentions that for studying dance a model emerged that contains three inter-related concepts: activities of dancing, making dance and appreciating dance which correlates to Jacqueline Smith-Autard's (2002) *Midway model* of creating, performing and appreciating, that combines the previous educational and professional models and contributes to artistic, aesthetic and cultural education.

Therefore, in most developed countries one can study ballet and dance not only in the pedagogical and methodical sense as a dancing technique, but as theatre art through all the above mentioned perspectives, including the relationships between postmodern, poststructuralist, postfeminist and other current discourses. There is a vast opus of very diverse books and texts—just to mention a few authors and their fields of study: Graham McFee (1992, 1999, 2011) in the philosophy of dance; Susan Foster (1986, 1996) in semiotics of dance; Deborah Jowitt (2011), Lynn Garafola (1999) and Ivor Guest (1997) in contextualised dance history; Ann Daly (2006) in feminine critique; Justin Howse (2000) in kinesiology—safe practice in dance; Julia Buckroyd (2000) in applied contemporary pedagogy in the context of dance; Selma Jeanne Cohen (1992) in dance as theatre art; Janet Adshead Lansdale (1994, 1999) in analytical perspectives; Katalin Sebestény (2016) in methodology of classical ballet, etc.²

A need for an academic level of studying ballet art in Slovenia became increasingly apparent with the gaining of independence and entrance into the EU. However, attempts to establish a tertiary ballet academy in Slovenia were unsuccessful until now due to many reasons, but arguably mostly because small countries such as Slovenia and Croatia could not exclusively deal with such complex concepts as ballet art on the academic level.

Finally, in the previous academic year the new *Alma Mater Europaea* Dance Academy has been established on international and national grounds. It works on two levels: one is potential collaboration on the national level with the Slovene National Theatres in Ljubljana and Maribor, with the Conservatory of Music and Dance in Ljubljana and Maribor and the Association of Ballet Artists of Slovenia and the other one is openness to international cooperation with the Hungarian Dance Academy, individual experts from the Vaganova Ballet Academy and the widening of partnership with freelance artists and teachers and institutions in the Netherlands, UK, Germany, etc. The Academy offers the acquisition of knowledge and practical skills necessary for top-quality, methodical and safe teaching of ballet in formal and informal education, as well as in the additional practical dancing, theoretical and interdisciplinary work that will open way for an insight into the contextual and related scientific fields.

2 Discussion on the importance of tertiary education is in greater part distilled from the interview of the author for *Parada plesa* (2017).

CONCLUSION

It may be concluded that if we consider the traditional diachronic line of ballet development we shall see that there would be no French ballet without the Italian Renaissance and there would be no Russian Ballet without the French, Italian and other artists who had been a part of the Imperial Russian Ballet at the end of the 19th century. At the beginning of the 20th century, Diaghilev's *Ballets Russes* revived the interest for ballet art and dispersed it worldwide, indirectly reviving or establishing many national ballets including the British and American ballet, but also ballets in south-eastern Europe, accepting modern tendencies and transforming ballet art. This manifests a powerful determination of national ballets by international influences.

With the appearance of postmodern philosophy and globalisation, the internationalisation of ensembles turns into a real transnationalisation and most world companies entirely eliminate borders in the artistic sense although in legal and organisational structure, they are still conditioned by the societies in which they are active.

In order to negotiate between the national and the transnational, tertiary education is a must that will secure the preservation of the autochthonic culture and tradition and enable the opening to new tendencies and philosophies functioning as an integrative factor within Europe and worldwide. This is why the establishment of the *Alma Mater Europaea* Dance Academy for Slovene culture and art is invaluable. It enables studying and teaching of ballet on an entirely new level and offers education of professionals and indirectly of the wider population on the significance of dance for the culture of the 21st century.

REFERENCE LIST

1. Ambrosio, N. (1999). *Learning about Dance: Dance as an Art Form and Entertainment* (6th ed.). Dubuque: Kendall Hunt Publishing Company.
2. Adshead, J. & Layson J. (Eds.). (1994). *Dance History: An Introduction*. (2nd ed.). London and New York: Routledge.
3. Adshead-Lansdale, J. (Ed.). (1999). *Dancing Texts: Intertextuality in Interpretation*. London: Dance Books Ltd.
4. Au, S. (2002). *Ballet and Modern Dance*. London: Thames & Hudson.
5. Buckroyd, J. (2000). *The Student Dancer: Emotional Aspects of the Teaching and Learning of Dance*. London: Dance Books Ltd.
6. Carter, A. (Ed.). (2010). *The Routledge Dance Studies Reader*. London and New York: Routledge.
7. Cohen, S.J. & Matheson K. (Eds.) (1992). *Dance as a Theatre Art*. Hightstown, NJ: Princeton Book Company, Publishers.
8. Crisp, C. & Clarke, M. (1974). *Making a Ballet*. New York: Macmillan Publishing Co.
9. Daly, A. (2006). Classical Ballet: A Discourse of Difference. In J.C. Desmond (Ed.), *Meaning in Motion New Cultural Studies of Dance* (pp. 111-121). Durham & London: Duke University Press.
10. Drnač, B. (Interviewer) & Sečak, S. (Interviewee). (2017). *Plesati pomeni živeti s polnimi pljuči!*. Retrieved from: http://www.paradaplesa.si/?Id=ujemi_korak&View=novica&novica-ID=4560¬r=1#.WLNWC_KWVv1
11. Foster, S. (1986). *Reading Dancing*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
12. Foster, S. (1996). *Choreography and Narrative*. Bloomington: Indiana University Press.
13. Garafola, L. & Van Norman Baer N. (Eds.). (1999). *The Ballets Russes and Its World*. New Haven: Yale University Press.
14. Grau, A. (1998). Myths of Origin. In A. Carter (Ed.), *The Routledge Dance Studies Reader* (pp. 197-202). London and New York: Routledge.
15. Greenhalgh, M. (1990). *What is Classicism?* London and New York: Academy Editions, St. Martin's Press.
16. Guest, I. (1997). *The Ballet of the Enlightenment*. London: Dance Books Ltd.
17. Howse, J. (2000). *Dance Technique and Injury Prevention*. (3rd ed.). London: A & C Black.
18. Jackson, J. (1999). William Forsythe's Challenge to the Balletic Text: Dancing Latin. In J. Adshead-Lansdale (Ed.), *Dancing Texts: Intertextuality in Interpretation*. London: Dance Books Ltd.

19. Jennings, L. (2003). *Artifice and Ambiguity*. *Dance Now*, vol. 12, no. 2, 5.
20. Jowitt, D. (2011). Introduction. In M. Bremser & L. Sanders (Eds.), *50 Contemporary Choreographers* (pp. 1-17) (2nd ed.). London: Routledge Key Guides.
21. Karthas, I. (2015). *When Ballet Became French: Modern Ballet and the Cultural Politics of France, 1909-1939*. Montreal & Kingston: McGill-Queen's University Press.
22. Lyotard, J.F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
23. McFee, G. (1992). *Understanding Dance*. London and New York: Routledge.
24. McFee, G. (1999). *Dance, Education and Philosophy*. Aachen: Meyer & Meyer Sport.
25. McFee, G. (2011). *The Philosophical Aesthetics of Dance*. Hampshire: Dance Books Ltd
26. Neubauer, H. (1997). *Razvoj baletne umetnosti v Sloveniji I*. Ljubljana: Društvo baletnih umetnikov Slovenije.
27. Neubauer, H. (1999). *Razvoj baletne umetnosti v Sloveniji II*. Ljubljana: Društvo baletnih umetnikov Slovenije.
28. Royal Academy of Dance. (2006). *Study Guide, BDE 304*. London: RAD.
29. Sebestény, K. (2016). *The Methodology of Classical Ballet*. Budapest: Hungarian Dance Academy.
30. Sečak, S. (2015). *Shakespeare's Hamlet in Ballet- A Neoclassical and Postmodern Contemporary Approach* (PhD thesis, University of New England, Armidale). Located at: <https://e-publications.une.edu.au/vital/access/manager/Repository/une:18463>
31. Smith-Autard, J. (2002). *The Art of Dance Education*. London: A & C Black.
32. Sorell, W. (1957). Shakespeare and the Dance. *Shakespeare Quarterly*, vol. 8, no.3, 367-384.
33. Wulff, H. (2001). *Ballet Across Borders*. Oxford and New York: Berg.



Dr. Bor Sojar Voglar, univ. dipl. psih.

Alma Mater Europaea Dance Academy

Peter Majzelj, prof. šp. vzg.

Faculty of Sport, University of Ljubljana

Dr. Petra Zaletel, prof. šp. vzg.

Faculty of Sport, University of Ljubljana

STATISTIČNA ANALIZA OMEJITVENEGA PROGRAMA PLESA ZUMBA V LATINSKO-AMERIŠKIH TEKMOVALNIH PLESIH STATISTICAL ANALYSIS OF THE BASIC SYLLABUS FIGURES OF RUMBA IN LATIN-AMERICAN BALLROOM DANCING

ABSTRACT

The principle of gradually developing choreographies in ballroom dancing is essentially achieved by the separation into basic and open program dance figures. Basic figures are further divided into difficulty levels by different international dance organisations without considering objective criteria of difficulty, and that is one of the main reasons why the classifications differ. The goal of this research was to statistically analyse the basic syllabus figures of the Latin-American dance Rumba and to discover the potential of objectively determining the difficulty levels in ballroom dancing. We have analysed 34 dance figures from the basic rumba syllabus from two Latin-American technique books – the Imperial Society of Teachers of Dancing (ISTD) and the International Dance Teachers' Association (IDTA). Based on the literature we have determined the value of each figure based on seven variables: number of steps, amount of turns, number of actions, difficulty of actions, asymmetry, number of positions, and progression. We have analysed the data using hierarchical cluster analysis and have discovered that two main difficulty levels of dance figures are being clearly distinguished. There was a possibility for a third difficulty level, however the differences between the second and third level were small. 16 figures have been classified into the first group (less difficult) and 18 figures into the second group (more difficult). All seven variables were significantly important in determining the two groups. The results are comparable with the existing classifications – including the latest by the World DanceSport Federation (WDSF). The observed differences are supported by empirical evidence and represent the foundation for discussing the adequacy of the existing classifications. We recommend our statistical approach as a model for verification of all ballroom and Latin basic dance figures classifications. We hope that our method and classification can be used as a guide for choreographers and teachers of ballroom dancing.

Key words: rumba basic syllabus figures, Latin-American ballroom dancing

INTRODUCTION

Brief History of Ballroom Technique

Competitive ballroom dancing or Dancesport got its recognition amongst other established dance forms in 1924 when a Ballroom branch was formed within the Imperial Society of Teachers of Dancing (ISTD) (Silvester, 1990; Howard, 2002). This event Victor Silvester, the first ballroom dancing World champion considered to have had "as great an influence on ballroom dancing as did the founding of the Academie Royale de Danse by Louis XIV of France on the ballet" (Silvester, 1990, p. 39). First Committees of the new branch had the task to prepare the syllabus of the examination the new candidates for admission as ballroom dance teachers had to pass. Decades of work resulted in technique book, written by Alex Moore in 1948 and has been revised and updated into the latest 10th edition (*The Ballroom Technique*, 1994). The "English Style" of ballroom dancing passed the old ballet technique and the "Modern" technique was based entirely upon natural movement. As a result of the Ballroom Committee members' efforts the set laws that govern ballroom dance subtleties as body sway, contrary body movement or rise and fall "today the technique of ballroom dancing is as precise as that of the ballet" (Silvester, 1990, p. 40).

Technique formed by the ISTD set the basis for both social and competitive ballroom dancing. With the introduction of the Latin American dances in 1950s the new technique books were written: most notably the *Technique of Latin dancing* in 1961 by Walter Laird (2003) and *Technique of Ballroom dancing* in 1976 by Guy Howard (2002). The books are the foundation for the ballroom dancing teachers' education and examination at the International Dance Teachers' Association (IDTA). The technique books for separate Latin-American dances at the ISTD soon followed in 1974 (*Latin American cha cha cha*, 2003). Ballroom dance competitions gained worldwide popularity and national championships were held in most European, Asian and American countries.

As the father of the ballroom technique Alex Moore wrote in one of his many books: "This international interest, achieved without very much publicity, is the natural result of the recognition of English Ballroom Dancing as the greatest indoor sport and recreation the world has ever known" (Moore, 1986, p. 1). The recognition of the competitive ballroom dancing as sport activity resulted in formation of two international dance organisations, responsible for governing rules and regulations of international dance competitions, educating and examining dance adjudicators, organising major championships and form world rating lists: International Council of Ballroom Dancing – ICBD (today World Dance Council – WDC) and International Council of Amateur Dancers – ICAD (today World DanceSport Federation – WDSF). They both operate as associations of national dance organisations and were formerly distinct by professional and amateur members. Today they both govern professional and amateur competitions and are mostly distinct by WDC emphasising its artistic nature and tradition, and WDSF pointing out its sport side by promoting Dancesport as potential Olympic sport with updating adjudication system and competition dancing technique (Sietas et al., 2013). Šifrar and Kajtna (2014) sum both worlds by stating that Dancesport is a sport discipline that interweaves both artistic and sport components. It is the reflection of the human psychological and spiritual dimensions and enables the development of a dancer's comprehensive, versatile and creative personality. Dancesport competitions are held in two separate disciplines: five modern ballroom (or standard) dances (English waltz, tango, Viennese waltz, slow foxtrot and quickstep) and five Latin American dances (samba, cha cha cha, rumba, paso doble and jive). Some competitions include combination of all ten dances.

Levels of Difficulty

The technique books of ballroom dancing regulate the correct execution of basic steps. They precisely define the Line of dance, Movement directions, Alignment, Couple positions, Leading and following (Partnering), Footwork, Rhythmical structure (Timing), Pose, Hold, Head positions, Foot positions, Movement actions, Amount of turn, Hip actions etc. (*The Ballroom Technique*, 1994; Howard, 2002; Laird, 2003; *Latin American cha cha cha*, 2003; Sietas et al., 2013). The technique books define the basic figures. They are named and described in chart form with notes on variations and a list of figures that precede and follow the described figure. The basic figures are also classified into groups, which is of most importance for our study. The groups can be interpreted as levels of difficulty, as the knowledge of the listed figures is expected for the degree of an examined dance teacher or adjudicated dance

competitor. The groups are named after the levels of professional teaching qualifications (Associate, Licentiate [Member] and Fellow) (*The Ballroom Technique*, 1994; Howard, 2002; Laird, 2003) and are identical to the competition groups of amateur dance couples, who are starting as novice competitors. The beginners' class competitions are traditionally held in three groups: Bronze, Silver and Gold level (Wright, 2005). Choreographies must be composed only of figures that are listed in the competition Syllabus. The restrictions in choreographies are reasonable since the technique can only be properly mastered by practicing the most basic figures, adding more difficult figures only on the correct execution of Actions, Amount of turn, Footwork, Partnering etc. The ISTD adds another level to the list – the Student-Teacher level or Pre-Bronze (also Bronze 1) as the most basic level of professional teacher or competitor dancer (*The Ballroom Technique*, 1994; Wright, 2005; Syllabus outline of Latin American dance faculty qualifications, 2017). There are also many proposed choreographies for each dance at a certain difficulty level. The WDSF competitions restrict choreographies only on the basic level. All defined basic figures can be danced from the start and there are no difficulty levels of basic choreographies officially prescribed (WDSF Syllabus, 2017). The difficulty levels in some dances are offered as a guide for teachers and choreographers to correctly guide their students through mastering the basic technique before adding too difficult figures into their dance routines (Nagode Ambrož, 2010).

Purpose and goals

The groups of basic figures listed at a certain professional teaching qualification level by the IDTA and ISTD are not the same. There are quite substantial differences between the two classifications. The IDTA classification defines 3 categories whilst the ISTD defines 4 levels. There are several figures that are not classified by IDTA and quite few figures that differ in classification for more than just one level (while the IDTA considers them as the easiest, the ISTD classifies them as difficult and vice versa). There is also no clear explanation given on how the figures have been classified into categories. The methods for the basic figures classification are not described. We believe that the classifications were made subjectively without a study of figures' true difficulty. For decades the ballroom dance competitions for beginners have been organised considering the above classifications, taking into account the principle of graduality in developing choreographies. But can this principle really be achieved if the figures that are being danced by beginners are essentially too difficult for them?

The goal of our study was to create an objective method for ballroom dancing basic figures classification, based on statistical analysis of figures' definitions. We have conducted the statistical classification on the basic figures of Latin-American dance Rumba and tested its validity by comparing it to existing classifications.

METHODS

Sample

The analysis was performed on 34 basic figures of Latin-American dance Rumba, as defined by Walter Laird (2003, 1997) and ISTD (*Latin American rumba*, 1998). The figure classification was conducted using the figures' basic definitions. No Alternatives or Developments were included into analysis.

Variables

The variables used in this study were based on study of Rumba dance by Barbara Nagode Ambrož (2010). The variables' values are mostly defined by the definition books by Laird (2003, 1997) and ISTD (*Latin American rumba*, 1998) or were defined differently as described below.

1. Number of steps

Each figure is defined step-by-step. The figure is usually longer (takes more time to complete) when there are more steps defined, however, there can be more steps in one bar of music when rhythmical syncopation is used. All the figures in our analysis were defined in basic rhythmical structure [2]-[3]-[4-1] with 3 steps per bar per dancer so there was no Rhythmical variability between the figures. Because of this, the Number of steps variable also includes the information of the Duration of the figure. The value of the variable Number of steps was a sum of steps defined for man and lady combined (lowest value being 6 and highest 24 steps).

2. Amount of turn

Each step of the figure is defined by the precise Amount of turn (*Latin American rumba*, 1998) or Body turn (Laird, 2003). The terms are synonyms and are understood as body rotation around sagittal axis on standing foot. The value is defined for each step as a fraction of 1 complete turn (360°). There can be different amount of rotation defined for man and lady, so the value of the variable Amount of turn was a sum of rotations made through the figure by both man and lady. The smallest value was 0 (no rotation in the figure) and the highest value 4.25 (4 complete turns and a quarter, or 1530°).

3. Number of actions

Actions, defined by Laird (2003) are foot, movement, and rotation techniques that allow us to perform a certain dance step. Actions are named (for example: weight transfer in place, forward walk, side cucaracha, delayed walk etc.) and can be repeated many times during the figure. The value of the variable Number of actions was a count of different actions including steps for both man and lady regardless of the number of repetitions of a single action. Smallest value was 1 action and highest was 11 actions per figure.

4. Difficulty of actions

Actions (defined by Laird, 2003) have no definition on their difficulty so we used the recommended classification of actions' (or action combinations') difficulty by Nagode Ambrož (2010). Nagode Ambrož's actions classification describe 3 levels. On level 1 the actions used are: weight transfer in all directions (in place, forward, backward sideways), part weight transfer (cucaracha), change of direction (checked forward walk, back basic) and forward walk turning into weight transfer in place. On level 2, the additional actions used are: forward walk turning into checked forward walk (or into backward walk), spiral turn, spin, swivel, and delayed weight transfer. On the highest level 3 the following actions are added: counter rotation and continuous turning. Some of the actions (or combinations), described by Nagode Ambrož (2010) are not described in original definitions by Laird (2003) or ISTD (*Latin American rumba*, 1998) so the value of the variable Difficulty of actions was determined by the presence of the most difficult action performed either by man or lady. If there was at least one action at the 2nd level, the variable was assigned the value 2 (same for the level 3). If all the actions in the figure were in the 1st level, the value was 1.

5. Symmetric or asymmetric figures

We have defined the symmetry of the figure by analysing the steps by man and lady. If the steps, danced by lady were a mirror opposite of the steps, danced by the man, with the same rhythm, the value of the variable was set as Symmetric. The Asymmetric value was assigned when the steps of the man and lady differ. The hold is usually open and the freedom of movement is allowed for both of the dancers. Lead and follow of asymmetric figures is also different.

6. Number of positions

Both Laird (2003) and ISTD (*Latin American rumba*, 1998) define the starting and finishing position including the shaping that defines the positions during the figure. The possible positions like close hold, open position, (open) promenade position, (open) counter promenade position, (open) fallaway position, fan position, shadow position etc. were counted (how many different positions are mentioned in a definition of the figure). Most of the figures are defined by 1 or 2 different positions. Only two figures have 3 different positions defined and that was also the highest value of the variable Number of positions.

7. Progressive or static figures

We have defined the progressiveness of the figure as change of place or position on the dance floor. For a figure to be recognised as Progressive, the places on the beginning and in the end of the figure had to be different (the couple has moved across the floor, finishing the figure on different place where they have started), or the positions on the beginning and the end of figure were different (the couple hasn't moved on the floor, but one of the dancers changed position according to the partner). The figures where the couple had moved along the floor during the figure, but finished it on the same place and in the same position as they have started it, were defined as Static figures.

Data processing

In order to investigate the difficulty structure of dance figures we performed a hierarchical cluster analysis with Ward method using squared Euclidean distance as proximity measure and visualising the structure with dendrogram. Schwarz – Bayesian criterion was used to select the model with the best number of clusters. We also conducted the discriminant analysis to find out the importance of each variable in discriminating the groups of figures. The measure of discrimination was Wilks' lambda and centroid equality was tested using chi squared test. Finally the difficulty coefficient was calculated for each figure, using pooled within-groups correlations between discriminating variables and standardized canonical discriminant functions. Statistical package IBM SPSS ver. 23 was used to perform the statistical analyses.

Results

Descriptive statistics for each basic figure of rumba on each of the seven variables (Number of steps, Amount of turn, Number of actions, Difficulty of actions, Asymmetry, Number of positions and Progressiveness) are presented in table 1.

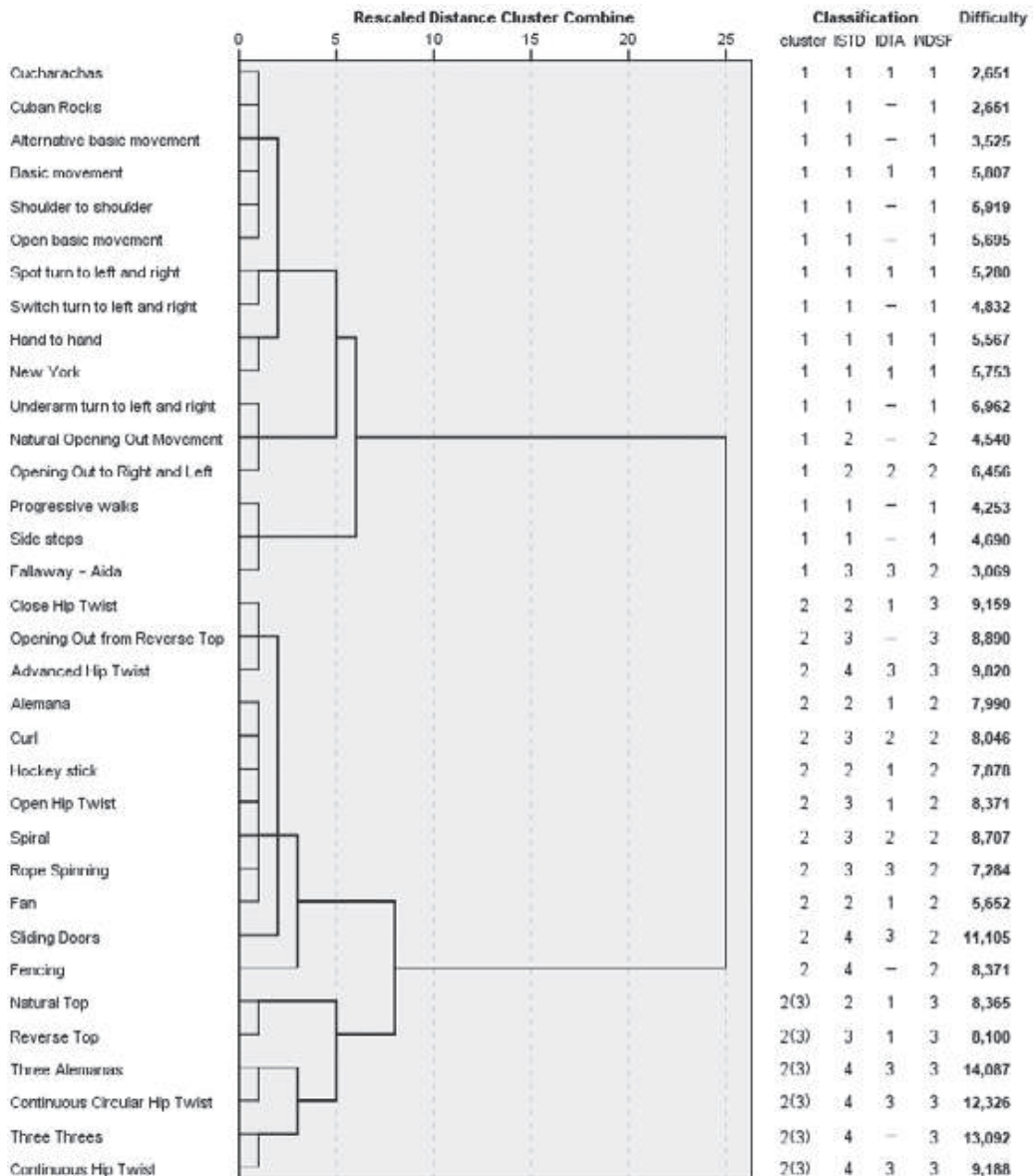
Table 1. Descriptive statistics for the 34 basic figures in Rumba.

Figure	No steps	Am turn	No actions	Difficulty act.	Asymmetry	No positions	Progressive
Basic movement	12	0,5	5	1	0	1	0
Open basic movement	12	0	5	1	0	1	0
Alternative basic movement	6	0	3	1	0	1	0
Progressive walks	12	0	1	1	0	1	1
Cucharachas	6	0	1	1	0	1	0
Side steps	12	0	2	1	0	1	1
Hand to hand	12	2	3	1	0	2	0
Shoulder to shoulder	12	1	5	1	0	1	0
New York	12	1,5	3	1	0	3	0
Spot turn to left and right	12	4	2	1	0	1	0
Switch turn to left and right	12	4	2	1	0	1	0
Fallaway – Aida	6	0,5	1	1	0	1	1
Underarm turn to left and right	12	2,125	6	1	1	1	0
Cuban Rocks	6	0	1	1	0	1	0
Fencing	12	1,25	7	2	0	3	1
Sliding Doors	24	0,5	9	1	1	2	1
Three Threes	24	3,25	10	3	1	2	0
Fan	6	0,5	4	2	1	2	1
Hockey stick	12	0,75	6	2	1	2	1
Alemana	12	1,25	6	2	1	2	1
Three Alemanas	24	4,375	11	3	1	2	1
Natural Opening Out Movement	6	1	4	1	1	1	0
Opening Out to Right and Left	12	1	4	2	1	1	0
Close Hip Twist	12	1,75	7	3	1	2	1
Advanced Hip Twist	12	2,75	8	3	1	2	1
Open Hip Twist	12	1	7	2	1	2	1
Continuous Hip Twist	12	2,625	8	3	1	1	0
Continuous Circular Hip Twist	18	4,25	10	3	1	2	1
Spiral	12	2,5	7	2	1	2	1
Curl	12	1,5	6	2	1	2	1
Rope Spinning	12	2	4	2	1	2	1
Natural Top	18	4,5	3	3	0	1	0
Reverse Top	12	3,25	6	3	0	1	0
Opening Out from Reverse Top	12	2,5	6	3	1	2	1

Asymmetry: 0 the figure is symmetric, 1 the figure is asymmetric;
Progressive: 0 the figure is static, 1 the figure is progressive.

Using these values the hierarchical cluster analysis was performed and the results are presented in figure 1. The dendrogram shows a clear 2-cluster structure but a 3-cluster solution is also plausible. The figures Natural Top, Reverse Top, Three Alemanas, Continuous Circular Hip Twist, Three Threes and Continuous Hip Twist seem to form an additional cluster that is distinct from the 2nd cluster which includes 12 figures with high proximity. To satisfy the condition of objectivity, we tested the 2- and 3-cluster solution with Schwarz – Bayesian criterion. The calculated average silhouette of cohesion and separation for 2-cluster model was 0.51, which is considered as good (Kaufman and Rousseeuw, 1990) and the value for 3-cluster model was 0.39, which is considered as fair. Both 2- and 3-cluster solutions fit well to the data but the 2-cluster model has the most optimal ratio.

Figure 1. Results of the hierarchical cluster analysis (dendrogram) with classifications by ISTD, IDTA and WDSF. Difficulty coefficient was calculated using structure weights presented in table 2.



The result of the cluster analysis can be compared to the existent classifications of the figures by the ISTD and IDTA. The WDSF column is provided as proposed 3-level guide by Barbara Nagode Ambrož (2010) for choreographers and is not considered as an official classification. All three classifications have at least 3 groups of figures considering levels of difficulty. In figure 1 we can see that the cluster analysis created groups of figures that follow the logic of difficulty levels. In the 1st cluster the grouped figures are mostly considered as simple by the three classifications and in the 2nd cluster the more difficult figures. The probable 3rd cluster is consistent of the most difficult figures, leaving in question the classification of the Natural and Reverse Top as simpler figures by ISTD and IDTA. Our result created the classification that is most similar to the WDSF proposed classification by Nagode Ambrož (2010).

To investigate the importance of each variable on the figure classification we performed a discriminant function analysis, using the 2-cluster solution from the previous analysis. The results are shown in table 2. All the seven variables had significant discriminating value ($\lambda < .800$; $p < .007$) so we conclude that the variable selection for the analysis was good. Each variable had different power of discrimination which is presented as structure weight in table 2. Difficulty of actions and Number of actions had the highest discriminating power. Number of steps and Amount of turn were the least significant variables. Clear distinction between simple and more difficult figures is seen by all the variable values.

Table 2. Results of the Discriminant function analysis for the 2-cluster solution. Variable comparison, Wilks' lambda and structure weight.

variable	group 1 (N = 16)		group 2 (N = 18)		λ	Sig.	structure weight
	M	SD	M	SD			
No steps	10,13	2,87	14,33	5,10	,790	,006	,216
Am turn	,98	1,13	2,25	1,30	,777	,005	,224
No actions	3,00	1,67	6,94	2,15	,479	,000	,437
Difficulty act.	1,06	,25	2,44	,62	,313	,000	,620
Asymmetry	,19	,40	,83	,38	,583	,000	,354
No positions	1,19	,54	1,89	,47	,663	,000	,298
Progressive	,19	,40	,78	,43	,653	,000	,306

Using the structure weights we calculated the difficulty coefficient for each figure (difficulty coefficients are presented in table 1). The equation for the calculation of the coefficient was: $\text{difficulty} = 0.620 * \text{Difficulty of actions} + 0.437 * \text{Number of actions} + 0.354 * \text{Asymmetry} + 0.306 * \text{Progressiveness} + 0.298 * \text{Number of positions} + 0.224 * \text{Amount of turn} + 0.216 * \text{Number of steps}$. The average difficulty of the 1st cluster was 4.90 and average difficulty of the 2nd cluster was 9.46. All the difficulty coefficients in the 2nd cluster are higher than in the 1st cluster, except for the figure Fan, classified in the 2nd cluster (more difficult figures) with relatively low difficulty coefficient.

DISCUSSION

The existing classifications of basic dance figures in Latin American dance rumba by IDTA and ISTD have respectively 3 and 4 groups of figures that can be interpreted as levels of difficulty. The knowledge of the figures in particular group is expected by the teachers and competitor dancers at a certain level. A 3-level distinction of figures has been engraved into ballroom dancing and has been used for decades. The results of our study showed that a 2-level solution is more viable although a 3-level model was also a plausible solution. The goal of our study was to create an objective method for ballroom dancing basic figures classification, based on statistical analysis of figures' definitions. Testing this method on one Latin American dance (rumba) was proven to be successful as the figures were grouped by their similarity into clear difficulty levels. The classification differs however from the existing classifications. We would argue that the classification of the figures Fallaway-Aida and Fencing is definitely better by our classification. Using a 3-level model the figures' classification in question would be for Sliding doors, Hip Twists and Natural Top. The ISTD classification has been the most widely used at the competitions on Bronze, Silver and Gold levels (Wright, 2005). Revisions, such as the purposed one by WDSF (Nagode Ambrož, 2010), are slowly being accepted by the competitions in the United States and Mexico as WDSF technique books are being incorporated (*Syllabus Guidebook*, 2016; *Repertorio de*

figuras básicas, 2017). Our classification had most similarities with the WDSF classification. We believe this is a consequence of using variables that Nagode Ambrož (2010) considered as important in her study of rumba figures. Nagode Ambrož's classification is also the first try of objective classification by the figures' difficulty. Our study added the statistical point of view on this topic and resulted in similar results with minor discrepancies (even when comparing the 3-cluster solution).

With statistical analysis we were also able to investigate the importance of each variable on the difficulty of the figure. We were able to define the values of each variable for all basic figures. Most values were calculated from the definitions in the technique books by Laird (2003, 1997) and ISTD (*Latin American rumba*, 1998) (Number of steps, Amount of turn, Number of actions and Number of positions). The variables Asymmetry and Progressiveness were defined by us and were dichotomous variables. Difficulty of Actions however was defined by Nagode Ambrož (2010) and the values for the 3-levels were taken by her classification. This variable was also the variable with the highest structure weight (highest discriminant value). Since our classification could be considered objective, the objectiveness of this variable is questionable. Different dances like jive, samba and paso doble (or even standard ballroom dances like waltz, tango and foxtrot) all have different actions and difficulty of the actions is not defined by the technique books. Classifications of their difficulty should be made by different experts and even a 3-level classification should be put into question. Since we agree that the difficulty of actions is one of the most important factors in determining the figure's difficulty level, we should first put more effort into examining the actions before we continue to classify the figures of other Latin-American and standard ballroom dances. We also believe that the importance of variables could differ for different dances and distinct formulae should be offered. The Asymmetry and Progressiveness were found to be important in rumba but could be less important in e.g. jive or samba. Progressiveness could also be measured more precisely, especially in standard ballroom dances where majority of figures are progressive.

The difficulty coefficient was calculated using structure weights from discriminant function analysis using 2-cluster solution. The figures show clear distinction between the groups (difficulty levels), and the coefficient can be used for direct comparison of the figures true difficulty. The interpretation should however be used with caution. The difficulty coefficients could be different if we would use standardised canonical function coefficients, predictor importance (cluster analysis) or if we would use the logistic regression instead discriminant analysis. Since there were two dichotomous variables in our analysis, the logistic regression might be a better option. Adding the Alternatives and Developments of the basic figures we could also include more variables into the analysis. This should be considered in future studies.

The figures classifications have the function of gradually gaining the knowledge and skill of ballroom dancing. A good classification should consider the true difficulty of each figure and we can achieve that goal only with an objective approach to the matter. Gradual development should be the main principle of all teachers when creating choreographies for the beginners. We hope that our method and classification can be used as a guide for choreographers and teachers of ballroom dancing worldwide and create a new wave of research to determine the importance of objectively observable factors on dance figures' difficulty.

CONCLUSIONS

The statistical analysis of the rumba basic figures was successful. Based only on similarity, the figures formed groups according to their difficulty.

The 2-solution was found to be the best model fit. This however differs from the existing classifications with 3 or 4 levels. A 3-cluster solution was found to be a good option as well.


Using discriminant analysis we were able to calculate the precise difficulty coefficient for each figure. This can be used to verify and modify the existing classifications or as a guide for choreographers to incorporate the principle of gradually developing choreographies into their professional work.

The limitations of the study were the use of only basic definitions without Alternatives or Developments (this excluded the possible important variable Timing or Rhythmical structure) and not checking the variable Difficulty of actions for objectivity (which should be the first analysis to do in the future). Other statistical methods could be used to test the results of the current study.

LITERATURE

1. Howard, G. (2002). *Technique of ballroom dancing*. Brighton: International Dance Teachers Association.
2. Kaufman, L. and Rousseeuw, P. J. (1990). *Finding groups in data: An introduction to cluster analysis*. New York: John Wiley & Sons.
3. Laird, W. (1997). *The Technique of Latin Dancing Supplement: Technique for the British Dance Council's, Appendix 1. (Latin) figures*. Brighton: International Dance Teachers Association.
4. Laird, W. (2003). *Technique of Latin dancing*. Brighton: International Dance Teachers Association.
5. Latin American cha cha cha. (2003). London: Imperial Society of Teachers of Dancing.
6. Latin American rumba. (1998). London: Imperial Society of Teachers of Dancing.
7. Moore, A. (1986). *Ballroom dancing*. London: A&C Black.
8. Nagode Ambrož, B. (2010). *Rumba – basic syllabus* (DVD). Sant Cugat: International Dancesport Federation.
9. Repertorio de figuras básicas. (2017). Ciudad de México: Federación Mexicana de Baile y Danza Deportiva. Retrieved from <http://www.femexbaile.com.mx/descargas/2017/Syllabus.pdf>.
10. Sietas, M., Ambrož, N., Cacciari, D., Cacciari, O., Bosco, F., Ferrari, M., Guerra, R. and Benincasa, G. (2013). *Waltz*. Sant Cugat: World DanceSport Federation.
11. Silvester, V. (1990). *Modern ballroom dancing*. London: Stanley Paul.
12. Syllabus guidebook. (2016). Cape Coral Florida: USA Dance. Retrieved from <http://documents.usadance.org/governance/rules-policies-and-bylaws/1bawchvcny/>.
13. Syllabus outline of Latin American dance faculty qualifications. (2017). London: Imperial Society of Teachers of Dancing. Retrieved from <https://www.istd.org/about-us/documents/latin-american-syllabus-outline/latin-american-syllabus-april-2017.pdf>.
14. Šifrar, T. and Kajtna, T. (2014). *Osebnostne dimenzije, čustvena inteligentnost in socialne spretnosti plesalk in plesalcev v športnem plesu*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
15. *The Ballroom Technique*. (1994). London: Imperial Society of Teachers of Dancing.
16. WDSF Syllabus. (2017). Sant Cugat: International Dancesport Federation. Retrieved from https://www.worlddancesport.org/Document/19053767635/WDSF_Syllabus.pdf.
17. Wright, S. (2005). *ISTD international Latin ballroom dance syllabus*. Washington DC: Georgetown University. Retrieved from <http://www.wright-house.com/dance/istd-international-latin-syllabus-ballroom-dance.html>.





7. znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo
Za človeka gre: Prihodnost zdaj!
7th Scientific Conference with International Participation
All About People: Future Fit!
(2019)

**TRADICIJA IN SODOBNOŠT
V PLESNI UMETNOSTI IN IZOBRAŽEVANJU /
*TRADITION AND CONTEMPORANEITY
IN DANCE ART AND EDUCATION***





POROČILO S KONFERENCE 2019

Na 7. znanstveni konferenci z mednarodno udeležbo *Za človeka gre: prihodnost zdaj!* v soboto, 16. marca 2019, je potekala plesna sekcija z naslovom *Tradicija in sodobnost v plesni umetnosti in izobraževanju*. Prisostvovalo je več kot 40 udeležencev s 30 referati, izmed katerih jih velik del izpolnjuje pogoje za objavo celotnega prispevka. Kvantitativno in kvalitativno pomeni to znaten pomik naprej glede na prejšnje leto.

Otvoritveni nagovor je imel predsednik AMEU, prof. dr. Ludvik Toplak, in nato še dekan Akademije za ples, izr. prof. dr. Svebor Sečak. Nato se je nadaljeval prvi del sekcije na temo plesa in antropologije. Glavna govornica (*keynote speaker*) je bila pooblaščenca ministrica za zunanje zadeve, dr. Anja Fabiani, na temo »Argentinski tango kot mehka moč države«. Sledili so drugi referati na temo tanga, flamenka, afriškega plesa ipd. Na koncu tega dela sekcije pa so študentke govorile o komparativnih prednostih našega študija na tem področju. Po razpravi smo zaključili:

- 1) da Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije ne razume aktualnega trenutka v zgodovini plesov, ki izhajajo iz etno plesov določene kulture (npr. Argentina oziroma Španija – Andaluzija, Afrika ipd.), ki že zdavnaj presegajo okvirje svojih etno izvirov in so postali splošna kulturna dobrina na globalni ravni. Žal se Ministrstvo za kulturo ksenofobno obnaša do etno plesov, ki izvirajo iz drugih kultur, in ne podpira razvoja le-teh v Sloveniji;
- 2) da so se pojavile sodobne verzije tradicionalnih svetovnih etno plesov, ki premikajo meje in korespondirajo s sodobno kulturo;
- 3) predstavljanje določenega naroda (npr. Špancev) ali pa kontinenta (npr. Afrike) v generičnem smislu je zelo problematično, ker so države, še posebej pa kontinenti pogosto sestavljeni iz mnogih kultur oziroma različnih sub-kultur. Ta problem se lahko reši s hibridizacijo žanrov, spajanjem s sodobnimi plesnimi tehnikami, družabnim plesom in baletom ipd. Takšna umetnost, ki izvira iz različnih nacionalnih virov, postaja transnacionalna.

Po odmoru se je nadaljeval drugi del sekcije, ki je bil usmerjen v teoretično-kritične in analitične perspektive. Poslušali smo o zgodovini slovenske plesne kritike, metodah notacije in koreologije, o plesu kot delu ideologije in o pomembnosti plesnega filma. Posebej zanimiva je bila razprava o plesni analizi, od intertekstualnosti do tradicionalne semiotike ter na koncu sodobne postfeministične obravnave baletne tradicije.

Tretji del sekcije je bil namenjen edukaciji, od modela učenja s pomočjo umetniške izkušnje, preko plesa v kurikulumu v Sloveniji in drugih državah v regiji do varne prakse. Študentki Akademije za ples, Helena Krieger in Martina Svetina, sta govorili na temo plesa v izobraževalni vertikali v Sloveniji, o čemer trenutno pišeta v svojih diplomskih nalogah, na to temo pa načrtujemo tudi raziskovalni projekt. Po vpogledu v nacionalne situacije, je bilo predstavljeno delo o transnacionalnem kontekstu baletne umetnosti, dediščini klasičnega baleta in varni praksi pouka. Po končanju sekcije je del udeležencev nadaljeval neformalno diskusijo na skupnem kosilu.

Organizator in moderator plesne sekcije na konferenci je bil dekan *Alma Mater Europaea* Akademije za ples, izr. prof. dr. Svebor Sečak, predsednik Hrvaškega društva profesionalnih baletnih umetnikov.

Dr. Anja Fabiani

ARGENTINSKI TANGO KOT MEHKA MOČ DRŽAVE ARGENTINE TANGO AS A SOFT POWER OF THE STATE

ABSTRACT

The Argentine tango advocates an explicit social component, because it reflects an image of the modern Argentinian society, but it is also a reflexion of its recent history. The paper will attempt to prove that it belongs to the so-called soft power of the state. Soft power of the state is a term that was coined in the early 1990s by Joseph S. Nye, an American theoretician in the field of international relations. It reflects the fundamental categories that make some state "attractive" (Nye also used this term). Basically, it relates to culture, foreign policy and political values. Later on the soft power of the state was measured by indices and announced in various publications such as Monocle Magazine, Soft Power 30, Anholt Index, etc. Argentina with its capital Buenos Aires is a typical example of a state where a dance, the Argentine tango is considered a significant representative that makes a state and its capital attractive and becomes its leading signifier. It does not only attract a large number of long-staying tourists, but simultaneously it is becoming a phenomenon that assists the economy, education and even more self-identification and the elevation of consciousness on the importance of Argentinian culture and art. At the same time, it remains a model for society stratification. Practically, the Argentine tango is the only dance and even more than a dance, a cultural phenomenon that as such almost entirely takes over the leading position in the external valuation that is the recognisability of a state and the recognisability of its capital. Further on the paper tries to determine the possible reasons for this by researching the phenomenology of Argentinian multiculturalism, immigration, the significance of gender roles, marginalisation and the expression of society of the individual through (contemporary) dance. It also presents the therapeutic aspects of the Argentinian tango, as it is almost the only modern dance with a therapeutic role.

Key words: Argentine, Buenos Aires, tango, soft power of state, (multi-)culture



1 UVOD

Argentinski tango (op.: v nadaljevanju bo ponekod uporabljana skrajšana različica, zgolj beseda tango) je svojevrsten fenomen, ki so ga raziskovali tako v družbenem kot v psihološkem kontekstu, vendar pa v nobenem smislu ni mogoče zaobiti države njegovega nastanka, torej zgodovinske, sociološke in širše kulturne komponente, kot je bila nekoč in danes prisotna v Argentini.

Izhajamo iz teze, da je mehka moč države povezana z njeno širšo kulturno privlačnostjo. Definicijo mehke moči smo povzeli po ameriškem teoretiku Josephu S. Nyu (v Fabiani, 2015). Kot tako smo jo prilagodili naši tematiki, torej argentinskemu tangu in Argentini. Pri tem bomo prepoznali pomen plesa za državo, v našem primeru Argentino, in prikazali vzročno-posledični kontekst, torej vpliv države in njene tradicije na nastanek plesa, kot tudi povratni vpliv plesa na državo. Obe prepleteni komponenti namreč bistveno vplivata na prepoznavnost Argentine, jo delata atraktivno in enkratno.

Dokazali bomo, da je argentinski tango skupek vzrokov: hibridizacije kultur migrantov in staroselcev, segregacije marginalnih skupin in ponovne vpetosti v elitne družbene sloje, kljubovanja osamljenosti (vidik tujstva) in ponovne vzpostavitve moči (tudi v kontekstu kljubovanja moškosti ali »mačizmu«), kontemplativni element (zoperstavljanje stresu, po vsej verjetnosti v kontekstu težkih pogojev, v katerih so živele družbene skupine, ki so ga formirale) in končno – nacionalnosti in trans-nacionalnosti. Vse to in še več je namreč argentinski tango.

V tem smislu se nam ples konstituira kot eden izmed bistvenih elementov mehke moči, tudi zaradi svoje internacionalnosti in univerzalnega izraza. Tako bomo obenem skušali dokazati, da je ples kot tak pomembno spodbujati in poudarjati njegovo sociološko ter kulturno dimenzijo v mednarodnem smislu.

V metodološkem smislu se bomo oprli na tipološko metodo in teoretski model ter uporabili interdisciplinarno in primerjalno interpretacijo.

2 ARGENTINA, BUENOS AIRES IN TANGO

Za razliko od številnih drugih držav Latinske Amerike, Argentina ni imela večjega števila staroselcev. Indijancev je bilo malo in bili so nomadi, zato španci ob osvajanju tega dela sveta niso imeli dovolj delovne sile, pač pa je bila največji izvor blaginje rodovitna zemlja, ena izmed najbogatejših na svetu (pampe). Druga dobrina je bil Buenos Aires, ki naj bi postal največje kolonialno pristanišče. Kljub temu v kolonialnem času ni prišlo do razcveta dinamične ekonomije. Lokalna elita se je kasneje zbirala na območju La Plata in vodila prve boje za osamosvojitve (dejanska osamosvojitve od španske krone se je pod vodstvom generala San Martína dogodila v letu 1820). S tem se je še bolj razbohotil razvoj Buenos Airesa.

Velik ekonomski uspeh v letih 1880–1914 gre pripisati oskrbi severno-atlantskega industrijskega sveta s kmetijskimi pridelki. Argentina je imela komparativno prednost v proizvodnji mesa in pšenice. Pomanjkanje delovne sile so zato kaj kmalu začeli nadomeščati migranti, ki so zaslutili potencial za zaslužek, zlasti po britanskih investicijah v deželo. Med letoma 1857 in 1930 je v Argentino prišlo okoli 3,5 milijona novih prebivalcev, kar je pomenilo 60-odstotno povečanje. Med migranti jih je bilo 46 % italijanskega porekla in 32 % španskega porekla. Vpliv migracije je bil v Argentini bistveno večji kot kjerkoli drugje na zahodni hemisferi. Leta 1914 je bilo 30 % prebivalcev tujega porekla (za primerjavo z ZDA: v tem času je bilo v ZDA le 13 % prebivalcev tujega porekla). Rezultat je bil, da je postala Argentina izrazito evropska. Obenem pa je ostajala v bančnem smislu ekonomsko odvisna (*gold standard*). Veliko vlogo je igral tudi tuji kapital in investicije (med letoma 1900 in 1929 je 35 % kapitala prišlo s strani tujcev, pri čemer je bila Velika Britanija glavna investitorica). Dodatno je izvozno-uvozna rast povzročala neenakosti med argentinskim prebivalstvom; v pampah in Buenos Airesu je prišlo do razcveta, drugod do stagnacije. Neenakosti pa so obstajale tudi v cvetočih regijah (razlike med bogatimi veleposestniki – *estancieros* in navadnimi kmeti ali pa med elito in delavskim razredom, ki se je boril z inflacijo, v Buenos Airesu). Do prave zemljiške reforme ni prišlo.

Zlata doba (*Golden Age*) se je končala v začetku petdesetih let prejšnjega stoletja, zaznamovale so jo tudi vojaške diktature (najbolj znana *peronistična*) in obenem močne, neodvisne ženske (npr. ne zgolj Evita Peron, pač pa tudi Victoria Ocampo, pionirka med ženskimi pisateljicami in feministka) (Skidmore in Smith, 2001).

V letih nastajanja moderne Argentine (od osamosvojitve do konca zlate dobe) je bila oblikovana nova družba, v kateri so se migranti pojavljali na celotnem družbenem spektru; nova družba, željna modernizacije, se je po drugi strani v celoti odmikala tako od tradicionalnih kreolskih družbenih skupin kot od visokega razreda. Vsekakor pa so migranti skupaj s kreoli tvorili nove, hibridne kulture. V velikih mestih, kot npr. v Buenos Airesu ali Rosariu, je ta nova kultura vplivala na kompleksne kolektivne identitete z dramatičnimi posledicami. Lingvistična in kulturna heterogenost je bila soočena s težkimi življenjskimi pogoji, v katerih so se ljudje združevali v konkretne skupnosti, z namenom pomoči (kot npr. razna združenja, sindikati), hkrati pa je pojav hibridne kulture terjal večjo stopnjo kreativnosti. V teh razmerah se je torej oblikoval tango, popularno gledališče (*sainete*) in celo argentinski sleng (*lunfardo*), kjer je prihajalo do zlivanja kreolskih vplivov in vplivov novih prišlekov. Vzvišena družba je sčasoma sprejela tango, ki je tako postajal vse bolj odrezan od svojih začetkov v bordelih; obenem s popularnimi pevci in fonografom je postajal priljubljen v srednjem razredu (Romero, 2002).

Pravzaprav pa je hibridizacija kultur značilna za celoten kontinent, kjer je prihajalo do zlitja treh ljudstev – domorodnih Američanov, Evropejcev in Afričanov. To zlitje je povzročalo pojav povsem novih kombinacij, edinstvenih v človeški zgodovini, in Latinsko Ameriko povezovalo v enakosti in različnosti (Eakin, 2007).

Posebno »mešanico« v tem kontekstu predstavlja prav Argentina; v skladu s popularnim klišejem je bila dežela narejena iz britanskega zlata, italijanske krvi in francoske kulture, s patino španske senzibilnosti. Kot taka je od konca devetnajstega stoletja dalje prevzela vodilno vlogo v regiji; mednarodno odprta za pretok idej, ljudi, trgovanja in investicij (Lewis, 2002).

2.1 TANGO IN ARGENTINA

Tango je nastal kot posredna posledica zgoraj opisanega. Nastal je kot posledica imigrantske kulture, stratifikacije družbe in argentinskega razcveta. Obenem so nanj vplivale vloge moškega ali ženske v družbi, kljubovanje tem ustaljenim vlogam ter osamosvajanje od njih. Predstavlja veseljačenje in otožnost migrantov; morda je v tem prepletu skrita najbolj izrazita komponenta Argentine.

Primerjalno vzeto – to, kar je samba v Braziliji ali jazz v ZDA, je tango v Argentini. Po tem, ko je prešel dolgo pot od opolzkega, s promiskuiteto in vročo seksualnostjo povezanega plesa, vse do sprejetja v krogih mednarodnih elit, je končno postal emblematična glasba in ples države, ki ga promovirajo praktično vse socialne skupine.

Zgodovinar John Chasteen (2004) je opisal, kako je tango bistveno povezan z afro-argentinskim izvorom, vendar pa so k njegovi formaciji pripomogli tudi vplivi italijanskih, španskih in drugih evropskih plesnih klubov, ki so postopoma nadomeščali izključno črnska združenja.

Tango se je rodil na ulicah La Boce in kot tak predstavlja enega izmed najboljših argentinskih prispevkov k svetovni kulturni zakladnici. Razvil se je v plesnih dvoranah, ki so jih zasedali italijanski priseljenci nižjega razreda, elita se ga je na daleč izogibala. Okoli leta 1905 so argentinski migranti, ki so emigrirali v Francijo, tango predstavili v kavarnah in plesnih dvoranah Pariza, kjer je postajal vse bolj popularen. Prava »tangomanija« pa je zavzela evropska mesta malo pred začetkom prve svetovne vojne. Šele sprejetje v Parizu je tango vrnilo v objem elit v Buenos Airesu. Kultiviran *porteño* (prebivalec Buenos Airesa) je zlagoma ples preselil iz delavskih okolij (*barrios*) v bogate predele Recolete in Barrio Norte (Meade, 2016).

2.2 TANGO (KOT IZRAZ PRESEŽNEGA) IN ARGENTINSKA »DUŠA«

Tango pa ni zgolj vse zgoraj naštetu. Tango se prilaga tipični argentinski nostalgiji po oddaljeni Evropi, od koder izhaja večina prebivalstva. Na eni izmed ladij iz Evrope je okrog leta 1870 iz Nemčije prispel tudi bandoneon, svetovno znana harmonika, ki jo poznamo predvsem v kontekstu tanga. Prvi bandoneon je bil izdelek znamenite hamburške tovarne AA. Kljub preteku časa pa tango, kot tudi bandoneon, postajata ponovno popularna. Argentinska mladina v tangu najde nove vrednote, pa tudi vse več rokernih glasbenikov posega po tangu.

Tango kot izrazito introvertiran ples, povsem drugačen od večine veseljaških in poskočnih ljudskih plesov, se je torej rodil v javnih hišah. Priseljenci so v njih reševali osnovne seksualne potrebe in tragiko. Tango so na začetku plesali moški med seboj, kajti ob koncu 19. stoletja je bil Buenos Aires poln osamljenih moških, ki so se družili v gostilnah in bordelih. Rojstvo tanga je ovito v skrivnost; po analizi Horacia Salasa naj bi bil menda njegov nastanek postavljen v leto 1874, ko so se v pesmih vojakov generala Arredonda pojavili prvi elementi kasnejšega tanga. Tango naj bi tudi nastal kot posledica soočenja dveh kultur – ruralne in urbane. Do njunih kontaktov naj bi prihajalo na obrobjih Buenos Airesa, kamor so na tržnice prihajali gavči (*gauchos*) iz notranjosti in predstavljali svoje pesmi. Vendar, kot je dejal slavni Jorge Luis Borges, naj o tangu še toliko govorimo – na koncu vendarle ostane zavit v skrivnost.

Tango je pravzaprav ena izmed oblik latinsko-ameriške strasti; tiste strasti, ki jo je razviti svet potlačil ali preoblikoval, v Latinski Ameriki pa ostaja v prvinski obliki (Jenšterle, 2004). To prvinsko strast je mogoče primerjati z argentinsko strastjo do nogometa, črnega vina in rdečega mesa, pri čemer ni možno natančno opredeliti, kje je začetek in kje konec, kaj spodbuja in poganja kri po žilah.

Argentinski tango je torej najbolj izrazit preplet otožnosti in kontemplacije ter obenem vroče in temne strasti, ki se je izbrusil v prefinjenosti preseka med naštetim.

2.3 TANGO KOT IZRAZ PRESEŽNEGA

O filozofiji in duši tanga bi bilo mogoče napisati cele študije, saj je ples, ki se – kot vsaka dobra umetnost – odpira v neskončnost ter tako odpira številne možnosti interpretacij. Naj na tem mestu omenimo zgolj dve ideji.

Tango je možno podoživljati in predstavljati kot dialoški socialni fenomen, pri čemer je »konkretna totalnost« osnovana na trikotniški strukturi med sebstvom, objektom in odnosom med sebstvom ter objektom ali, boljše, sebstvom s spoštovanjem objekta. V principu gre hkrati tudi za upoštevanje skupine ali tango sub-kulture, pri čemer *tanguero/-a* (plesalec, plesalka tanga) tango podoživlja v vsej njegovi živosti, kot repeticijo in obenem ne-repeticijo (Tateo, 2014).

Prav ta dialoškost je tisti element, ki smo ga naznačili v kontekstu socioloških in kulturnih karakteristik Argentine. Se pravi, da gre za stalno komunikacijo ne zgolj med plesalcema, kakor tudi ne zgolj med plesalcema in občinstvom, pač pa za celotnost odnosa, ki se nanaša tudi na okolje kot tako.

Tango je tudi praktično edini terapevtski ples; mogoče ga je primerjati z *mindfulness* meditacijo, ki reducira simptome psihološkega stresa, anksioznosti in depresije, kar izkazujejo tudi konkretne študije, pri čemer je mogoče dati določeno terapevtsko prednost dinamičnim fizičnim aktivnostim pred statičnimi vajami (Pinniger idr., 2012).

Argentinski tango ima torej v sebi, poleg melanholije in strasti, tudi elemente meditativnosti in kot tak se dodatno predstavlja v vsej svoji kompleksnosti.

3 ARGENTINSKI TANGO KOT MEHKA MOČ DRŽAVE

Mehko moč (ali diplomacijo mehke moči) je ameriški teoretik Joseph S. Nye opredelil v zgodnjih devetdesetih letih prejšnjega stoletja kot moč, pri kateri osvojiš, pridobiš za sodelovanje, prevzameš; predvsem gre za privlačnost države. V bistvu gre za delovanje silnic v državi, ki so povezane s kulturo v širšem smislu in ki državo v celoti delajo atraktivno, tako znotraj kot navzven.

V zadnjem času se terminološka zveza »mehka moč« vse bolj popularizira in obstajajo tudi primerjalne lestvice ter meritve mehke moči držav (npr. Soft Power 30, Elcano Global Presence, Anholt, Future Brand itd.).

Ne gre zgolj za tri bistvene postulate: kulturo, zunanjo politiko in politične vrednote, pač pa za bistveno več – za presežek vsega naštetega in oblikovanje v neko določeno individualno sliko, ki posebej podčrta pomen države na svetovnem zemljevidu (Fabiani, 2015).

Pogosto pri analizah ni težko ugotoviti, kateri so tisti dejavniki ali komponente, ki državo uvrščajo na sam vrh med najbolj prepoznavnimi. V primeru Argentine tako sklepamo, da je najbolj izrazita mehka moč države prav ples, argentinski tango. V argentinskem tangu se skriva zgodovina nastanka sodobne Argentine in karakteristika njene hibridne duše, ki argentinski tango konstituira v enega izmed najbolj totalnih plesnih izrazov.

V njem je komponenta dialoga med moškimi in žensko ali družbo kot celoto. V svoji totalnosti prav zato zlahka presega lastne geografske meje in časovno omejenost (zastarelost) in oboje internacionalizira ter modernizira.

Tako kot Argentina vpliva na tango, tako tudi tango vpliva na Argentino – trume turistov in obiskovalcev iz vsega sveta se zgrinjajo v Buenos Aires prav zaradi tanga, saj ga želijo podoživeti na najbolj pristen način, se ga naučiti na terenu ali ga vsaj opazovati »pri koreninah«.

4 SKLEP

Argentinski tango je bistven za pomen mehke moči države, v tem primeru Argentine. Konstituira jo v vsej njeni značilnosti: kot državo migrantov, prepleta migrantov in staroselcev, kot državo tradicije in pospešene modernizacije (ekonomskega razcveta in odtujenosti, ki jo le-ta prinaša), kot državo moči in zoperstavljanja tradicionalnim vzorcem taiste moči. Seveda je tango še veliko več, a skušali smo prikazati zgolj njegove najbolj pomembne karakteristike, ki ga povezujejo z državo izvora.

Obenem to državo izvora dela neprimerljivo atraktivno. Prav atraktivnost je tisti tipični element mehke moči, ki pripomore k prepoznavnosti in dodani vrednosti države; je tisti tipični element, ki ga ekonomska ali druga moč dopolnjuje.

Ples – v našem primeru argentinski tango – se nam pri tem vzpostavlja kot edinstven primer možnosti za mehko moč kot tako.

Pri tem želimo ob koncu opozoriti na Slovenijo. Predvsem v zadnjem času je mogoče zaznati vse večjo promocijo športa in telesne kulture v Sloveniji, tudi pri vzpostavljanju pomena države navzen. Verjetno tudi to izhaja iz določenih zgodovinskih karakteristik naše države (pomen in lik Martina Krpana). Vendar pa ne moremo mimo ideje, da bi bilo v bodoče tej fizični moči smiselno dodati presežno dimenzijo, ki se oblikuje z umetnostjo. Umetnost je hkrati duhovna dediščina in sedanjost, ki je enkratna in nenadomestljiva, transcendentna.

Kot tak se zdi prav ples najbolj posrečen element predstavljanja mehke moči Slovenije, saj združuje tradicionalni element fizične dimenzije z elementom umetnosti, torej duhovne presežnosti. Slovenski ples, ki je v pogojih globalizacije internacionalen, še posebej v svojem univerzalnem jeziku, bi zato veljalo v bodoče vse bolj spodbujati.

5 LITERATURA

1. Chasteen, J. Ch. (2004). *National Rhythms, African Roots: The Deep History of Latin American Popular Dance*. Albuquerque: UNM Press.
2. Eakin, C. M. (2007). *The History of Latin America*. New York: Palgrave Macmillan.
3. Fabiani, A. (2015). *Mehka moč in voditeljstvo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
4. Jenšterle, M. (2004). *Latinska Amerika? Čista fikcija!*. Ljubljana: Društvo 2000.
5. Lewis, C. M. (2002). *Argentina: A Short History*. Oxford: Oneworld.
6. Meade, A. T. (2016). *A History of Modern Latin America: 1800 to the Present*. West Sussex: Wiley Blackwell.
7. Pinninger, R., Brown, R. F., Thorsteinsson, E. B., McKinley, P. A. (2012). Argentine tango dance compared to mindfulness meditation and a waiting-list control: A randomised trial for treating depression. *Complementary Therapies in Medicine* 20, 377–384. Pridobljeno s <https://www.researchgate.net/publication/232963159>.
8. Romero, L. A. (2002). *Argentina in the Twentieth Century*. Pennsylvania: Pennsylvania State University.
9. Skidmore, T. E. in Smith, P. H. (2001). *Modern Latin America*. New York, Oxford: Oxford University Press.
10. Tateo, L. (2014). *The Dialogical Dance: Self, Identity Construction, Positioning and Embodiment in Tango Dancers*. New York: Springer Science+Business Media. Pridobljeno s <https://www.researchgate.net/publication/259918920>.

Blaž Bertoncej

Alma Mater Europaea Akademija za ples

Andreja Podlogar

Alma Mater Europaea Akademija za ples

GLOBALIZACIJA, KULTURNA POLITIKA IN EKONOMIJA KOT RAZLOGI ZA RAZVOJ NOVEGA DRUŽABNEGA PLESA – NEOTANGO GLOBALISATION, CULTURAL POLITICS AND ECONOMY AS REASONS FOR THE DEVELOPMENT OF A NEW SOCIAL DANCE – NEOTANGO

ABSTRACT

Although there is no academic discourse about neotango, the aim of this article is to synthesize available information from different sources. The result is a partial answer why it separated from its original form as a different dance, what are the reasons for this development and what the ideology behind this new social dance form is. At the end of the 19th century, a social dance called tango (now known as Argentine tango) was developed as the organic fusion of different migrant cultural heritages mixed with local influence in the territory of Mar Del Plata. A hundred years later a derivative of the dance, called neotango, is gaining global popularity. Appreciating the improvisational heritage of Argentine tango, dancers of neotango distance themselves from its tradition. Ideas that tango constantly evolves, can be danced on any music, that movement can be optimised with concepts from other dance forms and that social codes are outdated, created friction with dancers who see Argentine tango as part of tradition in the current timeframe. The traditional view is also supported by the legislation of Argentina, which sees the Argentine tango as one of its domestic products on the global marketplace, with Buenos Aires being the centre of the Argentine tango experience economy. So the paradox of Argentine tango in relation to neotango is that the derivative is defending the core base of the original (freedom of movement, communication, improvisational experiment), while the original started to erode from its core as a consequence of cultural politics and cultural economy.

Key words: neotango, Argentine tango, globalisation, cultural politics, cultural economy



1 TANGO – SVETOVNA ODPRTOKODNA DEDIŠČINA

Zgodovina tanga je že od samega nastanka tega plesa povezana z globalizacijo, ekonomskimi silnicami in njegovo družbeno vpetostjo oziroma, kot bi rekli danes, kulturno politiko, le da se v različnih časovnih obdobjih spreminja njegova pozicija. Po ekonomski vertikali sprva srečamo tango kot nevredno zabavo revnih imigrantov, ki so ga spontano razvili kot posledico mešanja njihovih kultur v urbanem (mikro globalnem) okolju Buenos Airesa in Montevidea. Temu je sledila hipna globalna ekspanzija, ki je uporabila tango kot množični produkt, ki se je razcepil na različne plesne, do današnjega časa, ko je argentinski tango na globalnem trgu eden izmed glavnih argentinskih izvoznih artiklov izkustvene ekonomije. Podobno se je njegova vertikala kulturne politike spreminjala od nesprijetega, ponekod tudi prepovedanega plesa, preko masovno popularnega do strateško zaščitene. Vendar se ne glede na njegovo ekonomsko politično pozicijo pri meta modelu tanga pojavljajo konstante: globalnost, svoboda gibanja, komunikacija v paru ter improvizacija. Vsakič, ko se je meta ideja tanga pričela omejevati s pravili, ki so nasprotovala navedenim konstantam, se je tango organsko izmuznil ter po načinu odprtokodnega sistema razvijal naprej. Za razumevanje ideje, da trenutni derivat, imenovan neotango, pomeni dejansko nadaljevanje odprtokodne dediščine, moramo razumeti ključne trenutke v njegovem razvoju.

2 PRVA GLOBALNA REVOLUCIJA TANGA

S prihodom argentinskega tanga v Evropo, sprva v Pariz in kasneje z razširitvijo po celotni Evropi, Severni Ameriki ter celem svetu, je tango postal globalni trend, ki je polariziral družbo. S svojo osnovno improvizacijsko strukturo je podrl idejo koreografsko »urejenega« družabnega plesa ter tako povzročil močna družbena trenja ter politične debate o primernosti plesa in o njegovem vplivu na moralni propad družbe.

Močno povpraševanje po tangu izven Argentine je povzročilo hiter razvoj ponudbe plesnih učiteljev, ki niso razumeli improvizacijske logike tanga, zato so uporabili svoje znanje drugih plesov, predvsem one stepa (Walker, 1915), in stilizirali na način, ki je spominjal na tango – bolj skrčena kolena in več dramatičnega gibanja (Nelson, 2019). Posledično je standardizacija tango korakov ter glasbe za potrebe učenja (npr. Alfred Murray Studios) in tekmovanj v tangu razvila novi plesni formi – ameriški in evropski (international) tango.

3 ZLATA DOBA TANGA V ARGENTINI

Popularnost tanga v Evropi je povzročila sprejetje plesa v višjih slojih, ki so ga do takrat odbijali kot nevredno zabavo revnih. Posledično se je pričelo investicijsko vlaganje v tango, predvsem na področju glasbe, ki je povzročilo formiranje velikih orkestrov ter odprtje velikih dvoran – salonov po vzoru Evrope in Amerike, kjer se je plesal tango. Zanimivo je, da je bilo v nasprotju z usmeritvijo v Evropi in Ameriki, kjer je bilo poučevanje tanga v domeni plesnih učiteljev, kar je posledično pripeljalo do standardizacije gibov, poučevanje tanga v Argentini neformalno. Na tako imenovanih pratikah so starejši moški učili mlajše fante na način, da so jih sprva spoznali z žensko vlogo in ko so dobro obvladovali korake, so se moških korakov učili v paru z mlajšimi fanti. Šele ko so obvladovali korake, so lahko šli na milongo (plesni večer tanga). Na drugi strani so se plesalke učile doma, od svojih sorodnikov (Denniston, 2003).

Iz tega lahko zaključimo, da je način predajanja znanja v Argentini ohranil značilno interakcijo para v tangu, medtem ko je v Evropi in Ameriki standardizacija korakov prevladala nad interakcijo v paru ter improvizacijskim pristopom do produkcije giba v prostoru. Poznavanje obeh vlog v paru je hkrati omogočilo večjo pozornost partnerjev in variabilnost akcije. Zlata doba tanga se je končala kot posledica vzpostavitve vojaškega režima ter zanimanja mlajših generacij za druge plesne v tem obdobju.

4 NOV VZPON TANGA

S ponovnim vzponom zanimanja globalnega trga za argentinski tango, ki so ga povzročile turneje plesnih predstav (Tango X2, Tango Argentino, Tango Passion in druge), je argentinski tango prišel počasi, vendar vztrajno rasti tudi v Argentini. Tako je mesto Buenos Aires leta 1998 z zakonom razglasilo argentinski tango kot kulturno dediščino (BOCBA, 1999) in z njim začrtao strategijo razvoja in promocije argentinskega tanga v Buenos Airesu in tujini. Posledica aktivnega državnega delovanja na področju promocije in zaščite dediščine je bilo tudi priznanje argentinskega tanga kot dela žive svetovne kulturne dediščine leta 2009. V resoluciji je sicer definirano, da je argentinski tango dediščina, ki se je razvila na področju Mar Del Plata, vendar je znamka »argentinski tango« preveč močna, da bi omogočala Urugvaju, oziroma bolj natančno Montevideu, da bi se uveljavil kot center argentinskega tanga na globalnem trgu, ne glede na zgodovinska dejstva.

Po ekonomskem zlomu Argentine leta 2002 na eni strani in povečanem interesu po doživetju pravega argentinskega tanga s strani globalnih potrošnikov na drugi, je ples, in z njim povezani produkti in storitve, postal eden izmed večjih ekonomskih artiklov, kot navajata Senkiw (2017) in observatorij kreativnih industrij mesta Buenos Aires v poročilu *El Tango en la economía de la ciudad de Buenos Aires* (Marchini, 2007).

Po požaru v nočnem klubu República Cromañón, v katerem je zaradi vžiga pirotehnik umrlo 194 ljudi, je mesto Buenos Aires izredno poostrilo standarde požarne varnosti. Rezultat poostritve je bilo tudi zaprtje večine milong (plesnih prostorov, kjer se pleše argentinski tango), kar je povzročilo demonstracije lokalnih plesalcev in upad turistov. Posledično je mesto Buenos Aires sprejelo zakon, v katerem je definiralo milonge kot del kulturne dediščine (LEY N° 2.323 (2007), Anexo de la LEY N° 2.323 (2007) ter LEY N° 5.735 (2017)), za katere ne veljajo enaki standardi kot za nočne klube, vendar le, če se na milongi pleše tango v tradicionalnem zaporedju tand (tangov istega izvajalca) in kortin (kratkih glasbenih premorov druge glasbe) in je v plesnem večeru prisotno vsaj 70 odstotkov tango glasbe. V nasprotnem primeru je prostor definiran kot »Baliche« – plesni klub. Vendar pa se pri omenjeni zakonodajni rešitvi ni upoštevala globlja definicija tanga kot plesa in glasbe oziroma se je opredelitev/ocena prepustila subjektivni oceni inšpektorja, ki izvaja pregled. Posledično so bile progresivne milonge, na primer milonga Otros Buenos Aires v San Telmu, kaznovane zaradi kršitve zakonodaje in so se kasneje tudi zaprle.

5 TRENJA V GLOBALNI PERSPEKTIVI TANGA

Trenutno se plesalci argentinskega tanga po svetu in v Buenos Airesu delijo na dve močni polji. Tradicionalno polje zagovarja, da je argentinski tango kulturni fenomen, ki vsebuje estetiko giba, kot se je vzpostavila v preteklosti, glasbo velikih orkestrów zlate dobe ali koncerte trenutno delujočih orkestrów, ki izvajajo dela iz zlate dobe tanga, ter kodeks obnašanja iz istega obdobja. Tak način razmišljanja se je na posreden način vzpostavil z navedeno zakonodajo in razvojnimi strategijami mesta Buenos Aires, ki globalno trži svojo tradicijo na osnovi izkustvene ekonomije. Za njih nova raziskovanja v glasbi (od Piazzolle naprej) in gibu niso več argentinski/tradicionalni tango v perspektivi družabnega plesa.

Drugo polje predstavljajo plesalci, ki zastopajo idejo sledenja dediščini tanga v njegovi osnovni biti – eksperimentu improvizacije, gibalne interakcije in svobode ter si delijo mnenje, da je miselnost tradicionalne struje omejujoča in zastarela za trenutni čas in prostor. Hkrati zagovarjajo, da se je ples osvobodil nujne povezave z glasbo argentinskega tanga ter želijo plesati na glasbo sedanjega časa in prostora. Za njih je tango globalni fenomen, ki nima središča moči v Buenos Airesu, se lahko dopolnjuje z novimi gibalnimi idejami iz drugih plesnih tehnik ter optimizira z razumevanjem analize gibanja teles v prostoru. Ker njihova vizija ni sprejeta s strani plesalcev, ki zagovarjajo tradicijo, se nova struja vedno bolj definira pod terminom neotango, čeprav se uporabljajo tudi drugi izrazi, kot so *tango alternativo*, *organic tango* in podobno. Ker v samem Buenos Airesu uporaba nove glasbe ne ustreza zakonodaji milong, so za svoja druženja zopet začeli uporabljati ime *Practica* (vaja), ki so ga v preteklosti uporabljali za srečanja, kjer so moški učili fante pravil tanga (Merriit, 2008).

6 ZGODOVINA SE LAHKO PONOVI

Argentinski tango se je od svojega začetka do pričetka tega tisočletja razvijal organsko. Plesalci so ga razvijali na način, ki ga danes poznamo pod terminom »odprtokodni sistem« v informatiki – vsak plesalec je prevzel kolektivno znanje, mu dodal svoje ideje ter posredoval drugim. V tem ekosistemu so lahko vzporedno bivali različni stili tanga (Salon, Milonguero, Canyengue itd.).

Z ekonomskim interesom in zakonodajno zaščito se je razvoj gibalnega eksperimenta, značilnega za argentinski tango, omejil na tradicionalne okvirje. Hkrati je zaradi velikega povpraševanja po »pravem« tangu upadla kvaliteta učenja, saj se globalno z učenjem ukvarja vsak boljši ljubiteljski plesalec in pri tem svoje neznanje esence skriva za pravili tradicije. To delno potrjujejo tudi osebna mnenja svetovno priznanih plesalcev, kot sta na primer Mariano Chicho Frumboli (Plebs, 2009) ali Maria Nieves (Pellicoro, 2002), ki ugotavljata, da je stil plesanja argentinskega tanga na milongah poenoten ter ne vsebuje več originalnosti. Kot se je v zgodovini že zgodilo, sta standardizacija in ekonomski interes povzročila razvoj novih plesnih zvrsti, kot sta internacionalni tango in ameriški tango, ki niso vsebovale osnovne esence interakcije, improvizacije in originalnosti. Tokrat obstaja možnost, da bo ples obstal pod imenom/znamko argentinski tango, vendar izgubil svoje osnovne prvine.

Plesalci neotanga na drugi strani zagovarjajo osnovno esenco/dediščino plesa, vendar osvobodeno tradicionalnih okvirjev. Če trenutni pojav gledamo skozi perspektivo zaščite tradicije, je vzpostavitev progresivne ideje plesa pod novim imenom logična. Zanimivo in pravzaprav paradoksalno pa je, da neotango kot nova zvrst zagovarja osnovno esenco stoletnega razvoja originala. Vpliv politike in ekonomije na samo gibalno izraznost v tangu je dejavnik, ki ni viden oziroma pričakovani, a kljub temu predstavlja stalnico v njegovem razvoju.

7 LITERATURA

1. Anexo de la LEY N° 2.323 – Código de Planeamiento Urbano, Ley N° 449, BOCBA N° 2699 (6. 6. 2007). Pridobljeno s <http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/anexos/al2323.html#a>.
2. LEY N° 130 – Tango como parte integrante de su patrimonio cultural, BOCBA N° 616 (22. 1. 1999). Pridobljeno s <http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley130.html>.
3. LEY N° 2.323 – Código de Planeamiento Urbano, Ley N° 449, BOCBA N° 2699 (6. 6. 2007). Pridobljeno s <http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley2323.html>.
4. LEY N° 5.735 – LEY DE FOMENTO A LAS MILONGAS, BOCBA N° 5263 (28. 11. 2017). Pridobljeno s: <http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley5735.html>.
5. Marchini, J. (2007). *El Tango en la Economía de la Ciudad de Buenos Aires*. Observatorio de Industrias Culturales.
6. Merritt, C. P. (2008). *Locating the Tango: Place and the Nuevo Social Dance Community* (Doktorsko delo). Pridobljeno s <https://digital.library.temple.edu/digital/collection/p245801coll10/id/13758/>.
7. Pellicoro, P. (2002). *Paul Pellicoro on Tango*. New Jersey: Barricade Books Inc.
8. Plebs, M., (2009). Mariano »Chicho« Frumboli. *El Tangauta* (182), str. 19–20.
9. Senkiw, M. (2017). TANGO, DIMENSIÓN ECONÓMICA Y TURISMO, *Fractura Expuesta*. Pridobljeno s <http://www.fracturaexpuesta.com.ar/tango-economia-y-turismo/>.
10. Tango – Intangible heritage. (2009). List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity, Culture Sector – UNESCO. Pridobljeno s <https://ich.unesco.org/en/RL/tango-00258>.

Andreja Podlogar

Alma Mater Europaea Akademija za ples

TANGOFLOORTEC TEHNIKA KOT PODLAGA ZA VARNEJŠO IN BOLJ UČINKOVITO IZVEDBO ELEMENTOV V ARGENTINSKEM TANGU TANGOFLOORTEC TECHNIQUE FOR BETTER AND SAFER PRACTICE IN ARGENTINE TANGO

ABSTRACT

Argentine tango is a dance in a couple, based on the couple's communication. The structure of tango technique enables the dialog between the dance partners, but does not necessarily give a base for execution of a controlled movement. Thus tango lessons usually don't include the explanation of proper execution of elements. The consequence can be bad posture and improper movement patterns, which can lead to health issues, like back, knee or ankle injuries. The BA Tango Biomechanics movement concept developed by Blaž Bertonec and Andreja Podlogar is based on the anatomically proper body movement in tango. The importance of this concept lies in the movement optimization and prevention of injuries. However, it is nevertheless a challenge to adopt proper movement patterns at regular workshops when the students are preoccupied with new steps, communication and music. TangoFloorTec is a tango technique of floor exercises developed by Andreja Podlogar, based on the movement concept of BA Tango Biomechanics. It helps to develop an understanding of the correct posture and body movements otherwise carried out while standing up. The aim of exercises is building an awareness of anatomically correct body positions and proper use and development of muscular segments important for obtaining balance and for improving communication through better response (core muscles, back muscles). The purpose of TangoFloorTec practice is an improvement of tango technique, balance and coordination and prevention of injuries.

Key words: Argentine tango, TangoFloorTec, BA Tango Biomechanics

1 UVOD

Ples je gibanje na glasbo in je eden izmed primarnih načinov človeškega izražanja. Različni plesi so v preteklosti nastajali organsko, kot posledica fiziološkega odziva na glasbo. Kasneje so se določene plesne zvrsti stilizirale, predvsem z namenom performansa, nekatere so iz tega razloga tudi nastale. Ples je vsekakor gibanje, ki koristi zdravju, vendar pa lahko ob nepravilnih obremenitvah sklepov povzroči tudi škodo. V sodobnem času večji del populacije večino časa presedi, posledica česar je izguba primarnega občutka za naravno gibanje. Učenje plesa je zato brez strokovnega vodstva tvegano, odgovornost plesnih strokovnjakov pa z tem še večja, saj ni dovolj le prikaz korakov, ampak je bistveno podajanje mehanike giba pri izvajanju plesnih elementov in analiza učenčeve izvedbe. Le tako lahko skozi ples pomagamo prebujati in ozaveščati telo in gibanje.

Argentinski tango je organski ples, ki se je razvil na ulicah in tako nima opredeljene gibalne tehnike. Bistvo argentinskega tanga je komunikacija v paru, zato so principi komunikacije relativno dobro definirani, vsaj pri enostavnejših elementih. Podlaga izvajanja tango elementov je fiziološki gib. Problematika izvira iz neozaveščenosti le-tega pri večjem delu populacije. Kopiranje giba, brez razumevanja mehanike, ponavadi privede do težav, ki se večinoma kažejo v težji in seveda tudi slabši izvedbi giba, lahko pa tudi v bolečinah in poškodbah. V zadnjem času dodatno predstavlja velik problem stiliziranje giba, ki nima pravilne tehnične osnove. Posledice tega se kažejo v nepravilni drži in slabem ravnotežju, pa tudi v bolečinah v ledvenem in ramenskem predelu.

Pisni viri so večinoma omejeni na zgodovinsko, filozofsko, sociološko, politično, filozofsko in terapevtsko področje. V knjigi *Tango in politična ekonomija strasti* (Savigliano, 2007) je tako npr. predstavljen vpliv tanga na politiko in ekonomijo, v knjigah *Tango, The Dance, The Song, The Story* (Collier idr., 1995), *A Century of Dance* (Driver, 2006), *El Tango y sus protagonistas* (Romay, 2000), *The Temptation to Tango* (Thomas in Sawyer, 2005) predvsem zgodovina tanga, v knjigah *Tango Lessons for Life* (Potts, 2007) in *Tango Terapia* (Trossero, 2010) terapevtski učinki tanga itd. Relativno dobro je predstavljena glasba, predvsem tista iz zlate dobe tanga, kar se tiče samega plesa pa večinoma najdemo le nenatančne opise tipičnih elementov in sekvenc (Bottomer, 1996; Pellicoro, 2002). Tudi video zapisi plesa so relativno skopi, poučevanje tanga preko video posnetkov pa večinoma ne zadošča minimalnim standardom. Osebnostno sem mnenja, da tudi sicer poučevanje kakršnekoli gibalne veščine preko video posnetkov ne prinese želenih rezultatov, predvsem pa se nikakor ne more primerjati s klasičnim poučevanjem.

Poučevanje tanga je večinoma omejeno na prikaz korakov in različnih sekvenc le-teh. V več kot dvajsetih letih delovanja na področju argentinskega tanga in izobraževanja pri najbolj priznanih učiteljih s partnerjem Blažem Bertonclem nisva slišala razlage, ki bi vključevala natančno razlago gibanja pri določenem elementu, velikokrat pa poučevanje ni presegalo bolj ali manj kvalitetne demonstracije korakov.

V nasprotju z argentinskim tangom in drugimi plesi, ki so se razvili v naravnem okolju, imajo stilizirane oblike plesov, kot so npr. klasični balet, športni plesi itd., natančno definirano tehniko. Baletna tehnika je osnova baletnega gibanja in forme. Obvladovanje pravilne tehnike je pomembno tako z vidika baletne estetike kot zaradi preprečevanja poškodb. Baletna estetika vključuje postavitev telesa, »turnout«, čisto stopalno tehniko, graciozno gibanje rok, pravilne pozicije telesa itd. Del baletne tehnike predstavlja tudi tehnika plesanja na popolnoma iztegnjenem stopalu (Shook, 1977). V literaturi s področja baleta najdemo poleg zapisane baletne tehnike tudi strokovne knjige, ki se ukvarjajo z anatomijo baletnega gibanja (Grieg, 1994). Tudi tehnika pri športnih plesih je jasno definirana (Laird, 1983; Moore, 1939). Ruud Vermey v svoji knjigi *Latin - Thinking, Sensing and Doing in Latin American Dancing* (1994) poglobljeno raziskuje gibanje, akcijo, prostor, ritem in dinamiko ter podaja karakteristike posameznih tekmovalnih latinsko-ameriških plesov.

Definirana tehnika kljub vsemu ne pomeni nujno koristi, če je v nasprotju z zakoni biomehanike. Tako npr. v športnih plesih estetika prevladuje nad funkcionalnostjo giba – kot primer: iztegnjeni nogi z hkratno uporabo bočnega gibanja, odprta stopala, ki niso posledica odpiranja kolkov, kar lahko privede do poškodb v kolenskem sklepu itd.

Glede na zgoraj povedano, smo mnenja, da je optimizacija giba v smislu fiziološkega giba pomembna pri vseh plesnih tehnikah, saj preprečuje poškodbe in hkrati omogoča optimalno izvedbo plesnih figur.

2 ARGENTINSKI TANGO

2.1 KRATEK ORIS ZGODOVINE TANGA

Izvirna oblika tanga je nastala okoli leta 1880, na področju reke Plata, to je na področju Buenos Airesa (Argentina) in Montevidea (Urugvaj), in je splošno znana kot argentinski tango (Thomas in Sawyer, 2005; Collier idr., 1995).

Na nastanek tanga so vplivale različne kulture, in sicer tako plesni koncepti Centralne Afrike (predvsem Konga in Angole) kot posledica vpliva afriških in argentinskih črncev kot plesi iz Evrope, ki so jih prinesli evropski priseljenci (Thomas in Sawyer, 2005).

Za visoko argentinsko družbo je bil ples, ki se je začel razvijati v revnih predelih Buenos Airesa, predvsem na ulicah, v bordelih, temačnih kavarnah in barih, popolnoma nesprejemljiv (Thomas in Sawyer, 2005; Collier idr., 1995).

V začetku 20. stoletja si je tango utrl pot v Evropo, in sicer najprej v Pariz. Argentinska visoka družba je v tistih časih preživela polovico leta v Buenos Airesu in polovico leta v Parizu. Kljub temu da le-ta tanga, plesa revnih množic, ni odobraval, je ples preko mladeničev visoke družbe, ki se niso dosti zmenili za mnenje staršev, prišel v pariške nočne klube, kjer je postal pravi hit (Thomas in Sawyer, 2005; Collier idr., 1995). Iz Pariza se je tango bliskovito razširil po Evropi in tudi Združenih državah Amerike. Angleški pisatelj H. G. Wells je leto 1913 razglasil za leto tanga. Vpliv tanga je bil močno opazen v umetnosti, glasbi, operi in tudi modi (Collier idr., 1995).

Popularnost tanga v svetu je povzročila popularizacijo tudi v Argentini, saj ga je sprejela visoka argentinska družba, ki je posledično začela z vlaganjem finančnih sredstev v razvoj tanga. Od tu naprej se je tango razvijal v več smereh. V Argentini kot oblika, ki jo danes poznamo pod imenom argentinski tango, v Evropi in Ameriki pa je šel popolnoma svojo pot (Collier idr., 1995).

Posledica popularizacije je bila poplava plesnih učiteljev, ki so tango interpretirali zelo različno. To je najverjetneje tudi vzrok za nastanek različnih verzij tanga, ki pa s samim izvirnim tangom niso imele veliko skupnega. Na razvoj tanga so vplivali popularni plesi tistega časa, po nekaterih virih One Step, ki naj bi ga tedanji učitelji vzeli kot bazo za tango.

V Evropi in Ameriki so tango razvijali na svoj način in tako vnašali vanj svojo kulturo, svoj način razmišljanja in plesanja. Angleži so z namenom lažjega podajanja v plesnih šolah svojo različico tanga standardizirali, jo izvirno poimenovali angleški tango ter kasneje preimenovali v internacionalni tango. Zaradi angleške standardizacije tanga je ameriški plesni učitelj Arthur Murray standardiziral različico, ki se je uveljavila kot ameriški tango.

Pri tako imenovanem argentinskem tangu naj omenimo, da je sprejetje tanga s strani visokega sloja argentinske družbe povzročilo razcvet tanga. Trideseta in štirideseta leta poimenujejo tudi zlata doba tanga. Nastajali so veliki orkestri, plesni saloni v središču Buenos Airesa so bili nabito polni, večina najbolj znane tango glasbe je nastala v tem obdobju itd. (Thomas in Sawyer, 2005; Collier idr., 1995).

Ponoven vzpon argentinskega tanga zasledimo po letu 1985 kot posledico spektaklov argentinskega tanga na Broadwayu. Ponovno je najprej na področju ZDA in nato drugod po svetu vzplamtelo navdušenje nad izvirno obliko tanga. Tango se je ponovno začel popularizirati tudi v Buenos Airesu, čeprav še zdaleč ne v taki meri kot v zlati dobi tanga. Predvsem je Buenos Aires postal meka za vse navdušence nad tangom. To pa so v precejšnji meri začeli izkoriščati Argentinci, predvsem po ekonomskem zlomu letu 2001. Pred tem so bile v Buenos Airesu milonge (večeri in prostori, kjer se pleše tango) izjemno redke, prav tako učitelji tanga. Po letu 2002 je število milong močno naraslo, ravno tako število tango šol. S tem pa se je na žalost tudi bistveno zmanjšala kvaliteta poučevanja, kar je v veliki meri razlog za slabšo kvaliteto plesa.

2.2 OSNOVNE KARAKTERISTIKE IN ELEMENTI V TANGU

V argentinskem tangu je bistvena medsebojna komunikacija v paru. Ta med plesalcema poteka neprekinjeno – oba podajata in sprejemata informacije in jih usklajujeta z glasbo. Dobra komunikacija med plesalcema je podlaga za improvizacijo.

Vsak premik v prostoru ima med plesalcema sproti dogovorjeno smer in dinamiko. Plesalec vsako akcijo predlaga in počaka na reakcijo plesalke.

Osnovni strukturni element v tangu je korak. Ta je sestavljen iz treh faz, ki omogočajo natančno komunikacijo v paru:

- nastavek (iztegnitev proste noge v smeri nadaljnjega gibanja), ki določa smer premika (naprej, vstran, nazaj) v prostoru;
- prenos teže;
- nevtralna pozicija, kjer teže ne prenašamo, temveč samo sprostimo prosto nogo ob stoječi; omogoča nam nadaljevanje gibanja v katerikoli smeri, rotacije na stoječi nogi, izvajanje okrasnih elementov itd.

Nadgradnja osnovne komunikacije so manipulacije, ki jih izvaja plesalec, in so podlaga za dobro izvedbo določenih tipičnih elementov, ki zahtevajo asinhronost gibanja plesalca in plesalke.

Primeri plesalčevih manipulacij:

- plesalec prenese težo na način, da informacije ne poda plesalki (nujno pri prehodu iz paralelnega sistema v križni sistem itd.),
- plesalec vodi plesalko v eno smer, sam z zamikom potuje v drugo (pri izvajanju elementov *sacad*, *tomad* itd.),
- plesalec plesalko z vodstvom navzdol ustavi v določeni poziciji in ji ne podaja informacij o svojih premikih.

V nadaljevanju navajamo kratke opise nekaterih tipičnih elementov in sekvenc v tangu. V literaturi so podani različni opisi za isti element. Hkrati obstaja tudi več različnih imen za isti element. Tu podajamo svoje opise, ki po našem mnenju najboljše orišejo element s tehničnega vidika.

Tomada – dotik plesalčevega in plesalkinega stopala; izvaja se lahko samostojno, kot okrasni element, pogosto pa je izhodišče za drug element (*pasada*, *sacada*, *gancho* itd.).

Pasada – plesalkin prestop preko plesalčeve noge.

Ocho – tradicionalni element v tangu; korak naprej z rotacijo v nevtralni poziciji (*ocho* naprej) ali korak nazaj z rotacijo v nevtralni poziciji (*ocho* nazaj).

Medialuna – tradicionalna sekvenca v tangu; plesalec vodi plesalko v gibanje okoli sebe, pri tem plesalka naredi polkrog oziroma tri korake okoli partnerja (nazaj, vstran, naprej).

Giro – tradicionalna sekvenca v tangu; ali krog (koraki: naprej-vstran-nazaj-vstran), v katerem plesalka potuje okoli partnerja ali oba potujeta okoli skupne osi.

Gancho – element v tangu, kjer se plesalkina prosta noga ovije okoli plesalčeve noge (*gancho* za plesalke).

Sacada – ali *displacement* – plesalec stopi na mesto plesalkine noge, akcija zglada kot odbijanje plesalkine odhajajoče noge, to je noge, s katere teža odhaja in mora biti v trenutku izvajanja *sacade* že prosta (*sacada* plesalca), oziroma plesalec vodi plesalko v *sacado*, to je v korak na mesto svoje odhajajoče noge, ki je v trenutku izvajanja *sacade* iztegnjena in brez teže (*sacada* plesalke).

Llevantada – dvig partnerjevega stopala.

Soltada – obrati, ki zahtevajo prekinitve drž.

Planeo/Rond – rotacija na stoječi nogi s prosto nogo iztegnjeno naprej, vstran ali nazaj.

Lapiz/Rulo – tipičen okrasni element, kjer s prosto nogo naredimo enega ali več fluidnih krožnih gibov.

Adornos – okrasni elementi.

Colgadas – element visenja, kjer si partnerja delita os.

Volcadas – elementi nagibanja, kjer se partnerja nagibata drug proti drugemu in z lastnim nagibom podpirata težo drugega.

V nadaljevanju podajamo izraze, ki temeljijo na strukturi tanga. Struktura tanga se ne nanaša na izvedbo giba, temveč daje podlago za improvizacijo v tangu. Ker to ni tematika tega članka, tu podajamo le osnovne izraze.

Struktura tanga poleg enega koraka kot osnovnega gradnika tanga dodatno definira pozicije korakov, ki jih določa položaj enega partnerja glede na drugega:

1. odprti korak (odprta pozicija koraka proti partnerju; usmeritev potovanja v prostoru je lahko naprej, vstran ali nazaj),
2. križni korak naprej (križna pozicija koraka proti partnerju pri izvajanju koraka naprej),
3. križni korak nazaj (križna pozicija koraka proti partnerju pri izvajanju koraka nazaj).

2.3 POUČEVANJE TANGA

Kot pri drugih plesnih zvrsteh je hitrost napredovanja posameznika izjemno odvisna od kvalitete poučevanja. Pri argentinskem tangu je kvaliteta učenja posameznega učitelja še posebej vprašljiva, saj je prisotno splošno mnenje, da dejstvo, da je nekdo argentinske narodnosti, potrjuje njegovo kvaliteto. Hkrati pa se ljudje premalo zavedajo socialno-ekonomskih in političnih vplivov na kulturno dogajanje.

Osnova poučevanja argentinskega tanga v obdobju zadnjih dvajsetih let načeloma ostaja ista, a se je žal spremenila kvaliteta tistih, ki znanje podajajo. Osebnost sva s partnerjem imela srečo, da sva se začela učiti tango še pred ekonomskim zlomom v Argentini. V tistem obdobju so bili učitelji tanga redki. Večina učiteljev je bila rojena pred zlato dobo tanga ali v njej, tako da so tango resnično obvladovali, drugi so bili predstavniki mlajše generacije, ki so se res posvetili tangu in poučevanju le-tega. Problem starejše generacije učiteljev je bil predvsem ta, da so gib naravno obvladovali, a večinoma niso znali tega razložiti. Učenje je temeljilo na tem, da so pokazali korake. Ker je njihovo gibanje temeljilo na organskem gibu, je bilo mogoče razbrati pravilno akcijo. Vendar pa njihovo podajanje ni bilo strukturirano in razlage večinoma ni bilo. Kljub vsemu je bila demonstracija korakov in giba večinoma dosti jasna in dobra. Po ekonomskem zlomu v Argentini je število učiteljev tanga izjemno naraslo, saj je po eni strani marsikdo ostal brez dela, po drugi strani je zanimanje za tango po svetu naraščalo. Tako je marsikdo po letu ali dveh plesanja tanga pričel poučevati. Ker velja dogma, da so vsi Argentinci dobri plesalci in učitelji tanga, so nekateri postali tudi znani učitelji. Zato ni presenetljivo, da se predvsem v zadnjem času poleg drugih problemov pojavljajo na plesiščih nenormalni gibalni vzorci, ki se večinoma upravičujejo s trditvijo, da je to avtentični ali tradicionalni tango. Tako se nepravilni gibalni vzorci velikokrat pojavljajo že pri učiteljih, ne le pri njihovih učencih. Prav tako so pred leti učitelji poudarjali pravilno izvedbo koraka, ki omogoča komunikacijo v paru, in tudi izvedbo marsikaterega elementa v tangu. Danes to zasledimo le še pri redkih učiteljih, zato ni presenetljivo, da se na učnih urah večinoma podajajo le še sekvence, kjer se ni potrebno dotakniti niti elementa komunikacije.

Kljub vsemu navedenemu pa vendar poskusimo na kratko povzeti situacijo na področju poučevanja tanga: tudi kadar je gibalni prikaz korakov verodostojen, učenje večinoma ne vsebuje razlage izvedbe giba pri določeni akciji, še manj pa popravkov gibalnih akcij posameznikov, kar bi jim omogočilo lažjo izvedbo določenega elementa. Vzrok za to je na eni strani nezumevanje mehanike giba, na drugi strani pa tudi nezavedanje dejstva, da je učiteljeva odgovornost učenja naučiti. Posledica takšnega načina učenja je seveda nepravilna izvedba elementa, ki ob velikem številu ponovitev lahko privede tudi do bolečin in poškodb, vsekakor pa do zasidranja nepravilnega gibalnega vzorca v telesnem spominu, ki ga je izjemno težko odpraviti.

Prav tako do težav pripelje stilizacija plesa brez pravilne tehnične osnove. Učenje ni usmerjeno v tehniko, ki bi izboljšala stabilnost in omogočila pravilno izvedbo giba, pač pa v učenje določenega stila plesa. Trenutno je izjemno popularen stil milonguero, ki se označuje tudi kot avtentični ali tradicionalni stil plesa, čeprav se je razvil šele v petdesetih letih, ko je tango pravzaprav že začel zamirati. Tu sta torza partnerjev v tesnem stiku, plesalka je v rahli inklinaciji. Stil je izjemno težek in zahteva dobro kontrolo telesa, pomanjkanje le-te se rešuje s tesnim primežem partnerjev, posledica česar so nenormalne pozicije ramenskega obroča in hrbtnice (predvsem povečana vratna in ledvena krivina).

3 BA TANGO BIOMECHANICS

3.1 DEFINICIJA IN NAMEN

Pomanjkljivo podajanje znanja in tehnike tanga s strani učiteljev naju je s partnerjem prisililo v analizo gibanja v tangu in tako privedlo do marsikaterega spoznanja. Med drugim sva spoznala, da je za napredek ključno raziskovanje svojega gibanja in poznavanje osnov funkcionalne anatomije.

Tako sva razvila gibalni koncept BA Tango Biomechanics, ki temelji na biomehaniki in omogoča optimalno izvedbo gibalnih akcij v tangu. Ključni dejavniki so zavedanje svoje osi, zavedanje izvora posameznih akcij, pravilne pozicije ter fiziološka uporaba sklepov in mišičnih sklopov.

Na takšen način lahko bistveno pripomoreva k plesno-gibalnemu napredku svojih učencev. Vendar pa se hkrati zavedava, da je pravilne gibalne vzorce na delavnicah oziroma tečajih izjemno težko ponotranjiti, saj so učenci preobremenjeni z ostalimi dejavniki, ki so novi elementi, komunikacija in glasba.

3.2 GIBALNE ZNAČILNOSTI ARGENTINSKEGA TANGA IN ZNAČILNE NAPAKE

V tangu je bistvena improvizacija na podlagi osnovnih gradnikov, ki jih omogočata kontrola gibanja posameznega plesalca in dobra komunikacija v paru.

Običajno kot osnovni gradnik definiramo tango korak, ki pa je pravzaprav sestavljena enota treh zgoraj opisanih osnovnih gradnikov (nastavek, prenos teže, nevtralna pozicija). Osnovni gradniki tango koraka se tehnično pojavljajo v večini drugih elementov. Razlike med različnimi elementi z enakimi osnovnimi gradniki so predvsem v komunikaciji oziroma manipulaciji, v različni smeri gibanja partnerjev, v asinhronosti gibanja (plesalec izvaja druge akcije kot plesalka) in v različnih akcijah proste noge. Osnovni gradniki, ki še definirajo tango, so disociacije, rotacije na eni nogi in akcije proste noge.

Drugo, kar definira tango, je komunikacija v paru, tehnično gledano prenos gibalnih informacij s telesa enega partnerja na drugega. Ločimo linearno in rotacijsko vodenje. Linearno se izvaja pri izvajanju linearnih gibov obeh partnerjev (npr. korak naprej, vstran, nazaj), rotacijsko pa pri potovanju partnerja okoli osi drugega partnerja, potovanju okoli skupne osi (kroženje) ali rotacijah partnerja okoli lastne osi. Vzroki za težave pri izvedbi osnovnih gradnikov so lahko posledica slabega prenosa informacij v paru ali slabe kontrole lastnega telesa.

V nadaljevanju na kratko podajamo nekaj osnovnih in izjemno pogostih težav v tangu:

Slaba postavitve telesa: ta je lahko posledica slabe postavitve posameznika ali slabe oziroma stilizirane drže (brez bio-mehanične podlage); kaže se v povečani vratni in ledveni lordozi ter zategnjenosti ramenskega obroča in predela vratu; posledice so težja izvedba večine osnovnih gradnikov v tangu, predvsem disociacij in rotacij, ter slabša komunikacija v paru, privedejo pa lahko tudi do bolečin in poškodb.

Slaba kontrola ravnotežja na eni nogi – posledica so težave pri izvedbi vseh elementov, saj zahtevajo vzdrževanje ravnotežja na eni nogi, medtem ko se s prosto ного izvajajo različne akcije (iztegnitev proste noge v smeri gibanja pri nastavku, iztegnitev proste noge nazaj s fleksijo pri figuri *gancho* itd.).

Nepravilno izvedene disociacije – disociacija trupa je rotacija hrbtenice glede na medenico, predvsem v prsnem in vratnem delu (struktura vretenc tu rotacijo hrbtenice omogoča, v ledvenem predelu pa je ta minimalna); plesalci v želji, da bi dosegli večjo disociacijo, v rotacijo potegnejo še medenico, kar privede ali do spremenjene smeri gibanja ali pa do notranje rotacije v kolčnem sklepu, posledično nepravilnih obremenitev stopal in težav z ravnotežjem, težav pri izvajanju rotacij na eni nogi itd.

Neozaveščene akcije stopal in gležnjev – vzrok za težave pri prenosu teže, slabše ravnotežje na eni nogi in slabo izvedene akcije okraskov.

Neozaveščenost in slaba aktivnost mišic trupa in hrbtnih mišic – vzrok za vrsto težav v tangu, med drugim vzrok za slabši prenos informacij v paru, slabša sposobnost reakcij na vodenje, slabša izvedba akcij s prosto ного itd.

Nepravilna uporaba stopalnih in nožnih akcij – akcija noge ali stopala ne izhaja iz kolka, tako stopala in kolena niso poravnana, prihaja do forsiranih torzij kolena; posledica so težave pri izvedbi akcij, lahko tudi bolečine in poškodbe.

3.3 GIBALNI KONCEPT BA TANGO BIOMECHANICS SKOZI UČENJE TANGA

Gibalni koncept BA Tango Biomechanics se pri izvajanju osnovnih gradnikov in tudi povezovanju teh v kompleksne elemente osredotoča na odpravljanje zgoraj omenjenih težav oziroma na tehnično pravilno izvedbo akcij, ki so v skladu s fiziološkim gibom.

Pri poučevanju skozi gibalni koncept BA Tango Biomechanics se osredotočamo na fiziološko postavitev telesa posameznega plesalca, fiziološko držo posameznika v paru, pravičen prenos teže, zavedanje svoje osi in vzdrževanje le-te pri stoji na eni nogi, zavedanje osi vrtenja pri rotacijah, uporabo disociacij (rotacij v hrbtenici) kot uvod v rotacije na stojni nogi, pravilno uporabo stopal in gležnjev, odpiranje stopal kot posledico zunanje rotacije v kolčnem sklepu ter funkcionalno uporabo mišic prsnega koša pri komunikaciji (prenosu informacij v paru).

V poučevanju gibalni koncept dopolnjuje ostale dejavnike poučevanja, ki predstavljajo pedagoški pristop, razgradnjo vsakega elementa na osnovne gradnike in zaporedno izvajanje posameznih osnovnih gradnikov (brez prekrivanja akcij).

4 TANGOFLOORTEC

4.1. DEFINICIJA IN NAMEN

V iskanju rešitev za najbolj optimalen razvoj plesalcev in plesalk tanga in ob dejstvu, da učenci pravilne gibalne vzorce na klasičnih tečajih izjemno težko ponotranjijo, saj so preobremenjeni z ostalimi dejavniki v procesu učenja, sem razvila tehniko izvajanja tango elementov na tleh, imenovano TangoFloorTec, ki temelji na gibalnem konceptu BA Tango Biomechanics.

Osnovni princip vadbe TangoFloorTec je podoben talni vadbi baletnih elementov, imenovani Floor Barre (Martins, 1997), s tem da je tu vadba vezana na akcije v tangu. Namen vadbe TangoFloorTec je izboljšanje tango tehnike, ravnotežja in koordinacije gibov ter preprečevanje poškodb, ki lahko nastanejo kot posledica nepravilne uporabe sklepov in mišic.

TangoFloorTec tehnika pomaga pri razvoju pravilne postavitev telesa ter omogoča optimalno izvedbo gibov, ki se sicer izvajajo v stoječem položaju. Temelji na ozaveščanju pravilnih pozicij telesa, ozaveščanju izvora posameznega giba, fiziološki uporabi sklepov ter ozaveščanju in razvoju mišičnih skupin, pomembnih pri vzdrževanju ravnotežja in komunikaciji s partnerjem.

Vadba na tleh nam omogoča, da razbremenimo sklepe, ki sicer pri vadbi v stoječem položaju trpijo. Tako lahko vajo ponovimo večkrat, hkrati pa se lahko izolirano posvetimo izvedbi posameznega giba ali ozaveščanju posameznih mišičnih skupin. Na ta način posamezno gibalno akcijo lažje pravilno ozavestimo in s pomočjo večjega števila ponovitev shranimo v telesni spomin.

Pomembna razlika med vadbo TangoFloorTec tehnike in drugimi vadbami, ki se izvajajo na tleh, kot npr. pilates (Dillman, 2001), in pripomorejo k razvoju posameznih mišičnih sklopov, je vzpostavitev povezave med posamezno vajo in elementom v tangu. Ugotavljamo, da je izjemno pomemben prikaz posamezne vaje v stoječem položaju oziroma prikaz uporabne vrednosti talne vaje pri izvajanju določenega elementa ali različnih elementov v tangu. Pri vadbi TangoFloorTec dodatno vadimo horizontalno projekcijo elementov, ki se sicer izvajajo v stoječem položaju, specifične pozicije za tango in specifično uporabo določenih mišic (pri rotacijah, vodenju itd.), specifično stopalno in nožno tehniko (npr. pri izvajanju okrasnih elementov v tangu) itd.

4.2 TANGOFLOORTEC TEHNIKA SKOZI VADBENO URO

V nadaljevanju bomo podali krajši opis strukture vadbene ure. Namen ni podroben opis vaj in posameznih mišic in njihovih funkcij, ampak le hiter pregled ključnih sklepov in delovanja nekaterih mišičnih sklopov ter njihov pomen pri gibanju, predvsem pri izvajanju gibov v tangu.

4.2.1 Ogrevanje posameznih sklepov in mišic

Posamezne sklepe ogrejemo z nežnimi krožnimi gibi.

4.2.2 Ozaveščanje in krepitev mišic trupa

Mišice trupa imajo ključno vlogo pri vzdrževanju pokončnega položaja in stabilnosti ter so odgovorne za izvajanje gibov trupa v različnih smereh. Zato je njihova vloga izjemnega pomena pri izvajanju katerekoli fizične dejavnosti.

Delovanja mišic je pomembno ozavestiti, saj nam to omogoča optimalno izvajanje gibov. Tako med drugim preprečujemo nepravilno uporabo hrbtenice in se s tem izognemo bolečinam in poškodbam. Ozaveščenost teh mišic nam v tangu omogoča fiziološko postavitve telesa, večjo stabilnost, zavedanje izvora posamezne akcije in kontrolo nad izvedbo posameznega giba, bolj tekoče in mehkejše gibanje ter boljše odzivnost na partnerjeve akcije in s tem boljši prenos informacij v paru.

Trebušne mišice ne potekajo le spredaj na trebuhu, večina obdaja trebušno votlino tudi s strani in zadaj. Opravljajo različne funkcije, kot so stabilizacija trupa, lateralna inklinacija trupa, fleksija trupa, rotacija trupa itd. (Calais-Germain, 2007).

Med najpomembnejšimi mišicami trupa je globoka trebušna mišica (*transversus abdominis*), ki je najgloblja od trebušnih mišic. Poteka prečno okrog hrbtenice in medenice in zagotavlja oporo ter zaščito sklepom hrbtenice in medenice. Pomembno je, da mišico ozavestimo na začetku vadbe in jo zavestno aktiviramo sočasno z mišicami medeničnega dna pred izvajanjem katerekoli vaje, saj nam stabilizira trup in tako preprečuje nepravilne pozicije ledvene hrbtenice med izvedbo vaj. Vajo za krčenje globoke notranje mišice lahko izvajamo v različnih položajih (na hrbtu, na boku itd.). Vaje za ostale trebušne mišice izvajamo večinoma leže na hrbtu, pri kompleksnejših vajah, ki vključujejo tudi druge mišične sklope, pa tudi v drugih položajih.

Globoka notranja mišica nam stabilizira trup in je tako pomembna pri vseh fizičnih aktivnostih. V tangu moramo ves čas vzdrževati ravnotežje na eni nogi, zato je stabilnost trupa ključnega pomena. Hrbtne mišice globoke plasti držijo hrbtenico v pokončnem položaju in uravnavajo medsebojni položaj vretenc. Imajo majhno moč, a so zelo natančne. Na vrhu vratu, v istem nivoju kot hrbtne mišice globoke plasti, ležijo vratne mišice globoke plasti. Skupaj z mišicami vratu spredaj uravnavajo položaj glave glede na vrat (Calais-Germain, 2007).

Ostale mišice hrbta in vratu so odgovorne za izvajanje gibov trupa, ki jih omogoča gibljivost hrbtenice (fleksija, ekstenzija, lateralna inklinacija, rotacija in translacijsko gibanje). Vaje za ekstenzijo, rotacijo, lateralno inklinacijo in rotacijo trupa izvajamo leže na hrbtu ali v sedečem položaju. V tangu so posebej pomembne akcije vrtenja hrbtenice okoli svoje vzdolžne osi, to so rotacije trupa. Pomembno je, da pri rotaciji trupa ne potegnemo v rotacijo tudi medenice. Vaje v sedečem položaju nam stabilizirajo medenico in onemogočajo obračanje le-te v smeri rotacije. V tangu pogosto vidimo, da se v smeri rotacije obrne tudi medenica, posledica česar je izvajanje korakov v napačni smeri, s tem povezano zapiranje kolčnega sklepa, nepravilna uporaba gležnja, nepravilna obremenitev stopala itd. Lateralna inklinacija trupa in translacijsko gibanje se v tangu uporabljata predvsem v elementih visenja in nagibanja, ki jih izvajamo izven svoje osi.

Dolga vratna mišica (v primeru delovanja mišic na obeh straneh hkrati) vzravna vratno lordozo. Dolga mišica glave (če delujeta obe mišici hkrati) vzravna vratni del hrbtenice in glavo upogne nekoliko naprej. Velika ledvena mišica deluje nasprotno ledveni lordozi (Calais-Germain, 2007). V tangu vidimo velik pomen v osveščanju zadnjih treh mišic, saj zaradi nepravilne postavitve telesa in nepravilne drže v paru velikokrat prihaja do bolečin v vratnem in ledvenem predelu zaradi povečanja vratne oziroma ledvene lordoze.

4.2.3 Ramenski obroč, mišice prsnega koša za ramenski sklep in ramenske mišice

Glavni ramenski sklep je stik med lopatico in nadlahtnico. V sklepu ločimo dve funkcionalni področji: lopatica v odnosu s prsnim košem in lopatica v odnosu z nadlahtnico (Calais-Germain, 2007).

Gibi ramena glede na prsni koš: elevacija (dvig), depresija (spust), abdukcija (odmik ramena od hrbtenice), addukcija (priklučitev ramena k hrbtenici), rotacija navznoter (pomik spodnjega dela lopatice navznoter), rotacija navzven (pomik spodnjega dela lopatice lateralno) (Calais-Germain, 2007).

Gibi nadlakta glede na lopatico: fleksija (navzpred), ekstenzija (navzad), abdukcija (navzven), addukcija (navznoter), notranja rotacija in zunanja rotacija (Calais-Germain, 2007).

Gibanje ramenskega obroča glede na prsni koš: elevacija (lopatice se premakne nekoliko navzpred in proč od prsnega koša), depresija (lopatice se povese in pritegne k prsnemu košu), addukcija (lopatice se približa hrbtenici), abdukcija (lopatice se oddalji od hrbtenice), notranja rotacija (lopatice se vrte okoli osi, ki gre pravokotno skozi lopatični greben navznoter) in zunanja rotacija (Calais-Germain, 2007).

Mišice ramenskega sklepa stabilizirajo ramenski sklep, kar je pomembno tako z vidika fiziološke postavitve v drži kot prenosa informacij v paru. Plesalec preko ramenskega obroča plesalki podaja ključne informacije o premiku. S pomočjo mišic prsnega koša za ramenski sklep in ramenskih mišic informacije prehajajo iz telesa plesalca preko rok v telo plesalke in obratno.

Vadba TangoFloorTec tehnike v precejšnji meri zajema vaje za mišice ramenskega sklepa. Izvajamo vaje, ki jih sicer izvajamo v stoječem položaju, med drugim akcije, pomembne za prenos informacij v paru. V nadaljevanju bomo izpostavili le tiste mišice ramenskega sklepa, katerih delovanje je po našem mnenju v tangu ključnega pomena.

Trapezasta mišica izvira iz zatilnice, vratnih in prsnih vretenc in tvori tri mišične snope. Če je vratno-prsni del fiksiran, vsa mišična vlakna pritegnejo lopatico k mediani liniji prsnega koša (addukcija). Zgornja vlakna mišice dodatno dvignejo lopatico in jo rotirajo navzven, spodnja pa lopatico povesejo in jo rotirajo navznoter (Calais-Germain, 2007).

Sprednja nazobčana mišica (abduktor) deluje sinergistično s srednjimi vlakni trapezaste mišice (abduktor). Njuno nasprotno delovanje fiksira lopatico pri vseh aktivnostih zgornje ekstremitete z izvajanjem ali absorpcijo sile (Calais-Germain, 2007).

Sinergistično delovanje teh dveh mišic pomaga plesalki preko rahlega povečanja upora sprejeti impulze s strani plesalca, ki so del vodenja pri nekaterih elementih v tangu (plesalkin korak nazaj, linearni bolei, elementi so-odvisnosti itd.). Vaje za osveščanje zgoraj omenjenih mišic izvajamo leže na trebuhu, v sedečem položaju in v pozicijah, kjer so roke in noge v stiku s tlemi in tla uporabimo kot »partnerja« (pozicije »mize«, »strehce«, »na vseh štirih«).

Mišice rotatorne manšete predstavljajo naslednje štiri mišice globoke plasti ob ramenskem sklepu: subskapularna mišica, supraspinatna mišica, infraspinatna mišica in mala okrogla mišica. Njihova glavna naloga je premikanje nadlahtnice glede na lopatico. Funkcija subskapularne mišice je notranja rotacija nadlahtnice, supraspinatne abdukcija, infraspinatne zunanja rotacija in abdukcija ter male okrogle mišice zunanja rotacija (Calais-Germain, 2007).

Supraspinatna, infraspinatna in subskapularna mišica so pomembne pri vzpostavljanju drže v tangu, kjer sta potrebni abdukcija in majhna notranja rotacija nadlakti. Izogibamo se pretirani aktivnosti deltoidne mišice, saj lahko tako drža postane rigidna in otežuje ali pa celo onemogoča vrsto akcij v tangu. Za prenos informacij v paru sta pomembni infraspinatna in mala okrogla mišica, ki povzročata zunanjo rotacijo nadlahtnice in tako poleg mišic, ki omogočajo rotacijo hrbtenice in nekaterih adduktornih mišic (trapezasta mišica), sodelujeta pri »odpiranju« prostora, tj. pri vodenju plesalke v rotacijsko gibanje. Zunanja rotacija nadlahtnice je pomembna tudi pri sprejemanju partnerjevih impulzov in pri vzpostavljanju stičnih površin v pozicijah so-odvisnosti. Vaje za ozaveščanje teh mišic izvajamo sede, na trebuhu in v poziciji »na vseh štirih«.

4.2.4 Kolk in koleno

Kolk povezuje stegnenico z okostjem medenice. Glede na obliko in sestavo sklepa so v kolku možni gibi v številnih smereh.

Če je fiksna točka medenica, v kolku izvajamo gibe fleksije, ekstenzije, addukcije, abdukcije ter zunanje in notranje rotacije stegnenice. Ekstenzija v kolčnem sklepu je zelo omejena, občutek večje ekstenzije lahko daje povečana ledvena lordoza. Abdukcija stegnenice v položaju nevtralne ali notranje rotacije je zaradi strukture kolčnega sklepa majhna, zunanja rotacija stegnenice pa omogoča večjo amplitudo abdukcije (Calais-Germain, 2007).

Ob fiksirani stegnenici se medenica lahko premika navzpred (anterverzija medenice), navzad (retroverzija medenice), navzven in navzdol (zunanja lateralna inklinacija), navznoter in navzgor (notranja lateralna inklinacija), se obrača navznoter (notranja rotacija) in navzven – zunanja rotacija (Calais-Germain, 2007).

Kolenski sklep predstavlja stik treh kosti, in sicer stegnenice s pogačico ter stegnenice z golenico. V kolenskem sklepu so možni gibi fleksije (gib, ki približa zadajšnji površini goleni in stegna), ekstenzije (gib, ki skrčeno koleno povrne v anatomski položaj – ekstenzija kolena pred anatomski položaj ni možna), rotacijski gibi, ki so zelo omejeni, možni so le ob hkratni fleksiji v kolenu (Calais-Germain, 2007).

Nekatere figure v tangu zahtevajo zunanjo rotacijo kolčnega sklepa, zato je pomembno, da plesalci ozavestijo mišice, ki stegnenico v kolčnem sklepu rotirajo navzven. To so predvsem mišice globoke plasti ob kolku, adduktorne mišice in velika zadnjična mišica. Vaje za zunanjo rotacijo kolčnega sklepa izvajamo leže na hrbtu ali na boku.

Abdukcija stegnenice v kolčnem sklepu je zaradi oblike in strukture le-tega majhna, zato plesalci v tangu to nemalokrat kompenzirajo z zunanjo lateralno inklinacijo medenice (dvigovanjem boka), kar povzroči izgubo stabilnosti in kontrolo nad izvedbo gibanja (predvsem pri abdukciji stegnenice v rotaciji na eni nogi, ki je v tangu pogosta). Zato na tleh izvajamo vaje za abdukcijo stegnenice, ki ji dodamo zunanjo rotacijo stegnenice, ko amplituda v nevtralni poziciji doseže maksimum, s čimer povečamo amplitudo abdukcije. V stoječem položaju je natančno ta akcija pomembna za dobro izvedbo nekaterih elementov – npr. pri plesalčevi *sacadi* na plesalkin odprt korak).

Ekstenzijo stegnenice uporabljamo predvsem pri izvedbi nastavka nazaj in pri elementih, kjer iztegnitev proste noge nazaj pomeni izhodišče akcije. Amplituda ekstenzije v kolku je majhna. Iztegnitev noge nazaj lahko podaljšamo s fleksijo v kolenskem sklepu ali s povečanjem ledvene lordoze. Vaje za ekstenzijo stegnenice izvajamo na boku, trebuhu ali v poziciji »na vseh štirih«. V zadnji poziciji izvajamo tudi kombinirano akcijo ekstenzije stegnenice v kolčnem sklepu in fleksije kolena, ki jo v stoječem položaju izvajamo v elementu *gancho* na križni korak nazaj.

4.2.5. Gleženj

V gležnju izvajamo gibe fleksije ali dorzalne fleksije (gib stopala proti hrbtišču noge), ekstenzije ali plantarne fleksije (gib stopala proti podplatu), supinacije (gib, ki dvigne notranji rob stopala), pronacije (gib, ki dvigne zunanji rob stopala), abdukcije (gib, ki premakne sprednji del stopala navzven), addukcije (gib, ki premakne sprednji del stopala navznoter). Gib, ki povezuje abdukcijo, pronacijo in dorzalno fleksijo stopala, imenujemo everzija. Gib, ki povezuje addukcijo, supinacijo in plantarno fleksijo stopala, imenujemo inverzija (Calais-Germain, 2007).

Pozicija proste noge daje v tangu določeno mero estetike, s tehničnega vidika je pozicija proste noge pomembna pri nenadni obremenitvi. Stopalo proste noge v nevtralni poziciji je v everziji, v poziciji nastavka v stran prav tako v everziji, v poziciji nastavka naprej in nazaj v plantarni fleksiji, v krožnih gibih in ostalih akcijah proste noge pa se gibanje stopala spreminja.

Na boku ali na hrbtu izvajamo vaje za dorzalno in plantarno fleksijo, za everzijo stopala in gibe stopala ob gibanju noge v različnih smereh in krožnih akcijah.

4.2.6. Specifične vaje

Specifične vaje v tangu so talne projekcije tango elementov, ki jih sicer izvajamo v stoječem položaju, in pozicijske vaje, kjer poskušamo s telesom uravnovežiti telo pri različnih akcijah proste noge ali s sproščanjem določenih pozicij doseči rotacijo telesa okoli svoje osi (pri vajah na boku).

4.2.7. Raztezne vaje

Zadnji del vadbene ure je namenjen raztezanju in sproščanju z vizualizacijo.

5 ZAKLJUČEK

V sodobnem času smo zaradi načina življenja izgubili stik s svojim telesom in primarnim gibanjem na glasbo. Ples je idealen način za ponovno vzpostavljanje stika s sabo, tako fizičnega kot psihičnega. Žal pa temu ni tako, če se pri poučevanju daje poudarek memoriranju različnih sekvenc namesto gibalni tehniki izvedbe.

Učenje tanga večinoma ne vključuje podrobnejše razlage giba. Zaradi slabega podajanja znanja učiteljev in nepoznavanja delovanja lastnega telesa in strukture giba plesalcev se pogosto pojavljajo težave pri izvajanju posameznih elementov, kar ob velikem številu ponovitev lahko privede tudi do bolečin in poškodb, vsekakor pa do zasidranja nepravilnega gibalnega vzorca v telesnem spominu.

Osnovni problem izhaja iz tega, da velikokrat tudi plesni učitelji ne razumejo biomehanike giba in tako učencu ne morejo pomagati ali mu celo škodijo. Žal tudi celoten sistem ne podpira tega, saj za poučevanje družabnih plesov, kot je tudi argentinski tango, ni potrebno imeti nikakršne licence ali potrdila o obvladovanju določene plesne zvrsti, še manj biomehanike.

Področje argentinskega tanga je še posebej neurejeno, saj licenco zamenjuje potni list. Literatura oziroma zapisi tango korakov so redki, zapisov same tehnike pa pravzaprav ni. Literature s področja tanga je sicer veliko, a je večinoma omejena na področja, kot so zgodovina tanga, filozofija, glasba itd.

Menimo, da lahko z razvojem gibalnih konceptov in tehnik, ki temeljijo na biomehaniki, bistveno pripomoremo k izboljšavi kvalitete poučevanja in s tem tudi k večji ozaveščenosti in obvladovanju telesa učencev. Tako ples ni le rekreacija in druženje, pač pa je tudi medij, skozi katerega lahko ljudi učimo pravih gibalnih vzorcev, kar pripomore k boljši koordinaciji in ravnotežju. Tako nenazadnje pripomoremo tudi k izboljševanju zdravja v družbi.

6 LITERATURA

1. Bottomer, P. (1996). *Tango Argentino, How to Tango: Steps, Style, Spirit*. Wigston: Lorenz Books.
2. Calais-Germain, B. (2007). *Anatomija gibanja, Uvod v analizo telesnih tehnik*. Ljubljana: Emanat.
3. Collier, S. idr. (1997). *Tango, The Dance, The Song, The Story*. London: Thames and Hudson Ltd.
4. Dillman, E. (2001). *The Little Pilates Book*. New York: Warner Books.
5. Driver, I. (2006). *A Century of Dance*. Vacaville: Bounty Books.
6. Grieg, V. (1994). *Inside Ballet Technique: Separating Anatomical Fact from Fiction in the Ballet Class*. Trenton: Princeton Book Company.
7. Laird, W. (1983). *Technique of Latin Dancing*. Whitehaven: IDTA; David Green Ltd.
8. Martins, P. (1997). *New York City Ballet Workout: Fifty Stretches and Exercises Anyone Can Do For a Strong, Graceful, and Sculpted Body*. New York: William Morrow and Company, Inc.
9. Moore, A. (1939). *Ballroom Dancing*. London: Pitman.
10. Pellicoro, P. (2002). *Paul Pellicoro on Tango*. New Jersey: Barricade Books Inc.
11. Potts, J. (2007). *Tango: Lessons for Life*. Cleveland: Cleveland Clinic Press.
12. Romy, H. (2000). *El Tango y sus protagonistas*. Buenos Aires: Bureau Editor S.A.
13. Savigliano, M. E. (2007). *Tango in politična ekonomija strasti*. Ljubljana: Založba Sophia.
14. Shook, K. (1977). *Elements of Classical Ballet Technique*. New York: Dance Horizons.
15. Thomas, I. D., Sawyer, L. M. (2005). *The Temptation to Tango*. Victoria: Trafford Publishing.
16. Trossero, F. (2010). *Tango Terapia*. Buenos Aires: Ediciones Continente.
17. Vermey, R. (1994). *Latin - Thinking, Sensing and Doing in Latin American Dancing*. München: Kastell Verlag Ltd.

Andreja Podlogar

Alma Mater Europaea Akademija za ples

Blaž Bertoncej

Alma Mater Europaea Akademija za ples

BA TANGO BIOMECHANICS METODA VADBE KOT PREVENTIVA PADCEV PRI STAROSTNIKI THE BA TANGO BIOMECHANICS TRAINING METHOD AS PREVENTION OF FALLS IN THE ELDERLY POPULATION

ABSTRACT

The research is focused on the prevention of falls in elderly population with the BA Tango Biomechanics method of Blaž Bertoncej and Andreja Podlogar. It is conducted in collaboration with Barbara Purkart, MA (University of Primorska, Department of Applied Kinesiology) and the Jožef Stefan Institute. 32 elderly persons participate in the 90-days research. Some studies about the use of Argentine Tango as prevention of falls in the elderly population have been executed (McGill University, Washington University School of Medicine), but without focus on biomechanics of movement. In the currently ongoing research in Ljubljana, the main focus is on a systematic approach towards the skills of tactile perception of surfaces before the weight transfer, vertical use of a partner in case of balance loss and building awareness of certain muscle groups through the concept of BA Tango Biomechanics. Hypothesis of the research are: better coordination of an individual after the intervention compared to the test group (measured with tensiometric plate before and after intervention), better self-confidence of an individual in unpredictable environment and better motivation for exercise attendance in comparison with other available activities.

Key words: Argentine tango, prevention of falls, elderly people



1 UVOD

Starostniki predstavljajo del populacije, pri kateri so značilne določene omejitve. V starosti se pojavijo številne somatske, duševne in socialne težave, ki vplivajo na storilnost ljudi po 64. letu starosti. Prav tako se vzporedno s staranjem pojavijo številne bolezni, zmanjša se mišična moč, pojavijo se motnje v ravnotežju, vzdržljivost in prožnost sklepov sta manjši. Pri hoji se težje opravlja hoja nazaj, obračanje in dual tasking (na primer hoja vzporedno s pogovorom po mobilnem telefonu). Zato staremu človeku predstavljajo eno izmed največjih groženj padci in z njimi povezane poškodbe. Rekreativna plesna dejavnost izboljšuje psiho-fizično kondicijo, kognitivne funkcije, delovanje srčno-žilnega sistema, motorične sposobnosti, gibljivost, koordinacijo itd.

Argentinski tango je ples, ki temelji na komunikaciji in improvizaciji v paru, zato dodatno povečuje osredotočenost na partnerjeve akcije, odzivnost in kognitivne funkcije.

Številne raziskave po svetu so potrdile učinkovitost argentinskega tanga tako pri zmanjševanju stresa kot pri različnih bolezenskih stanjih, kot sta Alzheimerjeva demenca in Parkinsonova bolezen. V zadnjem času se je pričel uveljavljati tudi kot alternativna vadba za pridobivanje kontrole ravnotežja pri starostnikih in s tem zmanjševanje možnosti padcev, izvedenih je bilo tudi nekaj študij (McGill University, Washington University School of Medicine).

2 STAROST IN PROBLEMATIKA PADCEV

Delež starostnikov v populaciji razvitih držav je vse večji. S starostjo se povečuje možnost padcev in z njimi povezanih poškodb.

2.1. STARANJE IN STAROST

Termina staranje in starost imata dva pomena. Prvi je staranje posameznika oziroma življenjska doba, drugi pa je demografsko staranje oziroma staranje družbe, kjer opisujemo zviševanje deleža populacije starejše od 60 let.

Staranje posameznika delimo na tri faze:

- razvoj (do 30. leta starosti) oziroma zorenje,
- zrelo obdobje (od 30. do 65. leta starosti), kjer prihaja do sprememb, ki pomenijo počasno in normalno slabšanje organskih sistemov,
- tretje življenjsko obdobje (nad 65 let starosti), ko se postopno zmanjšujejo biološke funkcije in sposobnosti organizma.

V sodobnih razmerah postaja starost geriatrični problem šele po 75. letu življenja, ko mnogi ostareli postanejo odvisni od tuje nege in pomoči. Posameznik v tem obdobju izgublja svojo delovno, reprodukcijsko in kreativno funkcijo. Spremembe se med staranjem kažejo na ravni celic, tkiv in samega organizma. Staranje je stalni proces, ki vodi do izgube zmožnosti prilagajanja organizma, upada intenzivnosti življenjskih funkcij ter bolj ali manj postopne, vendar neizogibne izgube funkcionalne sposobnosti (Jakovljević i dr., 2006).

2.2. STAROST IN FUNKCIONALNA SPOSOBNOST

S staranjem prihaja do velikih sprememb v tkivni masi.

Pri mlajših osebah so deleži, ki pripadajo posameznim vrstam tkiv, naslednji:

- 10 % kostem,
- 30 % mišicam,
- 20 % maščobnim tkivom.

Pri osebah, v starosti 75 let ali več, so deleži, ki pripadajo posameznim vrstam tkiv, naslednji:

- 8 % kostem,
- 15 % mišicam,
- 40 % maščobnim tkivom.

Zmanjševanje funkcionalnih sposobnosti vodi do zmanjšanja zagotavljanja lastnih potreb. Samostojnost starega človeka je na ta način ogrožena.

Mednarodna primerjalna študija, ki so jo izvedli v enajstih državah pod pokroviteljstvom WHO (World Health Organization), je pokazala, da naglo upadanje števila funkcij, še posebej pri ženskah, nastopi okrog 75. leta življenja ter da samo 30 % starejših od 70 let nima težav zaradi težje gibljivosti. Da bi ostal starostnik v svojem življenju neodvisen pri opravljanju osnovnih opravil (hranjenje, oblačenje, umivanje itd.) in večini dnevnih aktivnosti (pospravljanje, pranje, kuhanje, nakupovanje itd.), mora biti sposoben hoje ter vzpenjanja in spuščanja po stopnicah. Za izvedbo omenjenih funkcij potrebuje fizično moč, vzdržljivost, gibljivost in motorično sposobnost.

Kronične bolezni omejujejo starostnika pri njegovi mobilnosti in posledično v kakovosti življenja. Število obolenj s starostjo močno raste. Več kot 75 % starih ljudi ima po tri obolenja ali patološka stanja ali več. Značilen je tudi istočasni pojav več bolezni (multimorbidnost). Pri ljudeh, starejših od 65 let, so na prvem mestu bolezni kardiovaskularnega sistema.

Večina bolezni, ki se pojavlja pri ljudeh v tretjem življenjskem obdobju, se prične v srednjih letih in se nadaljuje v starosti.

S staranjem prihaja do zmanjševanja funkcionalnih sposobnosti, kar se kaže v:

- zmanjševanju mišične moči za 1–2 % letno,
- zmanjševanju eksplozivnosti za 3–4 % letno,
- zmanjševanju aerobne kapacitete za 1 % letno,
- zmanjševanju gostote kosti za 1 % pri moških in za 2–3 % letno pri ženskah po menopavzi,
- poslabšanju gibljivosti in ravnotežja,
- poslabšanju občutka za položaje delov telesa, koordinacijo gibanja ipd.

Pomanjkanje gibanja te procese še dodatno pospeši (WHO, 2001).

2.3. UPAD MIŠIČNE MOČI

Številne raziskave so pokazale, da na zmanjšanje kvalitete življenja starostnikov bistveno vpliva zmanjšanje mišične moči. Mišična moč se s procesi staranja začne zmanjševati po 40. letu, po 65. letu starosti pa je upadanje mišične mase in mišične moči še hitrejše. Izgube moči so večje pri ženskah kot pri moških. S staranjem največ moči zgubijo noge, najmanj pa roke in ramenski obroč. V obdobju od 20. do 80. leta starosti oseba izgubi približno od 20 do 30 % mišične mase. Izguba mišične mase se kaže v izgubi mišične moči.

Velikost in število mišičnih vlaken se s starostjo zmanjša, prav tako tudi številčno razmerje med posameznimi tipi mišičnih vlaken. Razlika med minimalno in maksimalno močjo mišic se zmanjšuje. Vsakodnevna opravila tako predstavljajo večji napor in že manjše poslabšanje fizičnih sposobnosti pomeni za večino starostnikov izgubo samostojnosti in poslabšanje kakovosti življenja.

Raziskave dokazujejo, da je mogoče z redno in ustrezno telesno vadbo bistveno izboljšati gibalne sposobnosti starostnikov in zmanjšati negativne učinke zmanjšanja mišične mase in mišične moči (Rouse idr., 2008).

2.4. TELESNA NEDEJAVNOST

Mnoge raziskave na živalih in ljudeh, ki so bile opravljene v zadnjih štirih desetletjih, so dokazale, da je telesna neaktivnost eden od dejavnikov tveganja za aterosklerozo. Po podatkih različnih raziskav je mogoče telesni neaktivnosti pripisati približno 12 % vseh smrti zaradi srčno-žilnih bolezni.

Telesno nedejavni ljudje postopoma izgubijo 20–40 % mišične mase, kar posledično poslabša njihove gibalne sposobnosti. Telesna nedejavnost lahko povzroči telesno okvaro in upad funkcij zaradi atrofije, ki je posledica ne-rabe telesa. Prevelik upad funkcionalne zmogljivosti osebe vodi v prizadetost, ki starostniku omeji samostojnost in zmanjša splošno kakovost življenja.

Mnogo telesnih sprememb v starosti je povezanih s sedečim in neaktivnim načinom življenja. Redna telesna vadba pomaga ohranjati in razvijati motorične sposobnosti starejših ljudi in lahko tako negativne posledice staranja zmanjša. Seveda je obiskovanje le-te vezano na pogoje in motivacijo posameznika (Rouse idr., 2008).

2.5. PADCI

Približno 30 % ljudi starih preko 65 let pade enkrat v koledarskem letu, pri starosti 75 let in več pa se ta odstotek še poveča. Od 20 % do 30 % ljudi pri padcu utrpi poškodbe, ki zmanjšajo mobilnost in možnost samostojnega življenja ter s tem povečajo možnost smrtnosti.

Padci ne pomenijo problematike le za posameznike, temveč povzročajo zmeraj večje obremenitve za zdravstvene zavarovalnice, povečujejo zasedenost bolnišnic ter domov za ostarele. Tako je na primer Velika Britanija v letu 1999 za oskrbo padcev starejših porabila 1414 milijonov EUR. Preventivno delovanje na področju preventive padcev je nujno, sicer se bo v nadaljnjih 25 do 30 letih stanje še drastično poslabšalo (Schopper idr., 2006; Todd idr., 2004).

Preventivna dejavnost, ki jo priporoča WHO, je med drugim rekreativna vadba starejših, s pomočjo katere bi lahko izboljšali kontrolo dinamičnega ravnotežja, moč in vzdržljivost. Med vadbami, ki jih priporoča WHO, sta tudi Tai Chi in argentinski tango (WHO, 2001).

3 PLES KOT VADBA

V primerjavi z drugimi rekreativnimi dejavnostmi za starejše ples dodatno razvija nekatere sposobnosti. Skozi ples se starostniki lahko učijo strategije gibanja v prostoru, tako ozaveščajo spremembe v svojem telesu in vzpostavljajo kontrolo gibanja. Pridobivajo na statičnem in dinamičnem ravnotežju, kar potrjujejo tudi raziskave, ki so dokazale, da imajo plesalci boljše ravnotežje kot ostala populacija starostnikov. Ples izboljšuje moč in gibljivost ter ima učinek aerobne vadbe. Vadba plesa se odvija v okolju, ki ni problematično z vidika poškodb, in tudi ni odvisna od vremenskih razmer (Vergnese, 2006).

Pomemben dejavnik pri vadbi je motivacija. Kot navajajo raziskave, so novi plesni elementi, glasba in druženje odlični motivatorji. Redna telesna dejavnost je del zdravega življenjskega sloga, vendar starejši redno vadbo mnogokrat opustijo zaradi monotonosti in pomanjkanja motivacije. Veliko starejših meni, da je ples bolj zanimiv kot klasična vadba in se ga zato bolj redno udeležujejo.

Plesna rekreacija vključuje tudi dejavnik socializacije, saj omogoča parom, da skozi rekreacijo skupaj preživljajo kvaliteten čas, posameznikom pa nudi sproščeno okolje za druženje z drugimi (Lis idr., 2009).

4 ZNAČILNOSTI ARGENTINSKEGA TANGA

Argentinski tango temelji na improvizaciji, osnova improvizacije v paru pa je komunikacija in tehnično obvladovanje posameznih osnovnih gradnikov, ki jih skozi ples lahko poljubno kombiniramo. V argentinskem tangu je tako bistvena medsebojna komunikacija v paru. Ta med plesalcema poteka neprekinjeno – oba podajata in sprejemata informacije in jih usklajujeta z glasbo. Interpretacija glasbe je individualna, gib lahko kreiramo poljubno na ritem ali na melodijo. Vsak premik v prostoru ima med plesalcema sproti dogovorjeno smer in dinamiko. Plesalec vsako akcijo predlaga in počaka na reakcijo plesalke.

Korak v tangu je sestavljen iz treh osnovnih gradnikov, ki omogočajo natančno komunikacijo v paru:

1. nastavek (iztegnitev proste noge v smeri nadaljnjega gibanja), ki določa smer premika (naprej, vstran, nazaj) v prostoru,
2. prenos teže,
3. nevtralna pozicija, kjer teže ne prenašamo, temveč samo sprostimo prosto nogo ob stoječi; omogoča nam nadaljevanje gibanja v katerikoli smeri, rotacije na stoječi nogi, izvajanje okrasnih elementov itd.

5 RAZISKAVA

5.1. TEORETIČNA PODLAGA

Številne raziskave po svetu so potrdile učinkovitost argentinskega tanga tako pri zmanjševanju stresa kot pri različnih bolezenskih stanjih, kot sta Alzheimerjeva demenca in Parkinsonova bolezen. V zadnjem času se je argentinski tango pričel uveljavljati pri starostnikih kot alternativna vadba za pridobivanje kontrole ravnotežja in posledično zmanjšanje strahu pred padci.

V študiji, opravljeni na univerzi McGill v Montrealu, so 30 starostnikov, v starosti od 68 do 91 let, ki so utrpeli vsaj en nepričakovan padec v prejšnjem letu in so izrazili strah pred padci, razdelili v dve skupini. Prva skupina je imela rekreacijo s hojo, druga skupina se je učila tango. Merili so parametre samozavesti, aktivnega ravnotežja – ABC (Activity-specific Balance Confidence), hitre hoje in usedi-vstani akcije. Meritve so bile izvedene pred pričetkom programa, po končanem programu in en mesec po izpostavljenosti programu. Udeležencem, ki so plesali tango, se je v primerjavi z udeleženci, ki so imeli rekreacijo s hojo, bistveno izboljšalo aktivno ravnotežje, prav tako je bilo bistveno tudi izboljšanje usedi-vstani akcije (McKinley idr., 2008).

V raziskavo, ki so jo opravljali na Washington University School of Medicine v St. Louisu, je bilo vključenih 38 starostnikov, od tega 19 zdravih in 19 obolelih za Parkinsonovo boleznijo. Ti so bili razdeljeni na program telovadbe (10 zdravih / 10 obolelih) in program tanga (9 zdravih / 9 obolelih). Program je potekal dvajset ur, v razponu trinajstih tednov (Hackney idr., 2007a, 2007b; Earhart, 2009).

Kot navajajo, je raziskava pokazala, da je skupina obolelih za Parkinsonovo boleznijo, ki so obiskovali tango, najbolj pridobila na vseh področjih fizične pripravljenosti. Udeleženci iste skupine so bili v primerjavi z udeleženci skupine, ki se je udeleževala telovadbe, tudi bolj samozavestni glede svojega ravnotežja. Avtorji raziskave menijo, da so na rezultate raziskave vplivali dotik in socialne interakcije, glasba pa je bila po njihovem mnenju motivator (Hackney idr., 2009).

5.2. NAMEN

Namen raziskave je ugotoviti vpliv učenja argentinskega tanga skozi gibalni koncept BA Tango Biomechanics na izboljšanje ravnotežja pri starostnikih ter tako ponuditi izhodišča za nadaljnje usmeritve v preventivnih ukrepih pred padci in poškodbami starostnikov.

5.3. HIPOTEZA

Glede na izkušnje v poučevanju argentinskega tanga in glede na dosedanje izsledke študij predvidevamo, da bo redna vadba argentinskega tanga izboljšala gibljivost, koordinacijo in ravnotežje posameznikov v primerjavi s kontrolno skupino in s tem tudi povečala samozavest posameznikov pri gibanju v neznanih oziroma nepredvidljivih okoliščinah.

5.4. METODOLOGIJA

V raziskavo je bilo vključenih 32 posameznikov, v starosti od 65 do 70 let, od tega 16 v kontrolno skupino. Preostalih 16 posameznikov, od tega 8 moškega in 8 ženskega spola, je vključenih v redno vadbo argentinskega tanga. Prve meritve ravnotežja posameznikov na tenziometrični plošči so se izvajale pred pričetkom redne vadbe, naslednje meritve bodo potekale po treh mesecih redne vadbe.

Učne ure argentinskega tanga potekajo dvakrat tedensko po 90 minut. Učenje tanga v sklopu raziskave temelji na strukturiranem podajanju plesnih elementov skozi gibalni koncept BA Tango Biomechanics.

Gibalni koncept BA Tango Biomechanics temelji na biomehaniki in omogoča optimalno izvedbo gibalnih akcij v tangu. Ključni dejavniki so zavedanje pravilne postavitve posameznika, zavedanje izvora posameznih akcij, pravilna drža v paru, taktilna zaznava tal pred prenosom teže ter fiziološka uporaba sklepov in mišičnih sklopov.

5.5. POTEK DELA – STRUKTURA UČNE URE

Tango temelji na improvizaciji, osnova improvizacije v paru pa je komunikacija in tehnično obvladovanje posameznih osnovnih gradnikov, kot so iztegnitve noge brez prenosa teže, prenosi teže, rotacije hrbtenice, rotacije na eni nogi itd. Posameznik v paru mora imeti kontrolo nad izvedbo vsakega osnovnega gradnika, da lahko preko komunikacije s partnerjem improvizira iz katerekoli točke.

Zato je učna ura strukturirana na način, kjer vadimo posamezne osnovne gradnike, ki jih nato v različnem zaporedju kombiniramo v večje elemente, hkrati pa neprestano poudarjamo, kako in kdaj je mogoče vsak kompleksnejši element razgraditi in z drugačno povezavo osnovnih gradnikov dobiti drug element.

Posamezno učno uro začnemo s tehničnimi vajami, ki jih izvajamo sede na stolu in so namenjene ogrevanju posameznih sklepov, ozaveščanju mišičnega trupa in hrbta ter ozaveščanju in vadbi posameznih gibov v tangu. Podlaga za izvajanje vaj je tehnika Tango Floor Tec, ki se sicer izvaja na tleh, v danem primeru pa so vaje prilagojene za izvedbo na stolu.

Učno uro nadaljujemo s samostojnimi tehničnimi vajami osnovnih gradnikov v tangu v stoječem položaju. Posamezne gradnike zaporedno povežemo v sestavljen element.

Sledi ponavljanje in učenje novih elementov skozi natančno razčlenitev giba in komunikacijo oziroma prenos informacij v paru. V procesu učenja smo osredotočeni na odpravljanje nepravilnih gibalnih vzorcev posameznikov in pridobivanje novih gibalnih veščin, ki temeljijo na fiziološkem gibu in so osnova za dobro izvedbo novega oziroma kateregakoli elementa v tangu. V tem smislu je nujna individualna obravnava posameznih parov in posameznikov.

Zadnji del učne ure je namenjen plesni improvizaciji, kjer plesni pari nove elemente skozi komunikacijo poljubno vključujejo v svoj ples. Učno uro zaključimo z umirjanjem in vizualizacijo plesa.

5.6. REZULTATI

Raziskava je trenutno še v teku, zato končnih rezultatov še ni. Kljub temu lahko rečemo, da pri udeležencih raziskave opazimo napredek v gibanju, koordinaciji in ravnotežju. Dejstvo je, da tango nima determiniranih sekvenc, kar pomeni, da udeleženci niso zaposleni z memoriranjem le-teh. Zato se tudi lažje osredotočijo na pravilno izvedbo posamezne faze določenega elementa, saj tako omogočijo neprekinjeno in tekoče gibanje v improvizaciji. S tem pa pridobivajo tudi večjo kontrolo. Glede na omenjeno, tudi sistem poučevanja tanga ne temelji na učenju sekvenc, pač pa na gibalni kontroli izvedbe elementa in jasnem prenosu informacij v paru.

Iz zgoraj navedenega sklepamo, da bodo meritve na tenziometrični plošči ob zaključku trimesečne redne vadbe podprle naša opažanja.

Hkrati ugotavljamo, da so posamezniki na učnih urah izjemno motivirani. Po dvanajstih tednih raziskave se redno udeležuje učnih ur 7 parov, en par je zaradi bolezni odpovedal že v prvem tednu. To kaže na izredno močno motivacijo udeležencev, kar pa je ključni dejavnik, da posamezniki pri vadbi oziroma učenju vztrajajo.

6 ZAKLJUČEK

Delež starostnikov v razvitih državah raste. V starosti se pojavljajo številne težave in obolenja. Posledica zmanjševanja mišične mase je upad mišične moči, kar se kaže v zmanjševanju fizičnih sposobnosti starostnikov. S staranjem se tako med drugim povečuje tudi možnost padcev in z njimi povezanih poškodb, kar močno obremenjuje tako posameznika kot zdravstvo in zdravstvene blagajne. S staranjem populacije postaja problematika padcev starejših vse bolj aktualna tema preventivne medicine.

Izsledki raziskav kažejo, da je mogoče z redno in ustrezno telesno vadbo bistveno izboljšati gibalne sposobnosti starostnikov in zmanjšati negativne učinke zmanjšanja mišične mase in mišične moči. Na podlagi raziskav lahko sklepamo, da je ples ena izmed najbolj optimalnih rekreativnih vadb za starejše. Ples povečuje moč, motorične sposobnosti, gibljivost, koordinacijo in ima učinek aerobne vadbe, hkrati pa s svojo raznolikostjo in socialno interakcijo motivira za reden obisk vadbe.

Argentinski tango je ples, ki temelji na improvizaciji. Zahteva neprestano komunikacijo med partnerjema in kontrolo izvajanja posameznega giba, kar dodatno povečuje osredotočenost na partnerjeve akcije, odzivnost in koordinacijo giba.

Trenutno izvajamo trimesečno raziskavo o vplivu redne vadbe argentinskega tanga na ravnotežje. Kljub temu, da študija še ni zaključena, opazimo spremembe v gibanju, koordinaciji in ravnotežju udeležencev, prav tako tudi večjo samozavest posameznikov v gibanju in komunikaciji s partnerjem. Dodatno lahko trdimo, da so udeleženci izredno motivirani, to pa predstavlja enega izmed ključnih dejavnikov za nadaljevanje in redno obiskovanje vadbe. Zato menimo, da bi tango lahko predstavljal dobro platformo za izvajanje preventive pred padci.

7 LITERATURA

1. Earhart, G. M. (2009). Dance as Therapy for Individuals with Parkinson Disease. *Eur J Phys Rehabil Med*, 45(2), 231–238.
2. Hackney, M. E. in Earhart, G. E. (2009). Effects of Dance on movement control in Parkinson's Disease: A Comparison of Argentine Tango and American Ballroom. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 41, 475–481.
3. Hackney, M. E., Kantorovich, S., Earhart, G. M. (2007). A Study on the Effects of Argentine Tango as a Form of Partnered Dance for those with Parkinson Disease and the Healthy Elderly. *American Journal of Dance Therapy*, 2.
4. Hackney, M. E., Kantorovich, S., Levin, R., Earhart, G. M. (2007). Effects of Tango on Functional Mobility in Parkinson's Disease: A Preliminary Study. *Journal of Neuroscience INPT*, (31).
5. Jakovljević, M., Artonovič, D., Havle, A., Pavlič, G., Petrušič, A., Podboj, A. (2006). *Posvetovanje: Celostna obravnava starostnikov-Značilnosti telesne pripravljenosti starostnikov samostojnih pri osnovnih dnevnih opravilih*. Ljubljana: Visoka šola za zdravstvo.
6. Lis, K., Reichert, M., Cosack, A., Billings, J., Brown, P. (2009). *Healthproeldery: Na dokazih utemeljene smernice za promocijo zdravja starostnikov*. Maribor: Fakulteta za zdravstvene vede.
7. McKinley, P., Jacobson, A., Leroux, A., Bednarczyk, V., Rossignol, M., Fung, J. (2008). Effect of a Community-Based Argentine Tango Dance Program on Functional Balance and Confidence in Older Adults. *Journal of Aging and Physical Activity*, 16, 435–453.
8. Rose, D. J. (2008). Preventing falls among older adults: No "one size suits all" intervention strategy. *Journal of Rehabilitation Research & Development*, (45), 1153–1166.
9. Schopper, D., Lormand, J. D., Waxweiler, R. (2006). *Developing policies to prevent injuries and violence: guidelines for policy-makers and planners*. Geneva: World Health Organization.
10. Todd, C., Skelton, D. (2004). *What are the main risk factors for falls among older people and what are the most effective interventions to prevent these falls?* Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe.
11. Vergnese, J. (2006). Cognitive and Mobility Profile of Older Social Dancers. *Journal of Geriatric Society*, (54), 1241–1244.
12. WHO Ageing and Life Course team (2001). *The Global Embrace Handbook*. Geneva: World Health Organization.

Blaž Bertonec

Alma Mater Europaea Akademija za ples

UPRIZORITVENI PROSTORI 2.0 **PERFORMATIVE SPACES 2.0**

ABSTRACT

The research is focused on the possibilities of micro performing spaces, which are necessary for the development of independent performing arts and culture industries in Slovenia. In reality, these kinds of spaces already exist but they are in contradiction with the current legislation in Slovenia. The first part of the research focuses on global reasons why micro performing spaces have developed, on legislative obligations in different countries and the solutions how different players met these requirements. The second part of the research features the analysis of the current situation in Slovenia with focus on active micro performing spaces and defines restrictive hotspots in the Slovenian legislation. As research shows, it would be necessary to take steps toward legalisation of existing spaces and at the same time facilitate the opening of new spaces which will support local needs, contemporary performative art practices and borderline/exotic art practices within the territory of Republic of Slovenia.

Key words: culture industries, performing art, micro art spaces, contemporary art practices, legislation



1 UVOD

Sodobna uprizoritvena umetnost se globalno srečuje z enakimi problemi: občinstvo se stara, gledalcev je vedno manj in treba je pridobiti mlado občinstvo. Splošen konsenz je, da uprizoritvena umetnost ne bo izumrla, vendar ne bo več zasedala tako pomembne družbene vloge, kot jo je v preteklosti. Morala se bo močno spremeniti. Nahajamo se v času globalne tranzicije uprizoritvene umetnosti, iskanju rešitev, ki so na eni strani blokirane zaradi veljavnih zakonodaj, na drugi strani pa morajo zadostiti potrebam novega načina življenja.

S prihodom spleta druge generacije in z njim povezanih storitev ter cenovno dostopno tehnologijo so se nekatere veje umetnosti demokratizirale. Preko spleta so umetniki ustvarili neposredno pot do globalnih uporabnikov, ki lahko tudi preko spletnih finančnih sistemov podpirajo umetniško ustvarjanje. Pri uprizoritveni umetnosti to ni mogoče, ker potrebuje realen prostor. Sistem uprizoritvenih prostorov, ki so v javni ali privatni lasti, pa ne nudi zadostne možnosti uveljavljanja novih motiviranih avtorjev.

Kot ena izmed možnosti, ki se kaže v svetu, so mikro produkcije in mikro uprizoritveni prostori, ki se težko uveljavijo zaradi restriktivne, okostenele in kompleksne zakonodaje, ki ni v koraku s časom. Tako je onemogočen spontani razvoj novih rešitev na področju uprizoritvene umetnosti, ki bi pokrivala paralelo s spletnimi opcijami za druge veje umetnosti.

2 NAMEN RAZISKAVE

Namen raziskave je, da glede na globalne trende in usmeritve na eni strani in limitacije zaradi zakonodaje na drugi ter možnosti novih tehnologij na tretji opredelimo in raziščemo možnosti za vzpostavitev mikro uprizoritvenih prostorov na področju RS.

Pri raziskovanju smo uporabili deskriptivni pristop, predvsem pri teoretičnem delu, in sicer za opisovanje spoznanj o problematiki danega področja ter sodobnih umetniških praksah v tujini. Analitični pristop smo uporabili v predlaganih smernicah na področju RS.

Najprej smo uporabili metodo zbiranja podatkov, kjer bomo zbirali informacije iz različnih elektronskih virov in to predvsem zaradi njihove ažurnosti, ki je pomembna zaradi opredelitve trendov in potreb v sodobni uprizoritveni umetnosti. To pomeni, da bomo podatke pridobili s pomočjo podatkov objavljenih v socialnih omrežjih, podatkovnih bazah, blogih in elektronskih medijih. Teoretično podlago smo črpali iz literature, ki je tudi objavljena na svetovnem spletu.

Uporabne podatke in informacije smo pridobili s pomočjo veljavne zakonodaje v RS in smernic MK.

3 GLOBALNI PROBLEMI SODOBNE UPRIZORITVENE UMETNOSTI

Sodobna uprizoritvena umetnost se globalno srečuje z enakimi vprašanji. Če pogledamo svetovni splet, se raziskave, diskurzi med strokovnjaki, eseji in vprašanja postavljena (potencialnim) gledalcem vrtijo okoli istih tem:

- občinstvo uprizoritvene umetnosti se stara,
- kako pridobiti mlado občinstvo,
- gledalcev je vedno manj,
- kako naprej.

Problemi so globalno enaki, vendar strategije rešitve niso enotne oziroma nekateri posamezniki priznajo, da je ne znajo definirati. Splošen konsenz je, da uprizoritvena umetnost ne bo izumrla, vendar ne bo več zasedala tako pomembne družbene vloge, kot jo je v preteklosti. Morala se bo močno spremeniti. Nahajamo se v času globalne tranzicije uprizoritvene umetnosti, iskanju rešitev, ki so na eni strani blokirane zaradi veljavnih zakonodaj, na drugi strani pa morajo zadostiti potrebam novega načina življenja.

4 MOŽNA REŠITEV – MIKRO UPRIZORITVENI PROSTORI

Kot ena izmed možnosti, ki se kaže v svetu, so mikro produkcije in mikro uprizoritveni prostori. Mikro produkcije so sicer v osnovi del tradicije uprizoritvene umetnosti (monodrame, plesne/baletne miniature itd.), vendar obstaja problem uprizoritvenega prostora. Lahko so pod okriljem uveljavljenih inštitucij, a ta opcija je odprta več ali manj le uveljavljenim avtorjem. Druga opcija so lokali (kavarne, bari, klubi), vendar bodo ti prostori stremeli k čim večjemu finančnemu doprinosu vsebine, se pravi zabavništvu (na primer *stand up* komika). Tretja opcija so ulične uprizoritve, ki so zakonsko dovoljene, a ne nudijo plačila in kontroliranega okolja uprizoritve.

Z rahlimi popravki zakonodaje bi lahko legalno zaživel mikro uprizoritveni prostori, ki bi nudili možnosti ustvarjanja novim avtorjem ter obenem vzgajali novo generacijo publike. Eden izmed ključnih razlogov restriktivne zakonodaje je bila nevarna odrska tehnologija, predvsem osvetlitev, ki je povzročila veliko požarov. Vendar je sodobna tehnologija, ki bi se uporabljala v takih prostorih, postala varna in cenovno dostopna (projektorji, led osvetlitev, zvočni sistemi, računalniški programi za oblikovanje in kontrolo zvoka, videa in osvetlitve). Na primer standardna luč PAR 64, ki ima moč 1000 W in potrebuje barvne filtre, je danes v tehnologiji LED na voljo z desetkrat manjšo porabo, samodejno menja barve (RGB) in ima lastno vgrajeno varovalko. Ozvočenje, ki bi se uporabljalo v mikro uprizoritvenih prostorih, bi bilo večinoma močno toliko kot že prisotne hi-fi naprave v domačem okolju. Video projektorji pa so prav tako že prisotni v različnih okoljih brez varnostnih zadržkov (v pisarnah, predavalnicah, hišnih kinih itd.).

Mikro uprizoritveni prostori bi lahko reciklirali zapuščene prostore ter tako določene dele mest revitalizirali. Lahko bi znova popularizirali celotno uprizoritveno umetnost – kultura obiskovanja uprizoritev bi stimulirala večji obisk tradicionalnih inštitucij. Dali bi možnost investicij privatnega gospodarskega sektorja v umetnost (podjetje, ki ima odvečne nepremičninske kapacitete, bi lahko le-te dalo v večletno uporabo mladim avtorjem). Mladi avtorji bi se lahko uveljavili z več produkcijami in ponovitvami – kvantiteta bi omogočila kvaliteto. Prostori bi se prilagajali splošnim potrebam – odpirali bi se, kjer je za to potreba in stimulacija (mikro geografski deficit ponudbe, ugodni pogoji najema, kulturna produkcija določenih socialnih skupin, možnost sodelovanja z drugimi vejami umetnosti, turizmom itd.), ter zapirali, ko je ni, brez večjega vpliva na okolje, kot ga ima zapuščena infrastruktura na splošno.

Zakonska ureditev mikro uprizoritvenih prostorov ne bi ogrožala uveljavljenih inštitucij (postavitev največjega števila gledalcev v alternativnih prostorih iz varnostnih razlogov), ne bi bremenila državnega proračuna z infrastrukturnimi investicijami, bi pa omogočila kontrolo realne varnosti obiskovalcev in akterjev (prostori, ki se trenutno uporabljajo za alternativne uprizoritvene projekte, so večinoma nelegalni in neregularni) ter vzgajala mlade avtorje v smeri odgovornosti do financ, obiskovalcev in okolice.

5 UREDITEV ZAKONODAJE V TUJINI

V Združenem kraljestvu, kjer imajo eno izmed najbolj urejenih zakonodaj na področju uprizoritvene infrastrukture (kot posledica slabih izkušenj v preteklosti), so ugotovili, da trenutna zakonodaja (2003 *Licensing Act*) omejuje lokalne in manjše produkcije. Zato so aprila 2014 sprejeli, da uprizoritveni prostori, v katerih je manj kot 500 gledalcev, ne potrebujejo licence, če prireditveni prostor ne streže alkohola.

Glede na informacije v evropski klasifikaciji CEN/TR 13200-2:2006 (s katero je istoveten tudi slovenski standard SIST-TP 13200-2:2006) je v Avstriji minimalni standard za prostore, ki imajo do 30 gledalcev, naslednji: eno stranišče, en izhod na prosto širine 1 m, maksimalne dolžine 20 metrov do izhoda iz objekta, ni potrebe po sobi za prvo pomoč, ni potrebe po napitkih za gledalce in ni regulativ o dodatnih prostorih za servis (garderobe, kontrolne sobe itd.). Glede na to lahko zaključimo, da je zakonodaja v Avstriji odprta za razvoj novih uprizoritvenih prostorov.

Na pobudo združenja alternativnih gledališč (ki so po letu 2004 večinoma delovala nelegalno) se je leta 2006 sprejel zakon o neodvisnih gledališčih (Ley No. 2.147), v katerem so definirani minimalni standardi za neodvisne uprizoritvene prostore. Uprava mesta Buenos Aires je spoznala, da so neodvisni uprizoritveni prostori (v žargonu *off Corientes*) pomembni za razvoj uprizoritvene umetnosti. Klasificirajo se v štiri skupine (skupina A do 80 gledalcev, skupina B do 150 gledalcev, skupina C do 250 gledalcev in skupina D do 350 gledalcev) in se lahko dopolnjujejo/sobivajo z drugimi namembnostmi prostora, kot so: kavarna, bar, knjigarna, trgovina plošč, razstveni prostor, soba (v stanovanju/hiši), profesionalni studio, klub, institucija ali kakršenkoli prostor, kjer se lahko izraža umetnost in/ali kultura.

6 ZAKONODAJA RS

Ne glede na to, da so mikro uprizoritveni prostori v skladu s smernicami v kulturi, jih realno omejujejo drugi zakoni in podzakonski akti. Problem nastane s terminom javna prireditev in javni prostor, pri čemer se zabavne prireditve (koncerti, disko itd.) enačijo z umetnostjo. Če bi umetnik želel zadovoljiti vsem zakonskim normativom v primeru mikro uprizoritvenega prostora, mu to prinese prevelike stroške investicije in delovanja, zato se bo po vsej verjetnosti odločil za zavestno kršenje/neupoštevanje zakonskih določb ali opustitev ideje, kar v realnosti pomeni manjšo ponudbo kulturnih dobrin.

Zaradi Zakona o javnih zbiranjih prihaja predvsem do nesoglasij pri tem, kdaj je potrebna prijava in ali je potrebno varovanje. S stališča uprizoritvene umetnosti je nesporno, da umetniki lahko uprizarjajo ulično gledališče brez zadržkov (4. in 5. člen). Prav tako ni treba prijavljati dogodkov družbam in samostojnim podjetnikom, ki organizirajo prireditve v okviru svoje redne dejavnosti in v svojih poslovnih prostorih (1. točka prvega odstavka 12. člena). Zaplete se pri 12a. členu s terminom »družabni program«. Če je uprizoritvena umetnost »družabni program«, kar bi lahko sklepali glede na klasifikacijo stavb (gledališča so dvorane za družabne prireditve), bi potrebovali na vsaki uprizoritvi varnostno službo, kar pomeni dodatne visoke stroške organizacije. V istem zakonu pa je dovoljeno zbiranje društev, političnih skupin, verskih obredov brez varovanja. Kot navaja Urban Dobovšek v reviji *Sintalček* (48, str. 12), nova odredba o varovanju zahteva tudi varovanje prireditev, ki imajo do 50 udeležencev.

Zanimivo je tudi to, da v zakonu ni definirano, koliko ljudi predstavlja »javno zbiranje«, medtem ko je na primer na Hrvaškem, v Srbiji in Črni gori to definirano. Avstrija prav tako nima določenega števila ljudi, vendar v četrtem členu zakona o javnih zbiranjih (*Versammlungsgesetz*) definira, da javni družabni dogodki niso regulirani s tem zakonom.

Naslednjo prepreko predstavlja peti odstavek četrtega člena Zakona o graditvi objektov (ZGO-1), ki definira, da je potrebna pridobitev gradbenega dovoljenja, če se objekt ali del objekta glede na svoj namen po CC-SI spremeni v stavbo za kulturo in razvedrilo.

7 DISKUSIJA

Glede na navedene zakone je v Sloveniji v najbolj absurdnem primeru potrebno zagotoviti varnostno službo in spremembo namembnosti prostora z gradbenim dovoljenjem za umetniški prostor, v katerega lahko redno vstopi ena oseba zainteresirane javnosti.

Navedeni zakoni v teoriji sicer ne omejujejo možnosti mikro uprizoritvenih prostorov, vendar je v praksi, glede na potrebne investicije in stroške, to onemogočeno/nerentabilno. V ustavi imamo zapisano, da je v RS zagotovljena svoboda znanstvenega in umetniškega ustvarjanja (59. člen), da je zagotovljena pravica do mirnega zbiranja ter da je omejitev teh pravic dopustna le, če to zahteva varnost države ali javna varnost (42. člen).

Navedeni zakoni, ki omejujejo možnost mikro uprizoritvenih prostorov, izhajajo ravno iz slednjega – javne varnosti. Vendar se sprašujemo, ali je glede na razvoj in posledično večjo varnost odrske tehnologije ter malega števila vseh vpletenih res nujna tako omejujoča zakonodaja. Strokovnjak za varnost, g. Dobovšek, navaja, da dogodki z manj kot 50 udeleženci predstavljajo nizko stopnjo tveganja. Zakaj potem tovrstni dogodki potrebujejo varovanje, medtem ko ga verski obredi, sestanki društev itn. ne potrebujejo?

V primeru gradbene problematike bi moralo Ministrstvo za kulturo posredovati v smeri rešitev, ki bi mikro uprizoritvene prostore oziroma boljše povedano mikro prostore za umetnost (glede na interdisciplinarnost umetnikov) definirale v okvirjih standardov katerega koli poslovnega prostora (skladišča, pisarne, storitvenega prostora itd.). Tako bi podprli realni razvoj kreativnih industrij v Sloveniji v skladu s smernicami EU ter odpirali pot za nove, še nedefinirane umetniške prakse.

Veljavni evropski standard CEN/TR 13200-2:2006 (s katerim je istoveten tudi slovenski standard SIST-TP 13200-2:2006) je pisan za splošne (se pravi javne zgradbe, športne objekte in gledališča) in večje prireditvene prostore (standard v skupnem delu definira kapaciteto pod 500 obiskovalcev kot najmanjšo enoto), zato je tudi logično, da ima Avstrija na nacionalni ravni definiran standard za manjše prostore. Enako bi morala narediti tudi Slovenija za vzpodbujanje razvoja umetnosti v vsej njeni širini, saj je sodobna umetniška praksa interdisciplinarna, takšni prostori pa v praksi nelegalno že delujejo (Rog, Metelkova v Ljubljani, Bazeni v Kranju ipd.).

Obstaja torej realna potreba po časovno srednjeročnih (nekajletnih) umetniških prostorih, ki brez omejitev podpirajo vsa področja umetnosti. Tako bi na nacionalni ravni omogočili razvijanje umetnosti, ki ne bi potrebovala visokih finančnih vložkov, ki bi podpirala lokalne potrebe ter omogočila nemoten razvoj sodobnih umetniških praks, kot so na primer interaktivni uprizoritveni prostori (ki zahtevajo daljše postavitve v prostoru za namene raziskovanja). Pri tem predlogu gre v osnovi za »odkrivanje tople vode« s strani prakse, saj samo ob ogledu spletnega portala napovednik.com lahko vidimo, da posamezniki ali skupine umetnikov nudijo širok spekter dejavnosti in umetniških projektov (izobraževanja, performansi, uprizoritve, razstave itd.), ki potekajo v nasprotju z veljavno zakonodajo.

8 LITERATURA

1. Dobovšek, U. (2010). Varovanje prireditev. *Revija Sintalček*, (48), 12. Ljubljana: Koncern Sintal.
2. ESCENA - Espacios Escénicos Autónomos: LEY N° 2.147 / Teatro independiente. Objavljeno na uradni strani neodvisnih gledališč mesta Buenos Aires. Pridobljeno s espaciosescenicosautonomos.blogspot.com/2011/01/ley-n-2147-teatroindependiente.html (23. 2. 2014).
3. Evropska klasifikacija CEN/TR 13200-2:2006 – Prostori za gledalce. Slovenski inštitut za standardizacijo.
4. Hemley, M. (2013). Theatre licensing relaxed for small-scale performances. *The Stage*. Pridobljeno s www.thestage.co.uk/news/2013/01/theatre-licensing-relaxed-for-small-scale-performances/ (23. 2. 2014).
5. *Resolucija o nacionalnem programu za kulturo 2014-2017* (ReNPK14-17). Uradni list RS, št. 99/2013 (3. 12. 2013).
6. *Zakon o graditvi objektov* (ZGO-1). Uradni list RS, št. 110/2002 (18. 12. 2002).
7. *Zakon o javnih zbiranjih* (ZJZ-UPB2). Uradni list RS, št. 110/2005 (16. 12. 2005).
8. *Zakon o uresničevanju javnega interesa za kulturo* (ZUJIK). Uradni list RS, št. 96/2002 (14. 11. 2002).

Urška Centa*Alma Mater Europaea* Akademija za ples**UMESTITEV FLAMENKA V SODOBNO
SLOVENSKO UMETNOST
THE PLACEMENT OF FLAMENCO INTO
SLOVENIAN CONTEMPORARY ART****ABSTRACT**

Flamenco as an art form has crossed its national borders a long time ago and became an established genre in the field of performing arts and music, and is diversely used by numerous non-Spanish artists all over the world. The development of flamenco in the context of theatre has been directly proportional to the development of contemporary dance and has been forming an artistic language, seemingly understandable to the audience regardless of the environment of the realization. Artists have a granted possibility to abandon the traditional frame and undertake other methodologies and practices, therefore flamenco can be considered as a free art form. An important part of the Government of the Republic of Slovenia, the Ministry of Culture, cultivates a problematic opinion of flamenco and some other art forms that originate in world cultures, considering them as a foreign folklore and systematically excluding them from financing. This discriminatory behavior is causing marginalization of local flamenco artists and is forcing them to transfer to other fields of performing and music arts. Systematical rejection of practices that are not exclusively contemporary dance puts to the question topics of political double-dealing and intervening into interculturalism and globalization of Slovenian art. Slovenian artists are faced with the requirements of duty to the national interests.

Key words: formats of contemporary art, interculturalism, financing



1 UVOD

Ustvarjalci flamenka se na področjih izven okolja njegovega primarnega izvora pogosto srečujejo s problemom nepriznavanja svojega dela kot umetnosti, odrešene časovne, nacionalne in racionalne zgodovinske subjektivitete. V pomembnih kulturnih in vladnih inštitucijah v Republiki Sloveniji namreč prihaja do posplošenega in pristranskega ožigosanja flamenka kot folklore, zato v tem članku raziskujemo vzroke za nastanek težav s klasifikacijo flamenka, pri čemer se zanašamo na izjemen pomen razumevanja njegovega kulturološkega ozadja. V tem kontekstu razmišljamo, da ključno vlogo pri pojmovanju flamenka kot svobodnega izraznega orodja igra razumevanje okoliščin nastanka flamenka kot ljudske umetnosti in poznavanje dejstev, ki so povzročila njegov odmik od ljudskosti. Raziskavo pričnemo s krajšim etnografskim vpogledom v dogajanje v Evropi v 20. stoletju v času množičnih migracij iz Andaluzije ter razkritjem vzrokov za množično kulturno apropiacijo flamenka po svetu. V nadaljevanju utemeljujemo sodobnost in aktualnost flamenka kot svobodne uprizoritvene zvrsti in ugotavljamo, zakaj kljub številnim revolucionarnim mnenjem umetniške stroke in dejstvom, da je flamenko kot umetnost v zadnjih desetletjih očitno prestopil okvire Španije, presegel svojo zvrst ter se spremenil v skladu s svetovnimi umetniškimi tokovi, v Sloveniji še vedno prihaja do problematike pri priznavanju žanra in posledične neustreznosti projektov flamenka za kandidiranje na razpisih za sofinanciranje Ministrstva za kulturo Republike Slovenije na področju uprizoritvenih umetnosti. Pri obravnavanju majhne podpore Republike Slovenije medkulturnosti uprizoritvenih praks jemljemo v obzir politično voljo in interese ter utemeljujemo, zakaj lahko profesionalni plesni ustvarjalci flamenka zagovarjajo svojo legitimnost in tako v svojem lokalnem kulturnem okolju zavzamejo prostor, ki jim pripada.

2 FLAMENKO IN NJEGOV IZVOR

S tokom časa so se v flamenkom oblikovali določeni stereotipi, ki občinstvo in ustvarjalce odvrtaajo od globljega uvida v zvrst. Opažamo, da sta ravno nepoznavanje zgodovinskih dejstev in ujetost v stereotipna prepričanja ključ do tega, da se pojavljajo težave pri razlikovanju flamenka kot folklore in flamenka kot svobodne odrske umetnosti.

Ob raziskovanju izvora flamenka se srečamo z veliko med seboj nasprotujočimi si študijami, teorijami in raziskavami. Nekatere temeljijo na dokumentiranih podatkih, druge so bolj poetične in fantazijske narave, kar pa ne pomeni, da niso smiselne ali morebiti celo resnične (Núñez, 2011). Glede na diverziteto in mnogoterost teorij o nastanku flamenka lahko sklepamo, da njegovega izvora ni mogoče razložiti kot rezultata dveh ali treh faktorjev, temveč moramo njegov nastanek razumeti kot posledico mešanja mnogih družbenih tokov.

2.1 NASTAVKI ZA RAZVOJ

Korenine flamenka segajo v spoj različnih kultur, ki so pomembno zaznamovale teritorij Španije. Ta je tekom stoletij oblikovala razgibano kulturološko podobo, ki je bila kljub dejstvu, da se geografsko nahaja v Evropi, izredno orientalizirana in globalizirana. Bizantinska, hebrejska, mozarabska¹, grška, mavrska² in afriška kultura so služile kot nastavek za razvoj umetniške estetike, ki se je v sledečih stoletjih spreminjala v skladu s smernicami evropskih zgodovinskih umetniških obdobij in kulturnim dogajanjem, povezanim z odkritjem Amerike in trgovanjem s sužnji. Tako so dolga obdobja muslimanske okupacije španskega teritorija in kasnejša politična, trgovska in verska moč ter kolonialno gospostvo krščanske Kraljevine Španije poskrbeli za združitev izjemno različnih kulturnih profilov ljudstev in njihovih izročil v eno razgibano celoto.

1 Mozarabci – vizigotsko krščansko prebivalstvo na teritoriju al-Ándalus (med letoma 711 in 1492).

2 Mavri – prvotno nomadsko berbersko ljudstvo v Severni Afriki, ki se je v 7. stoletju spreobrnilo v muslimansko vero in leta 711 zavzelo teritorij Španije.

Za oblikovanje stilskih nastavkov španskega plesa sta bili pomembni predvsem obdobji renesanse in baroka, saj so španski ljudski plesi postali pomembna oblika zabave v gosposkih salonih, kjer so dobili definirano glasbeno podlago (*fandango*³, *charrada*⁴, *pasacalles*⁵, *contradanza*⁶). Med seboj so se začeli mešati in se odmikati od okolja izvora ter tako postali vse bolj umetelni in vse manj ljudski. Plesni ustvarjalec in pedagog Iko Otrin v svojem delu *Razvoj plesa in baleta* trdi, da je obdobje baroka tako plesno kot glasbeno umetnost Evrope še bolj dovršilo zaradi vpeljave sistematizacije in institucionalizacije, ki sta omogočili strokovno obravnavo in raziskovanje obeh umetniških zvrsti. Omenjen vpliv je bilo moč zaznati tudi pri razvoju mnogih španskih plesno-glasbenih stilov, ki jih še danes lahko vsaj posredno opazimo v flamenku.

Ključni dejavnik za nastanek flamenka je bila velika migracija romskih skupin, ki so v 15. stoletju preko Pirenejev prišle na Iberski polotok in se večinsko naselile v Andaluziji. Prišlo je do spoja ideologije in estetike zahodne družbe z »divjaštvom«⁷ dozdevno »primitivnega«⁸ in »integriranega«⁹ romskega ljudstva, pojava, za katerega flamenkolog Faustino Núñez ugotavlja, da ga je spodbudila ugodnost španske kulturne raznolikosti, družbenih vzorcev in načina življenja kot tudi dejstvo, da so se Romi zaradi rasnega in verskega preganjanja lahko poistovetili z izkušnjami trpljenja in zlorabe določenih etničnih skupin znotraj Španije, kot so Judje, Arabci ter črnci, in nižjih slojev španske družbe, kot so reveži, berači in sužnji. Njihov prihod je pomenil nekakšno kulturno revolucijo, iz katere se je po petih stoletjih mešanja umetnosti, jezikov, ras in kulturnih izročil v drugi polovici 19. stoletja rodil tudi flamenko.

2.2 POJAV FLAMENKA

Izraz flamenko je prvič dokumentiran 6. junija 1847 v časniku *El Espectador*, kjer v članku beremo o dveh umetnikih flamenka, Lázaru Quintani in Dolores la Gitanilli (Núñez, 2011). Sklepamo lahko, da je ta pomemben mejnik posledica tega, da je umetnost romskega prebivalstva takrat do te mere prerastla svoje ljudske nastavke hermetične narave, da je flamenko postal privlačen množicam. Kaj kmalu so se oblikovali posebni prostori, imenovani Cafés Cantantes, kamor se je v program vključevalo vedno več umetnikov, ki so želeli sodelovati v novem poslu, in z eksponentno rastjo profesionalizacije izvajalcev se je pričelo oblikovanje raznoterih stilov plesa in glasbe flamenka. Flamenko kot odrska praksa je prišel v stik z akademsko glasbo in plesom (tj. španski klasični ples, balet in *escuela bolera*⁷), z razmišljujočim ustvarjanjem avtorskih besedil, melodij in koreografij posameznih izvajalcev pa se je preobrazil v umetnost, skozi katero so izražali svoja čustva in osebno doje-manje okolice in življenja ter v tej smeri začrtali to, kar danes imenujemo za tradicijo flamenka in njegovo kulturno dediščino. Na tej točki je razvidno dejstvo, da je flamenko prenehal predstavljati zgolj identiteto romske skupnosti in postal andaluzijski ter vse bolj dostopen širši družbi in visokim krogom intelektualcev.

2.3 ŠIRITEV IN RAZVOJ ZVRSTI

V prvih desetletjih 20. stoletja se je flamenko s profesionalnimi umetniki z območja Andaluzije razširil po celi Španiji in začeli so nastajati spektakli *opere flamence*⁸ in *copla andaluze*⁹, namenjeni komercialnim potrebam in zabavi širšega laičnega občinstva. Flamenko je pričel pridobivati stereotipno estetiko, povezano s takrat aktualno špansko modo, in za potrebe vsečnosti občinstvu začel ob stran potiskati svojo stilsko izčiščenost, tradicijo in vsebino, ki izraža stisko romskega prebivalstva. Popularizacijo so v tridesetih letih 20. stoletja podkrepili še interesi takratne frankistične vlade, da bi flamenko postal predmet identifikacije španskega ljudstva in orodje politične manipulacije, zato

3 *Fandango* – popularna baročna plesna glasba z naraščajočim tempom in 3/4 taktom, izvajana na kitaro in kastanjete.

4 *Charrada* – popularna baročna plesna glasba iz Castille de León, pihalske variacije s 5/8 taktom.

5 *Pasacalles* – popularna baročna plesna glasba, kitarske variacije s 3/4 ali 3/2 taktom.

6 *Contradanza* – popularna baročna plesna glasba, najbolj uveljavljena na francoskih dvorih, 2/4 takt.

7 *Escuela bolera* – osnova vseh španskih ljudskih plesov. Izvaja se v baletnih copatkih in s kastanjeta, posamezno ali v paru. Glasbo črpa iz francoskih in italijanskih glasbenih stilov 17. stoletja.

8 *Opera flamenco* – predstave španske glasbe in plesa v bikoborskih arenah, popularne med letoma 1920 in 1955.

9 *Copla andaluza* – stil narativne pesmi, ki govori o človeških strasteh. Ponavadi jo poje en sam pevec, instrumentalna spremljava je orkestralna.

se je pričel proces režimske folklorizacije flamenka (Ros Piqueras in Ríos, 2009). Režimsko fašistično nasilje, revščina in cenzura med sledečo špansko državljansko vojno so povzročili razkol umetnikov na prorežimske in prorepublikanske, zaradi česar je prišlo do množičnih migracij umetnikov ter andaluzijskega prebivalstva v države Latinske Amerike in Evrope. Poleg folklorizacije flamenka pa opazimo še en pojav, in sicer nasprotujočo tiho porast družbenokritične vsebine. Flamenko je po vojni, ki se v celotnem obdobju vladanja generala Franca med letoma 1939 in 1975 v smislu poborjev režimskih nasprotnikov sploh ni končala, za mnoge postal izraz upora, protest in nenaslovljena pritožba zaradi težkih socialnih razmer, s katerimi so se soočali. Postal je umetniški izraz kot filozofija življenja in se preobrazil v zgodovinsko družbeno gibanje. Povojni odgovor na popularizacijo je dosegel tudi še danes izjemno opazen učinek, ki se je odražal v tem, da je glavna tema javnega družbenega diskurza postalo vprašanje pripadnosti flamenka romski rasi in zanikanje sodelovanja neromskega andaluzijskega prebivalstva pri njegovem oblikovanju. Romsko prebivalstvo si je flamenko pričelo ekskluzivno lastiti in pojmovati rasno poreklo kot najpomembnejši del umerjanja izvajalčeve vrednosti. Nestrpnost je pripeljala do deljenja polov na tradicionaliste in tiste, ki so predvsem v svetu razvijali flamenko v skladu s takratnimi smernicami glasbe in plesa in ga predstavljali v smislu aktualne umetnosti.

Po smrti diktatorja Franca leta 1975 se je za umetnost flamenka pričelo novo obdobje. Režim ga je sicer za grajenje nacionalne identitete uspešno izkoristil kot »folkloro«, a so v razpletu dogajanja po padcu režima za to posledice nosili umetniki, ki so bili označeni kot kolaboracionisti. Njihovo delo je bilo razvrednoteno in flamenko kot pojem španskosti je za večino prebivalstva postal pozabljen, celo nezaželen, kar za mnoge Špance ostaja še danes. Flamenko kot umetnost, ki je kot tak svoboden že po svoji definiciji, je v tem obdobju dokazal svoje nasprotovanje z umetnim preoblikovanjem glede na splošno vsečnost, po drugi strani pa zavrnil zavezanost tradiciji in s tem preteklosti. Razvijal se je v skladu s spremembami v okolju, zato je v času, ko je Španijo obsedla ameriška kultura, intenzivno in nepovratno spremenil svojo filozofsko, kontekstualno in uprizoritveno izkušnjo. Z umetnostjo izvajalcev, kot sta Paco de Lucía in Camarón, je začel pronicati med mlade ljudi tako znotraj Španije kot daleč izven njenih meja, predvsem pa se je odprl za druge umetniške vplive na svetovni ravni, ki so od 80. let naprej vanj pričeli vstopati preko priznanih umetnikov drugih umetniških zvrsti. Ples je doživel preporod in stik s sodobnim plesom in oblikovale so se velike zasedbe, ki so obredle svet in na novo zastavile simbolni pojem flamenka. Glasba je novo podobo pridobila v stiku z jazzom in z njim pričela graditi svojo novo ustvarjalno pot v iskanje drugačnega zvoka.

3 APROPRIACIJA FLAMENKA PO SVETU IN LEGITIMNOST NJEGOVIH IZVAJALCEV

Andaluzijska migracija v 60. in 70. letih preteklega stoletja se je razširila na širne konce Evrope in s tem se je v različnih državah razvila prisotnost plesa, igranja in petja flamenka. Izvorno andaluzijska ljudska umetnost je s tujino spletla odnos, v katerem je, ironično, v smislu ugleda pogosto celo bolj spoštovana kot na širšem področju Španije, če ne celo idealizirana. Širitev flamenka preko andaluzijskih migrantov na njihove potomce, ki niso nikdar živeli v Španiji, je vplivala na njegovo integracijo v širše lokalno okolje in v določenih državah se je pojavil zanimiv kulturni fenomen, ki do danes ni bil dobro raziskan. Nešpanski in neromski ustvarjalci so se namreč začeli do te mere identificirati s flamenkom, tako z njegovo kulturno tradicijo kot z njegovo umetniško govorico, da so ga ponekod uspeli adaptirati tudi v okolje, ki ga andaluzijska migracija ni dosegla, in ga utemeljiti kot svojega. Razlog za obsežno širitev se brez dvoma skriva v pojavu svetovne popularizacije flamenka, ko se je ta prilagajal v namen zadostitve komercialnih potreb širšega laičnega občinstva, zaradi česar je zaznati stereotipno povezovanje z določeno vizualno estetiko, ki se je po Španiji in svetu razširila v časih frankistične vlade v sredini 20. stoletja, kljub temu da ta ni več aktualna na področju izvornega nastanka flamenka in ga ne zastopa primerno in objektivno.

Tudi danes je opaziti pojav številnih kulturnih društev, kjer se na ljubiteljski ravni goji ohranjanje flamenka kot španske folklore, pri čemer pogosto prihaja do popolnega poistovetenja s tujim nacionalnim izročilom in njegovim poustvarjanjem. Poleg prej opisanega pojava širitve flamenka po svetu se vzrok za prevzemanje stereotipne (in celo namišljene) tradicionalne podobe flamenka skriva tudi v globoko zakoreninjenih predsodkih, ki se širijo s strani španskih romskih izvajalcev in njihovih podpornikov, v zvezi s prepoznavanjem legitimnosti izvajanja flamenka glede na nacionalno in rasno pripadnost.

Leta 2010 je Unesco priznal flamenko kot eno izmed mojstrov in svetovne kulturne dediščine in ga v svojem uradnem dokumentu definiral kot ljudsko umetnost, ki spaja petje, ples in glasbo. Nematerialna kulturna dediščina, ki jo je Unesco leta 2003 v svoji Konvenciji o varovanju nesnovne kulturne dediščine definiral kot »prakse, predstavitve, izraze, znanja, veščine in z njimi povezana orodja, predmete, izdelke in kulturne prostore, ki jih skupnosti, skupine in včasih tudi posamezniki prepoznajo kot del svoje kulturne dediščine«, je pomemben gradnik narodne identitete, ki se prenaša iz roda v rod s strani skupnosti in skupin. Te ji s tokom časa ohranjajo kontinuiteto, si preko nje gradijo občutek za lastnost in pripadnost ter tako prispevajo k spodbujanju dialoga na podlagi spoštovanja kulturne raznolikosti. Socialni antropolog Fernando C. Ruiz Morales v svoji študiji (2011) apropiacije flamenka s strani belgijskih umetnikov trdi, da je v procesih oblikovanja kulturne dediščine pomembna tudi komponenta etničnega pripisovanja, ne zgolj splošno nacionalnega. Kot smo to omenili že v zgodovinskem pregledu flamenka, je rasa vse od poveljnega obdobja pomemben kriterij za upravičevanje legitimnosti izvajalca flamenka. Predvsem nešpanski in neromski izvajalec je pogosto obravnavan kot nekdo, ki ne izpolnjuje kriterijev avtentičnosti in je zato neustrezen kot nosilec tradicije flamenka. Romski kitarist Pedro Peña v omenjeni študiji (2011) avtentičnost interpretacije flamenka dojema tudi kot posedovanje sposobnosti za nezavedno, arhetipsko zaznavanje ritma. Ideologija atavizma, tiste izkušnje iz zibelke, ki je vanjo položena z rasnim poreklom, priložena zmogljivost za izvajanje flamenka in posledična privilegirana predstavlja pri tradicionalistih velike vrednote simbolne moči do uveljavljanja flamenka kot izključno svojega, zaradi česar se izkrivlja pogled na resnično zgodovinsko dogajanje in diskvalificira pomen akademske izobrazbe nešpanskih umetnikov ter njihov doprinos k umetnosti. Konflikt tistih, ki si lastijo flamenko, s tistimi, ki »niso upravičeni do njega« in stojijo zgolj na temeljih zanimanja zanj, povzroča pri ljubiteljskih in profesionalnih izvajalcih flamenka v tujini dva razpleta. O prvem smo govorili že prej in se nanaša na odmik tujega izvajalca flamenka od svoje nacionalne kulture in individualnosti izražanja ter popolno interpretacijo flamenka kot španske folklore, drugi pa se odraža popolnoma v nasprotni smeri. Tuje ustvarjalce namreč potiska stran od tradicije, znotraj katere si bodisi zaradi spoštovanja do prvobitnega flamenka ali pa odklonilnega odnosa do njega zaradi osebne frustracije na podlagi »rasne neustreznosti« ne želijo ustvarjati, in posledično v iskanju novih izraznih oblik flamenka posegajo po elementih drugih plesnih ali glasbenih tradicij, v katerih se čutijo bolj sprejeti, ter jih vnašajo v svoj novoustvarjeni estetski svet flamenka.

Pri tem ne gre nujno tudi za popolno zapostavljanje relevantnosti izvorne etnične komponente flamenka, saj večina profesionalnih umetnikov redno širi svoje znanje v Španiji z namenom, da poiščejo navdih. S tem dokazujejo uporabo strategij, ki kompenzirajo pomanjkanje simboličnega kapitala, osnovanega na etnični pripadnosti. (Ruiz Morales, 2011, str. 300)

Svojo investicijo v znanje flamenka usmerjajo predvsem na področje tehnike izvajanja, medtem ko jo v nadaljnjem procesu ustvarjanja opremijo s povsem sebi lastnimi umetniškimi koncepti, estetiko in izraznostjo. Predvsem s strani profesionalnih izvajalcev flamenka z višjo izobrazbo in poznavanjem okolja, v katerem delujejo, je vse bolj opazno zaznati globlji uvid v flamenko kot umetnost, osvobojeno časa, prostora in forme, kar se odraža na pojavu izjemnih sodobnih plesnih predstav, performansov, razstav, video produkcij in glasbenih projektov.

Ti ustvarjalci se gibljejo po širokih poljih umetniških praks, iščejo prostore znotraj njih, predstavljajo strategije in gradijo odgovore, ki so ključ do univerzalizacije in hibridizacije flamenka. Da to lahko storijo, morajo poseči po svojih kulturnih repertoarjih in se zanašati na lokalne reference: ustvarjajo flamenko, ki mora zato, da bi postal univerzalen, najprej postati lokalni. Druga ironija. (Ruiz Morales, 2011, str. 312)

4 SODOBNOST IN AKTUALNOST FLAMENKA DANES

Ob eksponentni rasti kvalitetnih festivalov flamenka, novih prizorišč in različnih platform se zdi, da je flamenko kot žanr ali umetniška zvrst na svojem vrhuncu prav sedaj v aktualnem času. Tudi Slovenija je februarja 2018 pridobila bialni festival flamenko festival *Bi flamenko*, ki se zavezuje sodobnosti in še več – stremi v prihodnost. Cankarjev dom kot osrednji slovenski kulturni center in glavni organizator festivala, izvedenega v sodelovanju s svetovno priznanim festivalom *Flamenko bienale* iz Nizozemske, podaja mnenje, s katerim zagovarja flamenko kot svobodno uprizoritveno in glasbeno umetnost in jo jasno ločuje od folklore:

Njegovi ustvarjalci so neskončno daleč od zgolj poustvarjanja okostenelih ter s prahom zgodovine prekritih glasbenih in plesnih oblik. Flamenko je tok, ki ga napajajo sodobne in sorodne ustvarjalnosti, obenem pa je tudi sam navdih. Na mednarodnem bialnem festivalu *Bi flamenko* se bo tradicija mešala s sodobnim, z urbanim, klasični flamenko koraki se bodo združevali s povsem modernimi plesnimi, elektronski biti bodo posegli v utečene melodije klasičnih inštrumentov, z mediteranskim temperamentom pa se bodo prepletali arabski in afriški ritmi. (Cankarjev dom, 2017, str. 1)

Glede na to pa si vendar zastavimo vprašanje, kakšna je trenutna relevantnost prakse, ki je osnovana na nacionalni kulturi, in kako vpliva na naše iskanje pomena flamenka. Ugotavljamo, da se nešpanski umetniki, med njimi tudi nekateri slovenski umetniki, zavedajo, da flamenka ni mogoče v popolnosti ločiti od etničnih atributov, saj razumejo, da bi s tem izgubil del svoje ekspresivnosti, po drugi strani pa se zavoljo umetniške svobode zavestno odločajo za odmik od španskosti in s tem tvegajo vsečnost širšemu laičnemu občinstvu. Na ta način sprejemajo samostojno odločitev, kako želijo flamenko integrirati vase in v svoje okolje, zato ga lahko predstavljajo kot svobodno izrazno orodje. Splošni razvoj svetovne umetnosti in s tem tudi flamenka kot relativno mlade sodobne umetnosti omogoča raznovrstnost ustvarjalne nadgradnje uprizoritvenega ali glasbenega umetniškega področja in popolno prilagajanje izvedbenim in konceptualnim odločitvam ter osebni izrazu, kar predstavlja temelj umetniške svobode.

5 STATUS PRIZNAVANJA UMETNOSTI FLAMENKA V SLOVENIJI

Opažamo, da se je v Sloveniji splošno dojetje flamenka kot sodobne uprizoritvene in glasbene umetnosti z ljudskimi koreninami izboljšalo nekako vzporedno s tem, ko je bil leta 2010 flamenko s strani Unesca priznan kot nematerialna kulturna dediščina, a s tem sovпада tudi pospešeno delo slovenskih akterjev na tem področju (PKD Flamenko leta 2009 z miniaturo *Flamenko kot metafora telesa*, zasedba *CoraViento* leta 2011 s prvo samostojno celovečerno predstavo flamenka slovenskih izvajalcev *V zeleni senc lune*), ki so se ustvarjanja lotili s poseganjem v uprizoritveno pluralnost in univerzalnost flamenka kot nečesa, kar ne nastaja na njegovem izvornem teritoriju. Čeprav lahko tako v Sloveniji kot na območjih izven Španije najdemo umetnike, ki so priznani tudi med španskimi izvajalci in poznavalci stroke, pa ne moremo prezreti dejstva, da je v večini držav flamenko še vedno tuja in relativno nepoznana umetnost, ki kljub temu, da je lahko priljubljena med občinstvom, ni na prioritetni listi pri oblikovanju programov v gledališčih in delitvi razpisnih sredstev. Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije v Nacionalnem programu za kulturo za obdobje 2018–2025 opredeljuje javni interes za kulturo kot interes nacionalne oziroma družbene skupnosti za kulturo, katere glavna funkcija ni več izpostavljanje identitete skupnosti za vsako ceno in dokazovanje njene enakovrednosti, temveč dialog z drugimi kulturami, ki reflektira identiteto in položaj skupnosti. Tak interes za kulturo predpostavlja kakovostno, raznoliko in dostopno kulturo na vseh ravneh, od ljubiteljske do najbolj ustvarjalne in zahtevne kulture; svobodo izražanja in mišljenja, izročilo in tradicijo slovenske in evropske kulture, izziv sodobnosti, preteklosti in prihodnosti. V javnem interesu so tudi svoboda ustvarjalnosti, inovativnost oziroma razvoj kulture, utiranje novih poti, iskateljstvo in pojavljanje novih poetik, novih smeri in form, novih vrst umetnosti, kot tudi težnja in potreba po sameznika in skupnosti po spoznanju in razumevanju (refleksiji) sebe, drugega, skupnosti in sveta.

Izpostavljeni slovenski umetniki na področju flamenka so zadnja leta sistematično izključeni iz razpisnih pogojev, zaradi česar prihajajo v konflikt sami s seboj, s svojo kulturno identiteto in okoljem. V poskusih preživetja in pridobivanja pozornosti javnih kulturnih organov so primorani predrugičiti svoje delo, se umakniti v druga področja ustvarjanja, kot na primer v dramsko umetnost (Ana Pandur), vizualno umetnost (Anja Mejač), glasbo (Urška Centa, Mitja Obed) in svoje delovanje presmeriti v tujino (Vito Marenče). Vse bolj jih zaznamuje zelo izrazit sestop iz definicije flamenka, poseganje po eksperimentalnih, improvizacijskih in performativnih praksah in provokativnost, kar pa jih konec koncev postavlja na isto izhodišče kot aktualne ustvarjalce sodobnega plesa, likovne umetnosti, glasbene umetnosti in sodobnega dramskega gledališča. Za slednje umetniški vodja SMG Goran Injac pravi, da je njegov cilj vznemiriti, da bi lahko sprožil javno debato, saj je to dolžnost in velika moč vsake prave umetnosti. To zavedanje gojijo tudi slovenski profesionalni izvajalci flamenka, saj svoje umetnosti kljub zmotnemu prepričanju javnih kulturnih organov in površnemu poznavanju situacije s strani nekaterih strokovnih delavcev ne umerjajo glede na vsečnost, se ne prilagajajo popularizaciji in komercialnim interesom trga, temveč se za svoj obstoj in umetniško integriteto borijo s kvaliteto in prodornostjo idej, ki jih prenašajo v svojem umetniškem delu. V svojem članku *Gre za stanje duha* novinarka RTV Špela Kožar napiše: »Umetnost ni ljudska, umetnost je univerzalna. In umetnost je razvojna, ko spodbuja k drugačnemu razmišljanju, k iskanju nove perspektive razvoja sveta« (Kožar, 2019, str. 1).

6 ZAKLJUČEK

Slovenija je zaradi majhnosti in geografskega položaja svojevrsten fenomen, nekakšen kulturni »talilni lonec«, v katerem se je izoblikovala zanimiva kulturna slika, ki kljub majhnosti šteje za izjemno raznoliko profesionalno in ljubiteljsko umetniško produkcijo. Kot najbolj uspešen primer implementacije tuje kulture z ljudskimi koreninami v slovensko okolje lahko na glasbenem področju vzamemo tudi po svetu izjemno razširjeni glasbeni stil jazz, za katerega ugotovimo, da je postal mednarodni kulturni simbol (Núñez, 2011). Jazz se je rodil z združenjem posvetne in duhovne glasbe severnoameriških črncev s kompozicijsko manj zahtevnimi oblikami evropske klasične glasbe 19. stoletja okoli leta 1910 v New Orleansu, v 20. stoletju postal velika glasbena alternativa klasični akademski glasbi in se razširil po celem svetu, kjer je v glasbenih inštitucijah definiral metodologijo moderne glasbe. V vsaki državi je postal nekako avtohton, saj je prišlo do naravnega mešanja z lokalnimi glasbenimi praksami, ki so v stiku z njim razvile svoje alternative in se kot nove glasbene zvrsti razširile po svetu. Danes jazz ni več glasba Amerike, temveč velja za univerzalen glasbeni jezik, osvobojen svoje preteklosti. Tudi Slovenija šteje mednje z javnim jazzovskim orkestrom Big Band RTV Slovenija, ki kot inovativno in daljnovidno programsko in kulturno dejanje deluje že od leta 1945.

Na uprizoritvenem področju lahko opazujemo pojav sodobnega plesa v Sloveniji, pri katerem je razvidno to, da se je začel razvijati skoraj sočasno s sodobnimi gibanji po svetu. Plesalci so z novim pristopom do oblikovanja tako imenovanega modernega plesa ustvarili nastavke za razvoj zvrsti sodobnega plesa, ki se je v kasnejših obdobjih relativno dobro razvijal predvsem po zaslugi posameznikov in posameznic. Organizacijsko se je prvi pomembnejši premik zgodil z ustanovitvijo Plesnega Teatra Ljubljana, ki je spodbudil profesionalizacijo sodobnega plesa (Marinko, 2013). Plesna ustvarjalka Uršula Teržan v svojem delu *Sodobni ples v Sloveniji* trdi, da se je PTL kljub temu, da se pogosto ni najbolje prilegal normam tedanje družbe, uspel umetniško razviti in lansirati vrsto priznanih koreografov, ki danes samostojno in uspešno delujejo doma in po svetu. Danes je sodobni ples osrednja slovenska plesna praksa, ki vstopa na področje šolstva in visoke umetnosti.

Flamenko je kot umetnost glasbe in plesa v Sloveniji na precepu, saj do zdaj še vedno ni zares našel ustvarjalnega polja, s katerim bi se lahko poistovetil in klasificiral. Na glasbenem področju se želi zaradi svojih skupnih korenin pri procesu preoblikovanja najbolj umestiti med jazz, na plesnem pa med sodobni ples, a pri tem v praksi prihaja do problema. Gibu flamenka namreč ni moč v popolnosti odvzeti njegove sposobnosti za tvorjenje glasbe in njeno oblikovanje, glasbi flamenka pa ne določenih karakteristik, ki jo ločujejo od jazza. Flamenko je v svoji osnovi zastavljen na konkretni hierarhiji, v kateri se na prvo mesto postavlja petje s svojo vsebino in melodijo, na drugo ples in njegova sposobnost za ustvarjanje ritma, na tretje in s tem zadnje mesto pa se postavlja kitara, ki predstavlja vezni člen in spremljavo. V tradicionalnem okolju je flamenko osnovan kot improvizacija po zakonitostih, kjer ples sledi petju, a mu hkrati nakazuje mesta za vsto-

pe in s tem usmerja potek glasbe po svojih željah. Plesalec je tako že v osnovi tisti, ki ima izvršno moč nad potekom svoje koreografije in ne obratno. Glasbo soustvarja in ji ni podrejen, saj je ta oblikovana zanj in je s tem sekundarnega pomena. Povezano s tem prihaja predvsem pri prijavih plesnih projektov flamenka na razpisno področje uprizoritvenih umetnosti Ministrstva za kulturo RS do odgovora, da plesni projekti flamenka z živo glasbo ne spadajo na področje uprizoritvenih umetnosti, temveč na glasbeno področje (kot na primer balet, kjer je koreografija oblikovana na podlagi glasbenega repertoarja), kjer pa plesni ustvarjalci seveda ne morejo pridobiti dovolj referenc in s tem potrebnih točk. Glede na to lahko z gotovostjo trdimo, da je za oblikovanje takšnega odgovora krivo pomanjkljivo poznavanje umetnosti flamenka s strani strokovne komisije in razgledanost na področju aktualnega dogajanja po svetu.

»Podpora umetnosti je vedno tudi dejanje politične volje« (Kopač, 2018, str. 4). Seveda je potreben tudi splošni komentar na slabe pogoje dela, v kakršne so prisiljeni nekateri renomirani ustvarjalci sodobnega plesa pri nas, pri čemur gre predvsem za nastanek okoliščin, povezanih z mačehovskim odnosom do umetnosti kot do državnega parazita. Novinarka Špela Kožar je ob svojem opažanju izjav intelektualcev o umetnosti v času Jugoslavije pred kratkim zapisala, da je bila takrat umetnost razumljena kot državotvorna panoga, danes, po vzpostavitvi samostojne države, pa velja za državni parazit. Bivši kulturni minister Anton Peršak je aktualni status kulture v praksi opredelil kot področje in obliko družbene porabe in strošek, katerega posledica je depriveligiran položaj kulture in kulturnikov, nižje vrednotenje dela ne glede na stopnjo izobrazbe, naraščanje prekarnih delavcev v kulturi, zniževanje avtorskih honorarjev itd. Na tej točki se nam odpira vprašanje o pomenu in vlogi kulture po osamosvojitvi in spremembi družbenega in političnega sistema v Sloveniji. Je kultura tudi po ustanovitvi države in vzpostavitvi liberalno demokratskega sistema še (lahko) predvsem narodno afirmativna dejavnost ali je sama sebi namen? (Peršak, 2017).

Nacionalni program za kulturo za obdobje 2019–2025 upošteva osvobojenost sodobne slovenske kulture in razbremenitev narodotvorne in državotvorne funkcije, kar omogoča, da se kultura sama prepozna kot ključno polje samorefleksije skupnosti in da jo skupnost prepozna kot enega ključnih spodbujevalcev razvoja. Pri tem bi bilo na mestu umetnost definirati kot polje svobode, kjer je edina dolžnost avtorjev, financiranih iz javnih sredstev, do svoje države doseganje splošne vrhunskosti. Izbira oblike umetniškega orodja oziroma prakse na tej točki ne igra več pomembne vloge. Po Martinu (1938) telo postane mesto človeštva onkraj nacionalnih kulturnih omejitev. Glede na to izpeljujemo, da je sodobna umetnost flamenka v slovenskem okolju popolnoma legitimna, saj v slovenskem prostoru obstaja samo kot umetniška manifestacija in ne način življenja, pri čemer je njegov estetski režim paradigma, katere domet je odvisen zgolj od izobraženosti, usposobljenosti in kozmopolitskosti občinstva.

Flamenko glede na prizadevanja mnogih znotraj Andaluzije in Španije ostaja to, kar je bil, hkrati pa se v drugem kontekstu preseže brez možnosti vrnitve h koreninam. Lahko ga opredelimo kot dvostopenjski pojem: prvi nezabrisno ostaja flamenko kot ljudska praksa znotraj družinskih krogov nekaterega andaluzijskega prebivalstva, med katerimi se kot nematerialna kulturna dediščina prenaša iz roda v rod, drugi pa odpira pojem profesionalizacije izvajalcev flamenka in s tem flamenko kot sodobno izrazno orodje, ki stopa daleč stran od vprašanja nacije in rase. Slovenija je trenutno v stanju čakanja na (počasne) prilagoditve in razumevanje sprememb v svetu, k čemur pripomore tudi politična nestabilnost in stalno menjavanje vodstva vrhovne državne kulturne inštitucije, Ministrstva za kulturo. Nedohajanje aktualnih svetovih družbenih tokov je le del problema, s katerim se soočajo umetniki. Medtem pa je med izpostavljenimi slovenskimi ustvarjalci flamenka opaziti zapredanje v neko osebno, s kolegi z drugih področij ustvarjanja nedeljivo in melanholično izkušnjo obstoja na domači kulturni sceni, in tiho vztrajanje v upanju, da jim bodo kmalu dani pogoji in priložnost, da se lahko razvijajo in ustvarjajo dalje.

7 LITERATURA

1. Arroquero, T. (2016). *Reframing Tradition: Renegotiating Flamenco Dance within Contemporary Contexts*. Melbourne: The University of Melbourne.
2. Cankarjev dom. (2017). *Bi flamenko, mednarodni bienalni festival flamenka*. Pridobljeno s <https://www.cd-cc.si/sl/kultura/gledalisce-in-ples/bi-flamenko>. (19. 2. 2019)
3. Hayes, M. H. (2009). *Flamenco: Conflicting Histories of the Dance*. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company, Inc.
4. Hewitt, A. (2017). *Družbena koreografija: Ideologija kot performans v plesu in vsakdanjem gibanju*. Ljubljana: Maska, Transformacije (Izvirno delo izdano 1961).
5. Koordinator varstva nesnovne kulturne dediščine. (2011). *Unesco*. Pridobljeno s <http://www.nesnovnadediscina.si/sl/unesco>. (13. 2. 2019)
6. Kožar, Š. (2019). *Gre za stanje duha*. Ljubljana: MMC RTV Slovenija. Pridobljeno s <https://www.rtvsl.si/kolumne/gre-za-stanje-duha/479807>. (11. 2. 2019)
7. Martin, J. (1938). *The Modern Dance*. New York: Dance Horizons.
8. Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije. (2017). *Nacionalni program za kulturo 2018–2025*. Pridobljeno s http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Fotogalerija/2017/8-avgust/NPK_2018-25_za_javno_razpravo.pdf.
9. Morales, R. F. C. (2011). *La apropiación del patrimonio flamenco fuera de sus fronteras. El caso de los artistas en BÉLGICA*. Sevilla: UNIVERSIDAD PABLO de OLAVIDE. Pridobljeno s <https://www.redalyc.org/pdf/623/62322226003.pdf>. (10. 2. 2019)
10. Núñez, F. (2011). *Flamencopolis - Historia*. Pridobljeno s <http://www.flamencopolis.com/archives/3464>. (15. 6. 2018)
11. Ojesto, P. (2014). *Predavanje Capítulo de Historia de las Claves del Flamenco*. Madrid: Centro de Estudios Superior del Flamenco UFlamenco.
12. Ríos, M. J. C. in Ros Piqueras, L. (2009). *La identidad andaluza en el flamenco*. Sevilla: Atrapasueños.
13. Teržan, U. (2003). *Sodobni ples v Sloveniji*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko.
14. Wikipedija. (2019). Music of Spain. Pridobljeno s https://en.wikipedia.org/wiki/Music_of_Spain#Renaissance_and_Baroque_periods. (10. 2. 2019)

doc. Rosana Hribar, mag. um. gib.

Alma Mater Europaea Akademija za ples

SODOBNI PLES MED AFRIKO IN SLOVENIJO **CONTEMPORARY DANCE BETWEEN AFRICA AND SLOVENIA**

ABSTRACT

The article deals with the problems of African culture, which in the Slovene region is still some kind of tabula rasa, or, Eurocentric culture with prejudices - both by the state institutions and by the general population. This reflects on the lack of a clear idea of the history and art of a particular nation. The Black Continent is still a victim of stereotypes and generalizations that are unilateral and misleading. Despite the knowledge and recognition of the influence of African dance on the development of new dance forms and its own transformation to contemporary dance practices, we still experience it to a great extent through secular perception, which is detrimental to both African artists and Slovenian artists of African origin, despite the fact that they create a completely modern universal dance expression. Therefore, in the field of art, a more detailed analysis of the development of African art in Slovenia and the clarification of the concept of African (Slovene) contemporary dance is necessary.

Key words: African contemporary dance; African dance in Slovenia



1 UVOD

Kaj je sodobno afriško?

To je osrednje vprašanje prispevka, osnovno izhodišče razmisleka in razprave, ki že desetletja išče primerno umeščenost v področje sodobne umetnosti. Prispevek na kratko pojasni zgodovinsko ozadje in osvetli pomembnejše razvojne in politične procese afriških plesov. Pri tem izpostavi vlogo afriške tradicije in njen vpliv na avtentičnost, ki oblikuje identiteto sodobnih afriških ustvarjalcev. Prispevek obravnava pojem telesnosti med afriškim in evropskim pogledom ter predstavi izkušnje slovenske koreografije z afriškim poreklom.

»Kadar ne veš, kam greš, poglej, od kod si prišel.« (*Afriški pregovor*)

Afriški ples se še vedno bori s svojo identiteto. Sodobni avtorji, koreografi in plesalci ne najdejo stabilne pozicije kot enakovredni kulturni ustvarjalci. Rasno obarvane diskriminacije, predsodki, zgodovinska dediščina kolonizatorjev in političnih procesov so še vedno del razprave afriške sodobne umetnosti, ki je nemalokrat zaznamovana z miselnostjo, ki jo Gaxotte navaja takole: »Ta ljudstva niso ničesar prispevala človeštvu; treba je celo reči, da so marsikdaj predstavljala oviro. Nobenega Evklida, nobenega Aristotela, Galileja, Lavoisiera ali Pasteura nimajo. Njihovih junakov ni opeval noben Homer.« (Ki-Zerbo, 1977, str. 8).

Afrika je bila od nekdaj tarča osvajalskih pohodov in izkoriščanja tako naravnih bogastev kot njene prebivalstva. Evropski imperializem je korenito posegel v družbeni, politični, gospodarski in kulturni ustroj te celine. Kolonialistična dediščina, čeprav v nekaterih pogledih pozitivna, je vplivala na homogenost etničnih skupin in prispevala k današnji nestabilnosti Afrike, kjer so vojne in genocid že desetletja njena realna podoba. Kljub vsemu pa je bilo tisoče različnih plemen in narodov s svojo raznoliko in bogato kulturno tradicijo že od pradavnine zavezano umetnosti.

»Prisotnost plesa je univerzalna za vse kulture in družbe,« pravi Borut Telban in nadaljuje: »Po eni strani je njihov odraz, po drugi pa njihov oblikovalec« (2002, str. 3). Vznika v dejanju osebnega doživljanja, izkušnji plesalca, ki je ni mogoče intelektualizirati, temveč zahteva intuitivno razumevanje, ki presega običajno logiko, zato je v različnih družbah sprejet kot »odraz neke vrste kulturne senzibilnosti in družbene kohezije« (Telban, 2002, str. 3). Torej ga lahko razumemo in beremo tudi skozi psihološko dimenzijo.

V tem kontekstu Telbanu ples ponuja širše teoretične argumente in vprašanja o etnični ali nacionalni identiteti: pomen plesa v odnosu do družbe, njegove simbolike, uporabnosti, načina komunikacije, osebne izkušnje plesalca in njegovega vpliva na gledalca. Na primer, v povezavi s terapevtskim učinkom plesa kot reakcijo na družbeno politični sistem meni, da se je v Sloveniji pred osamosvojitvijo in po njej ples zelo razširil: »[...] lahko bi rekli, kot neka oblika antidota proti stresu, kot sredstvo za sproščanje notranjih napetosti, kot sredstvo upora proti nesigurni in nepredvidljivi družbeni realnosti« (Telban, 2002, str. 13). In nadaljuje, da ples skozi zgodovino vseskozi vsebuje očiščevalno vrednost kot izhod iz krizne situacije v obdobjih represije, terorja in smrti. Kot element družbene kontrole nastopa v dveh vlogah:

- 1) vloga izobraževanja – kjer posameznik razvija osnovne družbene, komunikacijske vrednote in osebne dimenzije,
- 2) vloga druženja in ohranjanja skupnih čustev – kjer posameznik skozi sintezo glasbe, petja in plesa razvija moralno, čustveno in simbolno podobo določene skupnosti.

Vsaka pripadnost skupnosti torej predstavlja kontrolo in s tem zaščito pred družbenim kolapsom. Znotraj takšne strukture so jasno razvidne družbene organizacije in hierarhična urejenost (Telban, 2002, str. 14).

2 VPLIV GOSPODARSKIH IN POLITIČNIH PROCESOV NA AFRIŠKI PLES

2.1 AFRIKA PLEŠE

Ples, ki je v Afriki neločljiv od glasbe, zaseda osrednje mesto v tradicionalnih kulturah po vsej celini. Ples kot živi spomin afriškega kulturnega bogastva in razvoja skozi stoletja izraža način življenja in filozofijo vsakega posameznega področja. Afriške plesne dejavnosti lahko beremo kot osebno izkaznico, ki nam pomaga identificirati posamezno etnično skupino, saj so plesi v Afriki mnogoteri, ravno tako njihov jezik in tradicija. V plesu sodelujejo vsi, ne glede na starost, spol ali socialni položaj. V Afriki se s plesom vse začne in tudi konča.

V tradicionalnih afriških družbah so dogodki v interesu vseh, ta vedenja so kodirana pravila, ki so integrirana v posameznika že v otroštvu. Ples je tako izraz kolektivne duše, ki spremlja vse pomembne dogodke njihovega življenja od rojstva do smrti. Zato je ples v Afriki izraz življenja in tak ples brez čustev ne obstaja.

2.2 TRANSFORMACIJE AFRIŠKEGA PLESA

Trgovina s sužnji, kolonializacija, diskriminacija, izseljevanje prebivalstva v mesta, rezervate, določanje novih državnih meja in neupoštevanje etnične raznolikosti, misijonarstvo, zatiranje političnega verovanja, vse to so dejavniki, ki so vplivali na avtohtono populacijo in njeno tradicijo. Ples se je moral podrediti novim razmeram, s tem pa se je spremenil njegov namen in sama izvedba.

Vsi poznamo žalostno usodo nekaj deset milijonov Afričanov prepeljanih s suženjskimi ladjami v novi svet. V teh krutih razmerah je beli človek, da bi poskrbel za dobro fizično in gmotno stanje svojega blaga, na palubi vsakodnevno izvajal dogodek z imenom Dancing the slaves. V okovih, ki so jim kožo odrli do mesa, s skorbutom, diarejo in fizično popolnoma oslabljeni so bili pod vihtenjem biča prisiljeni v petje in ples. Maša Kagao Knez (2013) navaja, da se tu zgodi prvi odmik od ljudskih plesov oziroma zametki transformacije ljudskih plesov, saj so bili na ladji sužnji različnih etničnih skupin, ki so se v samem plesnem aktu najverjetneje povezali s tradicionalnimi elementi, ki so skupni vsem. Najhujšo obliko suženjstva so Afričani doživeli ravno v Ameriki, kjer se izoblikuje nova afroameriška kultura. K temu, po mnenju Kagao Knez, prispevajo trije bistveni dejavniki:

- 1) sprememba v afriškem odnosu do svetega in posvetnega,
- 2) medafriška asimilacija,
- 3) tehnološki napredek.

Politeistično verovanje nima tako jasne ločnice med svetim in posvetnim kot dihotomija krščanskega Boga, ki strogo ločuje dobro od zlega. Socialna in religiozna afriška skupnost je ena entiteta. Afriška božanstva imajo tudi erotične lastnosti, kar se je severnoameriškem protestantizmu zdelo preveč grešno, zato so takšne metode čaščenja prepovedali. Vseeno pa so oblike čaščenja kljub pokristjanjevanju v novi preobleki živele naprej.

2.2.1 Oblikovanje nove afriške zavesti

Tudi Paul C. Taylor pojasni nastanek novih kulturnih oblik, ki so se oblikovale skozi štiri faze (2016, str. 13-17):

1) Kreolizacija

Prva faza je nastala z mešanjem že obstoječih tradicij v pan-etničnih okoljih. Najbolj prepoznavna oblika tega je zrasla, podobno kot meni Knez Kagao, na čezatlantskih trgovinah s sužnji, ki so kasneje botrovali tudi rojstvu novih umetniških praks, ki jih poznamo še danes.

2) Civilizacionizem

Druga faza zaobjema obdobje med poznim 18. in 19. stoletjem, čas, ko je prevladovala evropska miselnost o afriškem divjaštvu in barbarstvu, ki ga je bilo treba evropeizirati, modernizirati in pokristjaniti z namenom »izboljšanja temne mase«. Afriške skupnosti so svoj potencial do kulturnega razvoja in sposobnost civilizacije dokazovale tako, da so se prilagodile evropskemu načinu in oblikam izražanja.

3) Proti moderna

Ta faza Taylor umesti v obdobje 1840–1940. V tem času se oblikuje nova »črna identiteta« oziroma afriška zavest, ki se odraža na političnem, kulturnem in socialnem nivoju, z vzpostavitvijo in delovanjem zgodovinsko najbolj odmevnih gibanj New Negro in Negritude. Vzporedno se v črnski populaciji Združenih držav Amerike artikurirajo tudi izrazito feministična gibanja, ki so utrdila »model črne feministične samozavesti, samospoštovanja in avtonomije, ki je bila nekako pred svojim časom« (Taylor, 2016, str. 16).

4) Dekolonizacija

V četrti fazi se po mnenju Taylorja izkristalizira avtentičnost »črnih načel« in praks, ki verodostojno zastopajo in obravnavajo njihovo tradicijo, zavest in cilje, skupaj s priznavanjem črnih umetnikov in intelektualcev – pozornost, ki je bila pred tem zgolj v domeni bele populacije. Odmik od evropske dominacije in kapitalistične miselnosti je omogočil oblikovanje političnih in kulturnih tokov, ki so na podlagi uspehov sredine 20. stoletja svoje delovanje razširili v elitne umetniške in znanstvene institucije zahodnega sveta.

3 TRADICIJA »ČRNE ESTETIKE«

Afriška kultura je preživela evropski in ameriški vpliv kljub močnemu zatiranju njihove kulture. Kljub vsemu pa ostaja nerazčiščen odnos do razumevanja in tolmačenja vloge in pojma afriške tradicije, predvsem iz predkolonialnega obdobja. Definicija tradicije označuje določeno družbeno skupino, ki s prenašanjem svojih dejavnosti (te vključujejo način dela, prepričanja, obnašanja, verovanje in običaje), opredeli kot kulturo, ki jo v splošnem antropološkem pomenu dojemamo kot merilo za vrednotenje univerzalne človeške sposobnosti, ki svojim aktivnostim daje pomen, se z njimi izraža, jih simbolično razvršča in kodificira. Te dejavnosti dajejo teoretične osnove za razumevanje dediščine določene civilizacije.

Izraz »črna estetika« je skoval Taylor (2016, str. 11–12) ter jo opredelil kot prakso uporabe umetnosti, kritike ali analize z namenom raziskovanja njihove vloge znotraj ustvarjanja in ohranjanja črnske identitete. Pri tem razlikuje distinkcijo »črne estetike« skozi dva reda. Prvi red se pojavi s samim nastankom afriške civilizacije in razvojem njihove kulture, takšne, ki je tudi danes prepoznana kot avtohtona. Drugi red, ki nastane precej kasneje, pa so oblikovali umetniki, kritiki, intelektualci, ki so se v svojem izražanju že postavljali v pozicijo z rasistične perspektive, ki jo Taylor označi kot »sodobno rasno razmišljanje«. Ta distinkcija pokaže tudi razliko med pojmovanjem in razumevanjem razvoja zgodnje afriške kulturne identitete in primerne (prave) afriške tradicije. Slednja se je uveljavila šele pred kratkim, navaja Taylor in pojasni: »Tradicije imajo institucionalne pogoje, vključno s skupnimi merili za dosežek ali uspeh ter kanone priznanih dosežkov na katerih gradijo« (2016, str. 12). Ti pogoji pa so se prvič ustvarili šele v dvajsetih letih 20. stoletja s pojavom gibanj New Negro in Negritude.

Zaradi manka pisnih virov, empiričnih in znanstvenih odgovorov glede afriške zgodovine in njene tradicije sodobna zgodovina vzpostavlja pomanjkljiv in pristranski odnos do dogodkov pred tem. Starodavna Afrika je oblikovala socialni, kulturni in politični značaj skozi bogato ustno izročilo, ki pa je v očeh učenjakov nezanesljiv vir beleženja zgodovine. Tak odnos ustvarja miselnost, ki jo A. Hampaté Bâ opiše takole: »V sodobnih narodih, kjer ima tisto, kar je napisano, precedens nad besedami, kjer je knjiga glavno sredstvo kulturne dediščine, obstaja dolgoletna predstava o tem, da so narodi brez pisanja narodi brez kulture« (Alexander in Austin, 2010, str. 173).

V primeru afriške zgodovine in tradicije pa naletimo na precej enostransko beleženje, saj je potekalo predvsem s perspektive belega človeka. Ne glede na vsebino zapisanega ali ustvarjenega dela in dogodka je bil beli človek tisti, ki je obvladoval infrastrukture in postopke hranjenja, zbiranja, urejanja in predstavljanja afriške kulturne in družbene aktivnosti, temu primerno se je vsebina tudi prilagajala rasno obarvanemu belskemu pogledu.

Afriška zapuščina pa temelji predvsem na ustnem izročilu tako pri Afričanin角度 kot med tistimi v diaspori. Iz predkolonialnega časa in časa zasušnjevanja pa vse do danes se je z ustnim izročilom ohranila sveta in posvetna afriška zgodovina, skupaj s kulturo, ki se je izražala skozi glasbo, ples, pripovedke, religijo ipd. Danes vrednost ustnega izročila, z namenom beleženja afriške zgodovine, pridobiva verodostojnost (tudi znotraj intelektualne sredine) kot esencialna komponenta za razumevanje in spoznavanje afriške zgodovine in kulture. Ustno izročilo je prepoznano kot centralni del integriran v samo jedro afriške tradicije in ki kot tak še danes vpliva na črno kulturo in predstavlja pomemben doprinos afriškim študijam (Alexander in Austin, 2010, str. 171–176).

Še lepše pojasni zgodovinarica Vansina: »Navkljub bogastvu pisnih dokumentov / .../ bi bila zgodovina suha in neprijazna brez doprinosov informatorjev, ki so z ustnim izročilom dodali neprecenljiv afriški pogled na stvari« (Alexander in Austin, 2010, str. 173).

3.1 ROJSTVO NOVIH PLESNIH OBLIK

Suženjska kultura se je pomešala z evropskimi vplivi in krščanstvom, a vseeno ohranila temeljne afriške značilnosti. Nova kultura je spremenila tudi sam namen plesa, tako se je iz svetega prestavil v posvetno, razen ob posebnih priložnostih in praznikih. V poznem 19. stoletju je poleg številnih vzporednih oblik nastal popularni tekmovalni ples *cakewalk*, ki je bil sestavni del *minstrel showa* in je s svojo atraktivnostjo prispeval tudi k razvoju glasbenega gledališča. Temnopolti so v tej obliki showa nastopali kot komične karikature samih sebe, ki so jih pogosto zasmehovali, a bistveni del tega je bil, da so v nastope integrirali in s tem ohranjali svojo lastno tradicijo. Proti koncu 19. stoletja je popularnost *minstrel showov* upadla in do sredine 20. stoletja popolnoma izginejo tudi zaradi rasističnega predznaka. Ob koncu ameriške državljanske vojne je v newyorški Harlem migriralo prebivalstvo z juga in Karibov. Tradicije različnih skupnosti so glasbo in ples prepletle v nove umetniške oblike. Črni umetniki so ustanovili svoje združenje (za pravice temnopoltnih umetnikov) in svoj glasbeno-plesni talent postavili na odre tudi pred belo občinstvo. Harlemska renesansa zgodnjih dvajsetih let 20. stoletja je postala mesto klubov, kjer so se rodile inovacije tudi na glasbenem in literarnem področju, izoblikovala se je nova popularna odrska oblika *vaudeville*. Črno glasbeno gledališče, ki se je razvilo prav iz *minstrel showa*, je še naprej populariziralo in legitimiralo črne plesne tradicije in črne izvajalce. Vpliv črne renesanse se je razširil tudi v Evropo.

Ta čas najbolj zaznamuje prvi črni show na Broadwayu iz leta 1921 *Shuffle along*, temu se pridružita še *Running wild* in *Charleston*. V predstavi je nastopila tudi Josephine Baker, ki je kasneje postala velika zvezda Evrope, a tega slovesa v Ameriki ni nikoli dosegla, saj so rasne napetosti še naprej marginalizirale temnopolte ustvarjalce. V to obdobje spada tudi temnopolta zvezda Florence Mills, ki je svojo slavo utrdila tako v New Yorku kot v Londonu.

Črno glasbeno gledališče je doživelo svoj zaton v ekonomski krizi leta 1929. V tem času se je rodil *musical*. Črnsko glasbeno gledališče je postalo predmet resnega preučevanja belih umetnikov, ki so z novim konceptom ameriškega glasbenega in plesnega gledališča prispevali k tej novi obliki ameriške odrske zvrsti ter v svoje predstave aktivno vključevali temnopolte izvajalce.

Buddy Bradley je bil prvi temnopoltni plesalec, ki je koreografiral bele zvezde na Broadwayu. Kljub njegovemu inovativnemu doprinosu in vplivu na plesno estetiko ga javno nikoli niso priznali, zato je odpotoval v Britanijo. V tridesetih letih 20. stoletja je Bradley uspešno deloval v plesni, glasbeni in filmski industriji širom Evrope. Postal je prvi Afroameričan, ki je vodil belo plesno skupino, s katero je nastopal na različnih televizijskih šovih v petdesetih letih 20. stoletja, in prvi temnopoltni ustanovitelj lastnega plesnega studia v Londonu, imenovanega Buddy Bradley Dance School, leta 1967.

Razvoj oblikovanja afriške identitete se intenzivno nadaljuje v šestdesetih letih. V tem času se redefinirajo nekatera družbenopolitična vprašanja, ki jih Rok Vevar opiše takole:

Emancipacija afroameriških plesov je povezana z obdobjem, ko so različne marginalizirane populacije v Evropi in ZDA začele problematizirati dominantne družbene diskurze (»regulacijske fikcije«, kot jih imenuje ameriška filozofinja Judith Butler) ter ustvarjati temelje za artikulacijo identitet s specifičnimi lastnimi zgodovinami. Poleg prvega vala feminizma v Franciji so bile to predvsem t. i. *black studies* v ZDA (te se razvijejo v 60. letih). Premiki so se dogajali predvsem v analizi reprezentacije žensk in afroameriške populacije v literarnih delih, predvsem pa se je v 60. letih razvil družbenopolitični aktivizem, ki se je za javno reprezentacijo identitet boril tudi z uličnimi protesti (*civil rights movement* [gibanje za državljanske pravice]). (Kagao-Knez, 2013, str. 40)

Pospremljen z gibanjem *Black Power* je tudi afriški ples postal orodje kulturne revolucije. Emancipacija afriškega plesa pa se je odvijala tudi na domačih tleh. V obdobju osamosvajanja afriških držav (1960–1970) se za krepitev narodne zavesti in politične enotnosti ustanavljajo državni ansambli *Le Ballet National* (med njimi najbolj znan *Les Ballets Africains*), ki promovirajo afriško kulturo na Zahodu. Plesi in glasba, ki so doslej služili predvsem ritualom, so bili postavljeni na oder in izvajani s strani najboljših plesalcev, pevcev in glasbenikov, ki jih je izbrala posebna vladna komisija. Umetniki so ne glede na vlogo pripadali različnim etničnim skupinam. Nenevadna pri tem pa je izbira imena »le ballet«, pravi Kagao Knez, saj ta termin uporablja Zahod, torej nekdanji kolonizatorji.

Državni ansambli so, v želji po čimbolj atraktivnem in dovršenem spektaklu, nehote načeli temeljno strukturo, izvedbo in namen avtohtonega afriškega plesa. Obredni ples ni vezan na natančno zaključevanje fraz, usklajenost plesalcev, kostumsko privlačnost. V ospredju je vedno komunikacija med vsemi udeleženci. Državni ansambli so v tem kontekstu (negativno) posegli v samo dušo afriške plesne tradicije. Med sabo so povezali plesse različnih etničnih skupin, dodali nove formacije, solistične vložke, akrobacije, glasbeno spremljavo, ki ne ustreza avtohtonemu motivu, in seveda atraktivne kostume. V sled temu danes ne moremo več govoriti o izvornem afriškem plesu. Ta se izvaja le še v afriških vaseh kot ustno izročilo iz roda v rod.

»NE ŽELIM, DA ME OBRAVNAVATE KOT AFRIŠKEGA UMETNIKA, AMPAK ZGOLJ KOT UMETNIKA.«
(Siegert, 2010, para. 8)

Vsaka umetnost je pogojena z notranjim doživljanjem, ki je v neposrednem razmerju do okolja, v katerem nastaja, raziskuje in se neprestano tudi razvija. Pa vendarle, zakaj je umetnik iz črne celine vedno označen kot »afriški« umetnik in ne le umetnik? Afriškost, ki je bila značilna za obdobje osamosvajanja, je preteklost, današnja Afrika je drugačna, umetniki iščejo novo identiteto in gibalni izraz, ki ni ujet le v okviru tradicije, pa četudi črpajo navdih ravno iz nje.

Nadine Siegert v članku *Sodobni ples iz Afrike kot ustvarjalno nasprotje stereotipnih podob afriškosti* izpostavi, da je v tem kontekstu nujen podrobnejši pogled na vlogo telesa v družbi in na način, kako se telo manifestira skozi specifične svetovne nazore in medsebojne potrditve kulturnih kod. Ples kot umetniška forma omogoča odlične pogoje za uprizarjanje lastne individualnosti in identitete, saj ravno v plesu telo nastopa kot medij ekspresije, kot »proizvod, proizvajalec in medij kulture« (2010, para. 2). Siegert poskuša razumeti afriško telesnost znotraj evropskih kulturnih praks in postmoderne diskurza tudi skozi pogled Afričana in njegove sposobnosti (zmožnosti) individualne izbire/odločanja.

Na tem mestu, pravi Siegert, so smiselne teorije Pierra Bourdieua, kajti plesno telo je »kulturno in socialno oblikovano. Njegove izkušnje so vpisane v telo in na samo telo, zato bodo kot takšne tudi zaznavane in izražene« (2010, para. 2). Birringer telo razume kot »hibridni medialni konstrukt«, ki se kot izključen subjekt želi približati svojemu zatiralcu. Nadalje pa Butlerjeva vidi možnost kulturnega razvoja le v »uničenju in transformaciji telesa«, kajti »obris telesa dojemamo podobno kot meje držav, zato v svojem vedenju čutimo potrebo po vzpostavitvi koherentne kulturne kode« (2010, para. 2).

3.2 ZREŽIRANA AVTENTIČNOST

Siegert (2010) meni, da je dojemanje afriškosti v Evropi že vnaprej zrežirano. Evropski pogled vidi sodobno Afriko, ki se porojeva v konfliktnih območjih in procesih prilagajanja v postkolonialni hegemoniji. Izvorni afriški ples izginja, sodobni afriški ples se bori s svojo identiteto, hkrati pa se je ravno evropska konstrukcija identitete gradila v odnosu do stereotipne afriške telesnosti vse od 19. stoletja pa do šestdesetih let 20. stoletja. Zato je potrebno to specifično plesno umetnost, v odnosu do razumevanja afriške telesnosti, pogledati z dveh perspektiv, skozi analizo umetniških izjav sociopolitičnih procesov in skozi preučevanje, kako se telo kot medij izražanja razume in izkorišča. Žal je pogosto prisotna praksa, kjer afriški avtorji oblikujejo koncepte in vsebine, ki ustrezajo stereotipnim podobam afriškosti, z namenom, da zadovoljijo zahodne želje in ustrezajo referenčnim okvirom zahoda in povpraševanj, zato je eno najpomembnejših vprašanj, ki se dotikajo sodobnega afriškega plesa, ravno vprašanje avtentičnosti.

Na tem mestu je torej nujno ponovno razumevanje vloge tradicije v afriškem plesu. Ta je bila za časa osamosvajanja afriških držav emancipatorno dejanje, danes pa afriške ustvarjalce postavlja v nezavidljiv položaj, pravi Siegert. Sodobni afriški plesni ustvarjalci se pri iskanju svoje kreativne identitete soočajo z dvema problematičnima vidikoma. Na eni strani se od njih pričakuje in zahteva, da v svojih predstavah izhajajo iz afriške kulture in tradicije, saj s tem utrjujejo status afriškega (neevropskega) umetnika, hkrati pa jih ravno ta ista tradicionalnost zlahka označuje kot nazadnjaške. Tako se ves čas nahajajo v nekakšni pat poziciji med ohranjanjem in razvijanjem lastne izrazne identitete ter ponudbo in povpraševanjem mednarodnega kulturnega trga.

Podobno se opredeli tudi Taylor (2016, str. 141), ki pravi, da afriški umetniki že dolgo iščejo načine, ki bi jim omogočili strokoven razvoj in prepoznavnost v svetu umetnosti, a vedno znova naletijo na bariere, kjer je njihovo delo sprejeto le tedaj, ko jasno izraža tendence svoje (domače) kulture, a še to s predpostavko, da je verjetnost njihovega prispevka k razvoju sodobne evropske umetnosti nična. Tako se mnogo afriških umetnikov znajde v poziciji, ko so potisnjeni v okvire domorodnih konceptov, »stran od dela, ki bi ga sicer ustvarili, in stran od konteksta, znotraj katerega bi ustvarjali« (Taylor, 2016, str. 142).

K temu lahko dodamo še (vedno) stereotipne vzorce pogleda tudi s strani kritikov, ki namesto vsebine precej raje opažajo gola telesa in v njih iščejo afriške in evropske elemente kot merilo in označevalec, ali je predstava afriška ali ne.

V očeh evropske javnosti kompozicija in uporaba gledaliških prijemov lahko obstaja le v afriških predstavah, katerih umetniki so se tega priučili nekje v Evropi. V tej percepciji naj bi imeli afriški plesalci vedno v mislih, od kod prihajajo, in da bi bil velik greh znebiti se afriških korenin zgolj z uporabo plesnega jezika, ki se šteje kot evropski. Zanimivo bi bilo preučiti, ali so takšne zahteve doslej naslavljali tudi na evropske umetnike. (Siegert, 2010, para. 8)

3.2.1 Lažna dihotomija

Brenda Dixon Gottschild v knjigi *Black Dancing Body* (2003) odpre zanimivo razpravo znotraj dihotomije črnega in belega telesa. Konstrukt črnega telesa je od nekdaj navduševal plesno kulturo belega človeka in čeprav so ga v preteklosti ocenjevali skozi objektiv manjvrednosti, pa je v veliki meri vplival na številne družabne, broadwayske, kabaretne plesne oblike, med drugim tudi na balet in sodobni ples. Dolgo je veljalo prepričanje, ki je razlikovalo anatomijo plešočega črnega telesa od belega in posledično temu pripisovalo tudi fizične (ne)sposobnosti, ki zadevajo posamezno raso in zato tudi pozicijo (socialno in politično), ki jo v sami plesni umetnosti zastopa. Plesne terapije in tehnike, kot so Alexander, Pilates, Klein ipd., so v svojih raziskavah dokazale, da ne gre za biološko ločevanje med manj ali bolj primerno anatomijo plesnega telesa, temveč za vprašanje kulturnih dejavnikov, ki izhajajo iz družinskega in socialnega okolja, estetskih vrednot, preferenc in navad. Vsaka druga percepcija v odnosu do črnega in belega telesa naj bi bila pristranska, etnocentrična ali rasistična. Obe telesi imata namreč enak izhodiščni potencial, ostali miselni manevri pa verjetno izhajajo iz kulturno pogojenega pogleda opazovalca. Hkrati odnos do telesa razvija tudi specifična plesna forma znotraj specifične kulturne institucije in njej privrženemu občinstvu. Tako bo baletno občinstvo preferiralo kontrolo in nadzor kot primarno sestavino plesa, medtem ko bo občinstvo (belo in črno) ob ogledu afriške forme nagradilo izvajalce, ki bodo pri svojem izvajanju naravnani v stilu go for broke (vloži vse in upaj na uspešen rezultat). Torej, pričakovanja publike se ustrezno asimilirajo tudi znotraj določene institucije.

4 KAGAO – ROJENA ZUNAJ SVOJE VASI

Naslednje poglavje obravnava slovensko temnopolto plesalko in koreografinjo Mašo Kagao Knez in predstavlja izkušnjo Evropejke v odnosu do afriškega plesa.

Afriški izraz »kagao« v prevodu pomeni ženska, rojena zunaj svoje vasi. Korenine Maše Kagao Knez izhajajo po materini strani iz Slovenije, po očetovi iz Burkina Fasa. Maša je plesalka in koreografinja, ki od rojstva živi v Ljubljani in je v slovenskem plesnem prostoru prisotna že skoraj dve desetletji. »Kljub temu nisem ne črna, ne sodobna, ne afriška,« Maša zapiše v gledališkem listu in nadaljuje: »Ko pridem v Slovenijo, nisem sodobna plesalka, ko pridem v Afriko, nisem plesalka afriških plesov. Vedno znova sem nekako 'zunaj'.« (Kagao-Knez, 2010)

Maša se je napotila v Afriko v raziskovanje očetove domovine. Kulturo in ritem Afrike je tako močno doživela, da se je ob vrnitvi vpisala in dokončala pariško šolo afriških plesov Centre Momboy. A njena razdvojenost ni dobila epiloga.

V Afriki so jo zaradi svetlo rjave polti obravnavali kot belko, na afriški šoli v Parizu kot Afričanko, ki pleše kot belka. Navdušenje nad afriškimi plesi kljub vsemu ni popustilo. Znanje, ki ga je pridobila, je želela razviti v svoj lastni plesni jezik, ga nadgraditi z znanjem sodobnega plesa in v tem poiskati univerzalnost odrske oblike, ki ne zahteva rasne opredelitve. To so bila njena temeljna vprašanja in izzivi, kako v plesnem gledališču uprizoriti sodobno afriško plesno umetnost, ki bo kljub tradicionalnim afriškim elementom obravnavana kot enakovreden umetniški izdelek v polju sodobnih scenskih uprizoritev.

4.1 DIASSO – DOBER DOM

Maša je svojo izkušnjo dvojnosti in iskanja identitete raziskovala in predstavila v dveh pomembnih projektih:

1) Diptih, ki je vključeval dve različni solistični predstavi:

- *Rojena zunaj svoje vasi*
- *1978*

2) *Dia Diasso Diaspora*, mednarodni avtorski projekt Maše Kagao Knez

Leta 2010 me je povabila kot koreografinjo njenega sola z naslovom *Rojena zunaj svoje vasi*. Predstava naj bi raziskovala medkulturnost na področju (njenega) afriškega in slovenskega (evropskega) plesa. Da bi se njeni etnični polovici pravično srečali na poti realizacije, je leto kasneje povabila k sodelovanju še svojega v Evropi živečega afriškega učitelja in koreografa Filiberta Tologa. Ta je dopolnil večer s svojo kreacijo z naslovom *1978*, ki predstavlja leto njenega rojstva. Premiera se je zgodila 21. 12. 2011 v Plesnem teatru Ljubljana. Tologo prihaja iz Burkina Fasa, vendar deluje in živi v Ženevi. Kot plesalec, koreograf in pedagog se je izkazal v povezovanju afriške tradicije z zahodno plesno sodobnostjo in ustanovil svojo plesno skupino Yaala, s katero se je uveljavil na mednarodnih plesnih odrih. Med drugim se je kalil tudi v skupini koreografskega velikana Mauricea Bédjarta. Predstava je tako vključevala dve solistični koreografiji, dva zelo različna koreografska pristopa do Maše Kagao Knez. Moj pogled je pogled emancipirane Evropejke, drugi je pogled Afričana v diaspori.

Svoje raziskovanje je Maša kasneje razširila v predstavi *Dia Diasso Diaspora* z desetčlansko mednarodno zasedbo ustvarjalcev, ki so vsak na svoj način povezani z Afriko in v svojem delu črpajo iz njene kulture. V predstavi sem sodelovala kot asistentka koreografije. Premiero je doživela 27. marca 2013 v Linhartovi dvorani Cankarjevega doma.

Dia v zahodnoafriškem jeziku *malinke* pomeni blagostanje, *Diasso* pomeni dober dom (in je hkrati priimek Mašinega očeta), medtem ko se *Diasspora* nanaša na stanje večne razdvojenosti med domovinama obeh staršev, na različne obraze drugačnosti in izkušnje (ne)pripadanja. Medkulturna izmenjava je potekala na več nivojih: glasbenem, plesnem in osebnoizpovednim. Trije glasbeniki in plesalec izhajajo iz afriških držav (Slonokoščena obala, Burkina Faso in Nova Gvineja). Živijo in delajo v Evropi. Pevki in tri plesalke imajo v družini vsaj enega starša, ki je Afričan (med njimi so štiri Slovenke in Francozinja). Dve plesalki pa sta Evropejki (iz Švedske in Francije), ki sta se z afriško kulturo povezali preko plesa in rušita stereotipe, da Evropejci ne moremo plesati kot Afričani.

Koreografsko je predstava konglomerat najrazličnejših pristopov spajanja geografsko različnega afriškega plesa in sodobnega evropskega plesa. Na trenutke pričara pravo tradicionalno Afriko z vso svojo silovitostjo in ko se skoraj potopimo vanjo, nas vedno znova potegne iz sanj ter spregovori o zgodbah iz ozadja. Še lepše to povzame Daliborka Podboj:

Enourna predstava *Dia Diasso Diasspora* po svoji kulturni in umetniški strukturi povsem izstopa iz omenjenih vsebin in okvirov plesne produkcije leta 2013, je kulturna manifestacija raznolikosti in enotnosti, stkana iz vrhunskih umetniških izvedb glasbe, ritma, šolanih vokalov, plesne srčnosti in človeških usod, ki jih vseskozi izpolnjuje življenjski optimizem. (Podboj, 2014, para. 6)

Kljub prizadevanju koreografinje in strokovnih sodelavcev ter vedno znova odličnemu odzivu publike je njeno delo (s strani institucij) potisnjeno na rob – kot umetniško manjvredno. Ne glede na vsebino, obseg, zahtevnost, družbeno kritičnost in aktualnost ter rezultat, ki ga dosega, afriško sodobni ples v Sloveniji še vedno ne zaseda enakovrednega položaja med ostalimi plesnimi zvrstmi.

Ministrstvo Republike Slovenije ga vedno znova opredeljuje kot žanr, ki ne sodi v kategorijo pravih uprizoritvenih umetnosti: »[...] Projekt je mednarodna koprodukcija, bistvena predvsem s stališča promocije žanra, ne pa za razvoj uprizoritvene umetnosti nasploh ali kot vrhunski umetniški izdelek na področju uprizoritvene umetnosti [...]« (Kagao-Knez, 2013, str. 60). Ekipe ustvarjalcev in organizatorjev ponavadi projekt izpeljejo s pomočjo sponzorjev (ki še zdaleč ne pokrijejo vseh stroškov), predvsem pa tako, da delajo zastonj. Predstave, ki jih ustvarja Maša, so za slovenski medkulturni prostor izrednega pomena, vendar jih vedno znova doleti enaka usoda kot marsikatero produkcijo velikega mednarodnega formata (ko se avtorji popolnoma izčrpajo zaradi organizacije), ki po nekaj ponovitvah potone v pozabo.

4.2 AFRIŠKO SODOBNI PLES V SLOVENIJI

Afriško sodobni ples v Sloveniji ima svoje zametke v 60. letih prejšnjega stoletja. Takratna politika Jugoslavije je mnogim Afričanom omogočala študij. V Ljubljani so ustanovili Zvezo afriških študentov in Klub mednarodnega prijateljstva, ki je povezoval študente iz Afrike, Bližnjega vzhoda in Azije. Prvi poizkus medkulturne izmenjave je nastal v solu Jasne Knez z naslovom *Sudanska pesem*. Po nekajmesečnem bivanju v Sudanu je elemente sudanske tradicije prepletla s sodobnim plesnim izrazom. Prve delavnice afriških plesov v Sloveniji so bile organizirane pod okriljem takratne Zveze kulturnih organizacij Slovenije – ZKOS, ki jo je vodila Neja Kos. Pionirka razvoja afriških plesov pri nas je Barbara Plečko Oberčkal. Nadalje se je afriška plesna kultura oblikovala skozi delo Maše Kagao Knez in kulturno umetniškega društva Baobab, ustanovljenega leta 2009. Skupaj s plesalko Dalando Diallo in glasbenikom Damirjem Mazrekom so delovali na področju glasbe, plesa in gledališča ter znotraj afriške kulture razvijali svoj lastni avtorski izraz. Mašino delo pa se nadaljuje pod okriljem Studia XXV in še naprej pomembno prispeva k razvoju afriške kulture v Sloveniji.

5 ZAKLJUČEK

Ustvarjalni opus Maše Kagao Knez je edinstven na področju Slovenije in kot tak odpira polje medkulturnemu gledališču z vsemi družbenimi in političnimi ideologijami, ki mu pripadajo. Medkulturni dialog znotraj sodobne plesne umetnosti je že desetletja prisoten v širšem evropskem prostoru, kateriga del je tudi slovenska sodobna plesna umetnost. Pravično in etično bi bilo sodelovati v evropskih diskurzih s takšno tematiko ob podpori državnih institucij ter hkrati tudi vrsto plesnega področja strokovno in teoretično podkrepiti z ustreznimi analizami in raziskavami. V vsebini prispevka je predstavljena evropska naravnost do sodobne afriške plesne umetnosti, ki jo lahko uporabimo tudi kot podlago za razumevanje slovensko-afriškega odnosa v sodobnem plesu. Prav tako so vprašanja identitete, avtentičnosti in spreminjanja stereotipnih vlog in družbenih predsodkov do različnih kulturnih praks osnove konstruktivnega dialoga, ki se mora graditi tako v smeri umetniškega kot tudi izobraževalnega razvoja in osveščanja.

6 LITERATURA IN VIRI

1. Alexander, L. M., Austin, C. J. (2010). *Africana Studies and Oral History: A Critical Assessment*. V Davidson, J. (ur.), *African American Studies*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
2. Gottschild, B. (2016). *The Black Dancing Body: A Geography From Coon to Cool*. New York; Palgrave Macmillan US; Kindle Edition.
3. Ki-Zerbo, J. (1977). *Zgodovina Afrike*. Ljubljana: Borec.
4. Knez Kagao, M. (2010). »Rojena zunaj svoje vasi.« *Maša Kagao Knez*. Pridobljeno s http://masakagaoknez.com/tt_portfolio/rojena-zunaj-svoje-vasi-1978/.
5. Knez Kagao, M. (2013). *Razvoj afriških plesov in njihova umestitev v slovensko sodobno plesno umetnost*. (Diplomsko delo). Ljubljana: Akademija za ples.
6. Podboj, D. (2014). Pogled nazaj. Ples na odru upora. *Parada plesa*. Pridobljeno s http://www.paradaplesa.si/?id=na_spici&View=novica&novicaID=2621.
7. Siegert, N. (2010). *Contemporary dance from Africa as creative opposition to stereotypical images of Africanity*. Pridobljeno s <http://www.buala.org/en/stages/contemporary-dance-from-africa-as-creative-opposition-to-stereotypical-images-of-africanity>.
8. Taylor, P. C. (2016). *Black is Beautiful: A Philosophy of Black Aesthetics. (Foundations of the Philosophy of the Arts)*. Hoboken: Wiley; Kindle Edition.
9. Telban, B. (2002). Ples življenja ples smrti. *Poligrafi*, 27/28, letnik 7. Ljubljana: Nova revija.

Neja Jeršin

Alma Mater Europaea Akademija za ples

IMPLEMENTACIJA ELEMENTOV TRADICIJE V SODOBNO PLESNO IZOBRAŽEVANJE THE IMPLEMENTATION OF TRADITION IN CONTEMPORARY DANCE EDUCATION

ABSTRACT

The following paper is based on my personal experience regarding two dance institutions in Ljubljana: the Conservatory of Music and Ballet Ljubljana and the Dance Academy Alma Mater Europaea – department of contemporary dance. This text emphasises two central themes: the comparison in teaching subjects - Ballet and Contemporary Dance at the Conservatory and the Dance Academy Alma Mater Europaea and Multicultural dance practices (a subject taught at the Dance Academy Alma Mater Europaea), as an example of a unique approach in terms of connecting modernity and tradition. The presented perspectives, comparisons and connections can contribute to a better understanding of the impact these educational programs can have on a student. In addition, we can better understand dance technique and pedagogy from both the traditional, as well as the modern perspective. This can greatly impact our future work as an artist.

Key words: tradition, modernity, ballet, contemporary dance, an individual



1 UVOD

V okviru prispevka bomo iskali vzporednice, stičišča, razhajanja med elementi tradicionalnih plesnih tehnik ter programom sodobnega plesnega izobraževanja. Tekom besedila se bomo dotaknili primerjave vsebine predmetov balet in sodobni ples, ki sta poimensko enaka na obeh zgoraj navedenih institucijah. S pojmom »tradicija« se navezujemo na dve dalj časa obstajajoči plesni tehniki, klasični balet ter flamenko, ki smo ga spoznali v okviru predmeta Medkulturne plesne prakse na Akademiji. Obe kljub navalu fuzije in komponiranja različnih plesnih zvrsti ohranjata svoje zakonitosti in se spominjata svojega izvora ter namena. Klasični balet je ena izmed najstarejših plesnih umetnosti, ki pa se je skozi svoj razvoj spreminjala, in sicer iz odrske zabave srednjega veka v izredno cenjeno sodobno plesno umetnost, ki v gledališča privablja veliko število gledalcev. Čeprav navzven popolnoma drugačen, pa flamenko v številnih pogledih sovпада s principi klasičnega baleta. Flamenko štejemo pod špansko folkloro in brez dvoma si upamo trditi, da gre za eno izmed najbolj popularnih zvrsti omenjene veje plesa. Je ena redkih umetnosti, ki združuje glasbenike, pevce in plesalce enakovredno. Njegov vokabular smo študentke na urah predmeta medkulturne plesne prakse združile s sodobnim cirkusom z namenom sestavka smiselne kompozicijske in koreografske celote. V okviru prispevka bomo raziskovali implementacijo elementov tradicionalnejših plesnih zvrsti, bodisi tehničnih, ritmičnih, pedagoških ali uprizoritvenih v sistem sodobnega plesnega izobraževanja, katerega del sem kot študentka Akademije. V besedilu bomo podajali zgolj lastno mnenje in poglede na omenjeno temo s strani študentke, kar lahko ne odraža realnega stanja, ki ga poznajo strokovnjaki s posameznega področja.

2 PRIMERJAVA KONSERVATORIJ – AKADEMIJA ZA PLES

2.1. BALETNA UMETNOST SKOZI ČAS

Kot smo prej omenili, zametki baletne umetnosti segajo že v srednji vek, danes pa klasični balet poznamo kot izredno cenjeno performativno umetnost. Za vsakega plesalca je baletna tehnika nepogrešljivo orodje, ki mu omogoča ohranjanje telesne kondicije ter napredek v ostalih tehnikah ali zvrsteh. Baletna tehnika temelji na specifičnem vokabularju korakov in pozicij, ki pa se skozi razvoj niso pretirano spreminjali. Tudi same koreografije in znane baletne dandanes ohranjamo še iz časov Mariusa Petipaja iz devetnajstega stoletja. Pod taktirko Georga Balanchina pa se v dvajsetem stoletju pojavijo spremembe tudi na področju baletne umetnosti. Začelo je prihajati do zlitja ostalih plesnih stilov (predvsem moderna/sodobnega plesa) v tehniko klasičnega baleta. Zadnje je na plan privabilo številne atraktivnejše koreografije in nova, drugačna umetniška dela. Spremenili pa so se tudi mehanizmi ali z drugo besedo način izvajanja formalistično točno določenih korakov. Ta trend fuzije plesnih stilov se ohranja in razvija še danes, osnova za njo pa ostaja enaka – dobra tehnika klasičnega baleta. Preveč pogosto pa standardi ali vsaj načini učenja ostajajo enaki za vse, ki se lotijo baletnih korakov.

V nadaljevanju se bomo primerjave predmeta balet na obeh navedenih institucijah lotili z vidika širše teme adaptacije baletne tehnike na posameznikovo telo. Pri tem se bomo opirali na delo Paule Salosaari z naslovom *Multiple Embodiment in Classical Ballet* (2004).

2.2 BALET NA KGB

Če primerjamo vsebino predmeta balet v času srednje baletne šole z Akademijo, je razlika bistvena. Ne le na nivoju izobrazbe, pač pa v vsebini, ki izhaja iz namena posameznega šolskega/študijskega programa. Na Konservatoriju¹ balet predstavlja glavni predmet, kateremu je posvečeno tudi največje število ur. Predmetnik poleg tega vsebuje še baletni repertoar, stilne, karakterne plesne in sodobni ples. Namen le-teh je, da nam ponudijo čim večjo širino in plesalcu pomagajo k še boljšemu razvoju v klasičnem baletu. Iz našega stališča lahko komentiramo, da dijaki nismo znali povezati znanj iz enega in drugega predmeta ter da nam je primanjkovalo zavedanja o namembnosti posameznega predmeta. Izpostavili bi problem učinkovitosti tradicionalnega načina poučevanja, ki funkcionira zgolj na posameznikih z ustreznimi predispozicijami za klasični balet, ki jih je pri nas malo. Dodamo lahko, da smo bili vsi plesalci, ne glede na predispozicije, telesne in ostale sposobnosti, deležni

1 Izraz »Konservatorij« bom v nadaljevanju uporabljala kot sinonim za srednješolsko baletno izobraževanje.

enake obravnave. Baletnih pozicij in korakov smo se naučili na podlagi baletnega vokabularja, kljub temu da smo nekateri potrebovali širšo drugo, četrto pozicijo, globlji *plié* ... Da bi iz tradicionalnih zakonitosti klasičnega baleta lahko naredili več, v svojem delu lepo osvetljuje Salosaarijeva z izjavo: »Tradicionalno poučevanje baleta plesalca ne opremi za sodobno baletno okolje, v katerem je primoran kot profesionalni plesalec delovati« (Salosaari, 2004, str. 7). Dalje obrazloži, da se od plesalca dandanes poleg tehnične briljantnosti zahteva sposobnost kreativnega procesa. Na žalost nas naš srednješolski sistem poučevanja na to ne pripravi. Naučimo se poslušnosti in delavnosti, kar je kot posledica jasne meje med tistim, ki znanje predaja, in tistim, ki ga prejema. V svetu profesionalnega plesa pa koreografi iščejo soustvarjalce in ne zgolj nekoga, ki ga učijo kombinacije korakov. Prav tako sem na nivoju srednje šole kot dijakinja pogrešala vpogled v funkcionalnost baletne tehnike. Na preprostem primeru lahko obrazložimo, da smo učenci uspeli zavrteti dvojno pirueto, pa vendar nismo znali strokovno obrazložiti in ubesediti iz katerih elementov, mehanizmov je le-ta sestavljena.

Tradicionalnost baleta plesalcem daje veliko pozitivnega – vrline, kot so delavnost, vztrajnost, točnost, spoštljivost so odlična popotnica za plesalčev razvoj in nadaljnje delo. Hkrati pa tradicija, ki v baletu ostaja, predstavlja oviro pri samem razvoju in prilagajanju šolskega sistema. Baletna šola nas vzgoji v pridne in poslušne plesalce, ki pa niso samostojni. Naslanjamo se na učitelja, ogledalo ali soplesalca. Navajeni smo na primer: glasbene spremljave (sledenja) s strani korepetitorja, podobnega principa vaj, učenja kombinacij na pamet, varnega dela v skupini, vedno enakega »fronta«. Ko je na vrsti avdicija in delo s koreografijo, nam največkrat primanjkuje samozavesti predvsem pa sposobnosti hitre adaptacije na nov prostor in sodobnejši način poučevanja. Zavedamo se, da si bogatejšega predmetnika v okviru srednje šole želimo vsi, tako profesorji kot dijaki – na poti pa nam stoji tog šolski sistem, ki ne dopušča večjega števila ur, ki bi slovenskim plesalcem dale boljšo podlago za nadaljnje delo v tem poklicu.

2.3 BALET NA AKADEMIJI ZA PLES

Balet je na večini sodobnih plesnih akademij namenjen kot orodje in osnova za dobro sodobno plesno tehniko in ne za končni performativni produkt. Sam pouk poteka prilagojeno temu, kar kot sodobni plesalci v okviru majhnega slovenskega plesnega prostora potrebujemo – adaptaciji tehnike, ki je večina zaradi predispozicij ne zmore. V okviru sodobnega plesnega izobraževanja vzamemo pozitivne elemente baletne tradicije in jih razširimo, prilagajamo, komponiramo v celoto, ki jo potrebujemo kot posamezniki. Znotraj vsebine predmeta smo aktivni prejemniki znanja, kar pomeni, da dane informacije implementiramo v skladu s predispozicijami, potrebami, cilji. Baletni vokabular uporabimo za boljše pomnjenje koreografij in vaj sodobnega plesa. V primerjavi s srednješolskim izobraževanjem je na nivoju akademije potrebno ponotranjeno razumevanje vsakega posameznega elementa, videnje vzročno-posledičnih vzorcev znotraj tehnike, katerim dodajamo umestitev v prostor. Poudarek na racionalnem, čutnem ali telesnem iskanju rešitev, pa naj bo v energiji, dinamiki, muzikalnosti, teži gravitacijske sile ali vpetosti v prostor. Na ta način se plesalec spodbudi k celostnemu razmišljanju o lastni tehniki.

V svojem delu *Oči kože* (2007) Juhani Pallasmaa pojasni, kako pomembno je pri umetnosti in ustvarjalnem delu čutno, čustveno in telesno razmišljanje. Avtor še doda: »Dolžnost vzgoje je spodbujanje človeških zmožnosti domišljije in sočustvovanja, prevladujoče vrednote pa največkrat zavirajo domišljijo, tlačijo čute in mrtvijo mejo med svetom in jazom« (Pallasmaa, 2007, str. 11). Celostnosti in povezovanja široke palete znanj se moramo plesalci zavedati in se zavestno urediti. Znotraj predmeta balet se v okviru Akademije učimo improvizacije, različnih možnosti interpretacije, kreiranja lastnih variacij vaj. Na ta način ne postanemo ujetniki številnih repetitivnih, ki smo jih deležni tekom baletnega urjenja in poučevanja, še dodaja Salosaarijeva, pač pa smo ves čas izzvani in zaradi pozitivnega konflikta v nenehnem napredku.

3 SODOBNI PLES V OKVIRU BALETNEGA IN SODOBNEGA PLESNEGA IZOBRAŽEVANJA

V okviru Konservatorija se dijak s sodobnim plesom spozna relativno pozno, in sicer v tretjem letniku. Nekaterim ta predmet predstavlja pobeg od baletnih zakonitosti in priložnost za svobodo v gibu in izrazu, za ples z drugačnega zornega kota. Spet drugim, ponavadi učencem, katerim je primaren fokus klasika, pa nujno zlo in številne modrice. Na tem mestu se prvič pokaže, kako težko je za nekatere plesalce stopiti izven začrtanih okvirjev tradicije – pogostokrat se ne znajdemo. Zopet se strinjamo z zapisom Paule Salosaari, ki pove, kako je pot od klasičnega baleta do sodobnega plesa lahko polna frustracij. Na tem mestu se sprašujemo, zakaj je temu tako.

Kaj kmalu, ko plesalec spozna osnovne elemente koreologije in Labanotacije, lahko ugotovi, da obe tehniki temeljita na enakih principih, le estetika je drugačna. Morda bi se principov sodobnega plesnega izobraževanja lahko na določen način učili že na srednjih baletnih šolah. Razumljivo je, da nivo obravnavane snovi in tehnike ne more biti enak, saj govorimo o dveh ravneh izobrazbe in drugačnih smereh, pa vendar se mi zdi, da bi lahko s poglobljenim razumevanjem osnovnih gibalnih principov, ki jih prepoznamo v vseh plesnih stilih, začeli že prej. Na ta način bi olajšali prehod tistim, ki si po končani baletni šoli želijo raziskati polje drugih plesnih zvrsti, klasičnim plesalcem pa omogočili neprimerljivo boljše poznavanje baletne tehnike.

Kar zadeva vsebine predmetov v okviru enega in drugega programa zopet naletimo na številna razhajanja. Raznolikost vsebine pripisujemo že samemu poimenovanju predmetov, in sicer v okviru Konservatorija »sodobni ples«, v okviru Akademije pa »sodobna plesna tehnika«. Pouk sodobnega plesa v okviru Konservatorija v večini zajema delo v vertikali, elemente improvizacije ter relativno splošno ustvarjalno delo. Na kratko torej spoznavanje pojma sodobni ples. Čeprav se tehnično delo, ki meji na *modern* plesno tehniko, zdi smiselno, saj je baletnemu plesalcu bližje, sem osebno drugačnega mnenja. Dijaki namreč v okviru ur sodobnega plesa vadijo tisto, kar že znajo – plesati v vertikalni osi. Na podlagi osebne izkušnje in opazovanja pa vidimo, da se največ težav pojavi pri prehodu baletnih plesalcev na tla in pri talnih tehnikah na splošno. Navedeno pa je zgolj logična posledica dolgoletnega baletnega šolanja. Menimo, da bi se lahko v okviru ur lotili sistematičnega spoznavanja tehničnih vaj in elementov sodobne plesne tehnike in tako učence naučili različne uporabe teže, funkcionalnosti telesa kot celote, uporabe moči. Če z znanjem, ki ga posedujemo, analiziramo pouk sodobnega plesa, smo obravnavali sodobni ples v vertikali (*modern*), improvizacijo, osnove ustvarjalnega procesa – brez jasne ločnice med enim in drugim. Če primerjamo z Akademijo, pa vse navedene elemente znotraj programa ločimo v posamezne predmete. In šele s to jasno mejo lahko študentje začenjajo razumeti, iz česa sodobni ples sestoji. Na samo ustvarjanje smo v srednji šoli gledali kot na sestavljanje koreografij, plesnih korakov v celoto. Danes se lahko navežemo na Pallasmo, ki skozi svoje zapise poudarja, kako je pri tem, ko govorimo o ustvarjalcu in umetniškem delu, potrebna uporaba vseh čutov, ki jih posedujemo. »Velik glasbenik igra nase in ne na svoj instrument, in dober nogometaš igra na entiteto sebe, drugih igralcev in ponotranjenega in utelešenega igrišča in ne brca zgolj žoge« (Pallasmaa, 2007, str. 111).

4 MEDKULTURNE PLESNE PRAKSE

Unikaten prikaz implementacije elementov tradicije v sodobno plesno izobraževanje in razumevanje možnih stičišč različnih kultur predstavlja predmet Akademije *Medkulturne plesne prakse*. Vsebinska predmeta je v lanskem letu zajemala predstavnika tradicionalnejših plesnih zvrsti – vokabular flamenka ter na drugi strani sodobno plesno tehniko podprto z elementi cirkusa. Cilj predmeta ni bil obvladanje ene ali druge tehnike, ampak kot v učnem načrtu navaja Ana Pandur Predin: »Predmet *Medkulturne plesne prakse* v prvi vrsti omogoča implementacijo različnih medkulturnih plesnih praks v kontekst sodobnega plesa in njihov transfer v določeno kulturno okolje« (Predin, 2017, str. 4).

Čeprav smo se vsebine predmeta študentke lotile praktično, je pouk temeljil predvsem na razumevanju izvora obravnavane zvrsti ter njena umestitev v današnji kulturni prostor. Prav tako je bil ključen prenos informacij na posamezno študentko ter naša osebna interpretacija in predstavitev danega gibalnega vokabularja. Snov se je v okviru predmeta obravnavala tako praktično kot teoretično in filozofsko, kar nam nudi širši pogled na možna stičišča in razhajanja posameznih kultur ter umetniškega udejstvovanja. Do zadnjega smo prišle preko številnih improvizacij, raziskovanja ritmičnih vzorcev, glasbene podlage.

Na podlagi teorije nam je postala jasna učna snov, ki smo jo spoznali na praktičnih klasih predmeta medkulturne plesne prakse. To se nam zdi ključno za kakovostno delo in operiranje z danimi informacijami. Pomembno je, da nam je kot plesalcem jasno, kam določene zakonitosti umeščati in zakaj je tako. S tem se nove plesne zvrsti lotimo z določeno mero spoštovanja.

4.1 VOKABULAR FLAMENKA

Naše zanimanje je na urah vzbudil španski flamenko, ki poleg svoje točno določene strukture ohranja ogromno prostora za improvizacijo in ustvarjanje ter s tem omogoča polno svobodo ustvarjalcu. Tako kot klasični balet, ki so ga plesali vsi (bogati, revni), je tudi flamenko relativno hitro dobil določene zakonitosti, ki niso več dotakljive povprečnim. Menimo, da do tega pride iz človeške narative in navdušenja nad vsem »lepim«. Neka plesna zvrst težko ostane zgolj med ljudstvom, saj se vedno najdejo boljši plesalci te zvrsti, posledično pride do potrebe po plesnih mojstrih, kar vodi v ustanovitev plesnih šol. Plesne zvrsti v večini primerov odražajo geografsko področje, družbo in kulturo, znotraj katere so se izoblikovale. Tudi flamenko ni izjema temu pravilu. Izvira iz neusahljive težnje posameznika po izražanju svojih emocij, misli, občutkov. Na tej točki smo v okviru svoje seminarske naloge pri predmetu naučeno povezali z znanjem zgodovine plesa v obdobju avantgarde in ekspresionizma. Pri flamenku je izredno zanimivo to, da vsakemu akterju uprizoritve omogoča improvizacijo znotraj dogovorjenega sistema. Na klasih smo študentke spoznale osnovne udarce flamenka, s katerimi smo lahko same ustvarjale kombinacijo na melodije po lastnem izboru. Pri flamenku gre za motorično pravilno izvajanje gibov, istočasno z intenzivnim izrazom emocij in sledenjem ritmični strukturi. Večina plesnih zvrsti zajema zgolj telo in vokabular telesa – ples. Obstajajo koraki, drža, delo rok, izraz itd., pri flamenku pa plesalec svoje telo uporablja tudi kot glasbilo. Sam proizvaja zvok ali sledi zvoku oziroma ritmičnemu vzorcu. Šele znotraj tega lahko upravlja s prej navedenimi koraki.

Znanje, ki nam ga je nudilo široko polje vokabularja flamenka, smo tekom pouka združile s področjem popolnoma drugačnega izvora, in sicer s sodobnim cirkusom.

4.2 SODOBNI PLES IN CIRKUS

Sodobni cirkus je relativno mlada, šele dve desetletji stara performativna umetnost, posledično pa o njenem izvoru ni veliko napisanega. Sama zvrst zajema izredno visoke tehnične in fizične spodobnosti plesalcev, od katerih se zahteva še dobro poznavanje kreativnega procesa. Na odru združuje elemente plesa, akrobatike, drame, glasbe v atraktivno sodobno umetniško delo. Sami to področje vidimo kot nadgradnjo današnjega sodobnega plesa.

Pod vodstvom obeh predavateljev smo študentke z namero končnega odrskega produkta združile obe polji v smiselno celoto. Kombinirale smo ritmične vzorce flamenka s sodobno plesno koreografijo in z udarci ali plesnimi koraki podpirale celostno sliko prizora. Tako smo tekom pouka tako v praksi kot v teoriji dosegle razumevanje širšega konteksta našega dela v vlogi bodočih umetniških ustvarjalcev. Predmet predstavlja odličen primer implementacije tradicionalnega v današnji sodobni ustvarjalni in kulturni prostor. Če povzamemo besede Ane Pandur Predin:

Tovrstni metodološki princip omogoča razširjen mišljenjski koncept študenta in študenta, ki sega onkraj plesnega in koreografskega jezika v širše polje medkulturnega dialoga, kar omogoča odgovornejšo, natančnejšo in bolj izvirno aplikacijo lastnega gibalnega materiala skozi izbrano medkulturno plesno prakso, po drugi strani pa tudi sposobnost kritične obravnave in umeščanja ne le v polje sodobnega plesa, temveč tudi v polje širšega uprizoritvenega prostora. (Predin, 2017, str. 3)

5 ZAKLJUČEK

V prvem delu prispevka smo na podlagi osebne izkušnje podali opis in vpliv, ki ga lahko imajo študijski programi na posameznika z vidika tradicionalnega in sodobnega izobraževalnega sistema. Če vzamemo najboljše, kar nam nudi posamezno polje plesne umetnosti, pridobimo celosten pogled na umetniško udejstvovanje, kar danes kot bodoči mladi ustvarjalci nujno potrebujemo. Razumevanje, spoštljiv odnos tako do tradicije kot do sodobnejših principov in poučevanje skupaj z individualno noto posameznika nam zagotavljajo napredek in obljublajo boljše pogoje za delo profesionalnih ustvarjalcev tako doma kot v tujini. Razumevanje teoretičnega, antropološkega in filozofskega ozadja posameznih kultur ali področij umetniškega udejstvovanja je ključno za kakovostno delo in operiranje z danimi informacijami ter znanji. Na podlagi tega se principov tradicije, novih plesnih zvrsti in drugačnih pedagoških pristopov lotimo z zadostno mero spoštovanja, kar je nujna osnova za uspeh in napredek.

6 LITERATURA

1. All About Spain. (2018). Flamenco History. Pridobljeno s <https://www.red2000.com/spain/flamenco/history.html>.
2. Andalucia. (2018). Flamenco – History. Pridobljeno s <http://www.andalucia.com/flamenco/history.htm>.
3. Bites, F. (2013). *Flamenco Bites*. Pridobljeno s <https://flamencobites.com/main/structure-of-a-flamenco-dance-alegrias.html>.
4. Franko, M. (2006). *Plesati modernizem / Uprizarjati politiko*. Ljubljana: Zavod EN-KNAP.
5. Lichte, E. F. (2008). *Estetika performativnega*. Ljubljana: Knjižna zbirka Koda.
6. Moreno, M. C. (2016). Flamenco dance. Characteristics, resources and reflections on its evolution. *Cogent Arts & Humanities*, 3:1. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1080/23311983.2016.126082>.
7. Pallasmaa, J. (2007). *Oči kože, Arhitektura in čuti*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
8. Pandur, A. (2008). *Med umetnostjo in neumetnostjo: Nedorečenost položaja flamenka v preteklosti in danes* (diplomski delo). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
9. Predin, A. P. (2017). *Medkulturne plesne prakse* [učni načrt]. Maribor: Alma Mater Europaea ECM. Pridobljeno z eucilnica.almamater.si.
10. Salosaari, P. (2004). *Multiple Embodiment In Classical Ballet*. Helsinki: Theatre Academy.
11. Ubersfeld, A. (2002). *Brati gledalište*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko.

Jakob Ribič

KRITIČNA UMETNOST KOT GESTA SPOTIKANJA CRITICAL ART AS A TRIPPING-UP GESTURE

ABSTRACT

*What socio-political power does art hold today? How is art to perform its function, to be engaged, critical and rebellious? How is it to avoid the pitfall of becoming no more than an extension of an ideology? In his book *Social Choreography*, Andrew Hewitt examines two examples from the history of dance which form the basis of this reflection. These are the final dance of Nijinsky in a hotel in St. Moritz and the dance of the Jackson Girls. On this basis, the submission re-thinks the attitude of art towards the objects it creates. It becomes clear that these objects are of a fetishist nature and as such are a place of ideologization and falseness. As a possible alternative to such objects, the sublime object, about which Slavoj Žižek writes, presents itself. The submission's common thread is Honoré de Balzac's anecdote about two greeting passers-by in which one of the two trips. With Balzac it is not the one greeted who trips, but the one who issues the call (the Other). The conclusion drawn is that art fulfils its anti-ideological and critical stance by presenting itself in places where the Other (the ideology) trips. Art which presents itself at the point of tripping, at the point of failure of both history and ideology, is critical in the word's original meaning. To be critical means to create a difference, and this type of art points to the difference between the outer form of an ideology which is always concluded, organic and complete and its unattainable, impossible and empty place in the "extimite" inwardness.*

Key words: ideology, art, dance, the sublime object, modernism, postmodernism



1 UVOD¹

V zadnjem času je opaziti porast razprav in premislekov o realnem (političnem) učinku umetnosti. Kakšno moč ima umetnost danes? Ali še lahko posega v družbo, v razmere v njej ne le reflektira, pač pa tudi spreminja? Ali pa, po drugi strani, takšnega učinka nima (več)? Po eni strani, vsaj zdí se tako, živimo v časih, ko je umetnosti omogočena večja svoboda in neodvisnost kot kadarkoli prej. *Anything goes*, v umetnosti je mogoče vse: ni sistema ali človeka, ki ne bi smel biti podvržen kritiki, tudi (ali še posebej) znotraj umetniških diskurzov. Po drugi strani pa, v nekem obratu logike stvari, vztraja občutek, da je umetnost popolnoma brezzoba: lahko je še tako kritična, lahko še tako naslavlja družbeno relevantna vprašanja in jih kritično motri, jim ob bok postavlja alternativne možnosti in tako naprej, a pravega učinka pri tem nima. Platon bi umetnost najraje prepovedal: umetnikom ne bi dovolil vstopa v državo; če to ne bi bilo mogoče, pa bi umetnost vsaj kontroliral, posegal vanjo s cenzuro in jo imel pod nadzorom. Kot Mladen Dolar poudarja na različnih mestih, Platon s tem umetnosti ne bi mogel izreči večjega komplimenta: mar se ne kaže v tem Platonovem vztrajanju neko izjemno prepričanje v moč umetnosti, v njen politični učinek in domet? Na drugi strani zgodovine, v sedanjem času, oblast v zahodnih demokratičnih družbah – in pri tem sem lahko še bolj lokalen: pri nas – umetnosti ne prepoveduje. In to je seveda prav. A zdí se, kot da je niti ne bi bilo potrebno prepovedati. Kot da je sama zase že dovolj izolirana, osamljena, brez prave moči za to, da ji uspe kaj več kot le nagovoriti pereča vprašanja. Oblasti, kot se zdí, se z umetnostjo na ta način niti ni treba ukvarjati, saj je umetnost ne ogroža. Cela serija različnih primerov, tudi znotraj uprizoritvenih umetnosti, pa kaže, da temu ni tako: umetnost ima še vedno potencial za vplivanje na spremembe, še vedno so trenutki, ko kritika, ki jo neko umetniško delo naslavlja na določeno temo, pade na plodna tla. Političnost je še mogoča; umetnost ima še vedno sposobnost delovati kot alternativa prevladujočim ideološkim diskurzom in nemara bi neka druga razprava terjala premislek o tem, na kakšen način oblast vendarle omejuje umetnost (bržčas bi se pokazalo, da pretežno s finančnimi vzvodi). Vseeno pa, in morda ravno zaradi tega, vztrajno vznikajo vprašanja o tem, kakšna naj bi bila danes politična, kritična, tudi uporna umetnost, da bi izpolnjevala svojo funkcijo. Gre za med seboj precej različne izraze in pojmovanja, ki pa vendarle, nekoliko poenostavljeno rečeno, predpostavljajo nekaj podobnega: na eni strani prevladujoč ideološki diskurz in na drugi strani umetnost kot tisto prakso, ki takšnemu diskurzu nastavlja ogledalo in mu ponuja alternativo. In v tem duhu sem se lotil tudi pričujoče razprave. To vodim po dveh tirih: najprej sledim vprašanju, kaj je danes ideologija, kaj predstavlja ta v splošnem diskurzu pogosto uporabljan pojem, potem pa, kako se v ta koncept ideologije vpisuje umetnost in, konkretnije, ples.

Prvemu vprašanju sledim po poti, ki sta jo od Louisa Althusserja dalje zastavila Slavoj Žižek in Mladen Dolar. Pri tem si izposojam terminologijo, ki jo v svojem delu *Družbena koreografija: ideologija kot performans v plesu in vsakdanjem gibanju* predlaga Andrew Hewitt. Ta piše o dveh besednih figurah: metafori in katahrezi. Metafora predpostavlja uporabo določene besede ali besedne zveze, ki stoji namesto druge; katahreza pa takšen referent, na katerega bi se te besede nanašale, ne predpostavlja, pač pa ga ustvarja, ustvarja ga vnazaj. Premik v razmišljanju o ideologiji, ki ga od Karla Marxa napravijo Althusser, Žižek in Dolar, razumem prav na tej liniji: ideologije ne predpostavijo kot metafore, pač pa kot katahrezo. Ideologije tako ne razumem kot tistega sredstva, ki bi se nanašalo na družbeno realnost in jo izkrivljeno reprezentiralo, pač pa jo ideološki narativ pravzaprav ustvarja. Ideologija potemtakem ni nekaj, kar bi lažno odslikavalo družbeno realnost, pač pa je ideološki diskurz že vpisan v samo realnost. Če ostanem na ravni jezikoslovja: ideologija ni izjava, ki bi se (pravilno ali nepravilno, lažno ali resnično) nanašala na neko mesto izjavljanja, pač pa je kvečjemu v to mesto vpisana že sama. Za kritičen diskurz, ki naj bi ga kritična umetnost predpostavljala, potemtakem ni dovolj, da je naravnano onkraj prevladujoče ideologije, v neko od ideologije čisto realnost. Ni dovolj, če je namenjen le razkrivanju ideološke tančice; premalo je, če zadeva zgolj vprašanje resnice ali laži. Kot želim pokazati v nadaljevanju, za kritično umetnost ni potrebna le kritična vsebina, pač pa tudi nekakšna formalna gesta; gesta, ki jo imenujem »spotik«. V nadaljevanju poskušam na primeru dveh plesnih uprizoritev (zadnjega plesa Vaclava Nižinskega in plesnega fenomena *Girlkultur*),

1 Članek sem v podobni, a vendarle malenkost drugačni verziji objavil že v reviji Problemi: Jakob Ribič, »Umetnost v funkciji spotika«, *Problemi*, 1-2/LVII, 2019, str. 193–216, Društvo za teoretsko psihoanalizo, Ljubljana.

ki ju jemljem iz Hewittove knjige, pokazati, kaj bi tak spotik lahko pomenil v plesni umetnosti. Kje je potencial, da se tak spotik udejanji in s tem razkrije nek temeljni razcep, značilen za vsak ideološki diskurz. In kako je lahko prav spotik tisto mesto, v katerem umetnost vztraja v svoji kritičnosti zoper prevladujoče ideološke narative.

2 O IDEOLOGIJI

Začnem naj nekoliko anekdotično. Honoré de Balzac, francoski pisatelj, je nekega dne na ulici opazoval moškega, ki je med sestopanjem iz kočije zagledal prijatelja, ki je ravno tisti trenutek hodil proti njemu. Moški se ga je namenil pozdraviti, a je ravno v tistem hipu, ko je to želel storiti, izgubil ravnotežje in se spotaknil. Prijatelj je tako odšel mimo njega, ne da bi ga opazil in ne da bi do njegova medsebojnega pozdrava prišlo. Balzaca je opazovani prizor na ulici spodbudil k razmišljanju o hoji in tako je nastal njegov esej *Théorie de la démarche*, na katerega nas napotuje Andrew Hewitt v knjigi *Družbena koreografija: ideologija kot performans v plesu in vsakdanjem gibanju* (2017). V njej Hewitt v ospredje postavi premislek o razmerju med estetskim in ideološkim. Da se družbeni red zrcali v estetskih vprašanjih, ni nič novega, Hewitta pa, nasprotno, zanima predvsem to, kako se v njih tudi oblikuje (prim. Hewitt, 2017, str. 8). Kot pravi, estetika ni izključno ideološka, zato poskuša o njej razmišljati »v okviru tega, kako deluje v samem temelju družbene izkušnje« (prav tam). Hewitta zato ne zanimajo primeri, »ko umetnost 'izhaja iz' družbenega, 'se sklada' z njim ali ga 'zrcali', pač pa, ko ples oblikuje, določa ali osvetljuje družbeno« (prav tam, str. 20). Kritično metodo, ki jo razvije na tej osnovi, imenuje družbena koreografija.

Preden v nadaljevanju opravi premislek o njegovem konceptu, se velja vprašati, kaj sploh je ideologija. Ideologija v tradicionalnem pomenu deluje kot »lažna« oziroma »napačna zavest«: stvarnost predstavlja boljše, kot je v resnici. Funkcionira kot nekakšna plašnica ali zastor, ki nas odvrča od »družbene realnosti«, kakršna je. O dejanski »družbeni realnosti« smo zavedeni, zato delujemo napačno oziroma tako, kot si nek vladajoči razred za ohranitev družbenih razmerij želi. Žižek omenja znano Marxovo formulo: »*Sie wissen das nicht, aber sie tun es.*« (Tega ne vedo, a to počno.) (Žižek, 2010, str. 19). Takšno razumevanje ideologije predpostavlja neko naivnost na strani nas, ideoloških subjektov: ne vemo, kaj počnemo, a vendar (in prav zato) to počnemo. Ideološka iluzija je torej v tem primeru na strani vednosti – ker smo zavedeni, ker ne vemo, kakšna je realnost v resnici, ker je ta realnost izkrivljeno reprezentirana, počnemo, kar počnemo. V nasprotju s tem precej razširjenim prepričanjem pa Žižek stavi na nek obrat. Ne gre za to, da ljudje ne bi vedeli. Zelo dobro vedo – a kljub temu to počno. Iluzija ni na strani vednosti, pač pa na strani delovanja.

Žižek (prav tam, str. 26–27) in Alenka Zupančič (2004, str. 24) to ponazorita na primeru neke šale o človeku, ki zase misli, da je koruzno zrno. Po daljšem času ga v psihiatrični bolnišnici ozdravijo in tako se končno ove, da je v resnici človek. A le nekaj ur po tem, ko ga izpustijo, se moški vrne k svojemu zdravniku, prestrašen, da ga bo požrl piščanec, ki ga je srečal na poti domov. »Ampak saj vi vendar veste, da niste koruzno zrno,« mu na to odvrne zdravnik. Norec pa mu odgovori: »To dobro vem, pa vendar – ali ve to tudi piščanec?« Pacientov »saj vem, pa vendar ... (verjamem)« je po mnenju Zupančičeve »univerzalna paradigma post-razsvetljenskega verovanja« (prav tam). Ljudje namreč zelo dobro vedo, a kljub temu to počno. Post-razsvetljenski um je kot pacient iz šale: zelo dobro ve, da ni koruzno zrno, pa vendar se obnaša, kot da bi bil. Primerov iz sodobnih vsakdanjih praks, kjer ljudje ravna tako kot pacient, ki misli, da je koruzno zrno, Žižek našteje kar nekaj. Denimo, ljudje zelo dobro vedo, da birokracija ni vsemogočna, da je v marsičem celo zelo nesmiselna in nepotrebna, pa vendar se obnašajo, kot da bi bila vsemogočna in pridno izpolnjujejo vse potrebne obrazce, postopajo v skladu z njo in tako naprej (prim. Žižek, 2010, str. 27). Ali pa: ljudje zelo dobro vedo, da denar ni zgolj utelešenje bogastva v svoji materialnosti, da ni le preprost znak, s katerim bi izražali odnos med rečmi, pač pa da se onkraj tega nahajajo tudi odnosi med ljudmi, pa vendar se obnašajo, kot da bi bilo na njem nekaj magičnega (prim. prav tam, str. 22). Primerov bi lahko naštel še mnogo. Poanta je v tem, da ljudje zelo dobro vedo, kako stvari stojijo v resnici, a vseeno ravna, kot da tega ne bi vedeli. Ljudje so, povedano z Žižkovimi besedami, fetišisti »v praksi, ne v teoriji« (prav tam).

Vprašanje, ki bi logično sledilo pravkar povedanemu, je, zakaj tak subjekt ravna tako, kot ravna, če se v resnici zelo dobro zaveda, kako stvari stojijo. Poudariti je treba, da ne gre preprosto za to, da na delu ne bi bilo nobene iluzije. Ta fetišistična iluzija je še vedno prisotna, le da ni na strani vedenja, ampak, še enkrat, na strani delovanja oziroma na strani same »družbene realnosti«. Morda je to najlažje pojasniti na podlagi dveh tipov identifikacije, ki ju Žižek izpeljuje iz Lacana: na eni strani

imamo imaginarno identifikacijo, $i(0)$, na drugi pa simbolno, $I(0)$ (prim. Žižek, 1989, str. 107). Na imaginarni ravni se identificiramo s tisto podobo, v kateri smo si vseč, na simbolni ravni pa s točko pogleda, s katere se opazujemo. Ključno vprašanje je prav vprašanje pozicije oziroma mesta, s katerega se gledamo, in na to mesto se vpisujejo »ideološki aparati države«. Žižek kot primer daje Chaplinove in Formanove filme. Če se identificiramo z imaginarno podobo otrok kot ljubkih, prijaznih in prijetnih bitij, to pomeni, da se na simbolni ravni identificiramo s pogledom odraslih. Takšno podobo otrok – otrok kot prisrčnih in prikupnih – vidijo namreč odrasli. V Chaplinovih filmih pa otroci niso obravnavani z običajno ljubeznivostjo. Nasprotno, zelo pogosto so zasmehovani, ponižani in osramočeni. Kakšna je torej pozicija, s katere vidimo otroke na tak – za odrasle neobičajen – način? Žižkov odgovor je: to je seveda pogled otrok samih. Zgolj otroci sami so tisti, ki svojih kolegov ne obravnavajo z običajno nežnostjo. Drug primer so Formanovi filmi, v katerih režiser prikazuje težko in kruto življenje navadnih delavcev, in prav v tem, pravi Žižek, so ti filmi zares subverzivni. To, kar se morda zdi na prvi pogled nekoliko nenavadno (pričakovali bi, da bi se ti filmi, če bi želeli biti subverzivni, norčevali iz vladajoče birokracije, ne iz navadnega ljudstva), se da ponovno pojasniti prav na relaciji imaginarne in simbolne identifikacije. Podobo delavskega razreda je namreč vladajoča oblast prikazovala idealizirano, da je legitimirala svojo pozicijo. Če bi se na imaginarni ravni identificirali s takšno idealizirano podobo, bi to pomenilo, da bi se na simbolni poenotili prav z oblastjo. Gre za to, da se na imaginarni ravni identificiramo z neko podobo zaradi določenega pogleda nanjo, na simbolni ravni pa se identificiramo ravno s tem pogledom. S tem ko Forman prikazuje neolepšano podobo delavskega razreda, se spopade z nečim precej bolj temeljnim, kot če bi se v filmih zgolj norčeval iz vladajočega birokratskega aparata. Na ta način namreč spodkopava tisto temeljno točko pogleda oziroma tisto osnovno pozicijo, s katere se oziramo na podobo družbene realnosti, to točko pogleda pa v njegovem primeru določa prav oblast (prim. prav tam). Imaginarna identifikacija je potemtakem podrejena simbolni; točka, s katere smo opazovani, je namreč ključna pri določanju podobe, v kateri smo si vseč. Ideologija zato deluje na ravni simbolne identifikacije.

Prav na ta način je potrebno razumeti Žižkovo tezo: »'Ideološka' ni 'napačna zavest' (družbene) biti, ampak že bit sama, kolikor je podprta z 'napačno zavestjo'« (Žižek, 2010, str. 12). Ali rečeno z zgoraj predstavljeno terminologijo: »napačna zavest« ni na strani podobe, kot nam jo kaže naš pogled, pač pa je že ta pogled sam podprt s to »napačno zavestjo«. »[I]deologija vztraja pri tem, da stvari delujejo, kot delujejo, zato ker jih napačno razumemo. Naš »napačni« narativ je del njihovega »resničnega« delovanja« (Hewitt, 2017, str. 197). Skratka, ne gre za to, da otroci delujejo ljubko in prijazno, čeprav to niso, pač pa, precej pomembneje, gre za to, da delujejo ljubko in prijazno, zato ker jih mi tako razumemo; ker nanje gledamo s pogledom odraslih. Ideologija torej ne maskira realnosti, kakršna je v resnici, pač pa je kvečjemu performativno vpeta v samo konstrukcijo realnosti, to realnost oblikuje in regulira. Ne gre za to, da bi se ideologija nanašala na neko »družbeno realnost« in jo izkrivljeno reprezentirala v naša življenja, pač pa je sama »realnost« naših življenj podprta z ideologijo oziroma ideološko fantazmo. To, kar takšno fetišistično iluzijo omogoča, pa je verovanje – »saj vem, pa vendar ... (verjamem)«. »Čim je verovanje [...] izgubljeno, se razkroji sama zgradba družbenega polja« (Žižek, 2010, str. 27). Pomislimo še enkrat na primer Formanovih filmov. Če se na simbolni ravni poenotimo z oblastjo, pomeni, da verjamemo tej oblasti, in ker ji verjamemo, se nam življenje delavskega razreda kaže kot idealno. Šele to, da verjamemo takšni oblasti, je predpogoj za to, da se na imaginarni ravni lahko identificiramo s tako podobo delavskega razreda. Naj navedemo še en primer. Če se nam bog kaže kot dober, pravičen, usmiljen in tako naprej, to pomeni, da nanj gledamo s pozicije verujočega. Samo ta, ki v boga verjame, ga tudi vidi kot dobrega in pravičnega. Na delu je nek obrat pričakovanega vrstnega reda, o katerem piše že Pascal. Ne gre za to, da bi bil bog resnično dober in pravičen, in bi zato verjeli vanj. Nasprotno, gre za to, da se nam bog kot tak kaže zato, ker že verjamemo vanj, le da tega še ne vemo oziroma se ne zavedamo. To bomo šele ugotovili, šele vnačaj bomo lahko rekli, da smo ne-zavedno že verovali (prim. prav tam, str. 18). Verovanje je potemtakem tisto, ki podpira ideološko fantazmo, le da to verovanje ni nekaj notranjega in intimnega, pač pa se materializira v zunanjih praksah in ritualih. Žižek, ki nastopa z lacanovske pozicije, pravi, da je osebno »prepričanje tisto, ki je radikalno zunanje, utelešeno v praktičnem, dejanskem ravnanju ljudi« (prav tam, str. 25). To je tisto, o čemer sem pisal že prej: v tem, da pridno izpolnjujemo navodila moderne birokracije, je materializirano prav naše verovanje v njeno vsemoč. In spet smo pri tem, da je ideološka iluzija na strani delovanja.

To pa zaplete samo možnost kritike ideologije. Če ideologija kot »lažna zavest« prikriva neko resnico, je v funkciji kritike to, da to resnico razkrije; mi pa smo stopili v neko polje ideološkega, ki je precej bolj zapleteno. Ni dovolj, da spodbijamo samo podobo, kakršno nam kaže naš pogled. Ta, ki ga ima ideologija zares v primežu, bo ne glede na to, kako zelo očitno predočena dejstva nasprotujejo »njegovi realnosti«, vseeno vselej našel argument, s katerim bo pokril to pred njega postavljeno diskrepanco. Ta, ki ga ideologija resnično »drži v svoji pesti«, bo vedno našel svoj »pa vendar«; kot pacient, ki misli, da je koruzno zrno. Gre za to, da je ideološka iluzija na strani same »realnosti«, zato se moramo te iluzije lotiti mimo vprašanja laži in resnice. »Delovanja ideologije, mišljene v smislu performativnosti in ne referencialnosti, ni mogoče omejiti na režim napačne interpretacije ali lažne zavesti« (Hewitt, 2017, str. 196). Kajti ne gre za to, da bog v resnici ni dober, čeprav se nam prikazuje kot tak, pač pa za to, da je dober le zato, ker ga mi sami tako razumemo. Protiideološka gesta bi bila potemtakem usmerjena kvečjemu v razkrivanje tega, da je »napačna zavest« na strani samega narativa in da podpira našo »realnost«; bila bi torej v razkrivanju strukture ideologije oziroma njenih mehanizmov delovanja.

3 SPOTIK MED PLESOM IN PLES KOT SPOTIK

Hewitt podoben premik opravi tudi v polju estetskega. »Uprizoritev, kot je predstavljena v tej knjigi, je treba razumeti kot 'ideološko delo' – kot nekaj, kar je analogno 'delu' sanj, kamor je Freud [...] umestil plast pomena sanj« (prav tam, str. 16). Tako kot naj ne bi kritična analiza ideologije stremela k razkrivanju neke dozdevno skrite resnice, tudi Hewittove družbene koreografije ne zanima toliko pomen kot sami načini ustvarjanja tega pomena. Pri tem Hewitt svojega razumevanja »uprizoritve« ne izenači le z »ideološkim delom«, pač pa tudi z »delom sanj«. Tudi Žižek svojo razpravo o ideologiji (*The Sublime Object of Ideology*) prične s Freudovo *Interpretacijo sanj*. V uvodu poudarja, da Freuda ne zanima preprosto le latentna vsebina sanj, torej nek skriti pomen, ki bi se skrival za formo oziroma manifestnim besedilom sanj, pač pa tisto, kar to skrito, latentno misel prevaja v manifestno vsebino. Zanima ga »delo sanj«, torej tisti proces, »s pomočjo katerega skrivni pomen prevzema takšno formo« (Žižek, 2010, str. 11). Freuda torej zanima predvsem, kako se latentna vsebina vpisuje v manifestno. Podobno tudi Hewitt zanima načini ustvarjanja pomena. Pri tem trči ob dve zelo pogosti bralni paradigmi plesa. Na eni strani ob tisto, ki poudarja performativno naravo plesa, opeva pomen »sile« in »gibanja« in koreografijo razume kot metafizični fenomen, pri katerem se trenutki resnice razkrivajo v samotranscendenci telesa, telo pa kot »končno točko upora – tako proti družbenemu kot tudi diskurzivnemu določanju« (prav tam, str. 20). Na drugi strani pa trči tudi ob tisto, ki poudarja tekstualno naravo plesa in torej koreografijo enači s prakso pisanja, telo pa razume kot jezik. Hewitt poskuša nekaj na videz nemogočega – združiti obe analizi. Po eni strani se strinja s tem, da telesa niso pisanje, po drugi pa vendarle meni, da telesa na nek način označujejo (prim. prav tam, str. 15).

Model za to na videz izključujočo združitev obeh bralnih analiz Hewitt najde v jezikoslovju – v retorični figuri, ki se imenuje katahreza. Starim besedam oziroma besednim zvezam daje nove pomene. Medtem ko se metafora vedno nanaša na nekega referenta, pa katahreza svoj pomen šele ustvari. Zgled za to Hewitt najde pri Charlesu Sandersu Peirceu in njegovem tridelnem konceptu znaka. Peirce znak razdeli na simbol, indeks in ikono. V luči »katakritične« metode, kakor jo poimenuje Hewitt, je zanimivo predvsem Peirceovo pojmovanje ikone. Ikona se nanaša na idejo, ki nima materialnega obstoja, pač pa ji stvarnost, materialnost podeli ikona sama. V nasprotju z indeksom, ki se vedno nanaša na nek materialni objekt – tako da ga reprezentira –, pa ikona sama ustvari materialno sled neke ideje. (Ikona je denimo slika ali fotografija ognja – v tem primeru objekt, ki ga uprizarja, v resnici ne obstaja, kar obstaja, je samo njegova ideja –, indeks pa je dim, ki se vije iz ognja in torej dejansko indicira njegov obstoj.) Metoda Hewitt nemara najboljše pojasni na primeru zadnje plesne uprizoritve Nižinskega, ki jo izvede leta 1919 v nekem hotelu v St. Moritzu. V njem se je namenil uprizoriti grozote prve svetovne vojne. Svoj nastop je pričel tako, da se je spotaknil, s čimer si je stopalo poškodoval do krvi. Spotika Nižinskega Hewitt ne razume kot napako, kot *faux pas*, pač pa, nasprotno, kot temeljno potezo, s katero označi idejo grozljivosti vojne. Po »katakritični« logiki, ki jo predlaga Hewitt, spotik namreč ničesar ne nadomešča (in zato seveda ne gre za nehoteno napako, za zdrs), pač pa referent, ki ga uprizarja, šele ustvari. Referent – ideja prelivanja krvi v prvi svetovni vojni – svoj obstoj dobi šele vnazaj. Pomen ali Ideja uprizoritve (grozljivost vojne), ki je sama po sebi neko zelo abstraktno in prazno mesto, tako šele v trenutku, ko se utelesi v nečem konkretnem in materialnem, dobi svoj polni obstoj.

Družbena koreografija kot teoretski aparat plesno uprizoritev torej razume kot tisto, kar poganja samo dogajanje. Za takšno razumevanje uprizoritve pa metafora, ki predpostavlja, »da nekaj 'stoji namesto' nečesa drugega« (prav tam, str. 21), kot metodološki in vsebinski pristop ni ustrezna. Šele katahreza, ki »ustvari tisto, o čemer bi sicer domnevali, da ji je predhodilo – njegov referent« (prav tam, str. 20, 21), je tista, ki Hewittu omogoča o koreografiji razmišljati kot o nečem, kar ustvarja in ne kar zrcali. Hewitt ne zanika, da »estetske oblike ne zrcalijo ideoloških pozicij; zagotovo jih lahko in tudi jih. Vendar pa jih ne zgolj zrcalijo« (prav tam, str. 17). To misel najbolj jasno argumentira v zadnjem poglavju, v katerem določi nek zgodovinski trenutek, ko se je pojavila potreba po analitični metodi, kakršna je družbena koreografija. V tem delu svoje razprave piše o fenomenu *Girllkultur*, ki je kot produkt ameriške množične kulture – šlo je za nekakšno gledališko-plesno obliko, podobno varietetu, ki je temeljila na povezovanju razvedrilnih točk – navduševala nemško občinstvo v dvajsetih letih prejšnjega stoletja. Že pred letom 1929, ko je prišlo do gospodarske krize, je bilo takšne uprizoritve zaradi njihove narave (poljubno razvrščanje razvedrilnih točk) težko oziroma nemogoče razumeti po poti mimetičnega razbiranja pomena. Kljub temu, pravi Hewitt, da je ta tip uprizoritev že zaznamoval odmik od reference in mimezisa, pa mu je bilo v zadnjem hipu »še vedno mogoče priskrbeti mitski narativ – zgodovino« (prav tam, str. 194). Ta dozdevna zgodovinska določitev bi bila lahko »učinkovito, 'taylorizirano' telo, povezano z ameriškim tovarniškim tekočim trakom«, ki da se odraža v mehaniziranih gibih deklških plesnih skupin (prav tam, str. 171). Bralna strategija, ki pomen tega fenomena določa po referencialni poti in jo torej povezuje z ameriškim proizvodnim čudežem, pa se je dokončno izkazala za nesmiselno po letu 1929. Zaradi gospodarske depresije namreč ni bilo več mogoče govoriti o obstoju takšnega referenta (ameriškem proizvodnem čudežu), kljub temu pa so deklške skupine nemoteno plesale dalje – kot da se ne bi nič spremenilo, kot da bi referent, ki so ga dozdevno odražale, še naprej obstajal. S tem je bilo seveda nekaj narobe in je lahko pomenilo le eno – da te plesne skupine (Dekleta, kot jim pravi Hewitt) nikoli niso označevale na referencialen način. Samo tako je bilo moč pojasniti to nenavadno dejstvo, da Dekleta vztrajno plešejo dalje, čeprav je njihov dozdevni referent ostal brez obstoja. Prav zato bi bil metaforičen pristop k branju tega fenomena Deklet neustrezen. Če metafora predpostavlja referent, na katerega se nanaša, potem se pred nas ob bralni analizi fenomena *Girllkultur* postavijo vprašanja, kot so: Kaj ta dekleta uprizarjajo? Na kaj se nanašajo? Kaj je njihov referent? Ker na nobeno od teh vprašanj v nekem določenem trenutku ni bilo (več) mogoče odgovoriti, se je izkazalo, da je »dozdevni družbeni referent celotne estetske uprizoritve sam katahretična funkcija – in ne izvor – mimezisa« (prav tam). Ta ugotovitev je za sabo povlekla zahtevo po novih »bralnih« modelih in eden izmed takšnih teoretskih aparatov je prav Hewittova družbena koreografija.

Pri tem pa se pojavi naslednja zagata: če ne gre več za to, kaj Dekleta uprizarjajo, saj se ne nanašajo na nek zgodovinsko določen referent in so obenem izpraznjene pomena, torej ne razkrivajo nobene Resnice, pač pa zgolj še fascinirajo, potem se postavi vprašanje, na kakšen način sploh kritično presojsati ta tip uprizoritev. Hewitt se pri tem nasloni na Balzacovo razpravo o hoji, ki smo jo omenili v uvodu (prim. prav tam, str. 94–95). V njej Balzac izpeljuje dva tipa gibanja. Enega imenuje *mouvement faux*, drugega pa *mouvement gauche*. Za prvega so značilne kretnje, ki zrcalijo značaj posameznika, za drugega pa, da so te kretnje vedno posledica posameznikovih navad in potreb. Kretnje, ki jim Balzac reče *gauche*, razvijemo, zato ker se prilegajo določeni nalogi; v primeru hoje je ta naloga premagati razdaljo iz točke A do točke B. V tem smislu so te kretnje vedno pravilne. Drugače je pri tistem gibanju, ki ga Balzac imenuje *mouvement faux*; v njem se »kaže "narava značaja"« (prav tam, str. 94). Te kretnje je na podlagi tega, ali ta značaj izražajo pravilno ali ne, seveda možno presojsati, kriterij, ki bi se nanašal na ponarejenost ali iskrenost kretenj, ki so posledica naše navade (*gauche*), pa ni ustrezen, saj takšno gibanje ne more biti ponarejeno, niti ne more lagati. Bistvena razlika je seveda v tem, da pri *mouvement faux* obstaja referent, na katerega se kretnje nanašajo, in ravno na podlagi tega, kako dosledno ga posnemajo, lahko ocenjujemo njihovo vrednost. Tega referenta pri *mouvement gauche* ni, zato tega tipa kretenj ni možno presojsati na podlagi njihove resničnosti oziroma pravilnosti. Namesto tega Balzac kritiko tega gibanja zvede na vprašanje *élégance* in ga torej presojsa na podlagi estetskih meril.

V premiku od *mouvement faux* k *mouvement gauche* Hewitt najde nekaj sorodnega njegovemu obratu od metaforične h »katakritični« analizi branja (plesnih) uprizoritev. Uprizoritve in plesni fenomeni, ki so v središču Hewittovega razmisleka, se prav tako ne nanašajo na dozdevni (družbeni) referent, pač pa ga kvečjemu med uprizarjanjem ustvarjajo, in prav zato jih ni več možno presojati na podlagi resničnosti oziroma ponarejenosti, tako kot to velja tudi za kretnje, ki jih je Balzac umestil v kategorijo *gauche*. Balzacov premik od presojanja kretenj na podlagi njihovega »napačnega« oziroma »pravilnega« nanašanja na nek referent k njihovem vrednotenju z estetskimi merili, Hewitta navdahne, da nekaj podobnega napravi tudi v svojem modelu družbene koreografije. Tako v svoji zadnji tezi zapiše, da je družbena koreografija »kritična metoda, ki ne sprašuje, kaj stvari zastopajo, pač pa, kako sploh zastopajo« (prav tam, str. 201).

Fenomen Deklet pa ima ob tem še nek potencial, ki morda ostane v Hewittovi razpravi nekoliko nedorečen. Naj se vrnem k njegovi tezi, da je uprizoritev treba razumeti kot »ideološko delo«, in ob tem še enkrat premisliti sam koncept ideologije. Za delovanje ideologije je, kot pravi Dolár, značilno nekaj avtomatiziranega in samoumevnega. Ideologija je namreč najbolj utelešena ravno v trenutkih, ko se nam zdi, da smo najbolj zunaj nje. Tam, kjer se ideologija na videz neha, nas ravno najbolj ima, takrat smo najbolj sredi nje. Skratka, ideologija je najbolj uspešna prav takrat, ko je ne zaznavamo. Svojih subjektov namreč nikoli ne nagovarja neposredno, pač pa je »po svoji notranji strukturi organizirana kot odklik od interesa, ki naj bi ga uveljavila« (Dolar, 2012, str. 159). Pri tem pa se pojavi vprašanje, na kakšen način potemtakem subvertirati takšno ideologijo? Kako se boriti proti njej? Kako biti protideološki? Presenetljivo, pri odgovorih na zastavljena vprašanja lahko pomaga v uvodu zapisana Balzacova anekdota.

Podobno kot ideologija tudi hoja nekako poteka mimo naše zavesti. O hoji redko razmišljamo. Vprašanja, kot so »Zakaj hodimo?«, »Kako hodimo?«, »Ali bi lahko hodili drugače?«, »Ali bi lahko hodili bolje?« in tako naprej, si redko ali skoraj nikoli ne postavimo. Hoja je proces, pri katerem ne mislimo na njegov objekt, do njega ne vzpostavimo kritične distance in zato se o njem ne sprašujemo. Kar Balzaca napelje na razmišljanje o tako avtomatizirani dejavnosti, kot je hoja, je šele spotik nekega moškega. Na začetku zapisana anekdota je torej lahko precej poučna: o hoji in ostalih podobnih dinamičnih procesih, do katerih zaradi njihove samoumevnosti ne razvijemo refleksije, se je možno spraševati takrat, ko jih prekine nekaj nenadnega in nepričakovanega. Spotik je tisti, ki zareže v samoumevno in avtomatično delovanje, o katerem se sicer nikoli ne sprašujemo. Če smo najbolj v primežu ideologije prav takrat, ko se o njej ne sprašujemo (ali pa se nam celo zdi, da smo zunaj nje), potem ima lahko moment spotika, ki prekine nemoten, nereflektiran proces, pomembne implikacije. Spotik je namreč tisti, ki opozori na objekt, ki nastaja med nekim procesom; na objekt, ki je potreben za to, da do njega subjekt vzpostavi razliko in prične o njem premišljevat. Tam, kjer ni objekta, ni možna (samo)refleksija, to pa poraja možnost nereflektiranega užitka in pasivne gledalčeve drže.

Modernistična umetnost se na to ugotovitev odzove tako, da prične poudarjati pomen objekta, ki nastaja med njenim ustvarjanjem. Pomislimo spet na Nižinskega. Bilo bi nekaj zlaganega in hinavskega v tem, da bi Nižinski pred nekim – lahko si predstavljamo – petičnim meščanskim občinstvom sredi luksuznega hotela v elitnem St. Moritzu uprizarjal nekakšno avratično umetnino o umiranju mladih vojakov, pri tem pa bi se to občinstvo lahko naslajalo nad svojim izbranim in intelektualnim okusom; če to ne, pa vsaj zapadlo v nekakšno nereflektirano uživanje. Da prične Balzac razmišljati o hoji, je potreben spotik mimoidočega moškega. Da bi lahko občinstvo v St. Moritzu pričelo premišljevat o grozljivi realnosti prve svetovne vojne, je prav tako potreben spotik, ki poseže v sklenjeno baletno totaliteto in občinstvo sooči s poškodbo telesa in krvjo.

Medtem ko Nižinski s spotikom poseže v sklenjenost in tehnično dovršenost baleta, pa Dekleta nasprotno na formalni ravni stavijo na organiziranost. Točke si sledijo ena za drugo v urejenem, sklenjenem in neprekinjenem vrstnem redu. Nižinski s spotikom občinstvo meče iz tira, spodnese mu udobno pozicijo nereflektiranega gledanja in uživanja, zato da izzove njihov odziv. Dekleta po drugi strani nikakor ne merijo na to, da bi med publiko izzvale kakšen neprijeten občutek. Ravno nasprotno, njihova funkcija je v tem, kot pravi Hewitt, da fascinirajo. Nižinski s spotikom poseže v neko nemoteno kontinuiteto oziroma enotnost uprizoritve, medtem ko Dekleta stavijo ravno na utečenost svojega plesanja. In vendar se ravno ob fenomenu *Girllkultur* izrazi potreba po družbeni koreografiji.

Zakaj? Fenomen Deklet bi bil popolnoma nepomemben, šel bi čisto mimo nas in naše pozornosti, če ne bi Dekleta kot po naključju, popolnoma nenamerno, v neki točki zgodovine zaostale za njo; če ne bi nemoteno plesale dalje, kljub temu da je ideologija, ki naj bi jo predstavljale, vmes že padla. Ko se moški v Balzacovi anekdoti spotakne med sestopanjem iz kočije, se zgodi nek nepričakovan razcep v enotnosti njegove osebnosti. »Komično« gibanje, ki je pri tem na delu, bi nemara lahko pojasnili s pomočjo Alenke Zupančič: »[...] Jaz za hip še naprej koraka po cesti, medtem ko Ono (v tem primeru izenačeno s telesom) obleži na tleh v vsej svoji gmotnosti« (Zupančič, 2004, str. 85). Pri Dekletih na delu ni nič komičnega, je pa gibanje vseeno presenetljivo podobno. Medtem ko Dekleta še naprej plešejo, Ono (v njihovem primeru ideologija ameriške proizvodnje) že leži na tleh. Tudi v tem primeru pride do razcepa neke enotnosti. Medtem ko se balzacovski spotik pri Nižinskem vpišuje na raven same uprizoritve, pa je uprizoritev Deklet kot celota nekakšen spotik, spotik v času oziroma zgodovini. In prav v tem razcepu dozdevne enotnosti lahko končno ugledamo neko temeljno protislovje njihovega uprizarjanja. Podobno kot za ideologijo bi lahko tudi za Dekleta rekli, da je bil »napačen« narativ že del njihovega delovanja. Ne gre za to, da bi se po letu 1929 razkrilo, da so Dekleta v resnici predstavljale nekaj drugega, in ne cvetoče ameriške ekonomije, pač pa je bilo že to, da so Dekleta sploh kar koli uprizarjala, podprto s samo »napačno zavestjo«. Zamik, do katerega je prišlo po letu 1929 – ko so Dekleta nemoteno plesala dalje, potem ko je njihov dozdevni narativ že izgubil svoj pomen –, je povsem nehote podelil vidnost ravno temu antagonizmu. Prava kritika ideologije, kot rečeno, ni v razkrivanju »vsebine«, kakršna naj bi bila v resnici, kajti ne gre zato, da stvari delujejo drugače, kot nam jih neka ideologija predstavlja. Gre za to – če smem ponovno citirati Hewitta –, »da stvari delujejo, kot delujejo, zato ker jih napačno razumemo«, in zato bi morala prava ost kritike meriti na razkrivanje njene strukture oziroma njene logike delovanja. Kar nekako nehoče, kot po naključju uspe Dekletom, je torej prav razkritje tega za ideologijo bistvenega »gibanja«. Plesanje Deklet je resnično nekaj pomenilo le, dokler se je predpostavljala njegova utemeljenost v nekem Pomenu. Ko pa po letu 1929 v ta Pomen ni bilo več moč verjeti, se je tudi njihovo plesanje izkazalo za nesmiselno, nerazumljivo in iracionalno. Hewitt piše o razočaranju Siegfrieda Kracauerja, ki je po enem izmed nastopov takšnih deklisških plesnih skupin v tridesetih letih potarnal, da jim ne verjame več. »[P]red letom 1929, ko je bila ameriška ekonomija v resnici motor svetovne blaginje in že kar sopomenka za modernizacijo, so Dekleta dejansko nekaj predstavljala. Zdaj pa, ko je ekonomija izčrpana, Dekleta pa preprosto še naprej plešejo, vanje ne moremo več verjeti. Ne nazadnje je šlo ves čas samo za iluzijo« (Hewitt, 2017, str. 183). Šele ko v Dekleta ne moremo verjeti – verjeti pa ne moremo, ker so v nekakšnem zamiku do svojega dozdevnega referenta –, se pokaže resnična izpraznjenost njihovega pomena in šele v tem trenutku lahko ugotovimo, da je šlo ves čas pravzaprav za iluzijo.

Če uprizoritev razumemo kot ideološko delo, potem lahko rečemo, da ta Dekleta s svojo zapoznelostjo ne razkrijejo nekaj temeljnega le za svoje uprizarjanje, pač pa tudi za ideologijo samo. Naposled se tudi ideologija izkaže za iluzijo šele takrat, ko vanjo ne verjamemo več. Mrtva mesta v zgodovini so mrtva zaradi tega, ker je verovanje vanje že izgubljeno, s tem pa je izgubljena tudi fetišistična iluzija, ki bi jo to verovanje podpiralo. Prav z vračanjem na ta spodletela mesta pa lahko (kritična) umetnost spregovori tudi o tistih ideologijah oziroma njenih fantazmatskih konstrukcijah, ki jih to verovanje še vedno podpira. Takšna umetnost je kritična v izvornem pomenu te besede. Če biti kritičen pomeni delati razliko, potem takšna umetnost pokaže ravno na razliko med zunanjo podobo neke z ideologijo podprte realnosti, ki je vselej sklenjena in zaokrožena, ter njenim v notranjosti zapisanim praznim mestom.

4 ZAKLJUČEK

V pričujočem besedilu sem s konceptom spotika poskusil prispevati še enega od mnogih razmislekov o razmerju med umetnostjo in ideologijo. Slednje ne razumem kot tistega sredstva, ki bi (na- pačno ali pravilno) odslikaval podobo neke družbene realnosti. Nasprotno, menim, da je delovanje ideologije precej bolj kompleksno in zamotano: ideologija se ne vpisuje toliko v podobo, ki se kaže našemu pogledu, kolikor je že sam pogled temeljno določen z nekim konkretnim ideološkim obrazcem. Nekoliko poenostavljeno rečeno: ni toliko pomembno, ali se nam neka družbena realnost (ali vsaj podoba te realnosti) kaže tako ali drugače, precej bolj pomembno je, s kakšnega mesta jo opazujemo, s katere pozicije jo motrimo. Vse preveč lahko je kazati na to, da nekaj ni tako, kot se nam kaže, a hkrati vse premalo, če pri tem vztrajamo znotraj istega diskurzivnega polja. Če tvegamo in rečemo, da je prevladujoči ideološki diskurz našega časa ekonomija (ali nemara kar kapitalizem), ki umetnost vztrajno prikazuje kot nekaj nekoristnega (saj z ekonomskega vidika večinoma pred- stavlja strošek brez profita), potemtakem ni dovolj, da v svojem kritičnem postopanju do te ideje dokazujemo nasprotno in opozarjamo, da je umetnost v resnici ekonomsko povsem upravičena. Precej bolj gre za to, da se pokaže, kako je že sama pozicija, s katere pristopamo do tega vprašanja (pozicija ekonomskega vrednotenja umetnosti), zgrešena ali vsaj ideološko določena. A to je zah- tevno opravilo, saj ideologije, kadar je zares prisotna, ne zaznamo in ne opazimo. Najbolj uspešna je namreč ravno takrat, kadar deluje popolnoma samoumevno. Funkcioniramo sredi nje, pa se tega niti ne zavedamo. Prav zaradi tega ocenjujem, da ima lahko gesta spotika pomemben potencial. Spotik namreč razumem kot tisto, kar zareže v kontinuiteto ideološkega diskurza, podobno, kot je Nižinski s spotikom med uprizoritvijo v St. Moritzu posegel v sklenjeno baletno totaliteto. Nižinski je s tem v svoje delo vpisal prelom, prelom, ki je med drugim kritično naslovil tudi njegovo lastno plesanje. Prav v prelomu znotraj neke na videz sklenjene celote, ki jo ideologija podeljuje svojemu diskurzu, pa vidim cilj vsakršne kritične umetnosti. Na ta način namreč lahko umetnost prebije he- gemonijo ideološkega diskurza, tudi če za ceno škandala. Ali pa je ravno v takem prelomu škandal vselej že vpisan, če ga seveda razumemo v izvornem pomenu te besede: skandalon kot kamen spo- tike. In kritična umetnost kot gesta spotikanja.

5 LITERATURA

1. Alhusser, L. (2000). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Založba / *cf.
2. Dolar, M. (2012). *Strel sredi koncerta*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
3. Freud, S. (2001). *Interpretacija sanj*. Ljubljana: Studia humanitatis.
4. Hegel, G. W. F. (1998). *Fenomenologija duha*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
5. Hewitt, A. (2017). *Družbena koreografija: ideologija kot performans v plesu in vsakdanjem gi- banju*. Ljubljana: Maska.
6. Klepec, P. (2012). »Ad ... Mladen Dolar«. V Dolar, M., *Strel sredi koncerta*, str. 417–496. Ljubljana: Cankarjeva založba.
7. Lacan, J. (2010). *Štirje temeljni koncepti psihoanalize*. Ljubljana: Društvo za psihoanalizo.
8. Pascal, B. (1999). *Misli*. Celje: Mohorjeva družba.
9. Zupančič, A. (2004). *Poetika: druga knjiga*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
10. Žižek, S. (1989). *The Sublime Object of Ideology*. London in New York: Verso.
11. Žižek, S. (2010). *Začeti od začetka*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

doc. dr. Uroš Zavodnik

Alma Mater Europaea Akademija za ples

PLESNI FILM – MED RESNIČNOSTJO IN DOMIŠLIJO **DANCE FILM – BETWEEN REALITY AND FICTION**

ABSTRACT

Dance film, which is genre specific, is as any other film of any other genre in the first place subordinated to the dramaturgy of a feature film. For that reason, professional dancers sometimes have a problem to identify themselves with the protagonists of the film creation for the cinematographic screen. As example, we can take the high budget film production, which won the Oscar, the psychologic thriller Black Swan. In the centre of it is a ballet dancer, who is torn between the professional life of dancer as her own personal life through the play between the black and the white swan. This play generates an emotional narration, which is presented to the spectator, yet at the same time, it exceeded the personal experiences of a professional ballet dancer. Why!?! The film can easily generate the dreams of any ballet dancer, yet at the same time, it can destroy him/her with the same ability and confronts the dancer with brutal reality. Dance film creates a specific subversion, which leads the spectator, as well as the dancer over the thin line between reality and fiction – the film director is incorporated into the specific play, which he/she creates through the precise directing of mise-en-scène, so that the film world seems to be perfect and playful at the same time.

Key words: dance film, dance, film, ballet



1 UVOD

Filmsko umetnost pojmuje tudi kot »sedmo umetnost«, ki v procesu kreacije filmske slike oziroma filmske naracije združuje vse ostale umetnosti, tudi plesno umetnost. Je najmlajša med vsemi umetniškimi zvrstmi. Pogojena je bila s tehnično iznajdbo, gibljivo sliko in prvo uspešno javno kinematografsko predstavo konec 19. stoletja. Zato je še vedno produkcijsko-tehnično pogojena, v svojem kreativnem, umetniškem naboju pa skozi razvoj računalniške animacije (SciFi) in posebnih učinkov (VFX) omogoča kreacijo brezmejnih vizij filmskega ustvarjalca, scenarista in režiserja. Je umetnost, ki v produkcijskem procesu združuje nabor avtorjev številnih umetniških zvrsti, ki jih režiser zbere okoli svoje umetniške vizije in skupaj s katerimi uresniči svojo vizijo, ki jo izoblikovano skozi produkcijo in postprodukcijo v »filmskem formatu« svetloba izriše na filmskem platnu zatemnjene kinematografske dvorane. V produkcijskem smislu gre za skupinsko ustvarjanje, za ureničevanje vizije režiserja in scenarista, ki dandanes ni več omejena, če in ko produkcijska sredstva omogočajo vstop sodobnih tehnologij v umetniško ustvarjanje.

Če je film žanrsko opredeljen kot »plesni film«, novi tehnološki procesi v filmski industriji plesalcu pred filmsko kamero, na filmskem setu, omogočajo prehajanje v sfere brezmejnih insceniranih svetov, skozi katere lahko gledalec podoživlja čustvena stanja, ki zabrišejo mejo med realnim in insceniranim na plesnem odru. Kot primer lahko vzamemo plesno psihološko dramo *Črni labod* (*Black Swan*), ki jo je v letu 2010 insceniral režiser Darren Aronofsky. V filmu je v ospredje postavljen lik balerine, ki stremi k vlogi primabalerine. Ko se ji po spletu okoliščin ponudi priložnost udejanjiti svojo sen skozi vlogo belega in črnega laboda, se pred gledalcem razpre bojovit boj obeh »labodov«, vendar ne zgolj na plesnem polju njenega plesnega gledališča, temveč v njej sami, saj je v svojem domačem okolju, kjer jo oblikuje njena mama, bivša balerina, že leta nezavedno vpeta v to isto zgodbo iz plesne predstave.

Prav zaradi tega scenaristično postavljenega izhodišča, ki se osredotoča na večplastno psihološko stanje njenega lika, se lahko pred nami razpre narativno ter s tem vizualno močna emotivna pripoved, ki iz gledalčeve podzavesti izvablja čustvene reakcije, nasprotno pa iz plesalčeve tudi neodobravanje, ko se zavoljo »hoje po robu« izpostavlja krhkost plesalčeve biti, ki sega tudi v sfere trpinčenja samega sebe. Slednje se dobesedno zrcalno odlikava v scenski postavitvi, ki sugerira in izziva, da se briše meja med realnim in surealnim, s čimer trpinčenje lika, v interakciji tudi gledalca oziroma gledalca kot plesalca, prehaja v prefinjeno psihološko igro s samim seboj, da bi lik dosegel popolnost ter stopil na piedestal nesmrtnosti v vlogi primabalerine.

Film vselej presega okvire realnega življenja, četudi na filmskem platnu odlikava življenje, inscenirano resničnost, zato lik plesalke, ko in če je postavljen v središče filmske naracije, zaradi dramaturgije filmske pripovedi, karakterizacije lika in interakcije gledalca z njim, zahteva dramaturgijo, ki, kot rečeno, praviloma presega resničnost, ki se skozi leta predajanja plesu odlikava v življenju plesalke-balerine. Gre tudi za zgostitev dolgotrajnega napornega umetniškega življenja balerine na poti do primabalerine v dramaturško zanimive momente, preobrate, vrhunce, ki omogočajo čustveno identifikacijo, ki lik lahko zlomi ali ga katapultira v višave, skupaj z njim pa tudi gledalca. A ko je gledalec tovrstne filmske upodobitve plesalec, balerina, ki resnično živi oziroma se v realnem življenju sama sooča z življenjem glavnega lika, ta dramaturgija, ki je za film nujna, lahko odvrta, saj je identifikacija vezana na sebi lastne izkušnje in doživetja, ki so seveda mnogo širša od zgoščenosti teh istih doživetij na filmskem platnu. Ko filmska inscenacija in življenje, saj film le-to odlikava, v vsej globini svoje inscenacije zaradi dramaturgije poseže v sfere življenja plesalca, ki svojo profesionalno pot podoživlja na sebi lasten način, ki odstopa od filmske naracije, zlahka pride do stanja zavračanja filmske umetnosti, vsaj v žanru plesnega filma. Ko se to zgodi, je treba postaviti ločnico med insceniranim in resničnim, treba se je soočiti s filmom kot umetnostjo, s subverzivnim filmskim svetom, ki ga filmski režiser inscenira, tudi z igralcem-plesalcem na filmskem setu, da lahko preide v interakcijo z gledalcem in ga zapelje v čuten, neizprosni, napet svet plesalca, ki je pripravljen žrtvovati samega sebe za enkratno neponovljivo inscenacijo vrhunca življenja, kot smo na primer priča usodi protagonistke v plesni psihološki drami *Črni labod*.

2 GLEDALEC VS. PLESALEC

V zatemnjeni kinodvorani se zgodi svojska subverzija, ko luč ugasne in začne svetloba na belem kinematografskem platnu izrisovati gibljive podobe¹. Gre za proces interakcije z insceniranim filmskim dogajanjem. Gledalec je sam z insceniranim dogajanjem na platnu, četudi je na skupinskem dogodku še z vsemi ostalimi gledalci v kinematografski dvorani. Insценirani liki, vpeti v narativno dogajanje, iz njegove podzavesti začno izvablјati podobe, emotivna stanja, ki jih začne vpletati v specifično, sebi lastno recepcijo, jih povezovati z insceniranim dogajanjem ter s tem čutiti, podoživljati vso širino insceniranega emotivnega stanja na platnu. Zato vsak gledalec ob ogledu istega filma kinematografsko dvorano zapusti z nekoliko drugačno podobo/recepcijo tega filma. Filmska umetnost je tesno povezana z igro emocij, filmski režiser jih v procesu režije mizanscene inscenira skupaj z igralci, pa tudi scenografi, kostumografi, direktorjem fotografije, osvetljevalci, rekviziterji, maskerji, tonskimi oblikovalci, komponisti oziroma avtorji glasbe, ustvarjalci posebnih učinkov in trikov, skratka z vso filmsko ekipo, ki jo zbere okoli sebe. Ameriški režiser Samuel Fuller je v filmu Jeana-Luca Godarda *Pierrot le fou (Nori Pierrot)* iz leta 1965 v vprašanje igralca v filmu, Jeana-Paula Belmonda, kaj natančno je film, povedal slednje: »Film is like a battleground. Love, hate, action, violence, death. In one word emotions.«²

Prav zaradi te izrazite značilnosti filmske inscenacije, ustvariti bojišče emocij skozi filmsko naracijo, znotraj likov inscenirane pripovedi ter med njimi samimi, v njihovih vlogah protagonistov in antagonistov, lahko gledalec, ko je sam plesalec, izstopi iz te inscenirane igre, nasprotno kot gledalec, ki sam nima profesionalnih plesnih izkušenj. Zaradi emotivnega ter s tem povezanega realističnega naboja filmske pripovedi je gledalec-plesalec neposredno nagovorjen. Njegova recepcija slednje tako dojema – to je magičnost filma, ko inscenacija koketira z resničnostjo, četudi je le-ta inscenirana. S to estetsko in narativno izoblikovano iluzijo, ki jo ustvari režiser skupaj s svojo avtorsko ekipo, v neki časovni in prostorski dimenziji, z natančno režijo mizanscene, ki se odslika v filmskem kadru³, se ustvari navidezna resničnost, ki jo je Tarkovski poimenoval tudi kot drugo resničnost:

Cinema is the one art form where the author can see himself as the creator of an unconditional reality, quite literally of his own world; In cinema man's innate drive to self-assertion finds one of its fullest and most direct means of realisation; A film is an emotional reality, and that is how the audience receives it – as a second reality. (Tarkovski, 1987, str. 176)

Če sledimo Tarkovskemu, gledalčevi recepciji filmske inscenacije kot »drugi resničnosti«, lahko dojamemo občutenje gledalca-plesalca, ko podoživlja »samega sebe« na filmskem platnu. Primer glavnega lika balerine Nine Sayers (Natalie Portman) v filmu *Black Swan* je insceniran skozi paleta čustvenih preobratov, ki na trenutke zelo brutalno usmerjajo njeno preobrazbo do samega vrhunca njene profesionalne kariere, do samopriznanja videnja in dojemanja sebe v vlogi primabalerine. Tudi zato vrsta sekvenc v pripovedi z zrcali, ki sugerirajo in reflektirajo, nazadnje tudi usodno »zapičijo«, ko skozi bolečino in srečo, v samožrtvovanju sebe stopi na pedestal nesmrtnih primabalerin.

1 Die Macht des bewegten Bildes ist real, ebenso die Angst des Zuschauers davor und die Faszination, die von ihm ausgeht - die Subversion im Kino beginnt, wenn im Zuschauerraum das Licht ausgeht und die große viereckige Leinwand hell wird, es wird zum magischen Ort: psychologische und umgebungsbedingte Faktoren schaffen eine Atmosphäre, die für Wunder und Suggestion aufgeschlossen macht (Vogel, 1997, str. 9); cinematic technology by its very nature – the projection system at least as strongly as the filming equipment – manipulates the audience into unconscious identification not only with the characters but also with the process of screening-viewing (Fleishman, 1992, str. 3).

2 *Pierrot le fou (Nori Pierrot)*, R: Jean-Luc Godard, 1965); sceno s Samuelom Fullerm si je mogoče pogledati tudi na YouTube platformi; primer: https://www.youtube.com/watch?v=ZPXV_Tm6ilw

3 The individual shot is the result of the combination of camera techniques and dramatic content; the content can be shaped into a composition, through which it gets aesthetic, emotional and dramatic effects (Casty, 1971, str. 56); when thought is expressed in an artistic image, it means that an exact form has been found for it, the form that comes nearest to conveying the author's world, to making incarnate his longing for the ideal (Tarkovsky, 1987, str. 104); through composition we are telling the audience where to look, what to look at and in what order to look at it (Brown, 2002, str. 30).

Že uvodoma, skozi otvoritveno sekvenco, ko smo priča njenim sanjam primabalerine, ko v vsej subtilnosti mlade balerine v svoji podzavesti, kot se izkaže na koncu sekvence, podoživlja inscenirano transformacijo balerine v primabalerino v vlogi belega in črnega laboda iz plesne predstave *Labodje jezero*, se soočimo z napeto čustveno igro. Atmosfera, ustvarjena skozi osvetlitev in scenografijo, je minimalistična, vendar natančno poustvarja subtilni izčiščeni svet njene transformacije, ki se dogaja v soju žarometov, ki izpostavljajo zgolj in samo njo, skozi ekskluzijo vsega ostalega, ki prehaja v črnilo oziroma temo. Lahkotnost in natančnost njenega plesnega giba nam razkriva njen perfekcionizem, njeno zrelost, stopiti na baletni piedestal. Glasba Petra Iljiča Čajkovskega hkrati vzpostavlja vse bolj napeto vzdušje, ki ga podpre gibanje kamere, ko se ji približa, se je dotakne in z njo zapleše antagonistična podoba čarovnika Rothbarta iz *Labodjega jezera*. Ta jo v strahu in nelagodju, ki se odslikava na njenem obrazu in v gibu, končno popelje do tako željene podobe belega laboda, za katero se zdi, da jo sanja vsaka mlada balerina, ko nam režiser Nino Sayers v trenutku njenega srečnega prebliska pokaže na postelji v njeni »otroški« sobi. Da so bile to le sanje, da je v sanjah plesala vlogo belega laboda, v prologu, ko Rothbart podeli urok, kar je skozi njen ples bilo nakazano tudi skozi njen gib joka in žalosti, že v naslednjem trenutku razkrije svoji mami in gledalcu. A ko se soočimo z njeno mamo oziroma njeno realnostjo vsakdana, ko ji mama servira skromen zajtrk, na njenem telesu razkrije rdečico z majhnimi izboklinami (kasneje spoznamo, da gre za ključno sugestijo njene notranje preobrazbe, ki koketira tako z uvodno sanjsko sekvenco kot z njeno končno preobrazbo), hoče z njo v plesni teater, »gledalec-plesalec« že lahko izstopi iz filmske naracije, ker se režiser začne igrati tudi z neljubimi klišeji iz sveta profesionalnih balerin, pa čeprav so to nujni dramaturški nastavki za njeno občo in emotivno karakterizacijo ter naracijo, ki bo sledila.

Moč filma je neizmerna, ko in če »gledalec-plesalec« izstopi iz režiserjeve igre z njim, tj. če se slednje zgodi, ker je verjel insceniranemu svetu ter liku, ki ga je režiser ustvaril in s katerim se je poistovetil do te mere, da ga je zavrnil kot sebi enakemu. Igrani celovečerec, tudi ko žanrsko gre za plesni film, praviloma zahteva neko dramaturško zgradbo, da se to lahko zgodi. V veliko filmih, če se zazremo v zgodovino kinematografije, je ta sestavljena iz treh aktov, podobno kot v grškem antičnem teatru⁴:

Anfang / 1. Akt [Exposition]	Mitte / 2. Akt [Konfrontation]	Ende / 3. Akt [Auflösung]
Plot Point [1]		Plot Point [2]
[S./Min. 1 – 30]	[S./Min. 30 – 90]	[S./Min. 90 – 120]
[S./Min. 25 – 27]	[S./Min. 85 – 90]	

Paradigma dramaturške strukture filma
(Field, 1987, str. 12; Hant, 1992, str. 32 in 75)

Paradigma dramaturške strukture filma jasno odslikava tudi okvirni časovni potek celovečernega filma (stran scenarija / filmska minutaža), zato ne preseneča, kako je postavljena ekzpozicija v filmu *Black Swan*. Gledalec se lahko že v otvoritveni sekvenci takoj ujame v sanje mlade balerine; hkrati gre za prefinjeno konstruirano sceno, za zgoščeno refleksijo vsega nadaljnjega narativnega dogajanja, saj sekvenca anticipira na boj s temnimi antagonističnimi silami, ki so zasidrane predvsem v njej sami, kot se nam bo slednje v vsej silovitosti njenega notranjega psihološkega boja razprlo v estetsko in narativno izpiljenih scenah v nadaljevanju.

Za gledalca, ki ni plesalec, paradigma dramaturške strukture celovečernega filma praviloma funkcioniira. Plesalec, ko skozi to paradigmo reflektira samega sebe oziroma leta in leta predajanja samega sebe umetniškemu poklicu plesalca, v interakciji s protagonistko Nino Sayers in z njenim posebljanjem umetniškega poklica balerine, se razumljivo znajde v drugačni poziciji, zapade v drugačen proces filmske recepcije. Resničnost in filmska domišljija sta predmet različne recepcije.

4 Most dramatic films follow a tree-act structure; this formula has evolved from ancient Greek theatre, the ancestor of all modern drama (Richards, 1995, str. 43).

3 RESNIČNOST VS. FILMSKA DOMIŠLIJA

V zatemnjeni kinodvorani pride do svojske subverzije, ki so ji podvrženi vsi, ki so kupili kinematografsko vstopnico in stopili v dvorano. Vstopnico so kupili, da se bodo predali filmski domišljiji, ki jo je insceniral režiser-scenarist, skupaj s svojo filmsko ekipo, tudi plesalci. Pravzaprav je enako tudi v plesnem gledališču.

Če primeroma vzamemo baletno produkcijo mariborskega in hrvaškega baletnega ansambla, ki je bila na programu v SNG Maribor – Drama, Opera Balet, *Smrt v Benetkah* (premiéra november 2018; v umetniški zasnovi mednarodno priznane koreografinje in Prešernove nagrajenke Valentine Turcu)⁵, gledamo fascinantno, več kot uro dolgo celovečerno baletno predstavo, ki v svojo scenografijo, pa tudi dramaturško dogajanje na plesnem odru vključuje filmsko umetnost. Filmska in plesna umetnost sta seveda konvergirali tudi na odru, ne samo na filmskem platnu. Tehnološki razvoj, ki se je zgodil skozi digitalizacijo, je to sinergijo v prehajanju obeh umetniških zvrsti še podprl.

Plesna umetnost je že v zgodnji fazi razvoja filmske umetnosti bila soočena z razsežnostjo moči, ki je filmu dana tudi kot množičnemu mediju. Ko so filmski ustvarjalci začeli odkrivati oziroma s svojim ustvarjalnim nabojem razvijati »filmski jezik«, so plesna umetnost, plesalci in koreografi, enako kot filmski režiserji in igralci, primeroma skozi veliki plan (*close up*) odkrili neizmerno moč giba plesalca, ko in če se na primer eksponira v velikem planu⁶. Podobno torej, kot se v velikem planu lahko pred gledalcem razgali vsa čustvena paleta, ki jo igralec oziroma nek filmski lik nosi v sebi in na sebi. V tem primeru predvsem tudi v povezavi z glasbo, ki vso paleto čustvenih izrazov na obrazu igralca subtilno podpira in jih razgalja, lahko tudi občutno eksponira. V filmu so plesalcu dane vse prednosti, ki jih film ponuja igralcu-plesalcu, tj. v kolikšni meri jih režiser, v primeru plesnega filma skupaj s koreografom, skozi režijo mizanscene koristi pri svojem ustvarjanju z igralci-plesalci ter ostalo avtorsko ekipo. Veliko je trikov oziroma filmsko specifičnih izraznih sredstev, skozi katere se domišljija režiserja-scenarista lahko realizira na nadvse realističen način.

V primeru igranega plesnega trilerja *Black Swan* smo imeli možnost soočenja s plesnimi umetnicami, balerinami, ki so si film ogledale. Njihova recepcija je bila raznolika, sprva precej nenaklonjena upodobitvi lika balerine Nine Sayers, kot je bil dramaturško koncipiran tudi skozi klišeje osebnega odrekanja, bulimije, tekmovalnosti znotraj baletnega ansambla in želje po vlogi primabalerine, ko za le-to mora izstopiti iz povprečja ostalih v ansamblu, tudi za ceno odnosa z glavnim koreografom plesne predstave *Labodje jezero* (igra ga Vincent Cassel), ter nenazadnje biti sposobna pretrgati navezo z varnim okoljem svojega doma in pokroviteljske mame, ki je v filmu antagonistično pozicionirana. Vendar se je njihova recepcija, s poglobljeno analizo insceniranih filmskih scen v kontekstu celotne naracije ter soočenjem z režijo mizanscene, kar je omogočilo, da se je pred njimi razprla celotna postavitev posamične filmske scene v kontekstu dramaturgije filmske naracije, začela spreminjati. Gre namreč za film, ki ob skrbnem analitičnem ogledu ponuja nekaj več, kot ga lahko ponudi enkratno površni ogled filma.

Ko primeroma gre za lik plesalca kot protagonista filmske pripovedi, je vselej tudi pomembno, v kakšno časovno in prostorsko dimenzijo je postavljeno dogajanje. Ni namreč vseeno, v kateri filmski čas je dogajanje postavljeno. V primeru plesa pa je morebiti še bolj pomembna prostorska umeščenoost, še posebej ko je dogajanje npr. umeščeno na drugo stran Atlantika, v plesno okolje ameriške kapitalistične družbe, gledalec-plesalec pa je na tej strani Atlantika, na evropskem kontinentu. Če tukaj obstajajo nacionalna plesna gledališča, kot na primer v Sloveniji, ki plesalca zaposlujejo, mu dajejo neko socialno varnost, je na drugi strani Atlantika isti plesalec podvržen nekemu povsem drugačnemu ustvarjalnemu položaju, saj je praviloma prepuščen »plesnem trgu« oziroma kruti konkurenci sebi enakih plesalcev. Ko se recepcija tukajšnjega plesalca adaptira na nivo poistovetenja z ameriškim svobodnjaškim (*freelance*) plesalcem, je razumevanje inscenirane domišljije kot resničnosti lahko povsem drugačno in veliko bolj verjetno. Takrat lahko pride do potrditve režiserju, ki se upravičeno poigrava z dramaturškimi nastavki, ki jih evropski plesalec ne jemlje za tako samo-umevne, kot so primeroma za ameriškega plesalca.

5 <https://www.sng-mb.si/predstave-opera-balet/smrt-v-benetkah/>

6 Dance writers have frequently acknowledged the revolution that the close-up has enacted upon the profile in dancefilm and video, offering new perspectives on the dancing body (Brannigan, 2011, str. 39).

Filmska domišljija, ki ji na filmskem platnu uspeva prehod v resničnost, je torej precej odvisna tudi od prostorske in časovne dimenzije, ki jo zrcali filmska pripoved. Interakcija gledalca-plesalca s »filmsko resničnostjo« je zato povezana tudi s sposobnostjo njegove adaptacije na inscenirano pripoved, ne zgolj na poistovetenje samega sebe z dogajanjem na filmskem platnu. Enako kot plesalec, baletnik, poustvarja neko časovno in prostorsko plesno-pripovedno kreacijo na baletnem odru, npr. v baletni predstavi *Smrt v Benetkah* (SNG Maribor; 2018), ki naj gledalca predstave ponese v nek domišljijski svet, je smiselno, da dopusti tudi sebi, ko je v zatemnjeni kinodvorani, da se na isti način preda filmski domišljiji in jo vzame, če sledimo Tarkovskemu, za svojo drugo resničnost.

4 ZAKLJUČEK

V diskurzu o plesnem filmu, ki se na filmskem platnu razteza med resničnostjo in domišljijo, lahko pridemo do spoznanja, če se s plesnim filmom, kot je *Black Swan*, soočimo skozi recepcijo gledalca, ki je hkrati plesalec-baletnik, da filmska recepcija nikakor ni enoznačna. Pomembno se je soočiti z likom plesalca v kontekstu dramaturške strukture filma, brez katere igrana filmska forma, tudi ko in če je prepletena z žanrom plesnega filma, enostavno ne more obstajati. Film je namreč narativni medij, ki je predvsem tudi vizualen, saj pripoveduje skozi kompozicijo slike ter montažo le-te, hkrati pa v ustvarjalnem procesu združuje vse ostale umetniške zvrsti, tudi plesno umetnost. Zatorej je kompleksen ter morda šele skozi podrobnejšo analizo režije mizanscene gledalcu-plesalcu, če je kot plesalec v dilemi, v vsej domišljijski inscenaciji odslika tudi resničnost, ki jo v neki meri plesalec celo tudi sam živi, mu poda globlji smisel inscenirane podobe plesalca na filmskem platnu.

Filmska umetnost, ko se prepleta s plesno umetnostjo, ko narativno in emotivno črpa iz plesa, da ustvari vizualno močno pripoved ter njene like, bodisi so to protagonisti ali antagonisti insceniranega dogajanja, ostaja samosvoja, specifična ter tudi od »gledalca-plesalca« zahteva tovrstno pozornost in recepcijo, podobno kot ta isti »gledalec-plesalec«, ko je na odru svojega plesnega gledališča, isto pozornost ter adaptacijo na njegovo umetniško ustvarjanje oziroma plesno upodobitev zahteva od svojega gledalca-obiskovalca predstave.

5 LITERATURA, FILMI IN BALETNE PREDSTAVE

1. Aronofsky, D. (2010). *Black Swan* (igrani film). Produkcija: Fox Searchlight Pictures z Cross Creek Pictures, Protozoa Pictures, Phoenix Pictures, Dune Entertainment.
2. Brannigan, E. (2011). *Dancefilm – Choreography and the Moving Image*. New York: Oxford University Press.
3. Field, S. (1987). Das Drehbuch. V Field, S., Märthesheimer, P. in Längsfeld, W. (ur.). *Drehbuchschreiben für Fernsehen und Film – Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis* (str. 11–120). München: List Verlag.
4. Fleishman, A. (1992). *Narrated Films – Storytelling Situations in Cinema History*. Baltimore, London: The Johns Hopkins University Press.
5. Godarda, J. L. (1965). *Pierrot le fou* (igrani film). Produkcija: Films Georges de Beauregard, Rome Paris Films, Société Nouvelle de Cinématographie (SNC), Dino de Laurentiis Cinematografica.
6. Hant, P. (1992). *Das Drehbuch – Praktische Filmdramaturgie*. Waldeck: Felicitas Hübner Verlag.
7. Richards, R. (1992). *A director's method for film and television*. Boston, London: Focal Press.
8. Tarkovsky, A. (1987). *Sculpting in Time, Reflections on the Cinema*. New York: Alfred A. Knopf.
9. Turcu, V. (2018). *Smrt v Benetkah* (baletna predstava). Produkcija: SNG Maribor – Drama, Opera Balet.
10. Vogel, A. (1997). *Film als subversive Kunst : [Kino wider die Tabus – von Eisenstein bis Kubrick]*. St. Andrä-Wördern: Hannibal Verlag.

Dr. Svebor Sečak, Associate Professor
Dean of the *Alma Mater Europaea* Dance Academy

INTERTEXTUAL DANCE ANALYSIS

ABSTRACT

Drawing on Janet Adshead and Sally Banes, this paper discusses traditional dance analysis that should consist of contextual, descriptive, interpretive and evaluative aspects and then focuses on other methods of analysis which are more appropriate for postmodern contemporary works and demand a different approach and a poststructuralist discourse where the intertext assumes a different importance from plainly a linear set of references; it can be a complex interweaving of literary, poetic, musical and other quotations.

The early 20th century notions of intertextuality, usually attributed to Mikhail Bakhtin, were later developed by Julia Kristeva. From the perception of a text as a mosaic of quotations she contends that the interpretive process is the creation of a dialogue from an intersection of textual surfaces, in opposition to a more traditional view of the construction of a single point of meaning. Michael Worton states that dance can also be perceived as text and can be better comprehended by being viewed through the prisms of intertextual gazes and speculations. For him, every text is bound up with a host of other texts, some known and intended by the author, others known only by the reader and evoked as reference points; no two readers will "read" exactly the same text.

According to Graham Allen, intertextuality is employed in structuralist, post-structuralist, semi-otic, deconstructive, post-colonial, Marxist, feminist and psychoanalytic theories, and has been applied across a range of cultural texts. The main argument is that intertextuality may be considered as a powerful tool for contemporary dance analysis.

Key words: dance, intertextuality, dance analysis, postmodernism, poststructuralism



1 INTRODUCTION

This paper is an intertextual distillation of current theoretical and philosophical sources on dance analysis¹. After briefly discussing traditional dance analysis that should consist of contextual, descriptive, interpretive and evaluative aspects, it focuses on other methods of analysis which are more appropriate for postmodern contemporary works and demand a different approach and a poststructuralist discourse where the concept of intertextuality comes to light. Instead of an introduction, several claims of philosopher David Best stated in his book *The Rationality of Feeling: Understanding the Arts in Education* (1992) are pointed out.

For Best (1992), artistic experience is rational and cognitive. The understanding of a work of art, which involves the emotional response, is answerable to reason (p. 128). Verbal reasoning is a predominant way of appreciating all the arts. Hence, verbal language can be very helpful in contributing to one's understanding and responding to the non-verbal arts (1992, p. 129). In his words, "...a precondition of being able to respond to an art object is that one should have understood the relevant art form, and that includes a grasp of its criteria of appropriate response... very often as a result of reasoning" (1992, p. 131). Finally, he claims that to interpret a work of art is to interpret the artist's intention which is crucial for understanding the work of art (1992, p. 139).

Best concludes that there are two separate concepts that sometimes overlap – the aesthetic and the artistic. He explains: "For if, for instance, appreciation of a work of art is merely a matter of whether one likes it or not, it is difficult to see how it could be argued that the arts are important, in education and society" (1992, p. 143). This is in accordance with the difference between artistic and aesthetic interest explained by Graham McFee in *The Concept of Dance Education* (2004, p. 11-25). According to him, artistic interest should be distinguished both from mere aesthetic interest and from purposive interest such as economic interest. The distinction between artistic interest, judgement and appreciation of works of art and aesthetic appreciation lies in the fact that a spectator confronts a work of art but does not confront it as a work of art and he/she is unable to bring to bear on that "object" the concepts appropriate to the appreciation of art – concepts such as form, style, meaning, etc. (2004, p. 17).

2 DANCE ANALYSIS

According to Janet Adshead's *Dance Analysis* (1988) and Sally Banes' *Writing Dancing in the Age of Postmodernism* (1994), traditional analysis should consist of contextual, descriptive, interpretive and evaluative aspects. It may be postulated that traditional analysis is connected more with a structuralist approach and deals with internal structures of the work and semiotic interpretation of its content.

Adshead (1988) searches for the possibility of giving reasons for opinion, of providing evidence to support an interpretation, of ascribing qualities to the art work and offering means of judging its value (p. 11). She explains that dance analysis allows for a detailed examination of its parts but also permits a synthesis of the outcomes of detailed observation with contextual knowledge. This can then advance the process of interpreting and evaluating the dance. For Adshead (1988), in dance analysis, features such as subject matter and its treatment, qualities and character of dance must all be perceived. Such an approach surpasses theories that merely remain at the level of description and analysis of movement; appreciating dance requires the viewer to possess specific skills of noting and observing its separate movement components which then in their coexistence with the dancers, costumes, sets and sound form the basis for analysis (p. 12).

Adshead (1988) concludes that to clearly understand dance it is necessary to make an interpretation which consists of a meticulous description of the movement that is supported by supplementary insight into the context of the dance. It does not refer only to biographical and historical data, nor simply the details of the movement and its structuring, but the cumulative effect of acquiring knowledge and understanding the transformation of these elements into one entirety (p. 13).

1 This paper is an extract of a wider PhD research of the author at the University of New England.

Regarding the description of the components of the dance, Adshead (1988) believes that the most basic and fundamental of the skills required in dance analysis is the ability to discern, describe and name the components of the dance, its movements, the dancers, the visual and the aural setting (p. 37). As scholar Stanley Fish (1980) phrases it, "description can occur only within a stipulative understanding of what there is to be described" (p. 353). For example, regarding "movement", the shared concerns are those of a range of action and gesture, of spatial and dynamic elements through time (Adshead, 1988, p. 29).

The skills of discerning, describing and naming are the basis also of the second stage of analysis where they are applied to the form of the dance, to matters of structure and relationship which include relations according to components, point in time, through time, between the moment and the linear development and major/minor/subsidiary relations. The emphasis here is on the nature of relationships between components of the dance and not on their nature. It is relationships between components that bring about structure; the movement and other visual and aural elements are manipulated and put together in certain ways to create a form. The relationships are created by movement in time and space in association with visual and aural materials. Relationships may exist within a single movement and between movements or between one dancer and the next (Adshead, 1988, p. 41).

Concepts through which interpretation is made are the socio-cultural background, context, genre and style and subject matter. Concepts relating to the interpretation of a specific dance are character, qualities and meanings/significances (Hodgens in Adshead, 1988, p. 60). Interpretation includes the work of the choreographer, the performer (dancers give the dance character, quality and meaning which are not necessarily set by the choreographer) and the spectator (1988, p. 63). As social and cultural products, dances are made and perceived in regard to the conventions and traditions of a particular time and place (1988, p. 65). This is in accordance with McFee's discussion on traditions and conventions of an art form in *Understanding Dance* (1992, p. 67-87), concepts whose cognition is a precondition for artistic appreciation.

Regarding the evaluation of dance, Pauline Hodgens claims that each dance encompasses and reflects the values of a society, choreographers and performers. They can be judged for their worth according to whether and how they manifest the given values (1988, p. 91). Therefore, interpreting is used as the general term for understanding dance. It ascribes to dance character, qualities, meanings and significance, without direct comment about its worth. Evaluating is used as the overall term for judging the worth of the dance in terms of its merit, goodness or greatness (1998, p. 92). Furthermore, judging the worth or merit of any dance is possible with reference to two aspects of the dance: the choreography and the performance.

Regarding choreography, the judgements relate to the appropriate choice of components and structure, and their effectiveness in terms of the character, qualities and meanings. Regarding performance, the judgements pertain to the appropriateness and effectiveness of the technical competence and the interpretative skills of the performer (1998, p. 97). Judgements of appropriateness and effectiveness are made with regard to the background of genre and style values (1998, p. 102).

It is suggested that every evaluation has three important aspects. The first relies upon values which may be explicit or implicit; certain values are assumed - purposive, choreographic, performative or experiential. The second aspect makes a judgement of worth based upon these values; judgements are made which relate to the value. The third includes a substantiation for the judgement; reasons and criteria for the judgement which are found in the dance itself are offered (1998, p. 98). Finally, dance may be judged to be appropriate and effective in regard to the various values and be proclaimed as possessing individual and/or comparative merit (1998, p. 105).

However, some dances are affirmative extensions of current conventions and standards while others reject and question them (1998, p. 103). Adshead (1988) drawing on Virginia Woolf explains:

... when a new dance form emerges, e.g. post-modern dance, the critic has to be thoroughly familiar with existing forms in order to see how and in what ways the new dance diverges from previous practices and how it draws on them. Being familiar with the varied types of the art allows the spectator to formulate criteria based on interpretative and evaluative principles. It is then possible to make reasoned and reasonable statements instead of making vague noises of approval or disapproval. (p. 8)

Accordingly, McFee (2004) agrees with Best in rejection of any subjectivist trend in aesthetics and argues for the objectivity of artistic judgement (p. 2).

There are other methods of analysis which are more appropriate for postmodern contemporary works and demand a different approach and a poststructuralist discourse. Marco De Marinis (2006) proposes the semiotics of reception and claims that today it is the only form of theatre semiotics worthy of the effort (p. 36). He (1993) states that the spectator is much more than a decoder, being an interpreter necessitating competencies of a contextual, intertextual and encyclopaedic order, including pragmatic as well as syntactic and semantic problems (p. 99). Adshead-Lansdale (1999) mentions that the reader's independence lies in concluding how to activate textual levels and which codes to implement from the encyclopaedic, intertextual world of codes and sub-codes. The reader's capacity is demonstrated in the utilisation of coding rules such as style and genre of subject matter and treatment. The informed reader is counted upon and invited to pick up the pertinent reference when required to do so by the text (p. 19).

Roland Barthes makes a distinction between "works" of art that are classical and monolithic, the result of a single, precisely intended point of view, and "texts" which are for him more pluralistic and open-ended. The monolithic or readerly work consigns the reader to the role of consumer while the writerly text gives the reader the possibility of helping to produce it; to make the reader no longer a consumer, but a producer of the text (cited in Foster, 1986, p. 259). Linda Hutcheon (1988) claims that "no text is without its intertexts" (p. vii). However, there are works of art that are deliberately made up of intertextual components.

Michael Worton (1999) states that dance can also be perceived as text and can be better comprehended by being "viewed through the prisms of intertextual gazes and speculations" (p. x). For him, every text is "bound up with a host of other texts, some known and intended by the author, others known only by the reader and evoked as reference points; no two readers will 'read' exactly the same text" (p. x). Furthermore, Jennifer Jackson (1999) says that the dance text can be seen as an assemblage of its fragmented components that refutes the likelihood of an ultimate transcendental connotation, but which demonstrates certain features and qualities, conjuring associations and responses that raise other texts and questions, which can in turn be elucidated as bearing a lot of meanings (p. 105). However, McFee (1992) states that "works of art are essentially interpreted objects" (p. 84). Nevertheless, he continues that speaking of "the meaning" of the work of art is misleading because there is not only one correct judgement of any particular work (p. 86). According to Lansdale (2010) "...practices, of intertextuality can be used to demonstrate how different interpretations are possible, how a range of texts, and traces of texts might prompt them, and how viewers or readers can construct them" (p. 163). Correspondingly, for Worton (1999), interpretation is "a performative act, a speculative response to a text and, crucially, a response both to the contexts in which the text was created and the contexts in which one is reading it" (p. xi). For Adshead-Lansdale (1999), interpretation is not an effort to ascertain a one-to-one analogy between movement and meaning, it is an inventive and intellectual process (p. xiii).

Yet, Worton (1999) makes a crucial differentiation between interpretation and explanation (p. xi). Explanation is valid in an acknowledged pre-set frame of reference and expectation. Such an explanation mostly falls into the traditional analysis described above that includes description, interpretation and evaluation. However, it should not establish a firm relationship between every signifier and signified in a semiotic sense² considering the limitations of a semiotic approach to theatre which operates within a structuralist framework, as De Marinis (1993, p. 3) puts it.

Adshead-Lansdale (1999) proposes intertextual analysis as relevant to the current philosophical moment (p. xv). She differentiates three approaches to interpretation: authorial intention, text analysis and reader-response processes. Furthermore, De Marinis drawing on Gianfranco Bettetini identifies three relationships to be discussed: text to sources, texts to other texts and text to its receiver (cited in Adshead-Lansdale, 1999, p. 11).

2 According to Smith-Autard (2002) "care should always be taken not to fix correlating ideas and movements, since their expressiveness depends upon their role in each individual dance". She states that "meanings become different in different contexts and juxtapositions" (p. 34).

Adshead-Lansdale identifies a range of contexts from the broader political and social events to the artistic frame and to the immediate dance context. In analysing dances, these features relate as potential intertexts from which the reader can choose in a range of ways to form multiple interpretations (1999, p. 11). As Umberto Eco (1984) says, the intertextual frame recognises that "no text is read independently of the reader's experience of other texts" (p. 21). In post-structuralist critical practice, the intertext assumes a different importance from plainly a linear set of references; it can be a complex interweaving of literary, poetic, musical and other quotations (Adshead-Lansdale, 1999, p. 12). For Lansdale (2010), it becomes evident that any language of movement and dance, both the practical form and analysis of it, is rooted in a specific context: its own internal language created within "a frame of its cultural and political ecology" (p. 160).

3 INTERTEXTUALITY

The early 20th century notions of intertextuality, usually attributed to Mikhail Bakhtin, were later developed by Julia Kristeva in her essay *Word, Dialogue and Novel* (1969). From a perception of a text as a "mosaic of quotations" she contends that the "interpretive process is the creation of a dialogue from an intersection of textual surfaces, in opposition to a more traditional view of the construction of a single point of meaning" (Kristeva, 1980, p. 66). There is no plain or straight-forward characterisation of the concept of "intertextuality" (Adshead-Lansdale, 1999, p. 8). It can take many forms, as De Marinis (1993) puts it: "borrowing, citation, implicit or explicit references, dialogues from afar, and substitutions, which substantiate the relationships between the texts of a given culture (and even between texts of different cultures)" (p. 4); this emphasises the importance of contextual analysis. He states that intertextuality is "an exploration of texts, both of the time and prior to it, both theatrical and non-theatrical; ...a rich network of echoes and references" (De Marinis, 1993, p. 81). He continues that the revelation of the intertextual aspect underlying each performance permits us to concentrate more clearly on the performance text as a mixture of the old and the new, of the already said and the not yet said (De Marinis, 1993, p. 4), which can be linked to the postmodern concept of deconstruction.³ The intertextual point is that the texts relevant to any dance bear traces from the immediate present, as well as the supposedly dead past. If it is obvious that "all texts contain traces of other texts", a more sophisticated version of this idea focuses on "the interactions between texts, producers of texts, or readers' lifeworlds" (Meinhof and Smith, 2000, p. 3).

Lansdale (2010) summarises that intertextuality is firstly a method of tracing the interrelationships of "author", "text" and "reader" (p. 164). Secondly, it can identify and clarify the potentially conflicting sets of genre coding that add other layers to the possible modes of interaction. Thirdly, intertextuality can reveal both what is present in these texts and what is absent, pointing to the traces that dominate and those that appear to retreat as we construct different readings. Fourthly, intertextuality focuses on the social and cultural representation of embodied human beings. De Marinis calls for numerous but limited interpretations, unlike Kristeva who advocates the assumption of the infinity of poetic language⁴, while Eco thinks that references and archetypes multiply to the point of talking among themselves (cited in Adshead-Lansdale, 1999, p. 15).

3 This desire to see what is happening under the surface and how things work at any level as a part of structure or as an entirety made up of components can arguably be linked to Jacques Derrida's concept of deconstruction, which he introduces in his book *Of Grammatology* (1967) and discusses in his text "Letter to a Japanese Friend" published in the book *Derrida and Différance*, edited by David Wood and Robert Bernasconi (1985, p. 1). Correspondingly, one of Derrida's translators, Barbara Johnson (1981, p. xv), claims that the deconstructive reading indicates the necessity of what an author does see being systematically related to what he does not see. According to Lansdale (2010) "deconstruction and intertextuality are inherently related since together they raise underlying theoretical and value positions to a level of awareness where they can be examined in relation to the text" (p. 162).

4 Stephanie Jordan and Helen Thomas (2010, pp. 156-157) are open to the possibility of multiple readings on the basis of intertextuality, but argue that they do not want to propose that any account will do, as is often the case in postmodernist and post-structuralist approaches which place emphasis on the relativisation of accounts and an appearingly endless play of signifiers.

Louis Althusser claims in his book *For Marx* (1969) that "the play is really the development, the production of a new consciousness in the spectator ... the play is really the production of a new spectator, an actor that starts where the performance ends" (p. 151). Althusser's idea is that the interaction between performance and audience is a "clash of two illusory consciousnesses (spectator versus performance)" (cited in Kowsar, 1983, p. 473). This is in accordance with Barthes's idea on diffuse authorship, constructed through improvisation and experiment (Auslander, 2008, p. 50). This approach is based on the idea that life is a permanent performance: we are the spectators and performers at the same time. People simultaneously watch and are being watched, therefore, they are at the same time the audience and the performers. This is consonant with the concept of carnival that "does not acknowledge any distinction between actors and spectators" from Bakhtin's book *Rabelais and His World* (1968, p. 7)⁵ and Jean Baudrillard's (1983, p. 81) concept of simulacrum that is an image or representation of reality⁶.

Deleuze and Guattari introduce the concept of *rhizome* discussed in their book *A Thousand Plateaus* (1987), meaning that the artistic work does not come from a single root but is rhisomatically interwoven with numerous influences which is all in accordance with the concept of intertextuality. Litza Bixler (1999) claims that "intertextuality becomes a quest not only for meaning, but a personalised way of seeing" (p. 249). This is in accordance with Jean-François Lyotard's (1984) postmodern "incredulity towards grand narratives"⁷ (p. xxiv). Hutcheon (1988) writes about this paradox in what she calls the poetics of postmodernism, when "modernist aesthetic autonomy and self-reflexivity come up against a counterforce in the form of a grounding in the historical, social and political world" (p. ix). She describes a paradox of self-conscious narratives which request from the reader both involvement and detachment and discusses a doubled model that merges the semiotics with the formally intertextual and claims that formalist and pragmatic approaches require expanding to involve ideological and historical considerations. According to her, postmodern art and theory live out the contradiction of two divergent urges: one is to essentialise art and its language into a unique textual preserve and the other is to make it relevant by placing it in larger discursive contexts. For her, the postmodern is a problematising force in our culture today where the self-reflexive stays distinctive from the historical-political context in which it is ingrained: it never offers definite answers, but underlines the notion of process that is "at the heart of postmodernism" (Hutcheon, 1988, p. xi). It is the process of conferring postmodern contradictions that is put forward, not any convincingly concluded and closed product that arises from that resolution. She explains this challenge to the humanist assumption of a unified self and integrated consciousness by both establishing consistent subjectivity and overthrowing it.

4 THE CONCEPT OF THE AUTHOR

This self-reflective approach is part of the postmodern paradox and offers new interpretation of the concept of the author. Barthes (1968) states that "the birth of the reader must be at the cost of the death of the author" (p.147), a concept from his essay *The Death of the Author* (1968) that, according to Auslander (2008, p. 46), echoes the Nietzschean pronouncement of the "death of God". Barthes (1968) claims that: "... it is language which speaks, not the author; to write is, through a prerequisite impersonality ... to reach that point where only language acts, 'performs', and not 'me'" (p. 144). He continues: "The text is a tissue of quotations drawn from the innumerable centres of culture ... the writer can only imitate a gesture that is always anterior, never original" (Barthes, 1968, p. 146). Furthermore, Bixler (1999) states that "in the postmodern arena of self-conscious, self-quoting, televised, repeatable and reproducible imagery, nothing seems new or original" (p. 238), which agrees with the concept of intertextuality.

5 "Carnival is not a spectacle seen by the people; they live in it, and everyone participates because its very idea embraces all the people" (Bakhtin, 1968, p. 7)

6 Jean Baudrillard's (1983, p. 81) concept of simulacrum is an image or representation of reality that has three main phases or orders—the first phase emerging in baroque with artifice over realism, the second being the modern age of mass production with its realism and the third, postmodern phase, where simulacrum has lost all relation to reality, producing its own reality. In postmodernity, the simulacrum has replaced the real, so that we live in a world of simulacra (Auslander, 2008, p. 57).

7 Lyotard discusses that metanarratives are "being replaced by a proliferation of *petits récits*, 'little stories' or testimonies that draw attention to particulars as opposed to universals—that is, to local events, individual experience, heterodox ideas..." (quoted in Auslander, 2008, p. 133).

Michael Foucault proposes that eventually the author-function disappears. In his essay *What is an Author* (1969) he says that the idea of the "author" establishes the privileged moment of individualisation in the history of philosophy, art and sciences. He claims that in a culture such as ours the authors became individualised (1969, p. 101). In the dance field this is obvious. For example, various ethnic dances from Africa or Asia, as well as early folk dances in Europe, have no individual authors. Joann Kealiinohomoku (1983, p. 537) states that some cultures do not place the same value on preserving the names of their innovators as we do, referring to traditional dance forms. In contrast, Foucault (1969) observes that in our Western culture we are used to claiming that the author is the "genial creator of a work"; in it, he "deposits, with infinite wealth and generosity, an exhaustible world of significations" (p. 118). We are accustomed to thinking that the "author is so different from all other men, and so transcendent with regard to all languages that, as soon as he speaks, meaning begins to proliferate, to proliferate indefinitely" (1969, p. 118). However, Foucault (1969) suggests that we must completely reverse the original idea of the author that is for him an "ideological product" (p. 119). For him:

the author is not an indefinite source of significations which fill a work; the author does not precede the works; he is a certain functional principle by which, in our culture, one limits, excludes, and chooses; in short, by which one impedes the free circulation, the free manipulation, the free composition, decomposition, and recomposition of fiction. (Foucault, 1969, pp. 118-119)

Foucault (1969, p. 112) claims that all discourses that encompass the author function possess plurality of self⁸. According to him:

in a novel narrated in the first person, neither the first-person pronoun nor the present indicative refers exactly either to the writer or to the moment in which he writes, but rather to an alter ego whose distance from the author varies, often changing in the course of the work. It would be just as wrong to equate the author with the real writer as to equate him with the fictitious speaker; the author function is carried out and operates in the scission itself, in this division and this distance. (Foucault, 1969, p. 112)

The third self, according to Foucault (1969), would be "the one that speaks to tell the work's meaning, the obstacles encountered, the results obtained, and the remaining problems" (p. 112).

5 CONCLUSION

Regarding all of the above, the intertextual approach proves to be valid at least on two levels: the first is the creation of a new work where the author can function as the editor, aware and conscious of the interplay of disparate texts and their sources which co-act in the mind during the creative process, and the second one is the possibility of a more objective dance analysis in combination with a semiotic structuralist approach. Intertextuality is considered as a tool for dance analysis as well as for the creation of multi-layered works that are conceived as *writerly* texts open to multiple interpretations. This is connected to the concept of deconstruction that reveals the underlying multiple layers of the performance and assigns equal significance to the already said and the not yet said, emphasising its process-driven and open-ended feature which is in accordance with *incredulity towards grand narratives* that emphasises the importance of particulars as opposed to universals, involving individual experience. The concept of the *death of the author* is used to question the role of the author, drawing on Barthes and Foucault, positioning the author as the editor of various intertexts emphasising the notion of the *plurality of self* and *diffuse authorship* proves to be a concept that enhances the possibility of re-considering existing monolithic or *readerly* texts.

8 This corresponds to Bakhtin's idea that, according to Auslander (2008), "the author's function is that of a ringmaster who deploys various voices without identifying entirely with any of them" (p. 41). Bakhtin in his book *Problems of Dostoevsky's Poetics* (1984) searches for "a plurality of independent and unmerged voices and consciousnesses, a genuine polyphony of fully valid voices" (p. 51).

Finally, it may be concluded that contemporary dance analyses can work on two levels. The first level is a structuralist semiotic analysis in which works are subjected to a traditional analysis that contains description; interpretation/explanation of authorial intentions follow with an evaluation based on criteria that draw on firm and wide knowledge of the field, its context, conventions and traditions, genre and style. The second level takes into consideration Adsheed-Lansdale's (1999, p. 7-8) claim that an alternative to envisaging description as being capable of resonating some prior reality is to consider the dance text as an open construction, containing the fluency and enigmatic quality of art and leaves the interpretive position open. Such an intertextual approach should yield an objective stance to examining a project and possible constructions of meaning that can differ from the authors' original intentions, moving from strict relationships between signs to a multiplication of signifiers, combining structural, semiotic and intertextual analyses.⁹

This paper is deliberately conceived as an intertextual collage that offers an insight into the relevant theoretical and philosophical sources starting from Best's (1992) notion that "...verbal reasoning is a principal way of learning to appreciate both verbal and non-verbal arts and that ...verbal language is a principal way of helping students to understand all the arts" (p.129).

However, for additional consideration I posit a different view of the dancer-choreographer Alexandre Munz (2015) who argues against a "deep-rooted bias privileging the power of the word over the power of corporeality" (para. 2) and against a "disavowal of the body as a thinking being able to express the inexplicable and the invisible, which is, in fact, precisely the realm of dance" (2015, para. 3) that opens possibilities for further research.

6 REFERENCES

1. Adsheed, J. (Ed.). (1988). *Dance Analysis: Theory and Practice*. London: Dance Books.
2. Adsheed-Lansdale, J. (Ed.). (1999). *Dancing Texts: Intertextuality in Interpretation*. London: Dance Books.
3. Allen, G. (2011). *Intertextuality*. (2nd ed.). London: Routledge.
4. Althusser, L. (1969). *For Marx*. London: Verso.
5. Auslander, P. (2008). *Theory for Performance Studies*. New York: Routledge.
6. Bakhtin, M. (1968). *Rabelais and His World*. Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology.
7. Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
8. Banes, S. (1994). *Writing Dancing in the Age of Postmodernism*. Hanover: University Press of New England.
9. Barthes, R. (1968). *Image, Music, Text*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
10. Best, D. (1992). *The Rationality of Feeling: Understanding the Arts in Education*. London: The Falmer Press.
11. Bixler, L. (1999). The Absurd World of Philippe Decouflé. In Adsheed-Lansdale, J. (Ed.). *Dancing Texts: Intertextuality in Interpretation*. London: Dance Books.
12. De Marinis, M. (1993). *The Semiotics of Performance*. Bloomington: Indiana University Press.
13. De Marinis, M. (2006). *Razumijevanje kazališta*. Zagreb: Biblioteka Sintagma.
14. Deleuze, G. and Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
15. Derrida, J. (1967). *Of Grammatology*. Paris: Les Editions de Minuit.
16. Derrida, J. (1981). *Dissemination*. London: The Athlone Press.
17. Derrida, J. (1985). Letter to a Japanese Friend. In Wood, D. and Bernasconi, R. (Eds.). *Derrida and Différance*. Warwick: Parousia Press.

⁹ Intertextuality is employed in structuralist, post-structuralist, semiotic, deconstructive, post-colonial, Marxist, feminist and psychoanalytic theories, and has been applied across a range of literary and cultural texts, according to the preliminary statement in Graham Allen's *Intertextuality* (2000, p. i).

18. Eco, U. (1984). *The Role of the Reader; Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington: Indiana University Press.
19. Fish, S. (1980). *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge: Harvard University Press.
20. Foster, S. (1986). *Reading Dancing*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
21. Foucault, M. (1969). *What is an Author?*. Retrieved from http://www.movementresearch.org/classesworkshops/melt/Foucault_WhatIsAnAuthor.pdf
22. Hodgens, P. (1988). Interpreting the dance and Evaluating the dance. In Adshead, J. (Ed.). *Dance Analysis: Theory and Practice*. London: Dance Books.
23. Hutcheon, L. (1988). *A Poetics of Postmodernism*. New York, London: Routledge.
24. Jackson, J. (1999). William Forsythe's Challenge to the Balletic Text: Dancing Latin. In Adshead-Lansdale, J. (Ed.). *Dancing Texts: Intertextuality in Interpretation*. London: Dance Books.
25. Jordan, S. and Thomas, H. (2010). Dance and gender: Formalism and semiotics reconsidered. In Carter, A. and O'Shea, J. (Eds.). *The Routledge Dance Studies Reader*. Milton Park: Taylor and Francis.
26. Kealiinohomoku, J. (1983). An Anthropologist Looks at Ballet as a Form of Ethnic Dance. In Copeland, R. and Cohen, M. (Eds.). *What is Dance?* Oxford: Oxford University Press.
27. Kowsar, M. (1983). Althusser on Theatre. *Theatre Journal*, 35, 4, 461-474. Retrieved from <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3207329?uid=3738200&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21103174314201>.
28. Kristeva, J. (1980). Word, Dialogue and Novel. In Roudiez, L. (Ed.). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. New York: Columbia University Press.
29. Lansdale, J. (2010). A tapestry of intertexts: dance analysis for the twenty-first century. In Carter, A. and O'Shea, J. (Eds.). *The Routledge Dance Studies Reader*. Milton Park: Taylor and Francis.
30. Lyotard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
31. McFee, G. (1992). *Understanding Dance*. London: Routledge.
32. McFee, G. (2004). *The Concept of Dance Education*. London: Routledge.
33. Meinhof, U. H. and Smith, J. M. (2000). *Intertextuality and the Media: From Genre to Everyday Life*. Manchester: Manchester University Press.
34. Smith-Autard, J. (2002). *The Art of Dance Education*. London: A & C Black.
35. Worton, M. (1999). Foreword. In Adshead-Lansdale, J. (Ed.). *Dancing Texts: Intertextuality in Interpretation*. London: Dance Books.

Sonja Zdravkova Djeparoska, PhD, Associate Professor

Faculty of Music, University Ss. Cyril and Methodius
Skopje, Republic of Macedonia

DETERMINATION OF THE BASIC SEMIOTIC UNITS IN THE FIELD OF DANCE

ABSTRACT

Semiotics as a science that studies signs, messages and codes is most often associated with linguistics and literature. The connection of the music and dance field with semiotics opens up opportunities for reading and decoding of the ascents that have not yet been or not sufficiently treated. General semiotic concepts will be applied in the field of dance, and their range, structure and function will be defined. Peterson Royce exposes the view that it is not possible to make a direct equalisation of the elements and its classifications that are functional in linguistics in comparison with performing arts concretely dance, due to a completely different concept and structure of the material. Hence, the attempt is to make classification, analysis and comparison of the generally accepted semiotic concepts with what is applicable in a dance performance. Theatrical / dramatic semiotics, which are significantly larger than the sources associated with dance semiotics will be considered. If we refer to the opinions of Mukařovsky regarding the definition of the basic element – the sign - and accept his classification of performance systems, we can get possible answers on this issue. The capacity and shape of a dance sign is determined and depends on the performance processes. The sign is encoded, recoded and interpreted. However, as a basic irreplaceable element of this analysis we use the dancing body, which is fundamental for modelling and coding.

Key words: dance, semiotics, sign, dancing body



A dilemma is initially imposed on how to reveal dance structural characteristics, whether to approach general analysis of all performance segments and accompanying elements (costume, musical accompaniment, scenography and other elements of performance) or rather by selectively determined components?

Without pretending to offer a new methodology, we rely on the existing and already scientifically verified procedures. Following the theoretical corpus treating art, we will invoke some accepted existing determinants. The conclusions and attitudes assumed by numerous eminent theoreticians will serve as initial grounds. Some semiologists and structuralists treat an artwork as a unit composed of several internally connected parts. Jan Mukarovsky, one of the representatives of the Prague School, writes in the text *Structure, function, sign, value*: "The work of art is a highly complex sign: each of its components and each of its parts is a carrier of partial meaning" (Mukarovsky, 1986, p. 210). The Russian semiotician of the Tartu-Moscow Semiotic School Yuri Lotman in his capital work *The Structure of the Artistic Text* (2005) that considers primarily literary texts also comes to the conclusion that the work of art is a complex sign in which a multilayer structure with precisely set rules is bundled. Charles Sanders Peirce in his interpretation also equals/unifies the sign with big, complex wholes. It may also be much more than a simple sign. We accept this concept or model of semiotic analysis in which the entire performing text with all accompanying components is aligned with the sign having a complex coherent organization.

Before we define the sign-performance itself, we will briefly refer to the term sign. The sign is a two/three-tiered unit, depending on the manner of its interpretation, or semiotic school. The Euro-linguistic movement, the founder of which is Ferdinand de Saussure, interprets the sign as a two-tiered model composed of a *signifiant/signifier* and *signifier/signified*. The signifier is a form possessed/obtained by the sign, while the signified is a representation/image/concept. The signifier is variable and may vary depending on the various composition in different languages, while the signified is related to a single representation/association/idea. Unlike this school, Charles Sanders Peirce and Charles W. Morris provide a different concept of the sign, where the two-tiered model is supplemented by a third or fourth element.

This process, in a tradition which goes back to the Greeks, has commonly been regarded as involving three (or four) factors: that which acts as a sign, that which the sign refers to, and the effect on an interpreter in virtue of which the thing in question is a sign to that interpreter. These three components in semiosis are called, respectively, *sign vehicle*, *designatum*, and *interpretant*, the interpreter may be included as a fourth factor. (Morris, 1975, p. 19)

The first component is the sign vehicle, corresponding to the signifier according to Saussure, the signified in this case is identified with *designatum* and the *interpretant* translates/interprets the relation between the signifier and the signified. Or differently interpreted, *represent* – name for the example form possessed by the signed, *object* – content or object to which the sign refers and *interpretant* – individual perception of the sign. The newly introduced component, interpretant, is the third pillar through which subjectivisation is achieved, some general terms and meanings are specified. This model-triad might be more acceptable in relation to the treatment of the work of art; namely due to this new feature, for example new value obtained by the sign itself provides opportunity for specification. Irrelevant of the selection of the concrete sign model, at this level of analysis, it is important to position the relation:

work of art (performance) = sign

In this phase, we will apply a deductive method that will allow us to detect the most significant spheres important for the concrete study. Writing about the structure of the artistic text and its analysis, Yuri Lotman makes an essential comment: "There is no syntagma in the order, but syntagma in hierarchy – signs will be related as Matryoshka dolls, they nest into each other" (Lotman, 2005, p. 48). The performance (in this case movement) – sign is composed of a complex structure integrating a number of levels. Beginning the process of analysis and segmentation of "Matryoshka dolls" (Russian dolls are the set of wooden dolls of decreasing size placed one inside another), it is necessary to detect the nucleus of the sign, or the basic element that is imperative of the performance itself. In this case, we cannot invoke or use structures that are immanent to spoken or written language due to the existence of essential differences. Interpretation of spoken or written content, if you have the decoder, or if you know the language of the message, is rather simple compared

to interpretation and the palette of possible and sometimes drastically different ideas related to interpretation of the movement. The linguistic sign is arbitrary, while kinaesthetic and audio sign is not. They possess wide and not concretized meaningful capacity that is associative. In some forms of East Asian theatre there is codification and close relation between some moving units with concrete meaning. In such cases, they are read as related and continuous text. For example, the *mudras* in Kutiyattam Theatre in India and *Xiu* in Chinese dances with sleeves obtain a character of arbitrary signs, the content of which is precisely and decidedly determined. Anya Peterson Royce came to an identical point of view, highlighting:

The search for levels comparable to the phonemic, morphemic, lexemic, and syntactic is taken as a given. It may be a fact that we are distorting the phenomenon of dance by forcing it into a taxonomic system designed for a qualitatively different kind of phenomenon. This type of comparison may ultimately tell us that we have to deal with dance on its own terms" (Royce, 2002, p. 201). Hence, our task is to determine the structure of dance performance ourselves, to escape from the "scientific imperialism of linguistics, which nowadays is not only subjected to theatreology (or, particularly, literary science!) but almost to humanistic sciences. (Lužina, 1996, p. 25)

The dilemma related to the method of determining integral parts/levels of dance performance material initiates a consideration of the existing practical experiences. The answer to the question is obtained in one of the extremely modern dance options – postmodern dance, which experimenting with the form and content provides a nonstandard artistic product. The *flosculum* promoted by the creators of postmodern dance, or its conceptual pioneer Yvonne Rainer, discloses relevant marginalized creative issues. She declaratively rejects everything that so far created theatrical work, saying:

NO to spectacle no to virtuosity no to transformations and magic and make-believe no to the glamour and transcendence of the star image no the heroic no to anti-heroic no the trash imagery no to involvement of performer or spectator no to style no to camp no to seduction of spectator by the wiles of the performer no to eccentricity no to moving or be moved. (in Au, 2000, p. 165)

The creators of postmodern dance exclude scenography, costume design, lighting effects, music, a defined choreography and scenario, an established lexical base, and even scene as a defined space (performances were performed on streets, roofs, in museums, parks and so on) and determined time (performances start without announcement and the duration is not specified). Their experimental performances help us define the reduction levels, or possible rejections. They propose a form that manages to overcome almost all defined norms and rules of theatrical performance and become a *high-ranking* case in which the boundary of performance and life is very thin but still exists. "That constructs a totally nihilistic attitude to all means of theatre art and staging" (Zdravkova-Djeparoska, 2001, p. 238). Creators of the postmodern performance tend to entirely reject all stage elements. In each of these choreographic experiments - Rainer's pieces by way of excluding trained dancers and using "raw" material in performances, Trisha Brown with her new spatial settings on façade walls and roofs, Twyla Tharp with indefinite duration and space of her works - the authors managed to oust all ancillary/additional media in a stage performance, except for one – the performers themselves. Without performers/dancers, performances cannot exist. This allows us to impose in this case another relation of the equation through which the term sign-performance is narrowed by being positioned into the narrowest of frames, expressed as follows:

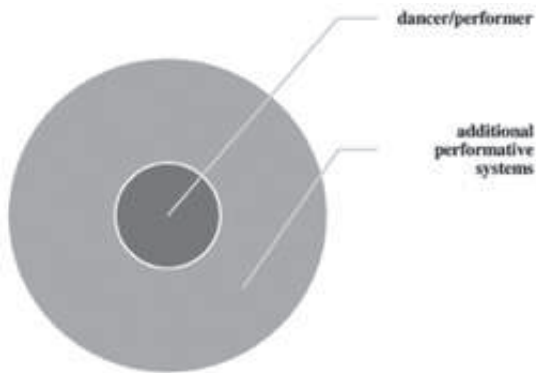
performer/dancer = sign.

I would like to analyze the classification made by semiologist Tadeusz Kowzan (1998) who defines 13 integral elements – semantic systems of a theatre performance:

1. Speech,
2. Intonation,
3. Mimics,
4. Gesticulation,
5. Movement,
6. Makeup,
7. Headdress,
8. Costumes,
9. Equipment,

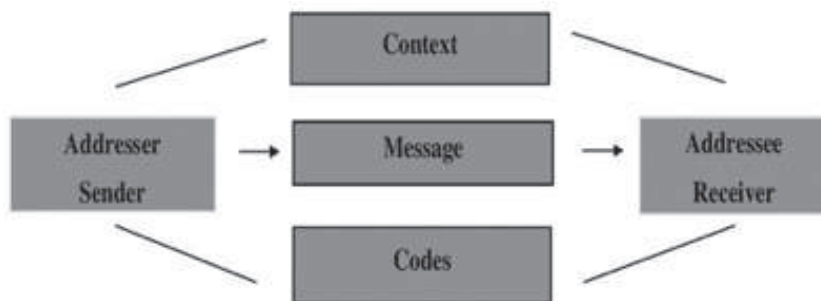
10. Stage setting,
11. Lighting,
12. Music,
13. Autonomous sound effects.

Although Kowzan is primarily focused on drama performance, we can also apply those perceptions to dance art. The first five stage systems refer directly to acting expression, the next three are supporting ones connected again to the actor, while the last five can function autonomously. We again come to the conclusion that the carrier, although in this case segmented expressive carrier, is creative live matter. Hence, a segregation of the nucleus is confirmed in a sign-stage performance – dancer/performer, noted as nucleus/centre of the performance. The following concentric circle "bigger Matryoshka doll" positioned immediately to the centre are the additional assets – costume, makeup, musical accompaniment, equipment and so on. They, through the example of postmodern dance but also through numerous examples of the existing research resources, confirm that they can (and do not have to) be omitted or partially excluded. For the most part of his creation (except for re-choreography of classic works), choreographer George Balanchine omitted scenery and minimized lighting design, while the costume was simplified and unified to the maximum with all groups of performers. To avoid the omission of other groups subject to our research, as an example only, we would like to indicate social dances (irrelevant of the period or style concept in question), where the costume element is identified with daily clothes and has a utilitarian function. This indicates that performance is not causally determined by applying additional, accompanying effects (concretely particular costume). The above may be presented by the following graphic scheme:



Artistic performance imposes a range of preconditions to be satisfied in order to realize the stage dance work. The preparatory and performance process, displacement and conditions of fulfilment, by themselves, presuppose the fulfilment of special, technical, organizational and other preconditions, thus giving the body a new meaning in advance. Theatre in the contemporary post-industrial society falls under the sphere of cultural offer connected to entertainment or filling spare time beyond all existential levels of action (like it was in archaic societies). Social dances in contemporary society are part of the corpus related to the free choice in organization of individual activities, and they drastically differ from the artistic dance, while the body status changes its function. The social dance implies an active position, while in a theatre, the spectator (in most cases) is a passive follower of what is being performed. For the same reason, the body in theatre performances, the performer/dancer's body, integrates different semantic codes and analogous messages that will be detailed below.

Susan Leigh Foster in her book *Reading Dancing* (1996) provides her own interpretation of artistic dance. She uses Roman Jakobson's basic communication scheme:



She readjusts Jakobson's scheme to correspond to the context of dance or theatre. The message in this scheme is dance and the codes are choreographic codes and conventions. In this communication system, the choreography (considering dance performance) as sender (addresser) and the spectator as recipient (receiver, addressee) are the two final elements in the scheme. Text or the message in Foster's scheme is segmented into two factors – dancer and dance (1986). "Every art has its own instrument and means of expression. An instrument of dance is the human body; and means – the movement" (Graham in Cohen, 1988, p. 162). This binomial is a key for detecting the body function in artistic performance. The body, as we concluded at the very beginning, is a carrier of the message and if positioned in a different context it obtains a different meaning. Social dances are collective, making status, age, family and other type of distinctions. For example, in Macedonian folk dances, costumes were a manner of recognizing members who are in or out of marriage. Artistic dance is a sphere in which the body is the main instrument and the main goal in the creation of the act of art. The context (both narrower and wider) is significant; however, as demonstrated by the postmodern dance, it can be deleted or, more precisely, relativized. Into the narrower context, we position the stage semantic systems determined by Kowzan. Of the thirteen mentioned, artistic reduction results in the exclusion of ten and existence of 3rd - mimics, 4th - gesticulation and 5th - movement (with possible cancellation of 3rd and 4th in some extreme forms). In a performance, everything can be extracted except the dancing body. In the wider context, which includes social, political and ethical norms and criteria, they are not a condition for the body in the artistic performance. Some political and religious systems, in which the body, in particular the female body is repressed through codes of dress, behavioural norms and so on, are an exception. Noting that in such societies dance is not developed, for example artistic dance does not exist in some countries (in such a form as is confirmed in developed societies).

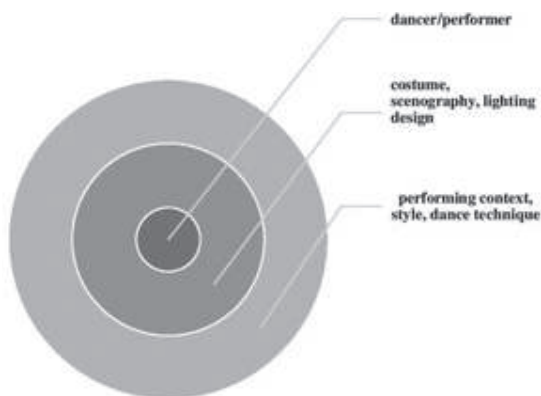
In artistic performance, the body is a material that needs to be modelled, shaped, and cultivated through educational procedures. The dance is a result of cultivation of the movement apparatus and its dance determination. The dancer's preparatory process for stage performances can even extend to one decade, articulating the seriousness of imposing movement matrices that are not standard/natural. As a supporter of classical dance, André Levinson highlights: "The dancer's technique is not a mechanical action; it is a physical effort that permanently enhances beauty... It is the soul of the dance; it is the dance itself" (Levinson, 1988, p. 139). Martha Graham emphasizes: "Practicing for example technique is important; in the dancer's thought it is only, however, a means to achieve his/her goal... Strength, freedom and spontaneity is achieved with the help of practices" (Graham, 1988, p. 163). These citations unambiguously confirm the need for trained, shaped bodies skilled to perform a concrete dance task. This inaugurates the basic presumption, and that is the colonization of the body as expressive material.

The choreographer – dancer connection builds a specific relation. While choreography is a scene text passed by each performer through his/her own body apparatus, it covers a number of levels – intellectual, emotional and physical discourse of shaping/reproducing the role. The classic performance imposes strict performance rules where the space given to the transformation of the choreographic content is not particularly wide. Creativity in the field of the standard ballet repertoire is mostly realized in the part of conceptualization, building and conducting of the character. Semiotician Kowzan

emphasizes the following characteristics: "In classical ballet there is an oscillation between strictly conventional figures (this is demanded by the tradition) and expressive demands of the story" (Kowzan, 1998, p. 221). In her analysis, Marina Konstantinova comments on the performances of Aurora from the *Sleeping Beauty* by the most notable ballerinas from the Mariinsky and Bolshoi Theatres in Russia.

Aurora – Kurgapkina significantly simplified the character, and it was bright, cheerful, and at times glaring, virtuously demonstrating plausibility and glamour... Aurora Kolpakova signifies a modern intelligent girl, who accidentally enters a fairy-tale situation, in which she is not lost but she deals with the occurrences – she raises them to the level of a dream or a metaphor but not reality. The plot of Kolpakova is in the background, and foremost are three acts filled with classical dance. (Konstantinova, 1990, pp. 208-210)

Modern dance provides more creative freedom to the performers, who have not only reproduced the kinaesthetic template but complement it through the form especially popular for this stylish line – improvisation. "First, I practice with the dancers, then I give them movements and actions to be performed in the dance, but I do not expect them to repeat them exactly as I do. It is my job to find a way for dancers to move as they would move themselves and to get the most out of it" (Cunningham, 1988, p. 233). The performer/dancer is the last link in the process of creation of the work; in fact, the dancing body according to all the noted features becomes a work of art. Although in the beginning of the 20th century, Andrei Levinson wrote about the ballet, this quote refers to all scenic kinaesthetic forms: "The task of the ballet – is to create forms through the mediation of human plastics in front of the eyes of the audience" (Levinson, 1918, p. 74). Hence, the existing schematic view obtains the following format, for example content:



Only scenic arts (like the new forms of performance, body art and so on) create live artistic works whose existence is time-limited. Dancers transform their meaning by stepping on the stage, ending with the completion of the choreographic text. Any new step on the stage, for example on the performing space, in conditions of repetition of the choreographic text does not mean repetition, but creation of a new work of art that, like the previous ones, only exists in the time of interpretation. In various theatrical forms, we follow different stages in which the actor/dancer prepares "to become a work of art". The interpretation of each of these dancing bodies is not simple and they each carry a different message depending on their context. It is very important to point out that the segmentation of the sign that Lotman also defined is an exploration of the ways of functioning and physiology of the elements of a play. Through this system of concentric circles, the dominant interest is directed to the dance body. The additional circles allow us to obtain information that accrues to the basic and most important category - the body. The dancing context largely determines the meaning of the performing body and the mission that it has. In this sense, a classical ballet body in a national theatre cannot be equated with the reactive contemporary dance body that has been set and created as a response to certain socio-political trends (performances that are a part of mass protests, activist performances, etc.). In this direction, the key to interpretation is given by this step system in which all the elements are analysed, but the dominant sign is the dance body. The dance system is connected to the body apparatus; thus, this so-called "pre-expressive level" (Eugenio & Savarese,

1995, p. 195) is achieved by compulsory training before each stage performance in which dancers not only prepare their body for what is ahead, but also mentally mobilize to perform the task. The set objective – artistic creation of various style profiles (ballet, modern and contemporary dance) – is achieved through the pre-expressive phase. The process of transformation goes through several levels of action. On the one hand, it is extensive education, or colonization of the body. On the other hand, it is the process of transformation that each body experiences just before stepping on the stage. The last link in the presented scheme, the performing context, scene presence and imposition of the standards of the medium itself, is conditioned by the preparation, that is, by switching from the everyday utilitarian movement concept to the forms of artificial dance by activating the pre-expressive level. Petar Bogataryev, researcher of folk theatre, writes: "on the stage, things that fulfil the function of theatrical signs acquire specific properties, qualities and attributes that they do not possess in real life" (in Elam, 1998, p. 186).

It follows that, as perceived, a semiotic dancing body is a sign, and the sign in performance possesses the quality of a work of art.

REFERENCES

1. Au, S. (2000). *Ballet and Modern Dance*. London: Thames & Hudson.
2. Cunningham, M. (1988). Dva pitanja i pet plesova. In: Cohen, S. J. (ed). *Dance as a Theatre Art*, (pp. 232-238). Zagreb: CEKADE.
3. Elam, K. (1998). „Прашкиот структурализам и театарскиот знак“. In: *Теорија на драмата и театарот*, прир. Ј. Лужина, (стр. 183-217). Скопје: Детска радост.
4. Eugenio, B., Savarese, N. (1995). *A Dictionary of Theatre Anthropology: The Secret Art of Performer*. London and New York: A Centre for Performance Research Book.
5. Foster, S. (1986). *Reading Dancing: Bodies and Subjects in Contemporary American Dance*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
6. Graham, M. (1988). Početnica za plesače modernog plesa. In Cohen, S. J. (ed). *Dance as a Theatre Art*, (pp. 162-171). Zagreb: CEKADE.
7. Jelena, L. (1996). *Македонска нова драма*. Скопје: Детска радост.
8. Konstantinova, M. (1990). *The Sleeping Beauty*. Moscow: Iskusstvo.
9. Kowzan, T. (1998). Естетска и афективна вредност на знакот. In Luzhin, J. (ed.) *Теорија на драмата и театарот*, (pp. 217-243). Скопје: Детска радост.
10. Levinson, A. (1918). *Старый и новый балет*. Петроград: Свободное искусство
11. Levinson, A. (1988). O biti klasičnog plesa. In: Cohen, S. J. (ed). *Dance as a Theatre Art*, (pp. 138-142). Zagreb: CEKADE.
12. Lotman, J. (2005). *Структура на уметничкиот текст*. Скопје: Македонска реч.
13. Lužina, J. (1996). *Македонска нова драма*, Скопје: Детска радост.
14. Morris, Ch. (1975). *Osnove teorije o znacima*, Beograd: BIGZ.
15. Mukarovsky, J. (1986). *Struktura, funkcija, znak, vrednost*. Beograd: Nolit.
16. Peterson Royce, A. (2002). *The Anthropology of Dance*. Hampshire: Dance Book.
17. Zdravkova- Djeparoska, S. (2001). *Дискурси на танцовата уметност на XX век*. Скопје: Југореклам.

Iva Višak

VERONIQUE DOISNEAU – VJERODOŠTOJNOST OSOBNE PRIPOVIJESTI U BALETNOJ UMJETNIČKOJ FORMI VERONIQUE DOISNEAU- THE CREDIBILITY OF PERSONAL NARRATIVE IN THE BALLET ART FORM

"I do not think that dance is so important in your work, but I do think that your work is important for dance" (Lefèvre u Roy, 2011., para. 20)¹.

ABSTRACT

Provoked by the quote of the French philosopher Jean-François Lyotard »incredulity towards grand narratives« and referring to the feminist credo "personal is political" this work, as a critical analysis, questions the challenging multilayered theatrical work and its relationship between tradition and contemporaneity. Véronique Doisneau is a work by the French choreographer Jérôme Bél, performed at the Paris Opera 2004 as an homage a corps de ballet, which was also documented as a film version. The selected dancer belongs to the hierarchical ballet system of »sujets«, dancing in the ensemble, but also dancing small soloist roles. In the performance she literally speaks about her professional and private life and as spectators we testify a farewell for the retiring professional ballerina. The author presents inconspicuously an anarchic striptease revealing and abolishing the representative postulates of ballet art within the theater institution. Ballet as an elitist dance art form in this work gained its apotheosis of humanity through an invisible and neglected member of the ballet hierarchical system, the marginalized corps de ballet member. The key question of this seminar work is whether ballet art can correspond to contemporaneity? Despite ballet's dominant aesthetics and racial, cultural and gender elitism and exclusivity, can it become a paradigm by which not only do we understand the historical moment in which it was created, but also the paradigm by which we evolve and understand the present moment? This paper will provide verifiable answers to the above questions. The theoretical framework of this analysis includes the thoughts of Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Louis Althusser, Roland Barthes and Jean-François Lyotard.

Key words: ballet, ideology, tradition, contemporaneity, theatre

1 Citat Brigitte Lefèvre, ravnateljice Baleta Pariške opere (2004.), kojim se osvrnula na umjetnički rad Jérôme Bela, citirana u Sanjoy Roy, "Step-by-step guide to dance: Jérôme Bel", *The Guardian*, Nov 22, 2011.

1 UVOD

Potaknuta poznatim citatom francuskog filozofa Jean-François Lyotarda "incredulity towards grand narratives"² i pozivajući se na feminističku egidu "osobno je političko" (Hanich, 1970.)³, za kritičku analizu odabrala sam kazališno djelo koje na zanimljiv i višeslojan način preispituje suodnos tradicije i suvremenosti u baletu, kako u umjetničkoj (kazališnoj) formi tako i u plesnoj tehnici (Jeličić, 2011.) *Véronique Doisneau* je predstava poznatog francuskog koreografa Jérôme Bela, izvedena 22. rujna 2004. u Pariškoj operi, koja je, kao *homage corps de balletu*⁴, za tu prigodu i filmski dokumentirana. Bel je odabrao jednu plesačicu koja pripada hijerarhijskom baletnom sustavu *sujets*⁵, odnosno predstavlja plesačicu koja pleše u ansamblu, ali i pleše manje solističke uloge. U predstavi ona doslovno progovara, osobno o svojem profesionalnom i privatnom životu, a kao gledateljci svjedočimo i oproštaju od profesionalne karijere balerine jer odlazi u mirovinu. Predstava je snimljena poput kazališnog dokumentarnog prikaza u kojem autor neprimjetnim anarhičnim stripteaseom razotkriva i ogoljuje reprezentacijske postulate baletne umjetnosti unutar institucije teatra. Elitiistička plesna umjetnost odabranih u ovoj predstavi zadobila je svoje "očovječenje" kroz nevidljivog i zapostavljenog člana baletnog hijerarhijskog sistema, marginalca *corps de balleta*, stvarajući apoteozu humanosti. Ključno pitanje ovog seminarskog rada je: može li baletna umjetnost korespondirati sa suvremenošću? Može li se kroz kôd baletne umjetnosti kritički promišljati i o današnjici u svojoj njezinoj životnoj sveobuhvatnosti, a ne samo kroz suvremena iščitavanja klasičnih baletnih scenskih uprizorenja? Može li plesna umjetnost, koja je stoljećima kroz svoju dominantnu estetiku diskriminirala, te promovirala rasni, kulturni i rodni elitizam i isključivost, postati paradigma⁶ pomoću koje ne samo što razumijemo povijesni trenutak u kojem je nastala, već i paradigma pomoću koje osviještavamo i bolje razumijemo sadašnji trenutak? Smatram kako Jérôme Bel u predstavi *Véronique Doisneau* daje potvrdne odgovore na prethodno postavljena pitanja, te ću interpretacijom i osvrtom na ovu predstavu to pokazati/dokazati. Propitivat ću na koji način Bel foucaultovski rastavlja tradicionalnu, povijesno uspostavljenu reprezentaciju baletne ikone, istovremeno pružajući novi uvid, tumačenje, sastavljanje i stvaranje "nove postmodernističke baletne ikone". Bel se često u intervjuima poziva na filozofske koncepte i promišljanja Foucaulta, Deleuza i/ili Bourdieua, stoga će teorijski okvir ove analize uključiti promišljanja pet francuskih filozofa – Michela Foucaulta, Pierrea Bourdieua, Louisa Althussera, Rolanda Barthesa i Jean-Françoisa Lyotarda. Na tragu Foucaultove misli povijesnog preispitivanja proizvodnje istine⁷, za ovaj rad bitna je Foucaultova knjiga *Nadzor i kazna* (1994.) u kontekstu discipline i proizvodnje "poslušnih tijela", odnosa znanja i moći, posjedovanja znanja, te koncepta hijerarhije. Bourdieu je autor koji je bitan za ovaj rad jer istražuje "prirodne datosti" koje su utjelovljene unutar društvenog polja/zajednice kroz pojmove dispozicije, habitusa i kapitala, a koristim i njegovu definiciju estetike koja je također neminovno

2 Lyotard discusses that metanarratives are "being replaced by a proliferation of *petits récits*, 'little stories' or testimonies that draw attention to particulars as opposed to universals—that is, to local events, individual experience, heterodox ideas..." (u Auslander, 2008, str. 3), citirano u S. Sečak, "Intertextual dance analysis" u Bilješkama s predavanja Balet – tradicija i suvremenost.

3 Esej "The Personal is Political", američke feministice Carol Hanisch iz 1970., a također se koristi kao slogan drugog vala feminizma.

4 Brigitte Lefèvre, tadašnja ravnateljica Baleta, željela je započeti sezonu 2004.-2005. plesnom večeri u kojoj bi tri koreografa, svaki na svoj način, odali počast baletnoj kompaniji, kao svojevrsni *homage corps de balletu* Pariške opere. Uz Harald Landera i njegovu koreografiju *Studies*, i *Glass Pieces* od Jérômea Robbinsa, pozvala je i Jérôme Bela kako bi napravio kreaciju za njezinu kompaniju; *corps de ballet* – fr. izraz za baletni ansambl i oznaka za najniže rangiranu grupaciju unutar hijerarhijske strukture baletnih izvođača, te predstavlja pojam koji je uvriježen u svim zemljama koje koriste baletnu terminologiju.

5 Plesači Pariške opere hijerarhijski su raspoređeni u kategorije: *quadrille*, *coryphee*, *sujet*, *premier danseur i étoile*, a što bi odgovaralo našoj podjeli (u Baletu Hrvatskog narodnog kazališta u Zagrebu): baletni ansambl, solisti baleta – srednje uloge (koji podrazumijevaju i sudjelovanje u baletnom ansamblu), solisti – velike i srednje uloge, prvaci baleta i nacionalni prvaci.

6 U filozofiji, prema platonističkoj tradiciji, paradigma je izvorni obrazac svakoga osjetilnoga predmeta, odnosno ona je individualni, partikularni slučaj općega. U logici, paradigma je uzor ili standard što omogućuje pojmovna razlikovanja na kojima počiva određena praksa djelovanja (L. Wittgenstein). U teoriji znanosti, neko vrijeme priznati znanstveni model koji zajednici istraživača služi kao glavni način dospijevanja do znanstvenih spoznaja i rješenja (Th. Kuhn).

7 Mark Kelly, Michel Foucault, *Internet Encyclopedia of Philosophy*.

povezana uz socijalni kontekst, odnosno estetiku dominantne klase. Posebno bih naglasila njegove koncepte fizičkog i simboličkog kapitala, jer je "tjelesnost" Véronique Doisneau u *Véronique Doisneau* jedno od glavnih obilježja detroniziranja baletne reprezentacijske ikonografije/mitologije. Mit, u ovom radu, predstavlja jedan od ključnih pojmova u prepoznavanju proizvodnje nekog diskursa koji se čita i razumije automatizmom i koji po Barthesu "prevodi proturječja u samorazumljivost te ga tako čini idealnim ideološkim instrumentom"⁸. Barthesov tekst *La mort de l'auteur* (1967.) bitan je u kontekstu poststrukturalističkog tumačenja "teksta" (pisani tekst i/ili svaki reprezentacijski "tekst") i njegovog suodnosa s gledateljem/čitateljem kao (ko)Autorom, ali također je bitno i njegovo tumačenje distinkcije između "monolitnih tekstova te onih tekstova otvorenih za razna čitanja"⁹. Althusser je bitan u kontekstu korištenja pojma ideologije, a Jean-François Lyotard je bitan jer se "zauzimao za tzv. malu naraciju, koja treba pravno utemeljiti slobodu pojedinca u odnosu na temeljno-ucjelinjavajuće i utoliko neslobodne sustave"¹⁰. SeminarSKI rad uključuje kritičke osvrtne povodom premijere predstave Véronique Doisneau, posebno se oslanja na tekst Ramseya Burta *Revisiting 'No To Spectacle': Self Unfinished and Véronique Doisneau* (2008.) te također uključuje pristup interpretaciji poznate plesne teoretičarke Janet Adshead-Lansdale¹¹.

2 AUTORSKA INTENCIJA

... ikona ženstvenosti, graciozna, izazovna, tajanstvena. Sa svojim produhovljenim pogledom i prozračnim suknjama, obitavala je svijet udaljen od doma i ognjišta: samotne doline, maglovite obale jezera, tajne proplanke i divlje vrištine koje su u baletu, baš kao i u prozi, poeziji i operi veličale romantičku ideju prirode...

Kako god da se pojavljivala, zračila je ljupkošću koja je bila očita u naklonu glave, u delikatnom rumenilu njezina obraza, u vitkosti njezina struka, u vršcima prstiju koji su jedva doticali staze posute cvijećem... Predodžba o balerini kao o stvorenu odjelitom, otjelovljenju ljepote, želje i drugosti... (Garafola u *Kretanja*, 2011., str. 12).

Čitat Lynn Garafole iz *Rethinking the Sylph* (1997.) djeluje poput općeg mjesta, *locus communis*¹², i/ili nalikuje jungovskoj arhetipskoj¹³ vizualnoj slici pojma balerine. Pozivajući se na foucaultovsku

8 Mit, Leksikografski zavod Miroslav Krleža.

9 Roland Barthes makes a distinction between "works" of art that are classical and monolithic, the result of a single, precisely intended point of view, and "texts" which are for him more pluralistic and open-ended. The monolithic or readerly work consigns the reader to the role of consumer while the writerly text gives the reader the possibility of helping to produce it; to make the reader no longer a consumer, but a producer of the text (cited in Foster, 1986, str. 259), citirano u "Intertextual dance analysis" u Bilješkama s predavanja Balet – tradicija i suvremenost, dr. Svebor Sečak.

10 Jean-François Lyotard, francuski filozof, jedan od glavnih teoretičara postmoderne.

11 Janet Adshead-Lansdale u svojoj knjizi *Dancing Texts: Intertextuality in Interpretation* (1999., str. xv), predlaže "intertekstualnu analizu jer je relevantna sadašnjem filozofskom trenutku (filozofski *Zeit-geist*), te razlučuje tri pristupa interpretaciji: autorsku intenciju, analizu teksta i povratne reakcije/tumačenja čitača/gledatelja. Adshead-Lansdale identificira raspon konteksta od šireg političkog i društvenog događaja do umjetničkog okvira i neposrednog plesnog konteksta. Analizirajući plesove, te se značajke povezuju kao potencijalna intertekstualna višeglasja (potential intertexts) iz kojih čitatelj može odabirati, na različite načine, kako bi stvorio višestruke interpretacije." Pristup interpretaciji ove predstave oslanja se na prethodno navedeno tumačenje J. Adshead-Lansdale; citirano u "Intertextual dance analysis" u Bilješkama s predavanja Balet – tradicija i suvremenost, dr. Svebor Sečak.

12 *locus communis* – opće mjesto; izraz kojim se označuje neki poznat, uobičajen, banalan misaoni pojam.

13 arhetip (grč. ὀρχήτυπον), prvotni mitski, obredni, religijski ili simbolički obrazac, uzorak ili struktura, koji se nesvjesno obnavlja u potonjim psihičkim, jezičnim ili književnim očitovanjima. U Platonovoj filozofiji, transcendentno biće iz kojeg se isijavaju (emaniraju) slojevi zbiljnosti kao njegove odslike; tako je osjetilna zbiljnost oponašanje više zbilje kao prauzora. U skolastičkoj filozofiji, arhetip je jedan od oblika bića stvorenih u božanskom umu. Novi su život tomu platonskom pojmu pribavili engleski antropolog J. G. Frazer (*Zlatna grana*, znatno prošireno 3. izdanje 1911.-15.) i švicarski psiholog C. G. Jung (*Preobrazbe i simboli libida*, 1911./12.). Oni polaze od ciklične predodžbe o povijesti, u kojoj se ritmički obnavljaju stanoviti motivski i simbolički obrasci, i to poglavito u sferi tzv. kolektivnoga nesvjesnog, a ona proizvodi npr. snove i rituale. Leksikografski zavod Miroslav Krleža.

genealogiju¹⁴, odnosno povijesnu proizvodnju određenog diskursa, u ovom slučaju baletnog, bitno je objasniti kako je došlo do proizvodnje vizuala balerine kao "općeg mjesta", ali je i nužno objašnjenje ideoloških potki koje kapilarno prožimaju baletno umjetničko tkivo, poput striktnosti hijerarhijskog ustroja, rigidnosti pravila i dominantne estetike. Balet vuče svoje korijene iz talijanske Renesanse ranog šesnaestog stoljeća kada se razvio kao plesna dvorska zabava, ali se udajom Catherine de' Medici za francuskog kralja Henrika II izmješta epicentar umjetnosti, pa je dvorski balet svoj nevjerojatan uspon doživio u Francuskoj za vrijeme kralja Luja XIV¹⁵, kada se kodifikacijom plesnih koraka te osnivanjem prve plesne akademije prometnuo u novu društveno-umjetničku kategoriju, odnosno, kako naznačuje Jennifer Homans, napravljen je krucijalni iskorak od dvorske etikete prema umjetničkoj formi¹⁶. No glavni vizualni identitet baletne umjetnosti, ili kako *Encyclopædia Britannica* ističe "zlatno doba baletne umjetnosti" (Kant & Guest, 2018., para. 14)¹⁷ događa se u Romantizmu, društveno-političkom, umjetničkom i povijesnom periodu 19. stoljeća kada žene počinju monopolizirati baletnu scenu, iako pozicije direktora, ravnatelja, koreografa i baletnih majstora većinski ostaju muške pozicije (moći) (Bolt, 2015.).

Niti jedno doba nije učinilo više za utvrđivanje predodžbe o baletu i definiranju njegove suštine od romantičkih desetljeća 1830-ih i 1840-tih... Iako su se pojedini njegovi elementi, od nadnaravnih tema do izuzetno važne upotrebe špice (papučice za ples na vršcima prstiju, op. ur.), prethodili romantizmu, tek u tom razdoblju su se kristalizirali u novu, koherentnu cjelinu. Rezultat je bio ponovno otkrivanje baleta kao moderne umjetnosti. (Garafola u *Kretanja*, 2011., str. 11)

Garafola ističe kako je balet u periodu Romantizma doslovno procvjetao kao internacionalni plesni pokret koji se izvodio od Napulja do New Yorka, od Buenos Airesa do Sankt Peterburga, zahvaljujući ne samo tadašnjim baletnim zvijezdama koje su na svjetskim turnejama općinile i očarale baletnu publiku, već i distribucijom notnog zapisa libreta baletnih predstava (npr. za balete *La Fille Mal Gardée*, *La Sylphide*, *Giselle*) od strane Pariške opere, točnije Académie Royal de Musique, koji su mnogim svjetskim teatrima i Opernim kućama omogućili izvođenje baletnih predstava (Garafola, 1997.) Autorica također ističe i izum litografije, uz pomoć koje se proširila ikonografija balerine koja je tako postala dostupna širokom broju ljudi kroz masovnu produkciju printa na predmetima svakodnevnih upotrebe, te više nije bila prepoznatljiva i dostupna isključivo ljubiteljima visoke umjetnosti kroz djela impresionističkih slikara, posebno Edgara Degasa, i/ili dostupna ljudima koji su uživo imali priliku gledati baletne predstave u tadašnjim vodećim teatrima. Garafola smatra kako se u Romantizmu oformio i usvojio "klasični" leksikon i rodni identitet umjetnosti kakvog i danas prepoznajemo. Prvi istinski internacionalni plesni pokret posvjedočio je uvođenje umjetničkih i društvenih praksi, ali i ideologiju čiji utjecaj se i dalje osjeća iako smo prekoračili prag 21. stoljeća. (Garafola, 1997., str. 8).

Naziv "koreograf" čini mi se neadekvatan, zastario, s obzirom na to što koreografi čine i s obzirom na to što ja činim. Rekao bih da sam kazališni režiser čija tema/subjekt je ples. Proizvodim kazalište plesa (neki proizvode kazalište teksta, kazalište prikaza npr.). Koristim okvir kazališta (arhitektonsko, povijesno, kulturno i sociološki gledano) kako bih analizirao ples, kako bih proizveo diskurs iz toga. Smatram kako propitivanje plesa može ponuditi i iznjedrili zanimljiva gledašta. Ali preciznije, ili možda recentnije, zanima me što predstavlja kazališna reprezentacija, što proizvodi ta vrlo čudna struktura (uzimam u obzir kompletni dispozitiv – gledatelje, izvođače i autore) i kako može biti zanimljivo pokušati razumjeti relaciju ljudskog bića prema toj reprezentaciji. (Bauer, 2008., str. 43-44)

14 genealogija (grč. γενεαλογία: rodoslovlje), prikaz razvoja neke pojave od njezina nastanka do posljednjega stupnja. Leksikografski zavod Miroslav Krleža.

15 Ivor Guest i Marion Kant, Ballet, *Encyclopædia Britannica*, Sep. 6, 2018.

16 Kralj osnivanjem Académie Royale de Danse 1661. godine ples pomiče iz domene zanata i ceha, zabavljačkog zanimanja, na drugačiju hijerarhijsku društvenu poziciju – Confreirie de Saint-Julien de menestriers, ceh kraljevih plesača, muzičara, žonglera i akrobata), u Jennifer Homans, *Apollo's Angels*, (New York: Random House, Inc., 2010.), str. 16. Homans naznačuje kako bi bez njih *la belle danse* bio samo društveni ples, ali pomoću njih je napravljen krucijalni iskorak od dvorske etikete prema umjetničkoj formi (2010, str. 23.). Ovaj povijesni aspekt evolucije baletne tehnike koristila sam u svom završnom Istraživačkom projektu na 3. godini BA studija Baletne pedagogije pri Akademiji dramske umjetnosti u Zagrebu.

17 Ivor Guest i Marion Kant, Ballet, *Encyclopædia Britannica*, Sep. 6, 2018.

Jérôme Bel u intervjuu objašnjava kako je tema predstave *Véronique Doisneau* ona sama, istoimena balerina iz kompanije, te da zbog toga u predstavi ima plesa. Preciznije ističe kako je ono što je u pitanju odnos dotičnog ljudskog bića u relaciji s koreografijom, strukturom kompanije i društvom devetnaestog stoljeća. Bel smatra kako cilj njegovih djela nikada nije koreografija, već mu koreografija predstavlja samo okvir, strukturu, jezik u kojem je upisano puno više od samog plesa. Smatra kako su koreografije koje Véronique Doisneau izvodi u predstavi strukturirane kao iskazi društvene organizacije u kojoj Véronique Doisneau živi i radi (Bauer, 2008.). "Za mene, Pariška opera je bila poput Amazone, kompletno drugačija civilizacija! Otišao sam tamo poput etnologa koji je krenuo upoznati urođenike" (Bel u Colard, 2004., para. 1). Zapravo, balet je puno više tema sociološkog proučavanja nego samog plesa (Colard, 2004.). Belova usporedba u kojoj sebe vidi kao etnologa (antropologa) podsjetila me na Joann Wheeler Kealiinohomoku, američku antropologinju koja u svom eseju *An anthropologist looks at ballet as a form of ethnic dance* (1970.) iznosi teoriju kako je "balet produkt Zapadnog svijeta, ples kojeg su stvorili/razvili bijelci koji govore Indoeuropsku skupinu jezika i koji dijele zajedničku europsku tradiciju" (Kealiinohomoku, 1970., str. 40) te ga zbog načina reprezentacije i sadržaja definira kao formu etničkog plesa. Također, iznosi kako su "naše estetske vrijednosti prikazane uzdignutim, izduljenim tijelima, kompletnim otkrivanjem nogu, malih glava i sićušnih stopala za žene, u vitkim tijelima za oba spola i prozračnoj kvaliteti koja se najbolje prikazuje u podrškama i nošenju žena" (Kealiinohomoku, 1970., str. 40). Tumačenjem svojeg "etnografskog" pristupa koreografskom djelu stvara se jasnija slika predstave *Véronique Doisneau*, jer upravo takav dojam se proteže kroz cijelu predstavu u kojoj odabrana članica baletne trupe kroz retrospektivno i subjektivno pripovijedanje istovremeno približava, objašnjava, tumači i razjašnjava ne samo svoja iskustva, nego preko njih daje i uvid u institucionaliziranu baletnu praksu kao utjelovljeno i isprepleteno polje ne samo umjetničkog već i sociološkog djelovanja na pojedinca. Po riječima Bela, svoje "koreografsko djelo" promatra kao mehanizam kojim je omogućio diskurs plesača te da je upravo to ono što ga zanima, intrigira i pobuđuje interes: slušati pojedinačno, osobno iskustvo koje daje/vraća nazad publici (Frétard, 2004.).

3 DISKURS "TEKSTA"

Moram istaknuti kako je ova interpretacija temeljena na filmski dokumentiranoj verziji predstave *Véronique Doisneau*, koja reprezentacijski donosi nove elemente koje joj omogućuje medij filma, poput montaže i kadriranja prizora, ali je istovremeno i uskraćena za sva saznanja, doživljava i kinesetičku empatiju koje je moguće proživjeti i utjeloviti prilikom gledanja umjetničke izvedbe uživo. Snimka predstave započinje kadrom zgrade Pariške opere, gledane iz vizure posjetitelja/gledatelja koji u konvencionalnom večernjem terminu dolazi gledati predstavu ulazeći u tu instituciju. Već ovim suptilnim kadrom, snimkom zgrade Pariške opere, Bel naznačuje doslovno utjelovljenje kolijevke mita baletne ideologije, koji po definiciji Rolanda Barthesa predstavlja specifičan govor, diskurs, i koji može biti predstavljen i kao slika koja "jednim udarcem" donosi mnogostruka značenja. Opera national de Paris (Palais Garnier) osim što predstavlja arhitektonski okvir/prostor u kojem se izvode baletne predstave i koji je domicilni izvedbeni prostor Baleta Pariške opere, predstavlja i direktnu poveznicu stvaranja i reprezentiranja baletne povijesti od njenog najvećeg uzleta u 19. stoljeću pa do današnjih dana. Autor se također (duhovito) poigrava s natpisom iznad ulaza u samo kazalište gdje na pročelju zgrade slovima piše "CHOREOGRAPHIE", dok u istom kadru titlovi filmskog prikaza kazuju kako idejni koncept predstave pripada Jérôme Belu, te kako su Jérôme Bel i Pierre Dupouey režiseri predstave. Tim uvodnim kadrom Bel je odmah uspostavio i naznačio poziciju autorstva kako ga on tumači, ali ga i direktno povezuje s autorskom pozicijom kako ga tumači institucija teatra za koju je kreirao ovu predstavu. Auditivno dominira tiho pjevušenje nježnog ženskog glasa prepoznatljive glazbe Adolphe Adama iz baleta *Giselle*, što također predstavlja znakovit, ali rekla bih i nagoviještajući odmak, jer uobičajeno je da je glazbena uvertira u izvedbi simfonijskog/kazališnog orkestra (dakle pluralno naspram partikularnog) uvod koji gledatelja priprema i "uvlači" u kazališno djelo. Kada autor pokazuje unutrašnjost kazališta i dolazak premijerne publike i njihovo smještanje u gledalište, kao da i samog filmskog gledatelja ritualno uvodi iz virtualnog u realno. Ulaskom u interijer gledališta, auditivna podloga postaje zvuk "uštimavanja" orkestra, koji je specifičan zvuk koji prethodi svakom scenskom uprizorenju u kojem uživo sudjeluje orkestar (poput opernih i baletnih predstava), spontano "uštimavajući" i virtualnog gledatelja kadrom u kojem je vidljiva velebnost auditorijuma i scene Pariške opere. Gasi se svjetlo u gledalištu, podiže se scenski zastor i na iznimno veliku, ogoljelu, praznu scenu bez ikakvih kulisa (izuzev pokrajnjih "ulica" od

crnog platna), osvijetljene običnim radnim svjetlom ulazi običnim, privatnim hodom balerina Véronique Doisneau. Bel postiže reprezentacijski kontrast predstavljanja baletne institucije kroz prizmu jedne osobne pripovijesti tako što postavlja vizualni kontrast u suodnosu jedne balerine, koja na ogromnoj plesnoj sceni, posebno iz vizure gornjih loža i galerije, djeluje infinitezimalno sićušno, i koja se direktno, svojim glasom, obraća ogromnom auditorijumu. Véronique Doisneau obučena je u radnu odjeću kakvu balerine najčešće nose u baletnoj dvorani na probama, u ruci drži *tutu*¹⁸, mekane baletne šlapice i bočicu vode. Ima baletnu frizuru, ali koja nije posebno začešljana niti zaglađena, nema na licu uobičajenu baletnu šminku (koja se inače sastoji od nanošenja gustog pudera, jarkih sjenila, ruževa za usne i umjetnih trepavica, pa lice djeluje poput maske), i pričvršćen joj je pokraj lica minijaturni mikrofonski kako bi svi gledatelji mogli čuti njezin glas.

Dobra večer. Moje ime je Véronique Doisneau. Ja sam udata i imam dvoje djece, od šest i dvanaest godina. Imam četrdeset dvije godine i za osam dana prijeći ću u mirovinu. Večeras je moja posljednja predstava u Pariškoj operi. Za one koji su daleko (referirajući se na gledatelje, op.a.), ljudi kažu da nalikujem na francusku glumicu Isabelle Huppert.

Udaljuje se par koraka nazad i nastavlja:

Kada sam imala dvadeset godina, imala sam operaciju disk-hernije, bilo je potrebno izvaditi kompletan oštećeni kralježak i prognoza je bila da više nikada neću plesati. U hijerarhiji Baleta Pariške opere ja sam *sujet*, što znači da mogu plesati dijelove namijenjene za *corps de ballet*, ali i solističke uloge. Zараđujem otprilike 3600 eura mjesečno. Nisam nikada postala "zvijezda". To nikada nije ni bilo upitno. Mislim da nisam bila dovoljno talentirana i da sam bila previše fizički fragilna. Za mene je susret s Rudolfom Nurejevom bio prekretnica. On je razumio sve. Dao nam je ideju kako se kroz vještinu jezika plesa stvara/kreira emocija. Iznad svega, rekao nam je da poštujemo smisao pokreta, a ne da ga interpretiramo. Usput, volim plesati ulogu Druge sjene u III. činu baleta *La Bayadère*.¹⁹

U manje od pet minuta, Jérôme Bel je kroz citirane jednostavne rečenice, koje izgovara Véronique Doisneau (rečenice prekida tišinom koju koristi za vizualni kontakt s gledateljima), detronizirao ikonografsko idealistično utjelovljenje apstraktnog pojma balerine koji se uvijek i bezuvjetno upisuje u stvarna tijela živućih balerina prilikom svake izvedbe baletne predstave i/ili njene baletne reprezentacije u javnosti. "Očovječio" ju je predstavljajući je stvarnom osobom koja živi i djeluje u baletnoj zajednici, a koja kroz ispovjedni povjerljivi ton skida sloj po sloj mitsku nedodirljivost balerine, ogoljavajući se duševnim/psihološkim/emotivnim *stripteaseom* do osobe od "krvi i mesa". Ona progovara osobno i javno o "neizgovorljivim temama" na baletnoj pozornici, a ujedno je i predstavnica nijeme umjetnosti kojoj se jedino priznaje i omogućava scensko izražavanje pokretom, a ne glasom. Otkriva svoje godine, bračni i ekonomski status, ističe fizičke ozljede i svoj hijerarhijski status te svoje estetske preferencije. Pierre Bourdieu, istaknuti francuski filozof i sociolog, u svojoj je sociološkoj teoriji identificirao socijalni kapital (društvene relacije u koje ljudi ulažu), kulturni kapital (poput obrazovnih kvalifikacija) i simbolički kapital (čast i ugled koji ljudi uživaju), no možemo u kontekstu njegove analize govoriti i o fizičkom kapitalu, jer je i ljudsko tijelo dio kapitala u koji ljudi upisuju vrijednost (Weinwright & Turner, 2004.). Baletna fiksacija na tijelo upisuje kompletnu vrijednost pojedinca u njegovo tijelo i upravo taj kapital najčešće određuje sudbinu pojedinca od ulaska u školu, kroz školovanje, pa do profesionalne karijere u kojem mu "rok trajanja" isključivo ovisi o potentnosti njegovog fizičkog kapitala (tjelesna ljepota, mladost i atletizam²⁰) (Weinwright & Turner, 2004., str. 102). Institucionalna struktura baleta, poput bilo kojeg polja društvene aktivnosti, određuje raspon društvenih pozicija u odnosu na njihov autoritet i prestiž. Struktura polja oblikuje karijeru baletnog plesača. Polje je kontekst unutar kojeg se stvara habitus pojedinca. Habitus možemo definirati kao stavove, dispozicije i ukuse koje pojedinci dijele kao članovi polja. Po Bourdieuu, ukus (*taste*) nije niti individualan niti slučajan, već organiziran po referencama prema socijalnoj/društvenoj poziciji, praksama i instituciji (Weinwright & Turner, 2004., str. 100).

18 *tutu* – fr. karakteristična dulja baletna haljina koja se radi od nekoliko slojeva tila, prepoznatljiva je u bijelim činovima raznih baleta, a posebno je prepoznatljiva kao kostim vila u 2. činu baleta *Giselle*.

19 Véronique Doisneau 1, <https://www.youtube.com/watch?v=OlUwY5PinFs>

20 Ovaj aspekt Bourdieuove teorije koristila sam u svom završnom Istraživačkom projektu na 3. godini BA studija Baletne pedagogije pri Akademiji dramske umjetnosti u Zagrebu.

Habitus klasičnog baleta proizvodi dispoziciju (ukus/tendenciju/naklonost) prema tijelu koje naglašava ljepotu, mladost i atletizam, a sukladno tome starenje, ozljede i umirovljenje su aspekti baletne karijere koji su dubinski problematični unutar polja klasičnog baleta (Weinwright & Turner, 2004., str. 102). U ovom kazališnom djelu Bel omogućuje balerini javno progovoriti, te tako suočiti i brechtovski začuditi gledatelja, o dubinski problematičnim temama baletne zajednice kroz njezino ispovjedno osobno iskustvo. Pozivajući se na Bourdieueve koncepte, Véronique Doisneau definirala je svoj simbolički status unutar hijerarhijskog polja kao *sujet*, što je čini članicom skromnijeg baletnog prestiža, a u svojem fizičkom kapitalu ima upisanu ozbiljnu ozljedu iz mladosti te svoje starosne godine koje joj neminovno umanjuju vrijednost u socijalnom polju baletne zajednice.

Raspoređivanje prema rangu ili činu ima dvostruku ulogu: da označava odstupanja, hijerarhizira kvalitete, nadležnosti i sposobnosti, ali i da kažnjava i nagrađuje. Disciplina nagrađuje igrom unapređivanja, dopuštajući dobivanje nekoga ranga i mjesta, a kažnjava vraćanjem unazad i oduzimanjem položaja. Rang sam po sebi znači nagradu ili kaznu. (Foucault, 1994., str. 187)

Véronique Doisneau izvodi odabranu varijaciju iz *La Bayadère* u svojoj radnoj odjeći, ali u baletnim špicama, pjevušeći svojim glasom tu baletnu varijaciju. Prilikom izvođenja koreografije, kroz ton njezinog glasa čuje se kako se gradira napor izvođenja koraka te kako je njezin glas sve više isprekidan, tiši, a dah uspuhan. Nakon završetka varijacije koja je nagrađena pljeskom gledatelja, ona ne izlazi van sa scene u kulisu, već nasred scene prikazuje svoju (fizičku) iscrpljenost koja se očituje u povinutom položaju tijela kojim oporavlja svoje tijelo, uspuhanosti kojom pokušava doći do normalnog daha. Smiruje se i pije vodu iz bočice. Ove uobičajene radnje su *terra incognita* i *faux pas* u baletnom svijetu i dozvoljene su samo u baletnoj dvorani, i to najčešće u pauzi proba, negdje sa strane i/ili u hodniku. Bel prikazuje sve ono neformalno, nevidljivo i nečujno, darujući tako balerini ljudsku kvalitetu. Umor postoji i on ima svoje trajanje, i apsolutno je nesrazmjeran s prividom eterične, bestežinske balerine koja pleše neprekidno i s lakoćom. Véronique ističe kako je najviše voljela plesati u baletima Marijusa Petipa, Georgea Balanchinea, Rudolfa Nurejeva i Jérômea Robbinsa, a nije voljela plesati u koreografijama Mauricea Bejarta i Rolanda Petita. Također ističe kako je mnogo naučila od Mercea Cunninghama, o plesu tišine i kako biti pažljiv i osluškivati ritam drugih plesača, te izvodi dio njegove koreografije iz predstave *Points in Space* (demonstrirajući također pred publikom, sjedeći nasred scene, presvlačenje baletnih špica i oblačenje mekih šlapica, prikazujući radnju-ritual koja je uvijek nevidljiva te se radi u garderobi ili iza scenskih kulisa). Ovim segmentom Bel je dao balerini mogućnost progovoriti o njezinoj osobnoj estetici, a ne predstavljajući je kao vječnog reprezentanta objekta u službi reprodukcije dominantne estetike institucije. Zanimljiv je moment u kojem, dok sjedi na sceni i ponovo oblači baletne špice, govori kako bi voljela plesati muške role, poput uloge Abderame u baletu *Raymonda* ili ulogu Melankolije u Balanchineovoj predstavi *Four Temperaments*. Kroz te rečenice Bel upućuje na heteronormativnost baletnih uloga i rodnu binarnu podijeljenost. Iako je povijest baleta prošla kroz faze kada su u početku muškarci plesali sve uloge, pa tako i ženske, a u doba Romantizma su žene plesale i muške uloge, ili kada se pojavom Nižinskog pojavljuje androgina reprezentacija plesača, ili kada se kroz djela Bronislave Nižinske, Matthewa Bournea i Johna Neumeiera uvodi homoseksualna tematika u baletna uprizorenja, bitno je naglasiti kako je uvijek prisutna podjela na "muške i ženske uloge". Ponekad plesači naprosto osjećaju izazov ili užitak u izvođenju koraka/koreografija koje ne žele rodno ili na bilo koji drugačiji način odrediti/stigmatizirati, te bi ih željeli izvoditi bez dodavanja denotativnih ni konotativnih značenja. Véronique Doisneau ističe kako joj je najveći (neostvoreni) san bio otplesati ulogu Giselle, te oblačeći *tutu* na donji dio trenirke započinje ples najpoznatijeg *pas de deux* iz II. čina baleta *Giselle*, paralelno pjevušeći svojim glasom melodiju te koreografije prvo iz kulise, nakon čega se u pravom trenutku, kao prava Giselle, pojavljuje na sceni. U ovom dirljivom momentu predstave pojavljuje se emotivna povezanost s plesačicom, jer ne samo što ona ima priliku otplesati svoj nikada neostvoreni san u svom zadnjem nastupu na sceni, već što njena uloga personificira na određenoj razini stvarnu Giselle, jer Véronique možemo promatrati kako u trenutku prelaska u "onostrani umirovljeni svijet ne-baleta" pleše za vječnu ovozemaljsku ljubav spram baletne profesije. U trenutku podrške u navedenom *pas de deuxu*, kada muški plesač podiže balerinu te joj tako dodatno daje višinski lebdedeći karakter, Véronique duhovito progovara kako bi u tom trenutku trebala biti podignuta u zrak, ali ne može jer sama izvodi "ples u dvoje", te tako Bel humorom prekida emotivnu identifikaciju i ne dozvoljava da intimni moment preraste u plošnu sentimentalnost. Gledatelja dodatno usredotočuje novim izgovorenim tekstom u kojem protagonistica progovara poimence o svojim omiljenim balerinama kojima se divila, i u tom trenutku posebno ističe svoju kolegicu iz kompanije Célin Talon i

njezinu interpretaciju Mats Ekove *Giselle*. Okreće leđa publici, sjedne na pod i gleda uživo varijaciju iz tog baleta u izvedbi te mlade balerine (uz nasnimljenu orkestralnu podlogu glazbe), poput gledatelja koju su gledali u nju do tog trenutka montažno prekidajući dominaciju svoje solo izvedbe na sceni, a istovremeno zanimljivo poigravajući se zrcaljenjem pozicije gledatelja. Véronique ističe kako je jedan od najljepših momenata u baletu kada trideset dvije balerine plešu zajedno u baletu *Labuđe jezero*.

Ali u toj sceni postoje i dugački momenti imobilnosti/nepokretnosti, tzv. "poze" u kojima postajemo ljudski dekor kako bi dodatno istaknule (svojim pozicioniranjem) zvijezde baleta, i za nas (članice baletnog ansambla, op.a.) to je najstrašniji/najjezovitiji dio koji moramo odraditi. Ja na primjer, u tom trenutku poželim vrištati ili čak izaći sa scene.

Zatim pokazuje dio II. čina *Labuđeg jezera*, te posebno traži od tonskog tehničara da pusti snimku baletne glazbe iz tog dijela predstave u kojem se čuje topot baletnih šlapica nevidljive grupe od trideset dvije balerine, kada prelaze iz jedne poze u drugu, iz jedne formacije u drugu. U tih desetak minuta ona sama, usamljeno i statično, sporadično i minimalno mijenja pozicije ruku ili diskretni pokret glavom, stvarajući još veću nelagodu kod gledatelja koji po prvi puta primjećuju one nevidljive druge i njihovu muku dok uživaju u virtuoznosti onih istaknutih. Ili riječima Ramsey Burta (2008.), Véronique Doisneau potiče publiku da preuzme odgovornost za radnje koje oni nevidljivi drugi moraju obavljati dok ih zabavljaju.

No tijelo je također izravno uronjeno u političko okružje; odnosi moći imaju na njega neposredno djelovanje; uzimaju ga, obilježavaju, uspravljaju, podvrgavaju mučenju, primoravaju na razne poslove, prisiljavaju na ceremonije, zahtijevaju od njega neke znakove. Ovo je političko prožimanje tijela, ovisno o složenim i uzajamnim relacijama, vezano uz njegovu ekonomsku upotrebu; dobrim je dijelom tijelo prožeto odnosima moći i dominacije upravo kao proizvodna snaga; (...) tijelo postaje korisnom snagom tek ako je u isti mah proizvodno tijelo i podčinjeno tijelo. (Foucault, 1994., str. 25)

Ističem ovaj Foucaultov citat jer smatram kako se baletna umjetnost prečesto ističe kroz svoju reprezentacijsku estetiku i geometrijsku narativnost, a često se zaboravlja koliko je ona (nesvjesno) politična te tako usklađena sa sadašnjim društvom, poput društvenog ogledala u kojem se mnogi u odrazu poistovjećuju, mnogi bi mogli iskusiti osjećaj srama gledajući taj odraz, a mnogi bi naprosto mogli iskusiti očudenje, ako bi se baletne predstave kreirale propitivajući dosad nedodirljive baletne postulate.

Smatram da je moj rad političan. Političan je u tijelima plesača koje odabirem. Na primjer, teško mi je raditi/surađivati s nekim tko je vrlo snažan i lijep! Jasno sam odlučio da ću prikazivati slaba tijela. Politično je u stavu plesača na sceni. Ako su ponosni i arogantni, ako pokušavaju zvesti publiku, tada ću ih u sekundi otpustiti. Tražim ih da budu ponizni na sceni. Ako su jako dobri u nečemu, tražim od njih da to sakriju jer ne želim da tako dominiraju i pokazuju svoju nadmoć nad publikom. Odlučio sam da nikada neću koristiti fizičko nasilje na sceni, čak i ako je ono uvijek u reprezentaciji kazališno moćno. Ako predstavljam solo izvedbu, uvijek uzimam najslabijeg izvođača. Pokušavam napraviti djela koja se ne protituiraju. Pokušavam ne zavoditi niti zavaravati publiku iluzijom ili trikovima, već publici, po riječima nizozemskog glumca i režisera, Jana Ritsema, "vraćam dignitet". Svi moji odabiri su politično učinjeni. (Bauer, 2008., str. 48)

Véronique Doisneau završava predstavu rečenicom kako voli na kraju predstave čuti gledatelje (njihov pljesak, op.a.), te kako voli ritual poklona. Zatim demonstrira svoja najdraža tri baletna poklona za koje je nagrađena izdašnim pljeskom publike. Uzima s poda svoje baletne šlapice, bočicu vode i baletnu *tutu* haljinicu, okreće leđa publici, i uz gromoglasni pljesak privatnim hodom napušta scenu Pariške opere po posljednji put u svojoj baletnoj plesачkoj karijeri, i zastor se doslovno spušta.

U intervjuu Bel ističe kako su smrt, praznina, nestajanje, odsutnost, ništavilo oduvijek prisutni u njegovim djelima. Marianne Alphant, francuska spisateljica, istaknula je važnost "kraja/završetka" u njegovim predstavama, a Bel ističe kako uvijek zna završetak predstave na kojoj je tek započeo raditi. "Kraj izvedbe je ujedno i njezina smrt jer više nikada neće biti ista. To je jedan od razloga zašto svoj repertoar održavam živim, jer mi je nepodnošljivo kada se djelo izgubi. Ne želim da umru" (Bauer, 2008., str. 47). Filmskom dokumentacijom posljednje plesne izvedbe Véronique Doisneau, Jérôme Bel je izbjegao smrt svog djela, izbjegao je neponovljivost i efemernost plesne izvedbe, te njezin *token* i *type*²¹. Sve te odlike karakteristične za izričaj plesne umjetnosti, izmjenjivat će se, preoblikovati, te iznova tumačiti, kroz nova čitanja, i doživljavae nove publike koji će predstavu posvjedočiti gledanjem.

21 *Token i type*, Stanford Encyclopedia of Philosophy.

4 TUMAČENJE INTIMNOG BALETNOG SPEKTAKLA

Predstava *Véronique Doisneau* paradoksalno djeluje poput utjelovljenja proslavljenog manifesta Yvonne Rainer (1965.)²², jer je autor predstave Bel od eponima spektakla, virtuoznosti, iluzije, glamura, zavodjenja publike te česte katarzične empatije publike (baletomana), uspio prikazati osobnu priču nevidljivog malog čovjeka koji se nosi s hijerarhijskim strukturama moći u kojima je kroz rigoroznu disciplinu njegovo jedino poželjno tijelo – njegovo poslušno tijelo. Prikazao je pojedinca kojem se nameće imperativ mladosti, snage, ljepote, a kojem se ne priznaje slabost, biološko starenje te bilo kakva različitost. Louis Althusser, u svom eseju *Ideologija i ideološki državni aparati* (1970.) objašnjava kako su sve naše vrijednosti, želje i preferencije ulivene u nas kroz ideološke prakse, koje se proizvode u poznatim, naizgled benignim institucijama koje su dio svakodnevnog života, poput obitelji, poslovnog okruženja i/ili škole. Za Althussera ideologija ne predstavlja "krivu sliku svijeta" već predstavlja nešto što nam omogućuje iskrivljenu sliku o sebi i našeg mjesta u tom svijetu. Ideologija predstavlja imaginarne odnose individua unutar njihovih stvarnih uvjeta života/egzistencije (Althusser, 1970.).²³ Kroz nenametljiv kritički prikaz baletne ideologije, Bel je istovremeno podario poštovanje i suosjećanje izvođačici baletne umjetnosti.

a *danseuse*²⁴ is not a woman who dances, because she is not a woman, and she does not dance... her body is a metaphor for the leaps, swerves, inversions, and pirouettes of the poet's own verbal creativity, 'corporeal writing' in Mallarmé's phrase. (Válery u Bernheimer, 1992., str. 1)²⁵

Citat francuskog simbolističkog pjesnika Paula Válerya reprezent je estetike epohe u kojoj je djelovao. Balerina se svodila na anonimno objektivizirano tijelo koje je metaforički vizualno prikazivalo hirovito rasplesanu poetsku misao. Dva stoljeća kasnije, primjećujemo čak i u baletnom svijetu "efekt grude snijega"²⁶, jer je evidentno kako se društveno-politička te kulturno-sociološka svijest mijenja, te se polako mijenja i reprezentacija baletne umjetnosti u svojoj umjetničkoj i plesnoj formi. Institucije škole i teatra polako prihvaćaju etničku različitost te razbijaju rasnu homogenost baletnih ansambala, a ravnatelji počinju tražiti individualnost i kreaciju plesača. Smatram kako nam je Jérôme Bel kroz *Véronique Doisneau* u predstavi *Véronique Doisneau* poklonio utopističku nadu, u kojoj svaki pripadnik amorfne mase društva ima pravo na svoje snove, nadaanja, razočarenja, uspjehe i slabosti koji zaslužuju vidljivost, prihvaćanje, dignitet i suosjećanje. Ponudio nam je umjetnički mehanizam pretvaranja objekta u subjekt, u kojem subjekt pronalazi i izražava svoj autentični glas javno.

"Kazivanje riječi nije privilegija samo nekolicine ljudi, nego pravo svakog čovjeka" (Freire, 2001, str. 21).

22 Yvonne Rainer, "No Manifesto", 1965. u e-flux conversations:

No to spectacle.

No to virtuosity.

No to transformations and magic and make-believe.

No to the glamour and transcendency of the star image.

No to the heroic.

No to the anti-heroic.

No to trash imagery.

No to involvement of performer or spectator.

No to style.

No to camp.

No to seduction of spectator by the wiles of the performer.

No to eccentricity.

No to moving or being moved.

23 Louis Althusser, Ideology and the Ideological State Apparatuses, u *Essays on Ideology* (London: Verso, 1971., originally published 1970.), u *The Politics of Performance*, 32-42.

24 *Danseuse* – balerina (a female ballet dancer)

25 Citat sam koristila u svom završnom Istraživačkom projektu na 3. godini BA studija Baletne pedagogije pri Akademiji dramske umjetnosti u Zagrebu.

26 efekt grude snijega – sociološko stanje u kojem neki stav (o vlasti, društvenoj situaciji) postupno zahvaća sve veći broj ljudi.

5 ZAKLJUČAK

Vraćajući se na ključna pitanja, iz uvoda seminarskog rada, u kojima propitujem može li balet kao umjetnička forma korespondirati sa suvremenosti, te možemo li kritički promišljati i o današnjici u svoj njenoj životnoj sveobuhvatnosti, smatram kako je Jérôme Bel kroz kôd svoje osobne estetike i svog habitusa pokazao da je to moguće. Ova predstava nije posljedica bilo kojeg autentičnog glasa, taj glas je pomno i s namjerom odabran unutar baletne hijerarhijske strukture. Njegova političnost očituje se u davanju autentičnog glasa slabima, poniznima, podzastupljenima, te je tako iznjedrio jednu sasvim novu sliku "ikone balerine". Slojevito je detronizirao balerinu koja nosi (vizualne) epite eteričnog nadzemaljskog bestežinskog bića, submisivnog, objektiviziranog, vječno mladog tijela neokaljanog patinom kvarljivog odumirućeg života. Detronizirao je vizual ikonografije, ali je također napravio i pomak u perspektivi (gledatelja), jer je pomaknuo očiste fokusa percepcije. Belov pijedestal/scena nije tron dominacije i moći, njegova scena djeluje poput stepenice na koju stavlja čovjeka kojeg tim činom čini naprosto vidljivim i daje priliku tom čovjeku/toj balerini da u jedinstvenom momentu, a koji joj omogućuje kazališni čin/aparatus u kojem je gledanje ili svjedočenje viđenog uvriježeni način ponašanja, ne samo priliku da izgovara svoje autentične riječi, već i moment da ju publika sluša i čuje. Iako u niti jednom trenutku ne progovara direktno, Véronique Doisneau progovorila je o značenju svojih bioloških godina – o tijelu koje ima svoje prepreke i kada je mlado (eventualne ozljede) i kad je staro (označava prekid karijere), a kako se u međuvremenu sva tjelesna vrijednost identificira s vrijednošću samog plesača unutar strogog hijerarhijskog ustroja kompanije kojom upravlja onaj koji ima moć (nekad kralj – danas ravnatelj/koreograf/balet-majstor). Véronique Doisneau je progovorila o naporu i trudu koji pojedinac obavlja u svom radu te koliko se odriče vlastitog integriteta čineći neophodni kotačić u mašineriji (kazališne/institucionalne) proizvodnje, senzibilizirajući i povezujući se tako sa svakim pripadnikom društva koji dijeli istu ili sličnu sudbinu u svojem polju djelovanja. Bel je tako stvorio kontrapunkt u kojem je elitistička umjetnost odabranih postala na jedan trenutak apoteoza podzastupljenih i nevidljivih. Nova pitanja koja bi se mogla otvoriti, nova saznanja do kojih bi mogli doći, neće samo ovisiti o subjektima koji će se nalaziti na sceni ni o njihovom autentičnom glasu, već i o autorima koji će sa svojim osobnim estetikama donijeti nova iščitavanja i viđenja te čija uprizorenja neće predstavljati "monolitne tekstove", po Barthesu, već će biti "otvoreni-tekstovi" spremni za kreiranje novih tumačenja svih sudjelujućih (gledatelji, izvođači, kreatori) nakon završetka predstave. Jérôme Bel je pokazao samo jedan od načina/mehanizama kako mala naracija, osobna ispovijest započinje neke nove male naracije i nove osobne pripovijesti.

6 LITERATURA

1. Althusser, L. (1970.). *Ideology and Ideological State Apparatuses*. Saint-Jean-sur-Richelieu: La Pensée.
2. Barthes, R. (1967.). *The Death of the Author*. UbuWeb Peppers. Preuzeto s: http://www.tbook.constantvzw.org/wp-content/death_authorbarthes.pdf.
3. Bauer, U. (2008.). Jérôme Bel: An Interview, Performance Research. *A Journal of the Performing Arts*, 13(1), 42-48. doi:10.1080/13528160802465516.
4. Bernheimer, Ch. (1992.). Dega's Brothels: Voyeurism and Ideology. U: Bloch, R. H. i Ferguson, F. *Misogyny, Misandry and Misanthropy*. University of California Press.
5. Bolt, J. M. (2015.). Silencing the Silent: A Feminist Analysis of Classical Ballet within a Canadian University Dance Program. *Proceedings of New Bridges: University Ballet and the Professional World*, Aspen/Snowmass, Colorado. CORPS De Ballet International.
6. Bourdieu, P. (2011). *DISTINKCIJA Društvena kritika suđenja*. Zagreb: AB biblioteka.
7. Burt, R. (2008.). "Revisiting 'No To Spectacle': Self Unfinished and Véronique Doisneau". Leicester: De Montfort University. Preuzeto s: <https://core.ac.uk/download/pdf/2745654.pdf>.
8. Colard, J.M. (2004.). *Les Inrockuptibles*. Preuzeto s: <http://www.jeromebel.fr/index.php?p=2&s=8&ctid=2&cid=146>.
9. Foucault, M. (1977.) *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Harmondsworth: Penguin.
10. Foucault, M (1994.). *Nadzor i kazna*. Zagreb: Informator: Fakultet političkih znanosti.

11. Freire, P. (2001.). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: ODRAZ – Održivi razvoj zajednice.
12. Frétard, D. (2004.). *Le monde 2*. Preuzeto s: <http://www.jeromebel.fr/index.php?p=2&s=8&ctid=2&cid=147>.
13. Garafola, L. (ed.) (1997.). *Rethinking the Sylph: New Perspectives on the Romantic Ballet*, Middletown: Wesleyan University Press.
14. Guest, I. i Kant, M. (2019.). "Ballet". *Encyclopædia Britannica*. Preuzeto s: <https://www.britannica.com/art/ballet>.
15. Hanisch, C. (1970.). "*The Personal is Political*". Preuzeto s: <https://www.britannica.com/topic/the-personal-is-political>.
16. Homans, J (2010.). *Apollo's Angels*. New York: Random House.
17. Jeličić, A (2011.). "Što je klasično u baletu?" *Kretanja* br. 15/16, str. 7-9.
18. Kealiinohomoku, J. W. (2001.). "An anthropologist looks at ballet as a form of ethnic dance" (1970.). U Dils, A. i Cooper Albright, A. (ur.). *Moving History/Dancing Cultures: A Dance History Reader*, str. 33-43. Middletown: Wesleyan University Press.
19. Kelly, M. (s. a.). *Michel Foucault*. *Internet Encyclopedia of Philosophy*. Preuzeto s: <https://www.iep.utm.edu/foucault/>.
20. Kershaw, B. (1992.) *The Politics of Performance*. London: Routledge.
21. Noë, A. (2015a.) "How Art Reveals the Limits of Neuroscience". *The Chronicle of Higher Education*. Preuzeto s: <http://www.chronicle.com/article/How-Art-Reveals-the-Limits-of/232821>.
22. Noë, A. (2015b.). *Strange Tools: Art and Human Nature*. New York: Hill and Wang.
23. Sanjoy Roy, S. (2011.). "Step-by-step guide to dance: Jérôme Bel". *The Guardian*. Preuzeto s: <https://www.theguardian.com/stage/2011/nov/22/step-guide-dance-jerome-bel>.
24. Sečak, S. (2018.). *Balet – tradicija i suvremenost* [Bilješke s predavanja]. Zagreb: Akademija dramske umjetnosti u Zagrebu.
25. Wang, C. (2014.) "Revealing the invisible and the paradox of genuine self expression: a critical analysis of Véronique Doisneau by Jérôme Bel". *St. Marks's School Leo Academic Journal*. Preuzeto s: <https://smleo.com/2014/09/23/revealing-the-invisible-and-the-paradox-of-genuine-self-expression-a-critical-analysis-of-veronique-doisneau-by-jerome-bel/>.
26. Weinwright, S. P. i Turner, B. S. (2004.). "Chapter 4: Narratives of Embodiment: Body, Aging, and Career in Royal Ballet Dancers". U Thomas, H. i Ahmed, J. (ur.). *Cultural Bodies: Ethnography and Theory*. Oxford: Blackwell Publishing. Preuzeto s: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470775837.ch4/summary>.

VIDEO MATERIJAL:

Véronique Doisneau 1, YouTube. April 11, 2009. <https://www.youtube.com/watch?v=OluWY5PlnFs>

Véronique Doisneau 2, YouTube. April 11, 2009. https://www.youtube.com/watch?v=FjPcRRH_4CM

Véronique Doisneau 3, YouTube. April 11, 2009. <https://www.youtube.com/watch?v=L10LLVPE-kg&t=165s>

Véronique Doisneau 4, YouTube. April 11, 2009. <https://www.youtube.com/watch?v=TfsOj4a2ggA>

viš. pred. dr. Bor Sojar Voglar, univ. dipl. psih.

Alma Mater Europaea Akademija za ples

PROJEKT UVEDBE ŠPORTNEGA PLESA KOT INTERESNE DEJAVNOSTI NA OSNOVNE ŠOLE DANCESPORT AS A SPECIAL INTEREST GROUP ACTIVITY IN ELEMENTARY SCHOOLS

ABSTRACT

Ballroom dancing is a sport discipline acknowledged by the International Olympic Committee since 1997 as DanceSport. Slovenia has been on the World's top since 1995 with many couples reaching the title of World Champions. This year we even reached double victory at the WDC Open World Latin Championships. World champions have become Klemen Prašnikar & Alexandra Averkiewa, and the runners-up were Damir Halužan & Anna Mashchyts. Our top amateur and professional couples' achievements are due to the quality work of Slovenian dance schools, mostly by investing time and energy into young generations. Unfortunately, we are witnessing a drastic decline of the number of young couples at the national competitions. Only a few dance schools still invest in junior ballroom dancers. The teachers of the Slovenian »golden generation« are at the end of their active careers and many of our World Champions are teaching abroad. In this article we are presenting the project that could once again encourage our children to engage in DanceSport in greater numbers.

The test introduction of Dancesport as a Special Interest Group in elementary school lasted 11 years – between 2001 and 2012. We are presenting an example of good practice by describing the launch of the project at the Prežihov Voranc elementary school in Ljubljana and the teaching practice. We are also presenting the vision of expanding the activity to other Slovenian elementary schools by organising the School DanceSport League. The project predicts the organisation of many dance competitions that would be organised by elementary schools in cooperation with dance schools and an umbrella dance organisation.

Key words: school, league, competitive ballroom dancing



1 ŠPORTNI PLES

Tekmovalni standardni in latinskoameriški plesi ali »športni ples« se je leta 1924 začel uveljavljati med drugimi plesnimi vrstami, saj se je tega leta pri angleškem Kraljevskem združenju plesnih učiteljev (ISTD) ustanovila sekcija za standardne plesne (Silvester, 1990; Howard, 2002). Dogodek je bil izjemnega pomena za razvoj tekmovalnega plesa. Prvi svetovni prvak v standardnih plesih, Victor Silvester, je v svoji knjigi pomen tega dogodka opisal z naslednjimi besedami: »Imel je tako močan vpliv na razvoj standardnih in latinskoameriških plesov kot ustanovitev francoske Kraljeve plesne akademije pod pobudo Ludvika XIV na razvoj baleta« (Silvester, 1990, str. 40). Prvi odbori plesnih učiteljev so pripravili kataloge in kriterije znanj za izpite ob sprejemu novih članov. Deseletja trdega dela so leta 1948 rezultirala v objavi knjige o plesnih tehnikah standardnih plesov (*The Ballroom technique*), ki je z dopolnitvami in spremembami danes izdana že v 10. prenovljeni izdaji (ISTD, 1994). Omenjena knjiga natančno opisuje plesne korake, stopalno tehniko, držo, nihaje in nagibe, dvige in spuste, vodstvo, pozicije in različne plesne. Od začetka so to počasni angleški valček, temperamentni tango, počasni fokstrot in poskočni quickstep. Hitri dunajski valček, najstarejši družabni ples, pa je bil k standardnim plesom dodan šele leta 1965 (ISTD, 2001; Shioya, 2016).

V letih od 1930 do 1955 sta vodila londonska plesna učitelja Doris Lavelle in Monsieur Pierre v Evropo vpeljala vznemirljive plesne iz dežel Latinske Amerike. Tehnika latinskoameriških plesov je bila sprva zelo enostavna (na nivoju družabnega plesa), da je v okolju, kjer so bili standardni plesi že dobro razviti v tekmovalni obliki, sploh lahko prodrla. V Evropo so prihajali novi in novi ritmi iz različnih delov sveta pod različnimi imeni. Učile so jih različne plesne šole z različnimi pristopi. Najbolj uveljavljene in standardizirane plesne so uvedli kot drugo disciplino športnega plesa, kamor so vključili plesne: samba, cha cha cha, rumba, passo doble in jive. Športni ples je svoj (tudi današnji) program dobil nekaj let po 2. svetovni vojni (Lavelle, 1975).

Športni ples je športna disciplina, ki je sprejeta in razvita po vsem svetu. Mednarodna plesna zveza WDSF (World DanceSport Federation) ima sedaj (leta 2019) 98 članic – 54 iz Evrope, 21 iz Azije, 12 iz Srednje in Južne Amerike, 6 iz Afrike, 2 iz Severne Amerike, 2 iz Oceanije in 1 pridruženo članico (WDSF, 2019). Od teh je 70 članic priznanih s strani nacionalnega Olimpijskega komiteja. Med njimi je tudi Slovenija. V svetovnem vrhu so nekdaj bile države severne in zahodne Evrope (Anglija, Norveška, Danska, Nemčija, Nizozemska, Belgija, Italija). Danes svetovni vrh krojijo države vzhodne Evrope (Rusija, Ukrajina), vse bolj v ospredju pa so tudi pari iz ZDA, Japonske in Kitajske. Slovenija je bila v času Jugoslavije edina republika z organizirano plesno zvezo. Najstarejši zapis o tekmovanjih v športnem plesu v Sloveniji sega v leto 1930, ko sta »prvaka Dravske banovine« postala Stane Senunig in Elza Stojkovič (ZPOS, 1991). Od leta 1967, ko so zapisi bolj popolni, se na lestvici najboljših v Sloveniji pojavljajo plesalci in plesalke, ki so danes priznani slovenski plesni trenerji in mednarodni sodniki. V svetovnem vrhu je Slovenija že dolgo. Od leta 1995 se slovenski plesni pari redno uvrščajo na najvišja mesta na evropskih in svetovnih prvenstvih. Če naštejemo zgolj pare, ki so osvojili naslove svetovnih prvakov za Slovenijo, jih lahko naštejemo 15: Matej Krajcer in Janja Lesar (1995) LA starejši mladinci, Roki Česen in Jasna Gradišar (1996 in 1997) LA starejši mladinci, Andrej Škufca in Katarina Venturini (1996, 1997, 1998 ter 2001) 10 plesov in LA amaterji, Zoran Plohl in Natalija Banovič (1997) 10 plesov starejši mladinci, Matic Pavlinič in Lena Pavlinič (1999) ST mladinci, Miša Cigoj in Anastazija Novojilova (2000 ter 2004 in 2005) ST starejši mladinci in 10 plesov amaterji, Sergej Milicija in Katja Klep (2001) LA show profesionalci, Domen Krapež in Monica Nigro (2005) ST amaterji, Luca Bussoletti in Tjaša Vulič (2010 in 2012) 10 plesov profesionalci, Zoran Plohl in Tatsiana Lahvinovich (2012) LA profesionalci, Vitam Kodelja in Barbara Kodelja (2013) ST seniorji III, Miha Vodičar in Nadiya Bychkova (2014 in 2015) 10 plesov amaterji, Matej Pritekelj in Anja Pritekelj (2014) 10 plesov mlajši člani – pod 21 let, Vladislav Kolesnikov in Naja Dolenc (2017) LA mlajši člani – pod 21 let ter Klemen Prašnikar in Alexandra Averkieva (2017 in 2018) LA amaterji (Brun, Remic, Zagorc in Mavec, 2004; PZS, 2009; Dancesportinfo, 2019).

2 DOBRI ČASI, SLABI ČASI?

Slovenski športni plesalci so v samem svetovnem vrhu. To pa se ni zgodilo čez noč. Naši najboljši članski plesni pari so plod razvoja, tako plesalčevega kot tudi razvoja plesnih klubov in Plesne zveze Slovenije (PZS). V letih od 1985 do 1995 je bil razvoj opažen z izrazitim vlaganjem plesnih klubov v novo generacijo pionirskih športnih plesalcev. Kar hitro so ti mladi plesni pari dosegli prve mednarodne uspehe. Pari, ki so vztrajali tudi naprej, so v mladinski konkurenci potrjevali svoje visoko mesto na svetovni plesni sceni.

Leta 1991 je bilo na državnem prvenstvu v latinskoameriških plesih prijavljenih 40 parov v pionirski konkurenci (ZPOS, 1991), lani – leta 2018 pa je bilo na državno prvenstvo v LA prijavljenih samo 6 pionirskih parov (PZS, 2018). Tu seveda ne moremo mimo dejstva, da so v PZS med letoma 1994 in 1995 pionirsko konkurenco razdelili na mlajše pionirje (pod 10 let) in na pionirje (10 in 11 let). Vendar tudi če je bilo leta 1991 pol pionirjev mlajših od 10 let, bi še vedno imeli četrto finale v vsaki konkurenci. Kaj je botrovalo temu, da je bilo lani in letos vseh pionirjev le za en skupni polfinale? Kaj to pomeni za prihodnost slovenskega športnega plesa?

Upad števila pionirskih tekmovalnih plesnih parov ne pomeni nič dobrega za slovenski športni ples. Pomanjkanje domače konkurence prinese prelahke zmage, prelahke zmage vodijo v upad motivacije po treningih, upad motivacije po treningih pa se kaže v zastojih v kvaliteti plesnega para. Tak plesni par v Sloveniji lahko stalno zmaguje, na tekmovanjih v tujini pa s takšnim pristopom ne pride daleč. Poleg tega pa je v interesu, da Slovenija ni odvisna zgolj od forme enega plesnega para, temveč da ima v samem vrhu več tekmovalcev, ki lahko posežejo po visokih mestih na odprtih plesnih turnirjih. Vlaganje v mlade plesalce in plesalke se je do sedaj vedno izkazalo za kratkoročno in dolgoročno uspešno. Danes se na tem področju kaže močan upad, saj so tekmovalci državnega prvenstva v pionirski konkurenci člani le štirih plesnih klubov (PZS, 2019). Menimo, da je potreben drastičen preobrat – preobrat v smeri organiziranega in množičnega spodbujanja mlade generacije v smer športnega plesa.

V nadaljevanju bomo predstavili možnost uvedbe športnega plesa v slovenske osnovne šole. Tu seveda ne gre za obvezno šolsko vsebino, temveč za izbirno vsebino ali interesno dejavnost v popoldanskem času. To samo po sebi ni nič novega. Kar nekaj plesnih klubov je svoje pionirske pare zbralo na osnovnih šolah in imajo v šolskih dvoranah in telovadnicah tudi plesne vaje in treninge. Lahko pa bi naredili še korak naprej. Interesna dejavnost ne bi bila več zgolj dejavnost plesne šole ali kluba, ki bi gostovala na osnovni šoli, temveč bi postala dejavnost same osnovne šole. Ali povedano z drugimi besedami: športne plesne dejavnosti ne bi prevzeli plesni klubi, osnovne šole pa bi jim to omogočale z razpoložljivimi učenci in s telovadnicami, temveč bi športno plesno dejavnost prevzele osnovne šole za svoje učence in v svojih prostorih, plesni klubi pa bi jim to omogočili s strokovnimi kadri in pripravljenimi programi.

3 PRIMER DOBRE PRAKSE

Leta 2000 smo na Osnovni šoli Prežihovega Voranca v Ljubljani začeli s projektom interesne dejavnosti športni ples, latinskoameriški in standardni plesi. Projekt je potekal nepretrgoma 14 let, do leta 2013. V naslednjih poglavjih bomo poskusili opisati čim več težav, s katerimi smo se soočali, ter tehnike in metode, ki smo jih uporabili ob vodenju dejavnosti športni ples na osnovni šoli. Najprej pa bomo opisali postopek, s katerim se je dejavnost športni ples sploh uvedla na Osnovno šolo Prežihovega Voranca v Ljubljani kot interesna dejavnost.

3.1 UVEDBA ŠPORTNEGA PLESA NA OŠ PREŽIHOVEGA VORANCA V LJUBLJANI

Postopek uvedbe športnega plesa na OŠ Prežihovega Voranca v Ljubljani je bil dokaj preprost. Šel je po enostavnem principu v naslednjih korakih:

- Izbira osnovne šole za uvedbo dejavnosti športni ples.
- Oblikovanje okvirnega načrta za vodenje dejavnosti športni ples na osnovni šoli s strani kandidata za vodenje dejavnosti in plesnega kluba.
- Uvodni pogovor s pomočnico ravnatelja o interesu in možnosti izvedbe dejavnosti športni ples na osnovni šoli glede na okvirni načrt.
- Izpopolnitev načrta v ponudbo in posvetovanje kandidata za vodenje z izbranimi strokovnimi mentorji.
- Končni dogovor z vodstvom šole in uvedba interesne dejavnosti na osnovni šoli.

3.1.1 Izbira osnovne šole za uvedbo dejavnosti športni ples

Izbira osnovne šole je bil najlažji korak v postopku uvedbe športnega plesa. Svetujemo, da se tudi ob morebitnih naslednjih uvedbah interesne dejavnosti izberejo tiste osnovne šole, katere so kandidati za vodenje dejavnosti sami obiskovali kot osnovnošolci. Če so imele šole pozitivno stališče do učencev, ki so se ukvarjali s športnim plesom, in so morda le-ti tudi popestrili šolske proslave s plesnimi točkami, bodo dejavnost sprejele z veseljem in ne zgolj administrativno. Bolj aktivno se bodo tudi zavzele za kvalitetno izvedbo dejavnosti na svoji šoli s strokovnim (pedagoškim) svetovanjem, pri organizaciji nastopov itd.

3.1.2 Oblikovanje okvirnega načrta

Pri tem bo seveda imel vsak kandidat in vsak plesni klub svoj pogled in svoj lasten načrt. Vendar pa morajo biti načrti pri nekaterih pomembnih točkah vseeno skupni. V našem primeru smo uvedli shemo, ki je okvirno identična osnovni shemi PZS – sekcije LA in ST. Gre za osnovno (v mnogih primerih za prvo) plesno izobraževanje otrok s takojšnjo usmeritvijo na latinskoameriške in standardne plesne v C kategoriji z učenjem plesnih figur omejitvenega programa in tekmovalne plesne tehnike. Povedano drugače: za otroke, ki so se v osnovni šoli prvič seznanili s plesnim izobraževanjem, je bil prvi stik s plesom športni ples, za otroke, ki pa so se s plesom seznanili že v predšolskem obdobju, pa je bila to zgodnja nadgradnja plesnega znanja v športni ples. Naš cilj je bil rešitev problema majhnega števila tekmovalnih plesnih parov v pionirski in mlajši pionirski konkurenci, zato smo v načrtu že vnaprej opredelili ciljno skupino prvošolcev, otrok starih od 6 do 9 let.

Tako smo v načrtu že opredelili: predmet projekta (latinskoameriške in standardne plesne po tekmovalnih pravilih PZS in WDSF) in populacijo za izvedbo projekta (učence prve triade osnovne šole). Ostalo nam je še vprašanje načina – metode projekta. Način (metodo) projekta smo zastavili zelo splošno, in sicer: resno športno in umetniško izobraževanje s treningi, s strokovnim in pedagoškim pristopom do otrok, z upoštevanjem njihovih razvojnih in osebnostnih značilnosti s ciljem zainteresirati in pripraviti čim več plesnih parov, da se udeležijo kvalifikacijskih in rating tekem PZS. Pri tem smo se povezali s Plesnim klubom Fredi iz Ljubljane. Prav je, da se kandidati za vodenje interesne dejavnosti na šolah povežejo z aktivnimi plesnimi klubi zaradi strokovne usposobljenosti in izkušenj, ki jih mladim in entuziastičnim plesnim trenerjem še primanjkuje, ter zaradi Registrskega in Tekmovalnega pravilnika PZS, ki ne omogočata, da bi plesni pari tekmovali na kvalifikacijskih tekmah v LA in ST plesih za svojo osnovno šolo, temveč se morajo včlaniti v plesni klub, ki je včlanjen v PZS. Zahvaljujemo se plesnemu trenerju Frediju Novaku, da je za namen projekta sprejel nove tekmovalne plesne pare iz OŠ Prežihovega Voranca v klub brez dodatnih obveznosti za starše otrok. Klubom, ki nameravajo uvesti interesno dejavnost športni ples na osnovne šole, predlagam, da novim plesalcem in plesalkam kmalu omogočijo tekmovanje na tekmovanjih PZS in za to ne naložijo staršem dodatnih stroškov v obliki šolnin, članarin in podobno. Najboljši pari se bodo v klub tako ali tako včlanili.

3.1.3 Uvodni pogovor z vodstvom šole in oblikovanje ponudbe

Kot nekdanji učenec Osnovne šole Prežihovega Voranca in vrhunski športni plesalec sem vodstvu šole predstavil idejo o uvedbi športnega plesa na njihovi šoli, ki so jo sprejeli z velikim interesom. Pogovarjali se nismo toliko o promociji dejavnosti v šoli, temveč predvsem o naslednjih temah:

– kapacitetne in časovne zmožnosti šole

OŠ Prežihovega Voranca v Ljubljani ima tri telovadnice, od katerih sta bili dve bolj malo v uporabi. Lahko smo celo izbirali, v kateri telovadnici bi želeli voditi plesno dejavnost. Druge osnovne šole navadno nimajo toliko telovadnic, imajo pa dokaj neuporabljene kulturne dvorane ali odre, na/v katerih bi dejavnost športni ples z veseljem uvedli. Časovni termini interesnih dejavnosti so običajno že vnaprej določeni, in sicer na zgodnji popoldanski čas – čas podaljšanega bivanja. Športni ples težko konkurira interesnim dejavnostim, kot so tuji jeziki ali skupinski športi, lažje pa konkurira raznim umetniškimi (kiparskim, slikarskim, glasbenim itd.) delavnicam, tabornikom in podobno. Predlagam, da se časovni termini ne prekrivajo s termini množično obiskanih interesnih dejavnostim, vendar pa se vsem prekrivanjem urnikov ne bo dalo izogniti.

– konkretna določitev razredov, za katere bi bila dejavnost namenjena

Mlajši ko je otrok, lažje ga je zainteresirati za določeno dejavnost. To še posebej velja za fante, ki kasneje zaradi številnih stereotipnih mišljenj, češ da je ples samo za punce, težje vstopijo v plesno dejavnost. Športni ples je na šoli najlažje uvesti za prve razrede osnovne šole (6- in 7-letne otroke). Če obstaja interes za športni ples tudi v višjih razredih OŠ, je seveda dobro izkoristiti tudi to priložnost, vendar pa je izjemno težko kombinirati pare iz višjih in nižjih razredov v isti skupini.

– nasveti s strani šole, kako dejavnost športni ples promovirati pri otrocih in starših

Najboljša promocija interesne dejavnosti športni ples je nedvomno ta, da so treningi športnega plesa na šoli za otroke in njihove starše brezplačni. Športni ples s sabo nosi sloves izredno dragega športa, zato je brezplačna izvedba zelo motivirajoča za starše. Posebno pozornost je seveda treba nameniti tudi motivaciji staršev fantov, saj se ti v precej manjši meri vključujejo v plesne dejavnosti. Po eni strani je dobro predstaviti prednosti, ki jih ukvarjanje s plesom prinese fantu (lepa drža, bonton, obzirnost, koordinacija gibov, prednost za bodočnost – valeta, maturantski plesi in podobno), po drugi strani pa je možno del motivacije fantov preložiti tudi na dekleta in njihove starše. Športni ples je ples v paru plesalec-plesalka in tako se lahko sošolci in sošolke ter njihovi starši že v naprej dogovorijo kdo bi s kom plesal.

– odprava pomanjkljivosti in dopolnitev okvirnega načrta

Šola za uvedbo interesne dejavnosti ne potrebuje samo načrta, temveč potrebuje ponudbo, ki mora vsebovati za osnovno šolo pomembne podatke. V ponudbi je treba dodati še podatke o časovnih terminih (kolikokrat na teden, kako dolgo bo trajal en trening), o številu skupin in številu plesalcev v vsaki skupini, o prostoru izvajanja dejavnosti in seveda o ceni stroškov izvajanja interesne dejavnosti, ki predstavljajo plačilo pedagoškega dela izvajalca, in načinu plačila. Plačilo se lahko izvaja preko napotnice študentskega servisa, preko plesnega kluba ali na drug s šolo dogovorjen način. Za plesne klube je to dolgoročna naložba v dobre plesne pare, ki bodo kasneje seveda trenirali tudi pri trenerjih z več izkušnjami v matičnem plesnem klubu.

Ponudba je končna postaja pri uvajanju interesne dejavnosti športni ples na osnovno šolo, nad katero ima kandidat še kaj vpliva. Ko je ponudba oddana, je vse odvisno le še od ravnatelja in pa od šolskega proračuna. Ponudba interesne dejavnosti mora biti oddana pravočasno, da se lahko v naslednjem šolskem letu uvrsti v letni delovni načrt šole – torej še pred koncem prejšnjega šolskega leta.

3.2 NAČIN POUČEVANJA

Plesni treningi so sledili naslednjim učnim ciljem:

Učenci:

- spoznajo različnost glasbe in ritma standardnih in latinskoameriških plesov,
- razvijajo izrazoslovje ST in LA plesov, spoznavajo in izvajajo nove figure in plesno tehniko,
- razumejo pomen plesne drža pri ST in LA plesih ter znajo plesati v zaprti in odprti plesni drži,
- spoštujejo bonton ST in LA plesa in ustrezen partnering/vodstvo,
- so sposobni izvajati plesno dejavnost kot miselni in telesni napor z določenimi pravili,
- razvijajo veselje do plesne dejavnosti in plesanja v paru.

Skozi 14 let izkušenj se je kot najboljši način poučevanja izkazala kombinirana učna ura, pri kateri se je vodila in usmerjala pozornost plesalk in plesalcev v 6 tematikah. Najmlajšim plesalcem in plesalkam ob monotoni učni uri hitro upade pozornost, zato je poglavitno, da plesni učitelj usmerja predvsem njihovo pozornost. Otroke pogosto pritegnejo telovadna orodja, prisotna v telovadnici. Vsaka telovadnica, v kateri imajo otroci iz osnovne šole športno vzgojo in kjer igrajo košarko, nogomet, med dvema ognjema ipd., je po otrokovem razumevanju tem dejavnostim tudi namenjena. Težko sprejmejo spremembo v mišljenju, da telovadnica kar na lepem postane plesišče. Zato je treba ustvariti dvojno vzdušje. Treba je posebej poudarjati, da je ples, s katerim se ukvarjamo, športni ples in da je telovadnica primeren prostor za izvajanje dejavnosti, obstoječe telovadne pripomočke v telovadnici pa občasno uporabljati, da dobijo občutek uporabnega prostora. Drugo vzdušje pa mora biti seveda kulturno-umetniško. 45 minut plesnega treninga je dobro torej razdeliti na 6 delov, ki sledijo zgoraj navedenim ciljem. Najbolje je vsak trening začeti z uvajanjem osnovnega plesnega bontona in plesne drža ter povezovanjem plesalca in plesalke kot plesnega para (1. del). Sledi najogrevanje z osnovnimi razgibalnimi in razteznimi vajami (2. del), nato pa spoznavanje novih plesov

in plesnih figur (3. del). Ta del se lahko zamenja tudi z učenjem plesne tehnike in vajami za utrjevanje le-te (4. del). Zelo dober način vodenja pozornosti otrok je štetje glasbe, takta in prepoznavanje ritmov s ploskanjem ali malimi tolkali (5. del), ki ga je dobro umestiti v trening ob opaznem upadu motivacije otrok. Zelo pomemben pa je tudi 6. del, pri katerem se otrokom ponudi plesna igra z določenimi pravili.

Pri vseh učencih, še posebej pa pri majhnih otrocih, je izjemno pomembno, da se učenci motivirajo za vsak trening posebej. Otrokom je treba vnaprej povedati, kaj se bodo učili, kaj naučili, kaj bodo na koncu znali in kako bodo do tega znanja prišli. Ob tem kanček dramatičnosti ne bo odveč. Vsaka priprava trenerja naj vsebuje:

- cilj treninga (kaj bodo otroci na koncu treninga znali),
- način motivacije plesalcev in plesalk (zanimirati jih za držanje načrta tekom treninga),
- ogrevalne, raztezne vaje, vaje za moč in aerobne vaje (primerne otrokovi starosti),
- glavna téma treninga (določen ples, določena plesna figura, določena plesna tehnika, plesna drža ipd.),
- didaktična sredstva (posebni pripomočki, da je trening zanimivejši, uspešnejši, boljši; sem spada tudi priložnostna izbira bolj zabavne ali slovenske plesne glasbe),
- plesna igra in razvedrilo (igra, ki se nanaša na glavno témo treninga),
- zaključek in povzetek plesnega treninga (ponovna umiritev, besedna ali drugačna ponovitev ali obnova treninga, pohvale uspešnih).

Pri pohvali uspešnih se je kot uspešna izkazala uvedba kartončkov s simboli, ki so označevali uspešen napredek pri plesu ali pri odnosu do plesa in plesnega treninga.

3.2.1. Tekmovanja

Meseca maja smo vsako leto na šoli priredili šolsko prvenstvo v športnem plesu. Povabili smo tri priznane plesne trenerje ali aktivne tekmovalne plesalce iz različnih plesnih klubov kot sodnike. Plesno tekmovanje je potekalo po vseh pravilih Plesne zveze Slovenije (z ohlapnimi pravili glede oblek in obutve) in je potekalo v 6 plesih (samba, cha cha cha, jive, angleški valček, tango in quickstep). Vsi plesni pari so prejeli diplome, najboljši trije pa tudi kolajne ali pokale. Tekmovanje je potekalo v različnih starostnih kategorijah. Najboljši plesni pari so se nato včlanili v plesni klub in se udeležili tudi kvalifikacijskega turnirja PZS, ki je potekal v mesecu juniju. Najboljši plesni pari so nato tekmovali tudi na slovenskih rating turnirjih, mednarodnih turnirjih WDSF ter državnih prvenstvih. Najuspešnejši plesni par iz interesne dejavnosti športni ples na OŠ Prežihovega Voranca sta bila Matic Breskvar in Saba Stančič, ki sta bila v svoji karieri dvakratna vicedržavna prvaka v LA plesih (leta 2003 med pionirji in leta 2007 med mladinci). Leta 2009 sta Slovenijo zastopala tudi na evropskem prvenstvu v LA plesih med starejšimi mladinci.

4 PRIHODNOST

V osnovi smo imeli načrt, da bi se uvedba športnega plesa kot interesne dejavnosti na slovenskih osnovnih šolah razširila v šolsko ligo športnega plesa (ŠLŠP). Ta liga bi zajemala vse osnovne šole, ki bi izvajale interesno dejavnost športni ples. Liga bi obsegala toliko tekmovanj, kolikor bi bilo osnovnih šol z izvajanjem interesne dejavnosti športni ples. Na tekmah bi se tekmovalo v predpisanih tekmovalnih latinskoameriških in standardnih plesih, kot jih predpisujeta tekmovalna pravilnika WDSF in PZS, začenši s C kategorijo (trije plesi v LA (samba, cha cha cha, jive) in trije v ST plesih (angleški valček, tango, quickstep)), predlagano z ohlapnejšimi pravili o oblekah in obutvi. Tekmovanja bi potekala ločeno v LA in v ST plesih ter ločeno po starostnih kategorijah (mlajši pionirji, pionirji, mlajši mladinci in mladinci). Plesni par bi glede na uvrstitev zbral določeno število točk, seštevek točk na koncu šolskega leta pa bi pomenil seštevek, na podlagi katerega bi se določil zmagovalac (in vsa razporeditev mest) ŠLŠP v LA plesih ter v ST plesih, seštevek obojih točk pa zmagovalca (in vsa razporeditev mest) v kombinaciji 10 plesov. Dodaten element ŠLŠP bi bil tudi team-match ali tekma šolskih ekip, kjer bi vsaka šola določila štiri pare, ki bi jo zastopali na vsaki tekmi posebej. Dva para bi tekmovala v LA plesih (predlagano dva plesa), dva para pa v ST (tudi dva plesa). Na team-matchu bi se zbirale posebne točke, ki se pripišejo šoli. Končni seštevek točk bi dal tudi zmagovalno šolo. Na tekmah bi sodili najmanj po trije sodniki (tudi *team-match*), ki ne bi bili nujno tudi registrirani sodniki PZS. Poleg tega plesnim parom, ki bi tekmovali v ŠLŠP, ne bi bilo potrebno biti registrirani

niti kot tekmovalci PZS niti kot člani plesnega kluba. Edina omejitev bi bila, da oba (tako plesalec kot plesalka) obiskujeta isto osnovno šolo. Najboljšim oziroma vsem zainteresiranim plesnim parom iz ŠLŠP pa bi se omogočilo tekmovalstvo tudi na KV in RT turnirjih PZS. Ob tem seveda ni treba spreminjati obstoječih pravilnikov in bi se ti plesni pari morali včlaniti v plesni klub ter registrirati pri PZS. Takemu plesnemu paru pa ne bi bilo onemogočeno še naprej tekmovali na ŠLŠP za svojo osnovno šolo.

Z organizacijo Šolske lige športnega plesa (ŠLŠP) v taki obliki bi se mentorji interesnih dejavnosti športni ples na osnovnih šolah potrudili tudi s kvalitetnim delom, plesni pari bi dobili motivacijo in smisel plesnih treningov, Slovenija pa bi dobila pester, številčen in kvaliteten podmladek novih športnih plesalcev latinskoameriških in standardnih plesov. Podoben projekt je Plesna zveza Slovenije že uvedla. Poteka pod nazivom Šolski plesni festival (ŠPF), ki pod okriljem Zavoda za šport RS in sekcije za plesno rekreacijo vsako leto uspešno zbere na stotine mladih plesalk in plesalcev na šolskih, področnih in državnih tekmovanjih v solo plesih, plesnih formacijah in plesih v paru (PZS, 2019b). Šolski plesni festival je dobra alternativa predlagani Šolski ligi športnega plesa, saj se na tekmovanjih v plesih v paru tekmuje v razširjeni različici standardnih in latinskoameriških plesov (angleški valček, tango in fokstrot ter samba, cha cha cha in rock'n'roll). V projekt smo se po 4 letih vključili tudi z OŠ Prežihovega Voranca iz Ljubljane in vedno dosegali odlične uvrstitve, vendar pa se je izkazalo, da se pari ne odločajo množično za nadaljevanje tekmovalne kariere v ST in LA plesih. Zato bi predlagali, da bi se za ponovni razvoj množičnega ukvarjanja otrok s to čudovito športno disciplino lahko vodila dva vzporedna šolska programa in uvedla Šolska liga športnega plesa pod krovno organizacijo, morda tudi pod pokroviteljstvom *Alma Mater Europaea* Akademije za ples, katere za tekmovalni ples, morda tudi kot oblika obvezne pedagoške prakse študentov plesa.

5 LITERATURA

1. Brun, N., Remic, M., Zagorc, M. in Mavec, J. (2004). *Slovenska plesna pravljica: pripovedi o poteh slovenskega družabnega in športnega plesa*. Ljubljana: Forma 7.
2. Dancesportinfo. (2019). *Dancesportinfo.net - The Dancers' Website*. Pridobljeno s <https://www.dancesportinfo.net/> (23. 2. 2019).
3. Howard, G. (2002). *Technique of Ballroom Dancing*. Brighton: International Dance Teachers Association.
4. ISTD (1994). *The Ballroom Technique*. London: Imperial Society of Teachers of Dancing.
5. ISTD (2001). *Viennese Waltz*. London: Imperial Society of Teachers of Dancing.
6. Lavelle, D. (1975). *Latin and American Dances*. London: Pitman.
7. PZS (2009). *Svetovno prvenstvo v latinskoameriških športnih plesih 7. 11. 2009 - bilten tekmovanja*. Maribor: Plesna zveza Slovenije.
8. PZS (2018). *Državno prvenstvo v LA plesih Ivančna Gorica 4. 3. 2018 - rezultati tekmovanja*. Pridobljeno s https://rezultati.plesna-zveza.si/Tekmovanja_2018/0304_DRZAVNO_PRVENSTVO_v_LA/ (23. 2. 2019).
9. PZS (2019a). *Državno prvenstvo v ST plesih Ajdovščina 2. 2. 2019 - rezultati tekmovanja*. Pridobljeno s https://rezultati.plesna-zveza.si/Tekmovanja_2018/0202_DRZAVNO_PRVENSTVO_v_ST_PLESIH/0002/index.htm (23. 2. 2019).
10. PZS (2019b). *Šolski plesni festival*. Pridobljeno s <https://www.plesna-zveza.si/plr/podstrani/solski-plesni-festival> (23. 2. 2019).
11. Shioya, T. (2016). *Analysis of Rise and Fall in Ballroom Dancing*. Symposium: Sports engineering - Human dynamics. Yamagata, 9.-11. 11. 2016.
12. Silvester, V. (1990). *Modern Ballroom Dancing*. London: Stanley Paul.
13. WDSF (2019). *WDSF Members*. Pridobljeno s <https://www.worlddancesport.org/Member> (23. 2. 2019).
14. ZPOS (1991). *Državno prvenstvo v latinskoameriških plesih 14. 3. 1991 - bilten tekmovanja*. Ljubljana: Zveza plesnih organizacij Slovenije.

Helena Valerija Krieger, prof.

Konservatorij za glasbo in balet Maribor, *Alma Mater Europaea* Akademija za ples

POMEN PLESNEGA IZOBRAŽEVANJA NA PREDŠOLSKI STOPNJI IN NJEGOVA UMEŠČENOST V SLOVENSKE NACIONALNI KURIKULUM ZA VRTCE THE IMPORTANCE OF DANCE EDUCATION AT THE PRESCHOOL LEVEL AND ITS POSITION IN THE SLOVENIAN NATIONAL CURRICULUM FOR KINDERGARTENS

ABSTRACT

Appropriate dance development of preschool children is possible only with suitable educational methods with which it develops and promotes children's artistic creativity and their psychomotorics. In the first part of the paper, based on the study of professional literature of David Best, Graham McFee, Jacqueline Smith-Autard, Betty Redfern and Peter Brinson, we justifiably reject the subjectivistic approach to teaching dancing, and set ourselves to the foreground with objective goals, arguments and methods. We assume that in today's society there are disagreements regarding the importance of knowledge about dancing and its placement in the educational system at the pre-school level, which is reflected in the scope of performing dance activities within the subject of Art in kindergartens. We believe that the presence of dance activities depends to a large extent on the attitude of the educator towards dance, which is influenced by their professional qualifications and awareness of the positive effects of this type of activity on the child's overall development. In the second part of the task, on the basis of a case study, the objectives of all areas of the curriculum that are realized through dance education, are studied and selected. This provides justification and shows the need for proper placement of dance education into the educational system of Slovenian kindergartens. Specifically defined guidelines for the integration of dance into all areas of educational activities carried out in kindergartens are defined, which would significantly facilitate the planning of the pedagogical process. Last but not least, it is necessary to mention the constant professional training of professional staff in education, which should be a form of lifelong education for every active educator.

Key words: pre-school education, art, dance, curriculum, subjectivism

1 UVOD

Potreba po gibanju je človekova primarna potreba, ki lahko postane svobodna simbolična oblika, umetniški element, plesna kretnja, kadar posreduje ideje emocij, značilnosti vedenja, izraža različne fizične in mentalne napetosti (Kroflič, 1999, 29). Otrok, ki skozi gibanje in ples obvladuje svoje telo, občuti veselje, ugodje, varnost in si s tem pridobi občutek samozaupanja in samozavesti. V vzgoji in izobraževanju pomeni ples sredstvo socializacije, telesne vzgoje, načina reševanja problemov in načina ustvarjanja (Lowden, 1995, 3). Ustrezen plesni razvoj otrok je možen le ob primernih vzgojno-izobraževalnih metodah, s katerimi je treba uravnoteženo razvijati in spodbujati otrokovo tehnično obvladovanje telesa in njegovo umetniško ustvarjalnost. Predpostavljamo, da širše védenje o umeščenosti plesa znotraj umetnosti ter ustrezna uporaba metod in pristopov pri poučevanju plesa zahtevajo specifična znanja vzgojiteljev.

Številni avtorji umeščajo ples v vzgojno-izobraževalni sistem in hkrati ponujajo pedagogom smernice za uspešno poučevanje. David Best (1992) opredeljuje umetnost kot področje izobraževanja, ki vpliva na našo splošno izobrazbo, ter priporoča tudi princip poučevanja tega predmeta. V nadaljevanju bomo predstavili integrirani model Jacqueline Smith-Autard (2002) kot optimalen model pristopa k poučevanju plesa. Graham McFee (2004), ki eksplicitno zavrača subjektivizem v plesnem izobraževanju, poudarja, da relativnost, kot posledica subjektivističnega pristopa k poučevanju, ne more biti osnova za metodo poučevanja.

2 RAZLIČNI PRISTOPI IN MODELI K POUČEVANJU UMETNOSTI IN PLESA

Umetnost otroku omogoča udejanjanje ustvarjalnih potencialov, ki se kažejo že v otrokovem igri- vjem raziskovanju in spoznavanju sveta, ki je zanj neizčrpen vir inspiracije, motivacije in vsebin vseh področij dejavnosti. Skozi umetniško ustvarjalnost odkriva jezikovne strukture, artikulira vsebine, komunicira tudi na neverbalni ravni, razvija estetsko doživljanje in občutek za umetniški red, ki ga oblikujeta socialno in kulturno okolje. Umetnost ga uči etične presoje o osebi, dogodku ali pa eksperimentira z umetniškim jezikom. Pri tem postopno izkuša kompleksna področja realnega sveta skozi majhne obvladljive delčke in spoznava sebe kot samostojnega oblikovalca simbolov in ustvarjalca, svoja dela pa kot pomembne in trajnejše produkte. Z njimi prispeva k oblikovanju okolja, zaradi česar doživlja svojo vlogo v skupnosti kot smiselno in gradi samozavest (Glušič v Vrbovšek idr., 2006, str. 188–189). Kljub navedenim pozitivnim vidikom ukvarjanja z umetnostjo v otroštvu pa v današnji družbi obstajajo nesoglasja v zvezi s pomembnostjo védenja o umetnosti in njeno umeščenostjo v vzgojno-izobraževalni sistem. Tezo, da se je možno učiti iz umetnosti, potrjuje tudi dejstvo, da so oblasti oziroma vladajoči razredi skozi celotno zgodovino človeštva v veliki meri nadzorovali ali celo preganjali umetnike, ki so bili velikokrat ogledalo družbe (Sečak, 2018). Pomembno vprašanje pa je, na kakšen način poučevati umetnost in kako ter v kolikšni meri jo uokviriti, da bo ustrezala kriterijem umestitve v vzgojno-izobraževalni sistem. Best (1992, str. 1) opredeljuje dve smernici, ki kažeta pomembnost poučevanja umetnosti. V prvi vrsti trdi, da kar se naučimo v umetnosti, je zelo pomembno za našo splošno izobrazbo in dožemanje družbe, posebej pa poudarja, da je umetniška izkušnja kognitivna in racionalna in vključuje razumevanje kot vsak drugi predmet v kurikulumu. To izključuje trditve, da je umetnost popolnoma subjektivna, misteriozna in podvržena intuitivnim procesom. Umetnost v vzgoji in izobraževanju vključuje fundamentalna filozofska vprašanja. Argumenti »ZA« izhajajo iz skrbnega prespraševanja o značilnostih umetnosti same. Best sklene razmišljanje, da mora biti umetniško vrednotenje racionalno in objektivno, drugače ga ni možno umestiti v vzgojno-izobraževalni sistem. Če je vrednotenje subjektivno in individualno, je na takšni osnovi nemogoče določati in opredeljevati vidike vzgoje in izobraževanja. Tej trditvi se pridružujejo tudi drugi teoretiki. McFee (2004, str. 3–5) izrecno zavrača subjektivizem v plesni vzgoji in izobraževanju. Kot primer navaja, da če umetniško delo temelji zgolj na estetskem vrednotenju, je pri tem prisotna velika mera relativnosti. V tem primeru govorimo o subjektivnem ocenjevanju, ki pa ne more biti osnova oziroma metoda ali pristop k poučevanju plesa. Relativizem neizogibno vodi v konflikt, kjer imata obe vpleteni strani prav. Poudarja, da mora biti učenje v umetnosti vodeno in usmerjeno skozi določeno strukturirano participacijo, vrednotenje snovi ter trening in tehniko.

Tudi Kurikulum za vrtce (1999, str. 31–32) z vlogo odraslih v procesu umetniške vzgoje opredeljuje možnost oblikovanja otrokovega estetskega in umetniškega okolja, ki sooblikuje otrokov razvoj estetskega vrednotenja in osebnega okusa. Intenzivna in smiselno ter jasno strukturirana doživetja otroku omogočijo, da jih oblikuje v razumljivo sporočilo. Otrok naj spozna značilnosti in možnosti sredstev tako, da je v stiku s kakovostnimi umetniškimi deli in konkretnimi vsebinami in sredstvi, ki mu omogočijo primerne izkušnje.

Smith-Autardova v knjigi *The Art of Dance in Education* (2002) na osnovi dvajsetletnih raziskovanj s področja izobraževanja v plesu ponuja integrirani model, ki združuje prakso dveh različnih modelov. Pri edukativnem modelu je poudarek na procesu in ne na produktu. Izpostavlja se razvijanje kreativnosti pri otroku, njegova domišljija in individualnost, razvijanje posameznika kot osebnosti. Pozornost je usmerjena v subjektivne izkušnje, ustvarjanje plesa samega in doživljanje slednjega bolj kot ustvarjanje končnega produkta. Cilj je doživljanje zadovoljstva med plesanjem, sproščanje čustev, veselje. Ta opredelitev ustreza Labanovemu pristopu k poučevanju plesa, ki je razumel učenje kot izkušnjo, do katere se posameznik dokoplje skozi aktivno plesanje, ter s tem razvija kreativnost, ekspresivnost in socialne veščine. Problem tovrstnega pristopa je subjektivno vrednotenje in ocenjevanje, kar pomeni, da ga ne moremo vključiti v sklop izobraževanja. Kot nasprotje edukativnemu modelu postavlja profesionalni model poučevanja, kjer je poudarek na produktu in ne na procesu. V nasprotju z edukativnim modelom, kjer imajo otroci preveč svobode in premalo napotkov, obstaja še profesionalni model, ki poudarja tehniko. Učitelj se poslužuje direktnega (ekspertnega) načina poučevanja, kar je otrokom precej dolgočasno, saj vključuje zelo fokusiran način plesne izobrazbe. Avtorica ponuja integrirani model, ki vključuje oba stila poučevanja: edukativnega in profesionalnega in temelji na procesu nastajanja umetniškega dela skozi ustvarjanje, izvedbo in na informiranju/analizi ter produktu, kot so plesna kompozicija, predstava in apreciacija nastalega dela. Slednja ima v plesu kompleksnejši pomen, saj je povezana s procesom informiranja, analize, interpretacije in evalvacije. Proces ustvarjanja in izvedbe oblikuje koncept objektivnega plesnega izobraževanja, kar omogoča otroku, da razvija svoje veščine, pridobiva znanje in razumevanje plesa ter se fizično usposablja skozi plesanje (predstavo, ples). Koreografske veščine si otrok pridobiva z lastnim koreografiranjem, plesanjem v predstavah drugih koreografov oziroma spoznavanjem in učenjem koreografij drugih. Veščine apreciacije se otrok uči z informiranjem in analizo plesov, interpretacijo in evalvacijo. Veščine, znanje in razumevanje se pri otroku ne morejo razvijati ločeno. Potrebno jih je uravnesiti in hkrati razvijati v procesu izobraževanja (Smith-Autard, 2002).

Betty Redfern je v svojih znanstvenih prispevkih večkrat izjavila: »Vsak otrok zna plesati« (Redfern, v McFee, 2004, str. 162) in s tem definirala, da je otroško gibanje ples, kar McFee ostro zavrača in primerja tovrstni pristop k plesu z glasbo, kar podkrepi s primerom, da otroško ustvarjanje zvoka še ni glasba. Redfern zaključuje, da plesati pomeni več kot samo izvajati določene gibe.

Best (v McFee, 2004, str. 164) se prav tako ukvarja z vprašanjem, ali učiti plesno tehniko ali pa vzpodbujati ekspresijo. Navaja, da je pri ekspresiji nujno izhajati iz določenega predhodnega znanja tehnike ter se izražati na način, ki je razumljiv za gledalca. Best primerja plesanje s pisanjem poezije, ki zahteva znanje o strukturi in načinu pisanja pesmi. Meni, da je možno vsak otrokov izdelek ovrednotiti, oceniti in da je objektivno primerljiv. Če izkušnje iz poezije prenesemo v ples, ugotovimo, da morajo otroci usvojiti določene elemente plesa, ki jih bodo v ustvarjalnem procesu vključili v strukture, iz katerih izhaja njihova umetniška kompozicija, ki tudi dopušča možnost vrednotenja umetniškega dela.

Peter Brinson (1991, str. 161) utemeljuje potrebnost umeščenosti plesa v kurikulum in to zagovarja z dejstvom, da je gib osnovna oblika človeške ekspresije ter da je telo kot inštrument ekspresije edinstveno po svojih zmožnostih. Komunikacija v plesu je neverbalna in omogoča otrokom, da sodelujejo pri učenju na drug način, zato v uravnoteženem kurikulumu to področje človeškega delovanja ne sme biti prezrto.

Če povzamemo, je umetnost in znotraj nje ples, kot predmet v vzgojno-izobraževalnem sistemu, način vzgajanja, učenja in poučevanja, ki pri otroku na ustvarjalen način motivira in vzpodbudi možnost usvajanja znanja, reševanja in razumevanja problemov, sposobnost dojemanja sebe in okolice ter vpliva na posameznikovo samozavest. Ustvarjalnost v procesu učenja ne sme biti podvržena stihiji, temveč umetniškemu vrednotenju, ki temelji na racionalnosti in objektivnosti. Pedagoško delo zajema tako proces nastajanja umetniškega dela kot produkt, tako tehniko kot interpretacijo.

Mnenja smo, da je potrebno otrokom nuditi varno in prijetno okolje, v katerem bodo nemoteno ustvarjali, in jih pri tem usmerjati in vzpodbujati ter naučiti veščin, sposobnosti razumevanja in vrednotenja lastnih in tujih umetniških del.

3 PLESNA DEJAVNOST V NACIONALNEM KURIKULUMU ZA VRTCE

Plesna dejavnost ali bolje rečeno plesna vzgoja je sestavni del vzgoje in izobraževanja in zajema kompleksnost otrokovega psihofizičnega razvoja ter je integrirana z drugimi področji dejavnosti.

Utemeljiteljica metodike plesne vzgoje v Sloveniji je Marta Pavlin Brina (v Kopač, 2018), ki je pripravila tudi prvo metodično literaturo. Osrednja osebnost na področju plesne vzgoje, ki je nasledila Marto Pavlin, je Breda Kroflič. Slednja je skozi svoja raziskovalna dela širši strokovni javnosti predstavila pomen ustvarjalnega giba, ne samo pri vzgoji in izobraževanju predšolskih in šoloobveznih otrok, ampak tudi kot stil življenja odraslih. Zahvaljujoč peščici zagnanih slovenskih plesalk sodobnega in izraznega plesa, med katere zagotovo sodita omenjeni pedagoginji, je plesna vzgoja v Sloveniji postala samostojno predmetno področje v izobraževanju vzgojiteljev predšolskih otrok, učiteljev (profesorjev) razrednega pouka, specialnih pedagogov (defektologov) in socialnih pedagogov ter profesorjev športne vzgoje.

Na predšolski stopnji so naloge plesnih dejavnosti veliko obsežnejše, kot je videti na prvi pogled. Gibanje v plesni vzgoji je osnovna aktivnost, vendar ni sama sebi namen. V plesu je torej človekovo izrazno sredstvo gib. Z njim otrok izraža svoje počutje, doživetje, čustvovanje, misli, odnos do sveta. Vzgoja z izraznim gibanjem ali s plesom je vzgoja ustvarjalnosti kot osebne lastnosti, ki vstopa na vsa področja življenja in delovanja posameznika v družbi. Trditev je v skladu z mišljenjem Tomkinsove (v Sečak, 2017), ki ugotavlja, da otroci skozi ples razvijajo osnovne gibalne spretnosti, ravnotežje, gibčnost in koordinacijo, verbalno in neverbalno komunikacijo idej in čustev, naučijo se timskega dela in reševanja problemov ter razvijajo sposobnost opazovanja in vrednotenja.

Ples torej vpliva na posameznikovo umetniško in estetsko edukacijo, vpliva na fizični in osebni razvoj otrok ter omogoča razvoj in krepitev socialnih vrlin. Širše gledano nudi ples otrokom fizično, intelektualno in emocionalno edukacijo, ki je ključnega pomena za celostni razvoj zdrave osebnosti.

Ni odveč zastaviti vprašanje, ali je lahko ples obravnavan kot fizična aktivnost. McFee (2004, str. 2) ugotavlja, da je žal v večini programov ples le del fizične aktivnosti in poudarja, da je potrebno jasno artikulirati koncept plesne vzgoje in izobraževanja, ki bo opredeljeval specifične izobraževalne cilje. Ti bodo nakazovali razlike med plesnim in fizičnim izobraževanjem ter pomembnost plesnega izobraževanja za otrokov razvoj.

Program plesne vzgoje in izobraževanja mora vključevati nedvoumno definirane vsebine in cilje plesnih dejavnosti ter definirati relacije z drugimi vrstami fizične izobrazbe. McFee (2004, str. 11) predlaga, da bi morala biti plesna vzgoja del umetniške vzgoje in izobraževanja in ne del fizične aktivnosti. Svojo trditev utemeljuje s poudarjanjem edinstvenosti umetniškega interesa in razumevanja ter uvaja idejo, da je glavni vzgojni prispevek plesa kot forme zakoreninjen v njegovi naravi. Plesni kurikulum naj vključuje model procesa raziskovanja, razumevanja, teorije in prakse. Model naj v osnovi opredeljuje odnos med razumevanjem plesa in plesom samim, upoštevajoč učenje plesa v izobraževalnem kontekstu.

Kurikulum za vrtce v Sloveniji vključuje temeljne dejavnosti, ki so razvrščene na naslednja področja dejavnosti (Bahovec idr., 1999, str. 10): gibanje, jezik, umetnost, družba, narava in matematika. Temelji na prepoznavanju skupnih zakonitosti otrokovega razvoja, upoštevajoč načela predšolske vzgoje. Plesna dejavnost je umeščena znotraj področja umetnosti, ki jo poleg plesa opredeljujejo še tri umetniške vrste: likovna dejavnost, glasbena in dramska dejavnost. Kurikulum skozi estetsko in umetniško edukacijo omogoča razvoj posameznikove veščine čutnega zaznavanja, zagotavlja usvajanje določenih form znanja in razumevanja, daje dostop k ekspresiji, pomenu in razumevanju ter omogoča posamezniku sposobnost vrednotenja. Te parametre poudarja Brinson (1991, str. 161) tudi kot temeljne značilnosti plesa, ki lahko prispevajo k splošni izobrazbi.

4 IZBRANI CILJI IZ NACIONALNEGA KURIKULUMA ZA VRTCE, KI SE URESNIČUJEJO PREKO PLESNE VZGOJE

Na področju predšolske vzgoje Breda Kroflič že od leta 1992 raziskuje učinke ustvarjalnega gibanja in plesa kot celostne metode poučevanja. Tudi Vesna Geršak je raziskovala uporabo metode ustvarjalnega giba v šolah, na Pedagoški fakulteti v Ljubljani pa že zadnji dve desetletji potekajo organizirane delavnice celostne metode poučevanja za vzgojitelje v vrtcih in učitelje v šolah (Borota idr., 2006, str. 63–65). Avtorji navajajo, da rezultati raziskav potrjujejo ustreznost in pozitivni učinek gibanja na učenje otrok, saj gibanje in ples spodbujata stik s konkretnimi pojavi, kar omogoča kasejšo abstrakcijo. Zaradi potrebe po gibanju se otroci učijo o okolju in zaradi potrebe po učenju se gibljejo v okolju. Z gibanjem pridobijo izkušnje, ki predstavljajo temelj njihovega znanja.

Kroflič in Gobec (1995, str. 31) poudarjata pomembnost razvojnega učenja, pod katerim razumemo medsebojno učinkovanje zorenja in pridobivanja izkušenj, kar omogoča prav učenje z gibanjem, kjer se povezujejo miselne aktivnosti s celim telesom. S Kamenovim (Kamenov v Kroflič in Gobec, 1995, str. 31) se strinjata, da je verbalno-analitična inteligentnost le majhen del spektra inteligentnosti. Obstaja tudi vizualno-estetsko-plastična inteligenca, ki se kaže v praktičnih dejavnostih in jo v izobraževalnem sistemu pogosto zapostavljamo.

Če izhajamo iz dejstva, da se predšolski otrok z veseljem giblje in pleše in skozi ustrezno vodeno gibalno-plesno aktivnost v sebi prebujata estetsko tenkočutnost, izražanje čustev, umetniško ustvarjalnost ter možnost izražanja lastnega notranjega sveta, je vloga vzgojitelja v procesu vzgoje in učenja izjemno pomembna. Ugodno počutje, zadovoljstvo ob gibalno-plesnem ustvarjanju in samopotrjevanje skozi celovito psiho-fizično dejavnost v socialni interakciji učitelja in otroka se kaže kot večdimenzionalni in integrativni pozitivni učinek pri obeh (Sachs, 1997, str. 17). Učiteljeva – motiviranost in ustreznost strokovna usposobljenost v smislu oblikovanja ustvarjalnih stališč z izhodiščnim metodičnim znanjem omogočata uporabo možnosti medsebojnega učinkovanja gibanja in umske vzgoje in izobraževanja v procesu učenja (Kroflič, 1999, str. 200). Učitelj mora tradicionalni pristop k poučevanju posameznega področja dejavnosti zamenjati z ustvarjalnim pristopom poučevanja, v katerega se aktivno vključuje tudi sam.

Judith Lynn Hanna (2001) je v lastni raziskovalni praksi zanimalo, ali plesna izobrazba izboljša rezultate pri drugih splošnoizobraževalnih predmetih. Rezultati njenih raziskav so pokazali, da plesna izobrazba vpliva na delovne navade, posameznikova stališča, kreativno tveganje, sposobnost zaznavanja določene forme in strukture, uspešno iskanje sopomenk določenega pojma in je iztočnica za druge oblike učenja.

Tudi Mary Lowden (1995, str. 37) se je v svojih raziskavah lotila analize plesa kot predmeta vzgojno-izobraževalnega programa in ugotovila, da se otroci skozi ples veliko naučijo o plesu v smislu plesne tehnike in da jim ples ponuja možnosti razvoja tudi na drugih področjih dejavnosti:

- Jezik: zmožnosti oblikovati zamisli in doživetja ter komunicirati z njimi – skozi ples.
- Naravoslovje: o zavedanju okolja, razvijanju odgovornosti za okolje, o raziskovanju, interpretiranju in beleženju – uporabljajoč ples.
- Matematika: o menjavi, spreminjanju oblike in zmožnosti razumevanja narave spreminjanja in strukture – uporabljajoč ples.
- Glasba: o ritmu in frazi – s plesom.
- Likovna vzgoja: o linijah in oblikah – plesa.
- Gibalna in športna vzgoja: telo kot sredstvo izražanja – kot ples.
- Socialna interakcija: v plesu.

Pri iskanju načinov, kako vključevati ples in ustvarjalni gib na posamezna področja dejavnosti, sta po mnenju Borote in sodelavcev (Borota idr., 2006, str. 80) potrebna poleg znanja tudi iznajdljivost in ustvarjalnost. Prvi korak na tej poti je zagotovo iskanje možnosti in poti integracije posameznih učnih področij s plesom. Zanimalo nas je, kako uspešno se lahko uresničujejo cilji plesne dejavnosti znotraj umetnosti in drugih temeljnih dejavnosti posameznega učnega področja v slovenskem nacionalnem Kurikulumu za vrtce (1999, str. 16–54). V nadaljevanju jih bomo opredelili glede na posamezno področje dejavnosti.

Nekateri cilji s področja Gibanje:

- razvijanje koordinacije oziroma skladnost gibanja (koordinacija gibanja celega telesa, rok in nog), ravnotežje;
- povezovanje gibanja z elementi časa, ritma in prostora;
- razvijanje prstne spretnosti fine motorike;
- razvijanje moči, natančnosti, hitrosti in gibljivosti, vztrajnosti;
- sproščeno izvajanje naravnih oblik gibanja (hoja, tek, skoki, poskoki, valjanje, plezanje, plazenje itn.);
- usvajanje osnovnih gibalnih konceptov: zavedanje prostora (kje se telo giblje), načina (kako se telo giblje), spoznavanje različnih položajev in odnosov med deli lastnega telesa, med predmeti in ljudmi, med ljudmi;
- spoznavanje in izvajanje različnih elementarnih gibalnih iger;
- iskanje lastne poti pri reševanju gibalnih problemov;
- usvajanje osnovnih prvin ljudskih rajalnih in drugih plesnih iger;
- uvajanje otrok v igre, kjer je treba upoštevati pravila;
- spoznavanje pomena sodelovanja v igralni skupini, medsebojne pomoči in »športnega obnašanja«.

Nekateri cilji s področja Jezik:

- otrok se izraža s kretnjami in gibi telesa;
- otrok razvija zmožnost odzivati se na neverbalno izražanje želja in predlogov drugih;
- ob poslušanju in pripovedovanju pravljic ter drugih literarnih del razvija zmožnost domišljajske rabe jezika; spoznava moralno-etične dimenzije; z osebo iz knjige se identificira ter doživlja knjižno dogajanje;
- otrok prepozna, uživa in se zabava v nesmiselnih zgodbah, rimah, različnih glasovnih in besednih igrah, šalah ter pri tem doživlja zvočnost in ritem.

Nekateri cilji s področja Družba:

- otrok dobiva konkretne izkušnje o demokratičnih načelih, na katerih temelji sodobna družba;
- otrok pridobiva konkretne izkušnje za sprejemanje drugačnosti (glede na spol, nacionalno in kulturno poreklo, veroizpoved, telesno in duševno konstitucijo itn.);
- otrok ima možnost za rahljanje stereotipov, povezanih z razliko med spoloma;
- otrok se postopoma seznanja s širšo družbo in kulturo.

Nekateri cilji s področja Narava:

- otrok spoznava sebe, svoje telo, njegove dele in njihovo funkcijo ter spoznava in dojema telesne podobnosti in razlike med ljudmi ter enakovrednost vseh;
- otrok spoznava, da imajo živa bitja, predmeti in snovi v domišljajskem svetu tudi lastnosti, ki jih v naravi nimajo;
- otrok spoznava različno prehrano in pridobiva navade zdravega in raznolikega prehranjevanja;
- otrok spoznava, kako se lahko varuje pred poškodbami, boleznimi in škodljivimi snovmi;
- otrok pridobiva navade o negi telesa;
- otrok spoznava, da ima urejanje prostora in redoljubnost določen namen;
- otrok odkriva različna gibanja glede na trajanje in hitrost;
- otrok razvija predstavo o tem, kdaj se je kaj zgodilo in o zaporedju dogodkov;
- otrok doživlja čas kot trajanje neke dejavnosti in spoznava merjenje časa;
- otrok spoznava delovni proces in razvija primeren odnos do dela in organizacijske sposobnosti.

Nekateri cilji s področja Matematika:

- otrok spoznava odnos med vzrokom in posledico;
- otrok spoznava simetrijo, geometrijska telesa in like;
- otrok spoznava prostor, njegove meje, zunanost, notranost;
- otrok rabi izraze za opisovanje položaja predmetov (na, v, pred, pod, za, spredaj, zadaj, zgoraj, levo, desno ipd.) in se nauči orientacije v prostoru.

Nekateri cilji drugih zvrsti umetnosti s področja Umetnost:

- spodbujanje radovednosti in veselja do umetniških dejavnosti, umetnosti in različnosti;
- spodbujanje doživljanja, izražanja in veselja do lepote;
- doživljanje umetnosti kot del družbenega in kulturnega življenja;
- doživljanje in spoznavanje umetniških del;
- razvijanje umetniške predstavljalnosti in domišljije z zamišljanjem in ustvarjanjem;
- negovanje in razvijanje individualnih ustvarjalnih potencialov v fazah doživljanja, zamišljanja, izražanja, komuniciranja in uveljavljanja na področju umetniških dejavnosti;
- odkrivanje in negovanje specifičnih umetniških sposobnosti in nadarjenosti;
- razvijanje prostorskih, časovnih, vizualnih, slušnih in telesnih predstav o umetnosti, komunikaciji, sebi in drugih;
- negovanje, spodbujanje in razvijanje čutnega doživljanja z usmerjanjem povečane pozornosti v občutenju telesa, tipanje, opazovanje in poslušanje sebe ter izbranih virov iz okolja;
- negovanje in spodbujanje bogatega ter razgibanega odzivanja na notranji in zunanji svet;
- razvijanje sposobnosti umetniškega izražanja čutnega, čustvenega, miselnega, estetskega in vrednostnega doživljanja;
- doživljanje in razvijanje komunikacije o likovnih, glasbenih, plesnih, dramskih, filmskih, televizijskih delih in z njimi;
- doživljanje in spoznavanje umetniških jezikov in njihovih izraznih lastnosti;
- razvijanje sposobnosti izražanja istih doživetij v različnih umetniških jezikih, plesnem, dramskem, likovnem, glasbenem, filmskem idr.;
- uporaba in razvijanje spretnosti; spoznavanje, raziskovanje, eksperimentiranje z umetniškimi sredstvi (telesom, glasom, materiali, predmeti, instrumenti, tehnikami in tehnologijami) in njihovimi izraznimi lastnostmi;
- spodbujanje splošne ustvarjalnosti pri pripravi, organizaciji in uporabi sredstev in prostora.

Na osnovi naše presoje lahko nesporno potrdimo, da prepletenost učnih vsebin in ciljev skozi vsa področja dejavnosti vrtcu omogoča, da se ples kot učna metoda lahko integrira v proces poučevanja. Opredeljeni cilji posameznih področij dejavnosti, ki jih lahko uresničujemo skozi ples, omogočajo učitelju osnovo za načrtovanje učnih tem in izbiro ustreznih metodičnih postopkov poučevanja posameznega področja dejavnosti v vrtcu. Učiteljevo zavedanje o tem, v kolikšni meri je lahko ples vključen v učni proces pri poučevanju različnih področij dejavnosti v vrtcu in tudi njegova strokovna usposobljenost, pomenita temelje za ustrezen pristop k učenju, pri čemer ni prezrto dejstvo, da je gib osnovna oblika človekovega izražanja. Zaključimo lahko, da univerzalnost izobraževanja in vzgajanja upravičuje umeščeno plesa znotraj področja dejavnosti umetnost v nacionalnem Kurikulumu za vrtece ter njegovo integracijo z drugimi področji učenja v okviru celostnega pristopa k učenju in poučevanju.

5 ZAKLJUČEK

Dejstvo, da ima neposredna zunanja spodbuda pri otrokovem doživetju umetnosti in razvijanju plesnosti v predšolskem obdobju večjo vlogo kot predhodne otrokove izkušnje, je izjemnega pomena. Posameznikov umetniški in plesni razvoj je možen le ob primernih vzgojno-izobraževalnih postopkih in metodah, s katerimi uravnoteženo razvijamo in spodbujamo otrokovo tehnično obvladovanje telesa in njegovo umetniško ustvarjalnost.

Prav tako se lahko učne vsebine temeljnih dejavnosti, za katere smo v prispevku skozi analizo ciljev ugotovili, da se v veliki meri prepletajo, v vrtcih izvedbeno načrtujejo na ustvarjalen način, skozi umetnost in ples, ki sta otroku bližje kot suhoparno usvajanje snovi z ustaljenimi, tradicionalnimi učnimi metodami. Številne raziskave, ki so bile predstavljene, jasno kažejo na pozitivne učinke vzgoje in učenja s plesom na področju učinkovitega usvajanja znanja, spodbujajočega učnega okolja ter aktivnega in sodelovalnega odnosa med učiteljem in otrokom.

Kljub omenjenim pozitivnim učinkom plesnih dejavnosti na otroke, velja opozoriti na pomen strokovne usposobljenosti vzgojiteljev ter njihov odnos do plesa. Velikokrat se plesna dejavnost v vrtcih izvaja v omejenem obsegu zaradi neučinkovitega načrtovanja ali pomanjkljivega znanja. Stalno strokovno spopolnjevanje, ki je namenjeno zaposlenim v vzgoji in izobraževanju, omogoča vzgojiteljem pridobivanje novih znanj s področja različnih sodobnih pristopov in modelov k poučevanju umetnosti in plesa ter možnosti vključevanja plesa v druga področja dejavnosti v vrtcih. Aktivno sodelovanje vzgojiteljev na seminarjih, izmenjave idej in izkušenj ter znanj v praksi, lahko pojasni marsikatero neznanko in spodbudi vzgojitelje k bolj suvereni in učinkovitejši uporabi tovrstnih znanj v praksi. Kontinuiran proces stalnega strokovnega spopolnjevanja vsekakor lahko vpliva na kvaliteto načrtovanja, izvajanja in vrednotenja plesnih dejavnosti in s tem tudi na ustrezno umeščeno plesa v učni proces tako na predšolski kot na osnovnošolski stopnji izobraževanja.

6 LITERATURA

1. Bahovec, E., Bregar, K. G., Čas, M., Domicelj, M., Saje, N. in Japelj, B. (1999). *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
2. Best, D. (1992). *The Rationality of Feeling*. New York: Routledge.
3. Borota, B., Geršak, V., Korošec, H. in Majaron, E. (2006). *Otrok v svetu glasbe in lutk*. Koper: Pedagoška fakulteta.
4. Brinson, P. (1991). *Dance as Education: Towards a national dance culture*. London: Falmer Press.
5. Hanna, J. L. (2001). Does Dance Education Help Academic Achievement? The Experts Weigh In. *Dance Magazine*, 75 (1).
6. Kopač, A. (2018). *Zgodovina* [Zapiski s predavanj]. Maribor: *Alma Mater Europaea* Akademija za ples.
7. Kroflič, B. in Gobec, D. (1995). *Igra, gib, ustvarjanje, učenje*. Novo Mesto: Pedagoška obzorja.
8. Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib - tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno publicistično središče.
9. Lowden, M. (1995). *Dancing to Learn*. London: The Falmer Press.
10. McFee, G. (2004). *The Concept of Dance Education*. London, New York: Routledge.
11. Sachs, C. (1997). *Svetovna zgodovina plesa*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
12. Sečak, S. (2017). *Propedeutika* [Zapiski s predavanj]. Maribor: *Alma Mater Europaea* Akademija za ples.
13. Sečak, S. (2018). *Ples, umetnost in estetika* [Zapiski s predavanj]. Maribor: *Alma Mater Europaea* Akademija za ples.
14. Smith-Autard, J. M. (2002). *The Art of Dance in Education*. London: A&C Black.
15. Vrbovšek, B., Čas, M., Ketiš, Z. in Smerdelj, J. (2006). *Umetnost v kurikulumu vrtca*. Ljubljana: Supra.

Martina Svetina, prof.

Konservatorij za glasbo in balet Maribor, *Alma Mater Europaea* Akademija za ples

KULTURNO, UMETNIŠKO IN ESTETSKO IZOBRAŽEVANJE IZ PLESA V KURIKULUMU OSNOVNOŠOLSKEGA IN GLASBENEGA IZOBRAŽEVANJA V SLOVENIJI CULTURAL, ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION IN DANCE IN THE CURRICULUM OF ELEMENTARY AND MUSIC EDUCATION IN SLOVENIA

ABSTRACT

This article focuses on artistic, aesthetic and cultural education, which through performance, creation and viewing of dances develops artistic appreciation - the main goal that we want to achieve in dance education as art. The methodology of the first part of the paper is based on the study of professional literature of David Best, David Carr, Graham McFee, Janet Adshead and Jacqueline Smith-Autard. In the second part of the paper, the studied phenomenon based on a case study is examined in practice, where we studied the elementary school curriculum of compulsory and optional subjects with dance content, as well as the ballet curriculum in music schools. The goal of the task is to determine whether children can learn dance as art at the elementary level of education, which through dancing, creating and watching dances develops an artistic appreciation that will enable them to recognise the qualities in an artistic work and enjoy it when they are adults. The current educational system in Slovenia at the primary level offers continuous dance education only to those individuals who show a personal interest, and whose physical dispositions meet the criteria for enrolment into a music school – department of ballet and contemporary dance. Thus, the majority of Slovenian children who are not enrolled at parallel music schools are deprived of an aesthetic, cultural and artistic experience in dance. At the upper secondary level of education, individuals that are more capable can continue their dance education at art gymnasiums. At the recently established Dance Academy Alma Mater Europaea, new generations of educated teachers are emerging, and they will improve the quality of dance lessons in all its verticals in the future.

Key words: dance and education, dance as art, dance in the curriculum, artistic appreciation



1 UVOD

Ples se prevečkrat obravnava zgolj kot zabava ali samo fizična aktivnost, zato snovalci učnih načrtov za osnovno izobraževanje v njem ne prepoznajo večje izobraževalne vrednosti. Strokovna literatura s področja plesa v izobraževanju navaja (McFee, 2004; Smith-Autard, 2002; Carr, 1999; Best, 1992), da ples ima izobraževalno vrednost, zato se lahko umesti v kurikulum osnovnega izobraževanja. Nekateri strokovnjaki, kot je Graham McFee (2004), gredo celo dlje in menijo, da bi se na primarnem izobraževalnem nivoju moral poučevati tudi ples kot umetnost. Tako kot pri drugih učnih predmetih je tudi za poučevanje plesa kot umetnosti pomembna objektivnost, ki se kaže skozi jasno zastavljene učne cilje, objektivna merila ocenjevanja ter primerne učne vsebine, ki naj bi vključevale, kot navaja Smith-Autardova (2002), nastopanje, ustvarjanje in analizo gledanih plesov. Tako lahko v učencih razvijamo umetniško apreciacijo, ki jim bo pozneje v življenju omogočila, da tudi kot odrasli ljudje v umetniškem delu uživajo in v njem prepoznajo njegove kvalitete.

1.1 NAMEN IN CILJI

V prispevku smo želeli spoznati področje urejenosti plesa kot umetnosti v kurikulumu osnovnošolskega izobraževanja v Republiki Sloveniji. Naš namen je bil odkriti in izpostaviti probleme, ki bi jih v prihodnosti zaradi boljše urejenosti plesnega področja v izobraževanju bilo potrebno podrobneje raziskati. Cilj naloge je bil ugotoviti, ali je slovenskim učencem na osnovnošolski stopnji izobraževanja omogočeno učenje plesa kot umetnosti, ko skozi nastopanje, ustvarjanje in gledanje plesa razvijajo umetniško apreciacijo. Pri tem sta nas vodili dve raziskovalni vprašanji: katere plesne vsebine se poučujejo v osnovnem in glasbenem šolstvu in kateri učni cilji se pri tem uresničujejo.

2 METODE

Uporabili smo kvalitativni metodološki pristop, kjer s pomočjo deskriptivne metode razpravljamo o problematiki plesa kot umetnosti v kurikulumu osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji. Podatke smo zbirali s pomočjo tuje in domače strokovne literature. Pregledali smo kurikulum športne vzgoje, umetnosti in plesa za osnovne šole ter kurikulum baleta v glasbenem izobraževanju. Pri raziskovanju so nas vodile plesne vsebine kurikulumov in učni cilji. Na podlagi ugotovitev smo sprejeli zaključke.

3 REZULTATI

V prispevku ugotavljamo, da je ples v slovenskem osnovnošolskem kurikulumu del obveznega neumetnostnega predmeta – športne vzgoje, kjer se ples ne poučuje kot umetnost. Ples kot del umetnostnega predmeta se v osnovnih šolah poučuje znotraj neobveznega izbirnega predmeta, ki si ga učenci lahko izberejo, če se na šolah predmet sploh izvaja. Predmetu je namenjeno zelo majhno število ur, ki ne omogočajo razvoja umetniške apreciacije. Učenci osnovnih šol tako nimajo možnosti učenja plesa kot umetnosti, s tem pa tudi ne razvijajo umetniške apreciacije do te zvrsti. Učenje plesa kot umetnosti je v Sloveniji omogočeno le tistim otrokom, ki izkažejo za to lasten interes in ki uspešno opravijo preizkus plesnih sposobnosti za vpis v glasbene šole. S tem je večina slovenskih otrok prikrajšana za učenje in doživljanje plesa kot umetnosti.

4 RAZPRAVA

4.1 IZOBRAŽEVALNA RAVEN PLESA

4.1.1 Umetnostno-izobraževalna raven plesa

Izobraževalna raven plesa kot umetnosti temelji na objektivnih principih učenja in poučevanja. Ples ima izobraževalno vrednost, če se učenci seznanjajo z njegovimi konvencijami, zgodovino, besednjakom, umetniškimi deli in plesno tehniko (Smith-Autard, 2002; McFee, 2004). Tako posameznik v procesu šolanja dobi širino znanja, pozneje pa samostojno gradi svoje znanje, kakor sam želi. Tudi če se ples uči znotraj športne vzgoje, je treba poiskati njegovo izobraževalno raven, saj ga le tako lahko umestimo v kurikulum. Učenje tehnike in spoznavanje profesionalnih plesnih del sta ključna koncepta plesa v izobraževanju, brez katerih ni učenja plesa na nobeni stopnji, saj brez njiju nimamo ničesar, čemur pravimo ples (McFee, 2004).

Najpomembnejši aspekt umetniškega izobraževanja je v tem, da si učenci pridobijo razumevanje o profesionalnih plesnih delih. Za razumevanje umetniških del in plesne umetnosti je to ključni cilj, saj le takšno razumevanje vodi v nadaljnje lastno raziskovanje tega področja, lastno zanimanje za plesna umetniška dela, ko udeleženci izobraževanja zaključijo svoje formalno šolanje. Poleg ogleda predstave morajo učenci znati videni ples tudi opisati, ga analizirati in evalvirati. Objektivno lahko o umetniškem delu govorimo, če poznamo njegove koncepte, obliko, stil, tehniko, estetiko določene zvrsti, razumemo zgodovinski razvoj ter poznamo umetniška dela (Smith-Autard, 2002).

4.1.2 Estetsko-izobraževalna raven plesa

Pri učenju umetniških zvrsti lahko na akademskem nivoju razvijamo dober okus. Skozi učenje plesa učenci ob učenju plesnih korakov spoznavajo, kaj je v posamezni plesni zvrsti lepo in kaj ne. Tudi estetika ima objektivno naturalistično utemeljena pravila (Carr, 1999, str. 129). Večina ljudi, ki se na ples ne spozna, ga ocenjuje z vidika splošnega vtisa in všečnosti, kjer gre za povsem subjektivno mnenje posameznika. Ljudje, ki posamezno plesno zvrst poznajo, prepoznajo v vidnem plesu njegove estetske zakonitosti in lahko plesno delo doživljajo na estetsko globljem nivoju. V tem se zrcali Bestova misel o smiselnosti učenja umetnosti, ki jo avtor vidi v tem, da se skozi umetnost lahko v življenju naučimo nečesa, česar ne moremo prejeti samo skozi formalno izobraževanje. Da upravičimo naše mnenje in čustva o umetniškem delu, moramo podajati razloge, ki se nanašajo na objektivne značilnosti dela in ne na nerazumljive skrivnostne miselne dogodke (Best, 1992, str. xii).

Ob tem, da učenci ples občutijo in se skozi gibanje izrazijo, jih je potrebno spodbujati k temu, da v plesu prepoznajo njegov simbolni pomen, da se ob tem učijo plesnega besednjaka skozi tehniko plesa, ki je primerna za posamezno plesno zvrst, ter na tak način spoznavajo koncepte in estetiko posamezne plesne zvrsti. Samo ob poznavanju konceptov znotraj plesne zvrsti, torej ob poznavanju osnovnih značilnosti baleta ali sodobnega plesa ali katere koli druge zvrsti, bodo postopno ob gledanju plesa drugih znali na objektivni način pojasniti subjektivna občutenja predstave. Estetsko doživljanje umetnosti pri izobraženih posameznikih pripelje do globljega estetskega razumevanja umetniških del kot pri tistih, ki umetnosti ne poznajo in jo ocenjujejo samo na stopnji »všeč mi je« ali »ni mi všeč«.

4.1.3 Kulturno-izobraževalna raven plesa

Razumevanje giba je socialno in družbeno pogojeno, saj so vsi gibi, kretnje in geste globoko zakoreninjeni v določeni družbi, česar se učimo od malih nog. Tako so tudi plesne predstave kulturno pogojene, saj je ples specifična kontekstualizirana oblika gibanja. Plesi so družbeni in kulturni produkti, ki so odvisni od konvencij in tradicij določenega časa in prostora. Pri učenju plesa spoznavamo veščine telesa, na drugi strani pa se učimo kulturnega razumevanja plesa (Adshead, 1989). Takšno razumevanje nam omogoča, da prepoznamo različne plesne zvrsti in znamo presoditi, ali v plesu gre za baletne korake ali folkloro.

Smisel kulturnega izobraževanja znotraj plesa kot umetnosti vidimo v poznavanju in prepoznavanju različnih plesnih zvrsti, razumevanju njihovega nastanka ter s tem umeščenosti v kulturno-zgodovinski prostor. Učenci spoznavajo, da v posameznih kulturah obstajajo določena pravila obnašanja in družbeno estetske norme o lepoti, ki se od kulture do kulture razlikujejo. Učenci tako lažje razumejo, zakaj ima umetniška plesna zvrst določeno obliko, pravila in koncepte. S tem ne samo globlje spoznavajo lastno plesno kulturo, temveč tudi razvijajo smisel in razumevanje drugih kultur.

Splošno znano je, da so teoretični predmeti v obveznem osnovnošolskem kurikulumu številčnejši kot praktični. Ker se ples umešča med praktične predmete, se najlažje umesti na področje športne vzgoje, kjer je glavni poudarek na razvoju gibalnih sposobnosti. Kot bomo videli v nadaljevanju, se tudi v slovenskem osnovnošolskem kurikulumu ples umešča v športno vzgojo, pri čemer mu po našem mnenju odvzemajo umetnostno, estetsko in kulturno izobraževalno vrednost.

4.2 PLES V SLOVENSKEM OSNOVNOŠOLSKEM KURIKULUMU

Predmeti z umetnostnih področij se v slovenskem osnovnošolskem kurikulumu pojavljajo v obveznih in izbirnih predmetih. Glasbena in likovna vzgoja sta ločena obvezna umetniška predmeta v vseh razredih devetletne osnovne šole (Podobnik in Plevnik, 2009, str. 3). Študija omrežja Eurydice (EACEA in Eurydice, 2009) o kulturno-umetnostni vzgoji v šolah po Evropi, ki je bila izvedena v 33 državah, je podrobneje preučila učne načrte kulturno-umetniških predmetov splošno obveznega izobraževanja na primarni in nižji sekundarni ravni v šolskem letu 2007/08. Med umetnostna področja je umestila likovno umetnost, glasbeno umetnost, igro, ples, medijsko umetnost, umetno obrt in arhitekturo. Z izjemo Danske, Irske, Islandije in Portugalske sta glasbena in likovna vzgoja v vseh državah zajetih v raziskavo obvezna predmeta. Ples je del kurikuluma v 24 državah, od tega je v kar 17 državah del obveznega neumetnostnega področja (največkrat je to športna vzgoja), v 4 državah je del obveznega umetniškega področja (Madžarska, Litva, Bolgarija in Islandija – samo na primarni ravni). V Nemčiji, na Portugalskem in Slovaškem je ples izbirni predmet (EACEA in Eurydice, 2009, str. 26).

Slovenija spada med države, kjer se plesne vsebine pojavljajo v obveznem delu neumetnostnega področja, pri športni vzgoji. V drugi in tretji triadi osnovne šole si učenci lahko izberejo ples kot enoletni izbirni predmet s področja umetnosti v obsegu 35 pedagoških ur.

4.2.1 Ples kot del obveznega neumetnostnega predmeta

V okviru športne vzgoje se v prvo triletje med plesne vsebine uvrščajo izštevanka, rajalne igre, plesne igre, preprosti ljudski plesi ter aerobika ob glasbeni spremljavi. V drugem triletju se plesne vsebine razširijo na osnove kombinacij standardnih in latinskoameriških plesov, vaje pravilnega dihanja in sproščanja, gibalno ustvarjanje na določeno temo, preproste koreografije aerobike in njihovo povezovanje ob glasbeni spremljavi, elemente joge in drugih tehnik sproščanja ter ljudske plese slovenskih pokrajin. V zadnjem triletju so med plesnimi vsebinami navedeni elementi sodobnega plesa in džez, aerobika, osnove rokenrola, disco ples, gibalno ustvarjanje, ljudski plesi, pantomima in različne oblike sproščanja (Kovač, 2011, str. 12, 18, 25).

Menimo, da vse navedene vsebine služijo razvijanju gibalnih spretnosti in nimajo nikakršnega umetniškega vzgojnega cilja ter otrok ne seznanjajo s tem, da obstaja tudi ples kot umetnost, da poznamo tudi gledališko plesno umetnost in njena dela. Samo ljudski plesi se dotikajo kulturnega področja in s tem dela kulturne vzgoje, vendar nam skrb vzbuja podatek iz poročila kulturno-umetnostne vzgoje za področje Slovenije (Podobnik in Plevnik, 2009, str. 3) o tem, da učni načrt za športno vzgojo ne določa števila ur, ki bi bile namenjene plesnim vsebinam, saj so le-te odvisne od okoliščin. Za kakšne okoliščine gre, poročilo ne navaja. Tako učenci, tudi če plesne vsebine v okviru športne vzgoje imajo, spoznavajo in urijo gibalne spretnosti na določeno glasbo ter se skozi vadbo seznanjajo z estetskimi značilnostmi posameznih plesov. Plesa kot umetnosti v okviru športne vzgoje ne spoznavajo v nobeni obliki.

Graham McFee (2004) podpira umestitev plesa v splošno izobraževanje, tudi če je del športne vzgoje, s tem da naj ima izobraževalno vrednost in se uči kot umetnost. Ples znotraj slovenskega obveznega osnovnošolskega kurikuluma se ne poučuje kot umetnost, temveč kot šport. Ne trdimo, da takšno znanje ni izobraževalno, saj učence uči estetike športnih plesov in razvija njihove gibalne veščine. Menimo pa, da tovrstno znanje nima umetniške izobraževalne vrednosti, ki bi jo osnovnošolski otroci lahko spoznavali znotraj obveznega kurikuluma.

4.2.2 Ples kot izbirni predmet umetniškega področja

Plesa kot umetnosti se učenci druge triade slovenskih osnovnih šol lahko učijo v okviru izbirnega predmeta s področja umetnosti, v katerem so zajeta naslednja področja: film, folklorna dejavnost, glasbena ustvarjalnost, gledališka dejavnost, likovna ustvarjalnost, ples ter šolske produkcije, dogodki in proslave (Breznik, 2013). Učni načrt ne predvideva poučevanja vseh področij, temveč si učenci glede na ponudbo šole izberejo posamezno umetniško področje, ki ga poučuje učitelj usposobljen za določeno področje. Domnevamo, da je učiteljev s plesnim znanjem z umetniških področij v osnovnih šolah zelo malo ali pa jih sploh ni, zato dvomimo, da se program plesa kot umetnosti sploh izvaja. Kljub temu smo učni načrt pregledali in ugotovili, da se splošni in operativni cilji ter vsebine plesa povsem skladajo z integriranim modelom Smith-Autardove in vključujejo plesanje (usvajajo osnovne prvine plesa ter različne plesne tehnike, razvijajo svoje telo kot instrument za plesni izraz ter izgrajujejo pozitivno samopodobo), ustvarjanje (razvijajo sposobnost za individu-

alno in skupinsko ustvarjanje, estetsko poustvarijo plesno kompozicijo na določeno temo) in analiranje gledanega plesa (razvijajo plesno kulturo in sposobnost vrednotenja plesa) (Breznik, 2013, str. 7). Iz učnega načrta ni bilo mogoče razbrati, ali se znotraj plesnih vsebin učenci učijo določenih plesnih zvrsti ali pa je izbira umetniške plesne zvrsti prepuščena učiteljem, ki predmet poučujejo.

Menimo, da je učni načrt dobro zasnovan, vendar dvomimo, da se v praksi izvaja, saj je v osnovnih šolah malo strokovnjakov s plesnega področja. Prav tako smo mnenja, da učni načrt v takšni obliki ne razvija umetniške apreciacije, saj se ta gradi skozi leta in se je ne da doseči v enem šolskem letu v obsegu 35 pedagoških ur, pri tem pa razvijati tudi plesne veščine, ustvarjanje in analizo plesnih del. V učni načrt izbirnih predmetov iz umetnosti sta vključena tudi glasbena in likovna umetnost, ki že obstajata v obveznem delu kurikulumuma. Sklepamo, da osnovnošolski kurikulum sicer ponuja učencem znanja z različnih področij umetnosti, vendar so le-ta pri tem neenakopravno pokrita.

Tudi v tretjem triletnju se učenci slovenskih osnovnih šol lahko učijo plesa kot umetnosti v okviru izbirnega enoletnega predmeta ples, pod katerim učni načrt predvideva spoznavanje z eno izmed plesnih zvrsti, kot so ljudski, stilni ali družabni plesi. Čeprav je ples v tem učnem načrtu jasno opredeljen kot umetnostno področje, se znotraj njega znajdejo ljudski plesi, od družabnih plesov pa valček, polka in fokstrot, ki jih predvideva že učni načrt športne vzgoje. V nasprotju z učnim načrtom umetnosti za drugo triletnje, so v tem zelo jasno opredeljene plesne vsebine, ki se nanašajo na tehnično področje plesa (katere korake in plese naj bi učenci spoznali), estetski cilji in kratko spoznavanje z zgodovino nastanka plesov. Učni načrt predvideva tudi obiskovanje kulturno-umetniških institucij in pogovor s poklicnimi plesalci. Ni pa v njem poudarjeno ustvarjanje in razvijanje umetniškega okusa skozi analizo plesnih del. Menimo, da učni načrt kljub jasno zastavljenim vsebinskim ciljem razvija le tehniko plesa, poudarja gibalni in estetski razvoj učencev ter kulturno dimenzijo razumevanja in poznavanja plesa, ne pa tudi umetniške dimenzije. Predlagamo, da se obstoječi učni načrt posodobi v skladu s smernicami, ki razvijajo umetniško apreciacijo, in da se vanj vnesejo vsebine, ki niso prisotne že v kurikulumu športne vzgoje.

Pravo sliko o izvedbi plesnih vsebin v okviru izbirnega predmeta v osnovni šoli bi pokazale nadaljnje raziskave, morda v obliki ankete, s pomočjo katerih bi lahko ugotovili, ali se plesno področje v okviru izbirnega predmeta sploh izvaja, katere plesne zvrsti predmet v praksi pokriva in ali se s plesnimi vsebinami razvija otrokova umetniška apreciacija.

Sedanje evropsko šolstvo daje prednost učenju glasbe in likovne vzgoje. Vredno bi bilo razmisliti o vnosu plesa kot umetnosti v že obstoječe obvezne kurikulume drugih predmetov, saj menimo, da bi bil to lažji način, da se to področje umetnosti sploh znajde v obveznem kurikulumu za osnovne šole.

4.3 PLES V KURIKULUMU GLASBENIH ŠOL

4.3.1 Ples – balet v glasbenem izobraževanju

Slovenski otroci željni znanja iz plesa kot umetnosti lahko le-tega pridobivajo na glasbenih šolah. Izobraževanje plesa kot umetnosti ni dostopno vsem, temveč le tistim, ki izkazujejo zanj lasten interes in ki s telesnimi dispozicijami ustrezajo določenim kriterijem, s čimer je večina otrok prikrajšana za učenje, razumevanje in spoznavanje plesa kot umetnosti in s tem za razvijanje umetniške apreciacije v plesu.

Glasbene in baletne šole predstavljajo v Sloveniji vzporedno osnovnošolsko izobraževanje. Otroci od 1. razreda osnovne šole naprej se lahko vzporedno šolajo na eni izmed glasbenih šol po Sloveniji, ki izvajajo javno veljavni program plesnih pripravnic (1. triletnje osnovne šole) in plesa, znotraj katerega se šolajo po programu balet ali sodobni ples (2. in 3. triletnje osnovne šole). Učni program baleta se v glasbenih in baletnih šolah izvaja po dveh programih, osnovnem ter obsežnem in razširjenem. Obema so skupni splošni in večina objektivnih ciljev, ki naj bi jih učenci skozi šolanje dosegli. Ocenjujemo, da cilji pokrivajo vsa tri področja izobraževalne ravni – kulturno, estetsko in umetniško. Predvideno ni samo učenje korakov, ki je »poglavitni način učenja plesa« (Buckroyd, 2004, str. 76), temveč tudi spoznavanje zgodovinskega razvoja baletne umetnosti, kritično ocenjevanje izvedbe baletnih korakov ali koreografij, sestavljanje preprostih kombinacij korakov in ustvarjanje plesa (Kuret, 2003, str. 388–389). Med operativnimi cilji pogrešamo natančneje opredeljene dejavnosti, ki bi se nanašale na ogled profesionalnih plesnih predstav, njihovo analizo in pogovor s poklicnimi plesalci. Tako se lahko dogaja, da učenci kljub dolgoletnemu šolanju na baletni šoli ne poznajo vrhunskih umetniških baletnih del, kljub temu da znajo plesati in tudi vrednotiti gledani ples vrstnikov. Poznavanje profesionalnih umetniških del omogoča učencem razumevanje konceptov, tradicij in zgodovine baleta, kar je osnova za razvoj umetniške apreciacije.

Kurikulum baleta opredeljuje cilje in vsebine, ki razvijajo otrokovo umetniško, estetsko in kulturno-izobraževalno raven, kljub temu pa v njem pogrešamo natančneje določene vsebine o ogledu in pogovoru o profesionalnih predstavah. Čeprav na osnovi kurikuluma lahko trdimo, da učenje baleta v glasbenih šolah razvija otrokovo umetniško apreciacijo, pa ne vemo, kako se plesne vsebine izvajajo v praksi; ali se pri tem razvija otrokova umetniška apreciacija ali pa je poudarek le na tehniki plesa, ki je značilna za poučevanje v baletnih šolah. Nadaljnje raziskave bi lahko vodile v smeri raziskovanja tega vprašanja.

5 ZAKLJUČEK

Plesa kot umetnosti se lahko naučimo le z učenjem določene plesne zvrsti in tako spoznavamo estetske, umetniške in kulturne koncepte, kar nam omogoča, da lahko ustvarjamo nove koreografije znotraj določenih zvrsti ter s pomočjo opazovanja in analiziranja gledanega plesa vrstnikov in profesionalnih umetniških del razvijamo umetniško apreciacijo. Takšno izobraževanje nam omogoča, da tudi ob zaključku formalnega izobraževanja uživamo ob umetniških delih, jih globlje doživljamo na estetskem nivoju, hkrati pa se zavedamo njihovih umetniških kvalitet in kulturne umeščenosti v določen prostor.

V Sloveniji ples kot umetnost ni del obveznega kurikuluma osnovnih šol. Obstaja kot neobvezni izbirni predmet. Nadaljnja raziskovanja bi lahko vodila v smeri ugotavljanja, kako se ta predmet izvaja v praksi, če sploh se, glede na to, da ocenjujemo, da plesnih strokovnjakov v osnovnih šolah ni dosti. Učenci v osnovnih šolah tako nimajo možnosti, da bi spoznavali umetniške plesne zvrsti in s tem razvijali umetniško apreciacijo.

Slovenski otroci se lahko učijo plesa kot umetnosti na glasbenih šolah, kjer obstajajo objektivni in jasno zastavljeni učni cilji ter vsebine, ki razvijajo otrokovo umetniško, estetsko in kulturno izobraževalno raven. V kolikšni meri poučevanje baleta dejansko vodi k umetniški apreciaciji, je odvisno od učiteljev in njihovega načina poučevanja, zato menimo, da bi le nadaljnja raziskava lahko potrdila ali ovrgla sedanje domneve, da učitelji baleta še zmeraj najpogosteje uporabljajo delo po ukazu kot glavni stil poučevanja. Na nedolgo nazaj ustanovljeni *Alma Mater Europaea* Akademiji za ples, na smeri balet, rastejo nove generacije študentov, ki bodo lahko kvalitetno izboljšale in spreminjale plesni pouk v njegovi celotni vertikali.

6 LITERATURA

1. Adshead, J. (1989). The Practice-Theory Dichotomy in Dance Education. *The Educational Forum*, Vol. 54 (1), 33–45.
2. Best, D. (1992). *The Rationality of Feeling: Understanding the Arts in Education*. London: Falmer Press.
3. Breznik, I. (2013). *Učni načrt. Program osnovna šola. Umetnost: neobvezni izbirni predmet*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_razsirjeni/Umetnost_izbirni_neobvezni.pdf. (29. 8. 2018).
4. Buckroyd, J. (2004). *Učenec plesa: Čustveni vidiki poučevanja in učenja plesa*. Ljubljana: Zavod EN-KNAP.
5. Carr, D. (1999). Further reflections on practical knowledge and dance a decade on. V McFee, G. *Dance, Education and Philosophy* (str. 123–141). Oxford: Meyer & Meyer.
6. EACEA in Eurydice. (2009). *Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi*. Bruselj: Eurydice. Pridobljeno s <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0e41e888-7d-1b-4073-adea-502974017735/language-sl>.
7. Kovač, M. (2011). *Učni načrti. Program osnovna šola. Športna vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_sportna_vzgoja.pdf.
8. Kuret, P. (2003). *Glasba, glasbena pripravnik, predšolska glasbena vzgoja, ples, plesna pripravnik: izobraževalni programi, predmetniki, učni načrti*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
9. McFee, G. (2004). *The Concept of Dance Education*. Eastbourne: Pageantry Press.
10. Podobnik, U. in Plevnik, P. (2009). *Nacionalni opis sistema kulturno umetnostne vzgoje za Slovenijo*. Ljubljana: Eurydice.
11. Smith-Autard, J. (2002). *The Art of Dance in Education*. London: A&C Black.

Tina Vrtar Stipić

BALETNO OBRAZOVANJE U HRVATSKOJ: PROCJENA STANJA KAO IMPLIKATORA BUDUĆEG RAZVOJA BALLET EDUCATION IN CROATIA: ASSESSMENT OF THE SITUATION AS AN IMPLICATION OF FUTURE DEVELOPMENT

ABSTRACT

Ballet education, as a segment of the comprehensive school system in the Republic of Croatia, is a characteristic area in which culture and tradition are particularly reflected. With its historical inheritance and the existing possibilities of further development it makes assumptions of the projection of the future. Challenging the current situation in ballet education regarding the realization of the curriculum, organization and working conditions, the interrelations of all those involved in education, comparison and positioning in relation to the relevant European ballet centres, as well as the significance of initial education of the ballet teacher and the importance of ballet education in the entire psycho-physical development of children leads to research which, through interviews as data gathering methods, results in the attitudes and opinions of three groups of respondents: retired teachers of the ballet profession, active teachers and students of ballet pedagogy studies. Thereby, this research achieves its goal: the assessment of the present state of affairs as an implication of future development. The results of the research are presented in tabular format according to the topics of the conversation and at the same time give a conceptual and applicative potential for further research that could not be covered by this work but could certainly affect the prosperity of the ballet profession in the Republic of Croatia.

Key words: ballet education, pedagogy, curriculum



1 UVOD

Suvremena obrazovna politika kompleksno je područje koju, uz situiranost u kulturnu politiku, karakterizira i suodnos sa svim ključnim segmentima i odrednicama društva, na način da reflektira povijesno nasljeđe i postojeće mogućnosti razvoja društva, te teži ostvarenju rezultata primjerenih projekciji budućnosti. Nacionalne specifičnosti obrazovnih politika obuhvaćaju i situiranost pojedinih segmenata unutar strukture cjelovitog školskog sustava zemlje. Jedan od tih dijelova, u kojemu se osobito reflektiraju kultura i tradicija, umjetničke su škole, a među njima i baletne.

Baletno obrazovanje u Hrvatskoj dio je cjelovitog sustava umjetničkog obrazovanja, koje uključuje osnovnoškolsku, srednjoškolsku i visokoškolsku razinu.¹ Njegov razvoj usko je povezan sa školom za klasični balet u Zagrebu, još uvijek jedinom srednjom umjetničkom školom za odgoj i obrazovanje baletnih plesača u Hrvatskoj. Od svog osnutka 1949. godine, škola je oduvijek veliku pozornost posvećivala kvalitetnom nastavničkom kadru, ali i obrazovanju nastavnika. Na taj način nastavni kadar škole razvijao se usporedo sa samom školom (Hrbud-Popović & Herceg, 1999., str. 11). Pretpostavka kvalitetnog nastavnog kadra podrazumijeva i kvalitetno inicijalno obrazovanje nastavnika baletne profesije (Šagud, 2011., str. 3). Osnutkom Odjela plesa na Akademiji dramske umjetnosti u Zagrebu, studijskog programa Baletna pedagogija, školovanje baletnog nastavnog kadra 2013. godine podiglo se na višu razinu.² Ta činjenica nada je za još kvalitetnije baletno obrazovanje, ali i potvrda kako je baletna umjetnost konačno akademski ravnopravna s drugim granama umjetnosti: glazbenom, likovnom i dramskom. Zapravo, do sada je jedino baletna umjetnost u tom smislu bila zapostavljena. Sve spomenute grane imale su svoje utočište na pripadajućim akademijama.

Baletno i uopće plesno obrazovanje značajno je za cjelokupni psihofizički razvoj djece (Krželj, 2009., str. 3), i zbog toga je tu vrstu obrazovanja potrebno podržavati. Republika Hrvatska putem resornog Ministarstva znanosti i obrazovanja tomu pruža podršku kroz cijelu obrazovnu vertikalu. Važnost baletnog obrazovanja potvrdila je utemeljenjem već spomenutog Odsjeka plesa sa programskim studijem Baletne pedagogije pri Akademiji dramske umjetnosti u Zagrebu. Sve to skupa daje nadu i pokazuje stremljenje prema umjetničkoj razini bliskih nam i renomiranim europskim baletnim akademijama.

Ovaj rad temelji se na povijesnim odrednicama, a svojim rezultatom empirije predstavlja trenutno stanje u baletnom obrazovanju u Hrvatskoj. Izabrana tema pripada područjima povijesti pedagogije, komparativne pedagogije i kvalitete obrazovanja nastavnika. Pregled povijesti baletnog obrazovanja pomaže u definiranju njenih odrednica i procjeni kvalitete razvoja. Usporedba s europski značajnim baletnim akademijama pomaže da ustanovimo kako smo pozicionirani u Europi – po čemu zaostajemo, po čemu smo korespondentni ili u čemu prednjačimo. Intervju, karakterističan postupak u povijesnim istraživanjima (Tkalac Verčić i dr., 2010., str. 14), putem stavova i mišljenja bivših, sadašnjih i budućih baletnih pedagoga, pruža širu sliku o stanju u baletnom obrazovanju. Služeći se njegovim aplikativnim karakterom, možemo utjecati na boljitak baletnog obrazovanja u Hrvatskoj. Rezultati istraživanja prikazani su tabelarno i prikazuju probleme i izazove koje bi valjalo riješiti, a mogu poslužiti za formiranje upitnika pomoću kojega bi se mogla ispitati puno veća populacija ispitanika, na nivou svih plesnih škola u Hrvatskoj ili barem onih koje njeguju klasični balet. Upravo zbog toga ovaj rad ima idejni i aplikativni karakter. Autorica ovog rada aktivna je sudionica baletnog odgojno-obrazovnog procesa i svjesna je kako time direktno utječe na razvoj profesije, čiji su je boljitak i daljnja uspješnost razvoja vrlo važni. Stoga je temeljno polazište ovog rada boljitak baletnog obrazovanja u Hrvatskoj.

1 Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Vodič kroz sustav obrazovanja u Republici Hrvatskoj.

2 Akademija dramske umjetnosti u Zagrebu. Preddiplomski studiji iz područja plesne umjetnosti. <http://masterwww.adu.hr/studiji/preddiplomski-studiji/preddiplomski-sveucilisni-studiji-iz-podrucja-plesne-umjetnosti/>.

2 METODOLOGIJA

2.1 NAČIN I POSTUPAK ISTRAŽIVANJA

Proučavanjem povijesnog razvoja Škole za klasični balet u Zagrebu, primijećene su ključne odrednice njenog razvoja kao predstavnice kronološkog slijeda kritičnih momenata u povijesti baletnog obrazovanja i temelja daljnjeg istraživanja (Vrtar Stipić, 2018., str. 25). Analiza odrednica razvoja škole, utemeljenje studija Baletne pedagogije, te komparacija s europski baletno značajnim središtima, pozicionira Hrvatsku u odnosu na druge renomirane europske centre. Osim spomenutoga, potreba za propitivanjem značaja baletnog obrazovanja u cjelokupnom psihofizičkom razvoju djeteta dovodi do nužnog propitivanja sadašnjeg stanja u baletnom obrazovanju, iz čega proizlazi istraživački dio ovog rada. Spomenute razvojne odrednice, činjenice i potrebe predstavljaju teme o kojima su ispitanici u istraživačkom postupku, putem intervjua, iskazali svoje stavove i mišljenje, a čijim odgovorima je upravo i impliciran budući razvoj baletnog obrazovanja. Svrha empirije kvalitativnog je karaktera, jer se istraživanjem želi pružiti dublji uvid u istraživani problem (Milas, 2005., str. 571). Istraživač, osobno zainteresiran za proces empirije, osnovni je instrument prikupljanja i interpretacije rezultata (Cohen i dr., 2005., str. 267). Proces zaključivanja induktivan je od početka rada do samog zaključka. Istraživanje se odvijalo u stvarnim uvjetima, terenskim radom, u stvarnom okruženju (Milas, 2005., str. 588). Na temelju povijesnog istraživanja, empirija je dala sadašnju sliku stanja odnosno stavova i mišljenja ispitanika o baletnom odgoju i obrazovanju i ide u prilog sadašnjem istraživanju. Zaključno, induktivnom analizom odgovora ispitanika, implicira se budući razvoj baletnog obrazovanja.

Kombinacija polustrukturiranog i slobodnog intervjua način je prikupljanja podataka. Dubinski pristup intervjuu omogućio je opširne i bazične odgovore na postavljene teme, heuristički pristup problemu, potragu za novim spoznajama i razmišljanjima. Zadaća razgovora s ispitanicima nije se temeljila na prikupljanju podataka koliko na idejnom rješenju problema. Stoga, statistička obrada nije bila moguća.

Pri planiranju razgovora bile su obuhvaćene osnovne naznake i teme koje je valjalo razmotriti. Teme su unaprijed bile specificirane u obliku zadanog okvira, a tijekom samog intervjua odlučivalo se o slijedu i načinu postavljanja pitanja (Mužić, 1982., str. 89). Nedostatak tog pristupa je u tome što se nehotice mogu izostaviti važne i istaknute teme, a fleksibilnost može rezultirati osjetno različitim odgovorima i tako ograničiti mogućnost usporedbe odgovora. S druge strane, mogućnost slobode u odgovorima također se pokazala kao nedostatak, jer je povremeno dolazilo do nepotrebnog proširivanja tema. Pitanja su bila potpuno otvorena i neopterećena unaprijed ponuđenim odgovorima. Na taj način svi ispitanici mogli su biti nesputani u svojim odgovorima. Pitanja su slijedila prirodni tijek misli, logiku razgovora i potpuno se prilagodila ispitaniku. Dakle, teme su unaprijed bile specificirane u obliku zadanog okvira, a tijekom samog intervjua odlučilo se o slijedu i načinu postavljanja pitanja.

U svim polustrukturiranim odnosno slobodnim razgovorima sugovorniku je omogućeno da se izrazi na način na koji želi i u dubini u kojoj želi, čime se dobiva vrlo kvalitetna informacija o temama i konačno, pedagoškoj problematici ovoga rada. U većini slučajeva sugovornici nisu pristajali na audio zapis, tako da je analizirani materijal nastao izravnim bilježenjem na papir. Većina ispitanika svojim je odgovorima obuhvatila više planiranih tema, dok su se neki zadržali na najviše dvije intervjuirane teme. Vrijeme razgovora u prosjeku je trajalo jedan sat, a vrijeme realizacije odnosno provedbe svih intervjua trajalo je otprilike mjesec dana. Neki su intervjui vođeni u neadekvatnim uvjetima, ali su dali rezultate koji se prezentiraju u radu. Fokus grupa, koja bi vremenski bila jednostavnija, kao mogućnost postupka prikupljanja podataka namjerno je izbjegnuta zbog pretpostavke kako postoje osobe kojima je nelagodno izražavati svoje mišljenje u grupi, a koje bi se u nekim temama mogle povući u odnosu na dominantnije kolege, odnosno ispitanike. Osim toga, intervju je pokrивao i neke osjetljivije teme, koje takvim načinom dobivanja podataka ne bi osigurale tajnost i povjerljivost odgovora.

Istraživanjem su obuhvaćeni umirovljeni i aktivni nastavnici, te studenti, čime je dobivena distribucija stavova i mišljenja po dobnim kategorijama, odnosno s obzirom na radno iskustvo. Na taj način, jedan dio odgovora odraz je baletnog obrazovanja i kulturološke situacije u društvu u vremenu obrazovanja i djelovanja sada umirovljenih nastavnika, dok su s druge strane dobiveni odgovori studenata vizija budućnosti s aspekta njihove još nedovoljne involviranosti u nastavničkoj profesiji. Sve spomenuto ukazuje na bogati prikaz stanja jedne nastavničke profesije u njenom punom opsegu, a dobiveni se odgovori mogu gledati kao podloga za neko novije istraživanje, kao pomoć za formiranje upitnika koji bi zasigurno mogao dati precizniju statistiku stanja ove struke.

Populacija ispitanika u generalnim razmjerima nije velika, no s obzirom da se radi o jednoj srednjoj baletnoj školi u Hrvatskoj s relativno malim brojem polaznika i nastavnika³, te kvoti od pet studenata po godini studija⁴, može se reći da ispitana populacija zadovoljava kriterije istraživanja (Cohen i dr., 2005., str. 93). Ispitanici su odabrani prema mogućnostima, odnosno izabrani su oni koji su imali informacije i bili ih spremni podijeliti. To se odnosi na umirovljeničku skupinu koja je teško dostupna za ovakav način istraživanja, pa je na razgovor pristalo svega pet osoba. Isti broj ispitanika odgovara broju studenata Baletne pedagogije, pa je i grupa od pet ispitanika oblikovala grupu aktivnih nastavnika. Zbog poštivanja zaštite podataka imena su šifrirana brojkom i definirana muškim rodnom. Svi sudionici pristali su na intervju nakon što im je dano objašnjenje, zajamčena povjerljivost i anonimnost.

Provedeno je preliminarno istraživanje pomoću kojeg je provjerena jednoznačnost izabranih tema, prihvatljivost pod pitanja, te kombinacija korištenih riječi. Preliminarnim odnosno testnim istraživanjem provjerena je jednoznačnost sadržaja, odnosno jesu li teme i pod pitanja prihvatljiva i jasna. Nažalost, suglasnost ispitanika za audio snimanje intervjua nije postignuta. Sve zanimljivo i potrebno bilježeno je rukom, a bilješke će biti predložene u analizi odnosno interpretaciji rezultata razgovora. Preliminarno istraživanje vođeno je s dvije osobe, koje se dalje navode kao Preliminarni ispitanik 1 i Preliminarni ispitanik 2. Preliminarni ispitanik 1 nastavnica je klasičnog baleta u Školi suvremenog plesa Ane Maletić, a Preliminarni ispitanik 2 nastavnica predškolskog programa. Izabrane nastavnice, obje s dugogodišnjim iskustvom, imaju vrlo širok pogled prema drugim plesnim izričajima. Takvo gledište daje horizontalnu širinu i otvorenost prema sferama plesnog obrazovanja uopće.

Od samog početka istraživačkog postupka, intervju je bio pomno planiran, počevši od određivanja tema, provedbe intervjua, prijepisa, analize, provjera prema kriterijima kvalitete intervjua i, konačno, izvještaja objavom rezultata s obzirom na etiku istraživanja sa svojim jasnim zaključkom. Teme su određene analizom povijesnog razvoja baletnog obrazovanja, te su proizašle kao ključne i kritične točke tog razvoja. Na temelju cilja istraživanja⁵ proveden je intervju sa svim ispitanicima, učinjen prijepis odnosno priprema materijala za analizu, te potom izvršena analiza podataka koja se temeljila na redukciji podataka, preglednom iznošenju sažetih nalaza i usporedbi, sve do izvođenja zaključka. Prema kriterijima kvalitete, provjera intervjua bazirala se prvenstveno na njegovoj pouzdanosti putem provjere rigoroznosti provođenja. Moguća pristranost odnosno pogreška koja bi na bilo koji način utjecala na proces intervjua i rezultirala pogrešnim bilježenjem, neiskrenim ili namjerno iskrivljenim odgovorom, nastojala se izbjeći. Zaključak je dobiven kao rezultat povezivanja tema u šire kategorije, općim poopćavanjem, uspoređivanjem, uočavanjem međusobnih povezanosti i podvođenjem s posebnog na opće. Rezultat istraživanja dao je poticaj za daljnju kategorizaciju problema i temelja za anketno ispitivanje šire populacije, na razini svih plesnih škola ili barem onih koje njeguju klasični balet.

2.2 ODABIR TEMA RAZGOVORA

U suvremenoj pedagoškoj literaturi kontinuirano se proteže problematika odnosa sadržaja poučavanja i samih učenika. Kritika današnjeg obrazovnog sustava vodećih pedagoških stručnjaka (Previšić, 2010., str. 9) usmjerena je prema realizaciji nastavnih programskih sadržaja koja manje vremena ostavlja učeniku i njegovim potrebama. Time sadržaj postaje subjektom nastavnog procesa. Postavljajući pitanje ispitanicima o problemima i izazovima u realizaciji nastavnog plana i programa, te analizom provedenih razgovora, mogu se dobiti odgovori o iskustvima, stavovima i mišljenjima ispitanika o kvaliteti i realizaciji nastavnog programa u okviru njegovoga plana. Stoga se prva tema razgovora odnosi na stavove, iskustvo i mišljenje o nastavnom planu i programu u baletnom obrazovanju, njegovoj realizaciji i mogućim promjenama koje bi poboljšale njihov rezultat i zadovoljstvo učenika i nastavnika. No, sigurno da postoje poteškoće i potrebne su promjene koje bi zadovoljile kako nastavnike tako i učenike u njihovom zajedničkom nastavnom procesu.

3 Škola za klasični balet, Zagreb, Godišnji plan i program rada za školsku godinu 2017./2018., str. 5.

4 Akademija dramske umjetnosti u Zagrebu, Informacijska knjižica prijavnih ispita radi upisa u BA studije, str. 5.

5 Cilj istraživanja je procjena sadašnjeg stanja i definiranje problema i izazova u baletnom obrazovanju na temelju mišljenja i stavova ispitanih sudionika.

Druga tema razgovora odnosi se na organizaciju baletnog sustava, prostorne i materijalne uvjeta rada, odnose u školi (nastavnik-nastavnik, nastavnik-učenik, nastavnik-roditelj), kulturu i ozračje škole. Podpitanja koja se postavljaju pomažu ispitanicima koji ne razumiju na što se spomenuta tema odnosi, kako bi mogli dati izravne odgovore, kao na primjer: Kakva su vaša iskustva/stavovi glede prostornih, organizacijskih mogućnosti? Što mislite je li zadovoljavajuća organizacija općeobrazovnih i stručnih predmeta u srednjem baletnom obrazovanju? Zašto ne postoji smjer za plesača klasičnog baleta na Studiju plesa, a istovremeno postoji izvedbeni program za suvremeni ples? Što je rezultat dislocirane organizacije rada škole za klasični balet u proteklih desetak godina? Kakva su vaša iskustva u suradnji s roditeljima?

Treća tema govori o važnosti inicijalnog obrazovanja baletnih nastavnika. Naime, postoji određeni broj nastavnika koji su cijeli svoj radni vijek odradili bez formalnog obrazovanja za nastavnika baletne profesije. Oni su svoje znanje stekli neformalnim putem: usmenom predajom, privatnim satovima s istaknutim baletnim pedagozima ili na organiziranim seminarima i tečajevima, koje je u većini slučajeva organizirala Škola za klasični balet u Zagrebu. Stjecanje dodatnih znanja pedagoško-psihološkog područja omogućeno je, primjerice, u Centru za obrazovanje nastavnika na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Godine 2013. osnovan je programski studij Baletna pedagogija na Odsjeku plesa pri Akademiji dramske umjetnosti Sveučilišta u Zagrebu. Baletno obrazovanje time je podignuto na viši stupanj. Iskustva i stavove o kvaliteti studija mogu izreći studenti, koji će se danas-sutra naći u nastavnom procesu, ali možda već sada mogu istaknuti neka zapažanja referirajući se na program studija i njegovu trenutnu realizaciju. Sudeći prema kolegijima, radi se o vrlo ozbiljnom i kvalitetnom studiju. Jedno od potpitanja, a tiče se načina poučavanja, odnosi se na sigurnu praksu, odnosno na edukaciju za sigurnu praksu koja je usmjerena na djetetove psiho-fizičke mogućnosti i njegov razvoj u baletnom obrazovanju. Drugo od potpitanja je važnost uvođenja drugačijeg načina vrednovanja u umjetničkim školama kroz elemente ocjenjivanja i važnosti opisnog ocjenjivanja. Možemo se pitati postaje li cjeloživotno obrazovanje opći imperativ, ili je ono samo osobna odgovornost za stalnim napredovanjem i potragom za boljim rješenjima profesionalnog rada.

Četvrta tema povezana je s Komparativnom pedagogijom i bavi se pitanjem kako se Hrvatska pozicionirala u odnosu na druge, više ili manje uspješne, baletne centre u Europi i šire. Potpitanja se mogu odnositi na razmišljanja o zaostajanju, napretku i/ili o korespondenciji s drugima. Ovdje se ispitaniku ostavlja otvoreno područje za razmišljanje, kako bi njegov stav rezultirao kvalitetnim i osobnim razmišljanjem. Neminovno se komparirati s Mađarskom, točnije Budimpeštom, koja ima direktan utjecaj na inicijalno baletno pedagoško obrazovanje u Hrvatskoj, budući da se vodeći i najvažniji kolegiji Metodika klasičnog baleta i Metodika podrške održavaju pod vodstvom predavača s Mađarske plesne akademije iz Budimpešte. Predavači kolegija Metodika karakternih plesova i Metodika povijesnih plesova, koji dolaze iz akademskog učilišta Vaganova iz Sankt-Peterburga u Rusiji, također čine okosnicu baletnog akademskog obrazovanja. Podpitanja se odnose na usporedbu prema organizaciji rada, uvjetima, broju upisane ili zainteresirane djece, nastavni plan i program, te mišljenje o kvaliteti obrazovanja.

Peta, posljednja tema, govori o važnosti baletnog obrazovanja za cjelokupan psihofizički razvoj djece i o važnosti baletnog odgoja i obrazovanja za kulturu u širem smislu. Postavlja se pitanje je li moguće da baletno obrazovanje postane dostupno, raspoloživo, prilagodljivo i prihvatljivo svim zainteresiranima (Širanović, 2012., str. 6). U 21. stoljeću uočljiv je manjak fizičke aktivnosti i uopće kretanja kod mlade populacije. Pretjerana upotreba digitalne tehnologije odvlači djecu od igrališta i parkova, a uvlači ih u zatvorene prostore, gdje vrijeme provode sjedeći (Car, 2010., str. 287). Naravno potpitanje je potreba edukacije roditelja o važnosti bavljenja baletom odnosno plesom, koji osim isključivo fizičkog doprinosi i mentalnom zdravlju djeteta u njegovom razvoju (Krželj, 2009., str. 2). Potpitanje ove teme isprepliće se s prvom temom, koja se bavi problematikom nastavnog plana i programa povezujući i ispitujući mogućnost različitih programa istoga obrazovanja u vezi sa zastupljenošću zainteresirane djece. Spomenuti način obrazovanja može se usporediti s radom Glazbenog učilišta Elly Bašić, koje je funkcionalnim pristupom glazbenoj pedagogiji u nekoliko desetljeća svoga rada odgojilo veliki broj polaznika u odnosu na druge glazbene škole, a diči se velikim postotkom upisanih akademskih muzičara. To je primjer dobre prakse jedne umjetničke škole i pokazuje važnost dobrog odabira pedagoškog pristupa nastavi.

3 REZULTATI

Induktivna analiza, s posebnog na opće, rezultirala je odgovorima ispitanika o određenim problemima i izazovima u baletnom obrazovanju, kao i rezultatima istraživanja stavova i mišljenja svake pojedine grupe ispitanih baletnih pedagoga uključujući i preliminarno ispitivanje – Umirovljeni nastavnici (U), Aktivni nastavnici (N), Studenti (S) i Preliminarno ispitani nastavnici (P) – koje prikazuje Tablica 1.

Tablica 1 Problemi i izazovi u baletnom obrazovanju – stavovi ispitanika

Problemi i izazovi u baletnom obrazovanju	P	U	N	S
Nedovoljna priprema djece za program koji ih očekuje	✓			
Preporuka prilagodbe programa prema sposobnostima (A i B program)	✓	✓	✓	✓
Pad opće fizičke spremne kod polaznika, slabije motoričke sposobnosti, koncentracija i prekomjerna tjelesna težina kod djece	✓	✓	✓	
Preustroj školovanja na akademski nivo kao jedno od rješenja preranog odnosno nereguliranog općeg i baletnog srednjeg obrazovanja		✓	✓	
Nužnost smanjenja audicijskih kriterija za upis u školu	✓			
Potreba masovnijeg pristupa školovanju zbog malog broja učenika			✓	✓
Premalo sudjelovanja na natjecanjima, smotrama, produkcijama	✓	✓		✓
Sve češće odustajanje djece ako ne osjete brzi uspjeh	✓			
Nužna prisutnost liječnika na audicijama (fizijatar, ortoped, fizioterapeut)	✓			
Nemogućnost kvalitetne selekcije zbog malog broja kandidata / polaznika		✓		
Potreba za kvalitetnijim programom predškolskih tečajeva			✓	
Preopsežnost nastavnog programa u baletnom školovanju	✓	✓	✓	
Nužnost uvođenja novih predmeta (pilates, gimnastika, rastezanje)				✓
Uvođenje petog radnog dana u tjednu u prva dva razreda	✓	✓	✓	✓
Loši prostorni uvjeti	✓	✓	✓	✓
Kvaliteta nastave u padu zbog lošeg metodskog pristupa i nedovoljnih pedagoških kompetencija nastavnika		✓		✓
Problem malog broja stalno zaposlenih nastavnika u odnosu na nastavnike – vanjske suradnike		✓		
Frustracija kod nastavnika zbog nemogućnosti ostvarivanja programa u ovisnosti o dječjim fizičkim predispozicijama		✓		
Diskriminacija nastavnika po pitanju podjele zaduženja u nastavi		✓		
Roditelji i njihov pretjerani utjecaj na rad nastavnika i škole		✓		
Potrebna bolja komunikacija s roditeljima			✓	
Utjecaj dislocirane nastave na komunikaciju i međunastavničku informiranost		✓	✓	✓
Zapostavljanje manje talentiranih učenika			✓	
Nedovoljna suradnja s teatrima koji njeguju baletnu umjetnost			✓	
Nedovoljno dobar odnos nastavnika prema učenicima				✓
Kašnjenje nastavnika na nastavu				✓
Nedovoljna stručnost nastavnika (zastarjele metode poučavanja)	✓	✓		✓
Važnost inicijalnog obrazovanja nastavnika krucijalno je pitanje		✓		
Inertnost i nezainteresiranost aktivnih nastavnika za studij		✓		✓
Kritika studija s obzirom na intenziviranu nastavu		✓		✓
Kritika studija s obzirom na premalo nastavne prakse			✓	✓
Studij nije garancija kvalitete rada budućeg baletnog pedagoga			✓	
Osjećaj negativnog stava studenata prema aktivnim nastavnicima			✓	

Školovanje zastarjelo u odnosu na napredak baletne tehnike				✓
Preopširnost sadržaja studijskog programa Baletna pedagogija i nedovoljna poveznica općih kolegija u odnosu na baletno područje i struku				✓
Prijedlog preustroja na diplomsku (MA) razinu				✓
Hrvatska zaostaje po uvjetima rada, prosjeku predisponirane djece, internatskom pristupu školovanju, broju polaznika i organizaciji školovanja	✓	✓	✓	✓
Korespondentni smo ako gledamo na daljnji uspjeh pojedinih završenih učenika u teatrima i akademijama Europe i svijeta			✓	✓
Stagniramo po pitanju zapošljavanja domaćeg kadra u hrvatskim teatrima				✓
Uočen pad popularnosti bavljenja baletom zbog dijapazona drugih ponuđenih plesnih stilova u rekreativnim centrima u Hrvatskoj		✓		✓
Problemi kod upisa djece u sustav baletnog obrazovanja od strane roditelja zbog prefrekventno organizirane nastave (četiri puta tjedno)		✓		
Edukacija roditelja o višestrukoj dobrobiti baletnog obrazovanja mora postati imperativom		✓	✓	✓
Potreba stalnog usavršavanja aktivnih nastavnika	✓			
Nužnost edukacije nastavnika o savjetovanju s roditeljima i učenicima	✓			
Uvođenje "B" prilagođenog slabijeg programa	✓	✓	✓	✓
Baletno obrazovanje kao brand				✓
Klasična tehnika neprocjenljiv je temelj svim drugim tehnikama				✓
Školovanje omogućuje razvoj osobnih potencijala, sposobnosti, kreativnosti i samoizražavanja				✓
Dobra organizacija slobodnog vremena				✓
Stjecanje discipline rada				✓
Bolja koncentracija i fokusiranje u svim životnim situacijama				✓
Jačanje samodiscipline i upornosti				✓
Stjecanje odgovornosti prema vlastitom tijelu				✓
Učenje pravilnog načina ishrane i briga o zdravlju				✓
Svijest opće važnosti fizičke aktivnosti i kretanja				✓

4 DISKUSIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA I KOMPARATIVNA ANALIZA PREMA DISTRIBUCIJI PO SKUPINAMA, ODNOSNO PREMA RADNOM ISKUSTVU

4.1 PRELIMINARNO ISPITANI NASTAVNICI

Preliminarno ispitivanje potvrdilo je recentnost odabranih tema. Realizacija nastavnog plana i programa u osnovnoj i srednjoj školi otežana je zbog nedovoljno dobre pripreme djece, stoga se preporuča prilagodba programa prema njihovim sposobnostima, čime bi uvođenje "B" programa kao manje zahtjevnog postalo neminovno. Problem prostornih uvjeta postaje opći problem za sve umjetničke škole. Osim uvjeta, problem je i u terminima održavanja nastave, koja u većini slučajeva počinje prekasno, odnosno kada su polaznici nakon cijelog dana preumorni.

Iz odgovora ispitanika može se zaključiti kako dosadašnje obrazovanje metodike nije dovoljno. U današnje vrijeme neophodna su znanja o anatomiji, psihologiji učenja i poučavanja, te edukacija pedagoga za sigurnu primjenu baletne tehnike, kao i dodatnih stručno-pedagoško-psiholoških kompetencija. Time se potvrđuje važnost utemeljenja studija Baletna pedagogija s njegovim propisanim programom. Nužna je dodatna edukacija nastavnika o savjetovanju u radu i odnosima s roditeljima i učenicima. Za promicanje važnosti bavljenja baletom, potrebno je educirati roditelje o utjecaju baletne tehnike na cjelokupan djetetov psihofizički razvoj. Time se prema mišljenju svih ispitanika može postići veći broj potencijalnih polaznika.

4.2 UMIROVLJENI NASTAVNICI / ISPITANICI

Prema mišljenju i stavu umirovljenih nastavnika, nastavni plan i program potrebno je revidirati po najprije zbog brzine napretka baletne tehnike. Od spomenutih problema valja istaknuti: smanjen interes djece za upis u osnovnu baletnu školu, smanjenu opću fizičku sposobnost i koncentraciju kod djece. Stoga je svakom zainteresiranom djetetu potrebno omogućiti uspješni završetak osnovnog baletnog obrazovanja. Prema mišljenju ispitanih umirovljenih ispitanika, svojedoban pokušaj uvođenja jačeg i slabijeg programa u predškolskom uzrastu nije bio dobro prihvaćen od strane roditelja, koji su ga doživljavali kao stigmatizaciju njihove djece. Godišnje produkcije izuzetno su važne, jer prezentiraju rad i postignuća škole, te je istovremeno populariziraju. Kvalitetu nastave i nastavnika isti smatraju lošom, zbog lošeg metodičkog pristupa i sve lošijih rezultata. Ima ispitanika koji osjećaju diskriminaciju u vezi s podjelom zaduženja u nastavi.

Uvjeti školovanja smatraju se izuzetno lošima. Dislokacija nastave utjecala je na gubitak komunikacije među nastavnicima. Smatra se da se roditelji pretjerano upliću u rad škole i nastavnika, dok s druge strane njihov interes i podrška izostaju kada škola traži njihovu pomoć u rješavanju nekih problema. Ispitani umirovljeni nastavnici ističu neusklađenost vremenskog trajanja općeobrazovne i baletne škole.

Važnost inicijalnog obrazovanja baletnih pedagoga ističe se, prema mišljenju umirovljenika, kao temeljna i nužna. Kritiziraju aktivne neformalno obrazovane nastavnike, koji ne pokazuju želju za uključivanjem u novoosnovani studij baletne pedagogije. Ističe se određena doza nezainteresiranosti za bilo kakvu vrstu stručnog usavršavanja i napredovanja, što rezultira osjetnim manjkom pedagoških kompetencija.

Govoreći o uvjetima školovanja i malom broju predisponirane djece, pozicionirani smo loše u odnosu na Europu. Prema mišljenju umirovljenih nastavnika, zaostajemo po internatskom sustavu obrazovanja te broju upisanih polaznika. Primijećen je pad popularnosti bavljenja baletom, što se povezuje s nedovoljnom popularizacijom i slabim marketingom škole, ali i ponudom tečajeva drugih plesnih stilova. Dodatni problem nastaje prilikom samog upisa u školu, kada roditelji shvate da se nastava izvodi ne dva dana, nego četiri radna dana tjedno. Poput ispitanika u preliminarnom istraživanju, umirovljeni nastavnici također uviđaju probleme koji su se posljednjih godina pojavili, a tiču se motorike, koncentracije i opće spremnosti djece. Slažu se da je potrebna edukacija roditelja o važnosti bavljenja baletom.

4.3 AKTIVNI NASTAVNICI / ISPITANICI

Prema mišljenju i stavovima ispitanih aktivnih baletnih pedagoga, predškolski programi trebali bi biti kvalitetniji zbog primijećenih velikih problema u motorici, koncentraciji i fizičkim sposobnostima polaznika osnovne škole. Primijećeno je sve teže usvajanje gradiva, a u pripremnom tečaju djeca iz godine u godinu sve manje zadanoga mogu pravovremeno izvesti. Za stjecanje boljih rezultata, ispitani nastavnici predlažu smanjivanje broja djece u predškolskim tečajevima na pet do sedam po odjeljenju. U protivnom smatraju kako će se djeca zbog nedovoljno posvećene individualne pažnje ispisati.

Realizacija programa zbog njegove opsežnosti prema ispitanim nastavnicima kasni već s prvom godinom učenja, a realizacija ovisi o predisponiranosti djece za bavljenje baletom. S druge strane, smatra se kako bi sve eventualne promjene u programu bile kozmetičke prirode, jer je postojeći program kvalitetan i kao takav nužan za odgoj profesionalnog plesačkog kadra. Negira se slaba posjećenost baletnih natjecanja i spominje se dobar plasman škole na Međunarodnim baletnim natjecanjima Mia Čorak Slavenska. Argument za dugogodišnje nepristupanje regionalnim natjecanjima u organizaciji Hrvatskog društva glazbenih i plesnih pedagoga je sudjelovanje polaznika u baletnoj predstavi Orašar Baleta HNK u Zagrebu, zbog čijih proba i predstava polaznici previše izostaju s redovne nastave, pa umjesto priprema za natjecanje odrađuju propušteno gradivo. Svi ispitani nastavnici smatraju kako je suradnja drugih baletnih škola sa središnjom hrvatskom baletnom školom nedovoljna.

Više od polovine ispitanih nastavnika smatra kako je mogućnost uvođenja intenzivnog i slabijeg programa neophodna zbog nedovoljnog broja djece, neophodnog za opstanak škole. Samo jedna nastavnica ističe kako bi vrlo rado radila u oba programa, za razliku od drugih koje to ne bi željeli raditi jer smatraju da se radi o školovanju učenika odabranih za baletnu profesiju. Također, svi se slažu o potrebi veće masovnosti osnovne škole.

Dislocirana nastava, prema ispitanim nastavnicima, utjecala je na sve lošiju komunikaciju i odnose u školi na svim razinama. Postoji određena doza kritike u odnosu na zapostavljanje manje talentiranih polaznika kod nekih pedagoga. Svi se slažu oko loših prostornih uvjeta. Moguća neugodna iznenađenja zbog neprolaska učenika na godišnjim ispitima, prema stavu ispitanih, rezultat su nedovoljne informiranosti roditelja od strane pojedinih pedagoga. Također, svi ispitani nastavnici uočavaju da studenti akademije izražavaju negativnu kritiku načina rada nastavnika i njihovog odnosa prema učenicima u školi.

Nastavnici smatraju studij generalno kvalitetnim, no manjkavim po pitanju intenzivnosti nastave glavnih metodičkih predmeta. Mišljenja su kako studij i stjecanje više stručne spreme nije garancija kvalitete i uspješnosti baletnih pedagoga. Komparirajući se s drugim europskim središtima, ispitani nastavnici smatraju kako smo slabiji po pitanju broja upisanih polaznika, uvjetima rada i internatskog pristupa školovanju. Ipak, jedna nastavnica prema svom iskustvu zaključuje da bi se vrlo mali broj djece opredijelio za takvu vrstu školovanja. Korespondentni smo po pitanju kvalitete rada, kako argumentiraju nastavnici spominjući uspjehe i nastavak školovanja naših učenika na renomiranim europskim baletnim akademijama.

Svi ispitani nastavnici slažu se o potrebi edukacije roditelja o dobrobiti bavljenja baletom u djetetovim razvojnim godinama, čime će osim stjecanja tehnike usvojiti znanja o raspodjeli i načinu provođenja slobodnog vremena, odgovornosti prema vlastitome tijelu, načinu pravilne prehrane i opće važnosti kretanja. Kod većine ispitanih nastavnika osjeća se negativan stav prema drugim plesnim tehnikama koje ne zahtijevaju toliku požrtvovnost, a nude puno više nastupa, produkcija i sudjelovanja na različitim natjecanjima.

4.4 ISPITANI STUDENTI

Prema mišljenju ispitanih studenata, baletno školovanje treba biti otvoreno i prilagođeno svim zainteresiranim, jer balet odgaja i obrazuje ne samo plesače, već i buduću publiku, ljubitelje baletne umjetnosti, a daje i dobar temelj budućim studentima baletne pedagogije. Time bi se smanjio elitizam upisa i stvorio novi cilj – balet kao dio općeg obrazovanja, a ne isključivo stjecanja tehnike plesa. Zaključuju da se selekcija za narednu godinu školovanja treba temeljiti na radu i zalaganju, a ne isključivo na rezultatu i procjeni tijela kao instrumenta za postizanje savršenosti izvedbe. Također, ističe se ideja o uvođenju baleta kao izbornog predmeta u općeobrazovne škole. Nadalje, hospitiranjem na nastavi uočeni su neki propusti nastavnika. Izgubljeno vrijeme zbog kašnjenja nastavnika na nastavu moglo bi se iskoristiti za izvođenje vježbi gimnastike, pilatesa ili istezanja. Nastavnici bi po njihovom mišljenju trebali raditi temeljitije i pažljivije, uz puno više inzistiranja na pravilnoj postavi tijela i prilagodbi polaznika. Isti studenti slažu se s uvođenjem petog radnog dana u tjednu u prvi i drugi razred osnovne škole.

Ispitani studenti smatraju studij baletne pedagogije bitnim i potrebnim, a kroz hospitiranje na nastavi primijećena je neprihvatljiva i nedovoljna educiranost, nepedagoške metode poučavanja i pristupa radu. Vjeruje se da će buduće djelovanje završenih studenata učenicima omogućiti kvalitetnije obrazovanje i stjecanje kvalitetnije baletne tehnike. Studij se smatra preopširnim po broju kolegija i sadržaju kolegija, te premalo povezan i usmjeren prema baletnom području. Osim toga, smatra se da pojedini predavači nisu dovoljno stručni u baletnom kontekstu. Ističe se problem intenzivirane nastave i premali broj sati nastavne prakse. U analizi studija baletne pedagogije, studenti smatraju da je broj i sadržaj kolegija prevelik obzirom na akademski stupanj koji se tim studijem postiže. Zato predlažu preustroj kolegija i uzdizanje studijskog programa na diplomsku razinu.

U odnosu na druge europske centre, ispitani studenti smatraju da se pri zapošljavanju zanemaruje domaći završeni kadar, iako predstave pokazuju uspješne nastupe hrvatskih plesača. Nadalje, nemamo mogućnost odabira dovoljnog broja dobro predisponirane djece za baletnu profesiju, pa je stoga potreban masovniji pristup školovanju. Smatra se da smo lošiji u pedagoškom pristupu, organizacijskim i tehničkim uvjetima, ali da možemo korespondirati s drugim središtima, jer se unatoč svim poteškoćama stvaraju pojedini kvalitetni plesači. Jedan od ispitnika ističe kako unatoč tomu što smo mala zemlja posjedujemo stoljetnu tradiciju, te se ta činjenica ne smije zanemariti, već se mora iskoristiti i predstaviti baletno obrazovanje kao brand, bez obzira hoće li završeni učenici ostati u baletu kao profesiji. Nove polaznike valja privući, a njihove roditelje educirati o važnosti baleta, jer svako dijete pohađanjem baletne škole može razviti svoje potencijale i sposobnosti. Osim toga, ovim obrazovanjem može se razviti sposobnost dobre organizacije slobodnog vremena, stjecanja discipline rada, bolje koncentracije i fokusiranja, pa sve do jačanja samodiscipline i upornosti. Time bavljenje baletom djeci može pružiti višestruku dobrobit i pozitivno utjecati na cjelokupni psihofizički razvoj.

Sumiranje istaknutih odrednica problema i izazova na koje nailaze svi ispitanici pokazuje mnogo zajedničkih dodirnih točaka. Tabela prikaz suhoparan je, ali predstavlja izazove koje su potaknule teme razgovora.

5 ZAKLJUČAK

Cilj istraživanja je postignut – procjena sadašnjeg stanja u baletnom obrazovanju na temelju mišljenja i stavova ispitanih umirovljenih, aktivnih i budućih baletnih pedagoga, i komparacija njihovih odgovora, omogućila je definiranje problema i izazova koji impliciraju mogućnosti za uspješan budući razvoj baletnog obrazovanja, odnosno utjecaja na daljnji razvoj. Obrada rezultata bila bi jednostavnija da je instrument ispitivanja bio upitnik, no razgovori su se, s obzirom na želju za dubinskim ulazom u problematiku, učinili boljim izborom. Unatoč tome, rezultat istraživanja dao je poticaj za daljnju kategorizaciju uočenih problema i novi temelj za anketno ispitivanje šire populacije, na razini svih plesnih škola ili barem onih koje njeguju klasični balet. Baletno obrazovanje, kao segment umjetničkog obrazovanja, potvrdilo je važnost svojeg postojanja u sustavu odgoja i obrazovanja. Valja istaći kako ovaj rad po svojim rezultatima može imati idejni i aplikativni potencijal za budućnost baletnog obrazovanja u Hrvatskoj, te ponuditi ideje za daljnja istraživanja, koja po svojem opsegu nisu mogla biti obuhvaćena ovim radom, a koja bi mogla utjecati na boljitak baletne struke u Republici Hrvatskoj.

6 IZVORI I LITERATURA

1. Akademija dramske umjetnosti. (2016). Informacijska knjižica prijemnih ispita radi upisa u BA studije. Preuzeto s <https://www.teatar.hr/wp-content/uploads/images/Informacijska-knji%C5%BEica-Prijamnih-ispita-radi-upisa-u-BA-studije-2016-2017.pdf>.
2. Burjan, J. (ur.). (2006). Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene i plesne škole. Zagreb: Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga.
3. Car, S. (2010.). Online komunikacija i socijalni odnosi učenika. *Pedagogijska istraživanja* 7(2), str. 281-289.
4. Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007.). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Slap.
5. Dumbović, I. (1991.). *Razvoj školstva u Hrvatskoj*. Zbornik radova. Zagreb: Institut za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
6. Filozofski fakultet u Zagrebu. (s. a.). Centar za obrazovanje nastavnika. <http://czon.ffzg.hr/>.
7. Franković, D., et al. (1958.). *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor.
8. Glazbeno učilište Elly Bašić. (s. a.). [ellybasic.hr](http://www.ellybasic.hr). Preuzeto s <https://www.ellybasic.hr>.
9. Horvat, A. i Lapat, G. (2012.). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja*. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/103394>.
10. Horvat, K. i Zebec, T. (2008.). *Stručni ispit pripravnika u osnovnom i srednjem školstvu*. Zagreb: Zadružna štampa.
11. Hrbud-Popović, V. i Herceg, N. (1999.). *50 godina*. Zagreb: Škola za klasični balet.
12. Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga. www.hdgpp.hr
13. Hrvatsko društvo profesionalnih baletnih umjetnika. www.hdpbuh.hr
14. Kostović-Vranješ, V. (2015.). *Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmjerenom prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj*. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/154589>.
15. Krželj, V. (2009.). *Dijete i sport*. Preuzeto s https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CYL1eIIALGEJ:https://bib.irb.hr/datoteka/513581.Dijete_i_sport.doc+&cd=6&hl=hr&ct=clnk&gl=hr&client=firefox-b-ab.
16. Mađarska plesna akademija. (s. a.). [mtf.hu](http://www.mtf.hu/eng). Preuzeto s <http://www.mtf.hu/eng>.
17. Milas, G. (2005.). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

18. Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta. (2008). Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Preuzeto s <https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-oiss.pdf>
19. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. (s. a.). Vodič kroz sustav obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Preuzeto s: https://mzo.hr/sites/default/files/links/hrvatski_obrazovni_sustav.pdf
20. Mužić, V. (1982). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost – OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
21. Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: EDUCA Zagreb.
22. Nastavni planovi i programi za srednje glazbene i plesne škole (2008.). Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga.
23. Ogrizović, M. (1976.). Trideset godina razvitka povijesti pedagogije u nas. U M. Koletić, M. Ogrizović, V. Puževski & H. Vrgoč (ur.), *Trideset godina naše pedagogije i školstva*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
24. Petljak Zekić, B., Rukljač I. i Urek S. (2013.). *Planiranje, organizacija i provedba modularno organiziranog stručnog usavršavanja učitelja razredne nastave grada Zagreba i Zagrebačke županije (zapad), priručnik o stručnom usavršavanju*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
25. Previšić, V. (2010.). Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumske perspektive. *Pedagogijska istraživanja* 7.2, str. 165-174.
26. Šagud, M. (2011.). *Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj*. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/116669>
27. Širanović, A. (2012.). Pravo na obrazovanje između zakonske regulative i prakse. U: Nikolić, M. (ur.). *Unapređenje kvalitete života djece i mladih*. Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.
28. Škola za klasični balet, Zagreb. (1998). Zapisnik Sjednice Nastavničkog vijeća Škole za klasični balet u Zagrebu održane 9. 9. 1998. godine. Zagreb: Arhiv Škole za klasični balet.
29. Škola za klasični balet, Zagreb. (1999 – 2001). Zapisnik Sjednice Nastavničkog vijeća Škole za klasični balet u Zagrebu od 1999. godine do 2001. godine. Zagreb: Arhiv Škole za klasični balet.
30. Škola za klasični balet, Zagreb. (2003 – 2015). Zapisnik Stručnog vijeća nastavnika plesnih predmeta od 2003. godine do 2015. godine. Zagreb: Arhiv Škole za klasični balet.
31. Škola za klasični balet, Zagreb. (2017). Godišnji plan i program rada za školsku godinu 2017./2018. Preuzeto s <http://www.skolazaklasicnibalet.hr/wp-content/uploads/2018/02/Godi%C5%A1nji-plan-i-program-2017-2018.pdf>.
32. Škola za klasični balet Zagreb. (s. a.). [skolazaklasicnibalet.hr](http://www.skolazaklasicnibalet.hr). Preuzeto s: <http://www.skolazaklasicnibalet.hr>.
33. Tkalac Verčić, A., Sinčić Čorić, D. i Pološki Vukić, N. (2010.). *Priručnik za metodologiju istraživačkog rada*. Zagreb: M.E.P. d.o.o. Zagreb.
34. Vrtar Stipić, T. (2018.). *Razvoj baletnog obrazovanja u Hrvatskoj*. (Diplomski rad). Filozofski fakultet, Zagreb.
35. Zakon o obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Preuzeto s <https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-oiss.pdf>.
36. Zakon o umjetničkom obrazovanju. Preuzeto s <https://www.zakon.hr/z/516/Zakon-o-umjetni%C4%8Dkom-obrazovanju>.

Lovorka Puk Tomić

DIHOTOMIJA NACIONALNOG / TRANSNACIONALNOG KONTEKSTA U BALETU KROZ POVIJEST I DANAS THE DICHOTOMY OF THE NATIONAL/TRANSNATIONAL CONTEXT IN BALLET THROUGHOUT HISTORY AND TODAY

ABSTRACT

The original thought of the American anthropologist Joann Kealiinohomoku that ballet can be considered as a form of ethnic dance inspired the author to question the national or transnational context within ballet art today and throughout the past. Under ethnic dance, anthropologists want to convey the idea that all forms of dance reflect the cultural traditions within which they originated. Within the 400-year-old tradition of ballet history, universal languages, national dances, national styles, national schools and national ballets have emerged. There is a question of national / transnational dichotomy in ballet art. Do the ballet features considered as ethnic correspond to the 'Western' concept of dance, actually? What factors have contributed to the construction of a characteristic identity within the evolving ballet tradition and how does ballet today adapt to world global standards? Throughout history, the ballet form has changed as the social context changed, but, like other ethnic dance forms, ballet did not change to its unrecognizability. Discussing the tendencies of ballet art in the context of socio-historical events of the Western world, relying on the Kealiinohomoku thesis, this paper completes the thesis with contemporaneity, comparing national and transnational presentation in leading world ballet companies. The theoretical framework of this paper is a reflection of Joann Kealiinohomoku, Anne Kisselgoff, Helena Wulff, Dixie Durr and Susan Crow.

Key words: ballet, ethnic dance, national / transnational



1 UVOD

Povijesno, balet svoje porijeklo vuče iz Italije 15. stoljeća, iz koje se preko Katarine de' Medici doselio u Francusku, gdje je pod utjecajem kralja Luja XIV. doživio nagli uzlet i transformaciju. Iako se balet porijeklom veže uz Italiju i Francusku, višestoljetni razvoj baletne umjetnosti ne možemo vezati uz neko određeno mjesto niti uz neku naciju. Egzistenciju baletne umjetnosti čini transnacionalni prostor, a ne fiksirana lokacija. Taj transnacionalni prostor pripada europskim zemljama i grupi europskih potomaka u Americi. Baletnu tradiciju mogle bi prisvajati Italija, Francuska, Danska, Rusija, Engleska ili Amerika. Sva su ta područja imala veliki utjecaj na razvoj baletne umjetnosti i dio su zapadne kulture. Američka antropologinja Joann Kealiinohomoku smatra: "... balet je produkt zapadnog svijeta, plesna forma koju je razvila bijela rasa, indo-europskog govornog područja, koja dijeli zajedničku europsku tradiciju" (1983., str. 544). Kealiinohomoku u svom značajnom tekstu *An Anthropologist Looks at Ballet as a Form of Ethnic Dance* (1983.) želi obratiti pažnju, posebice kod zapadnih plesnih znanstvenika, na potrebu da usvoje više antropološki pogled na ples u cjelini, za razliku od provincijalnoga i eurocentristička pogleda.¹ Njezina originalna misao, da se o baletu treba razmišljati kao o formi etničkog plesa, potakla me na propitivanje nacionalnog odnosno transnacionalnog konteksta unutar baletne umjetnosti danas i nekad. Zanimljivo je da su se u tom četiristogodišnjem transnacionalnom prostoru baletne umjetnosti, tzv. univerzalnom jeziku, pojavili nacionalni plesovi, nacionalni stilovi, nacionalne škole i nacionalni baleti. Postavlja se pitanje dihotomije nacionalnog/transnacionalnog u baletnoj umjetnosti. Odgovara li ono što se drži etničkim u baletu zapravo "zapadnom" poimanju plesa? Koji faktori su doprinijeli izgradnji karakterističnog identiteta unutar evoluirajuće baletne tradicije i na koji se način danas balet adaptira svjetskim globalnim standardima? Antropološki gledano, etnički ples je "plesni oblik određene grupe ljudi koju povezuju zajedničke genetičke, lingvističke i kulturne veze, s posebnim naglaskom na kulturnu tradiciju" (Kealiinohomoku, 1983., str. 544). Antropolozi žele prenijeti ideju da sve forme plesa odražavaju kulturne tradicije unutar kojih su nastale. Gledajući na balet kao na etničku formu, promatramo i analiziramo tradiciju zapadnog svijeta. Američka profesora plesa Dixie Durr također smatra da je: "balet etnička forma ne samo jer je primjer idioma (način izražavanja) tjelesnog jezika koji otkriva običaje stvorene kulturnim tradicijama određene grupe ljudi, nego su te zajedničke kulturne i lingvističke veze odoljele vremenu i vidljive su kroz tjelesni jezik današnjih baletnih plesača" (1985., str. 3). Kroz povijest se baletna forma mijenjala kao što se mijenjao i društveni kontekst, ali balet, kao i druge etničke forme plesa, nije se promijenio do svoje neprepoznatljivosti (Durr, 1985., str. 4). Treba ipak napomenuti da je razdoblje post-moderne u plesu² utjecalo na današnje promjene unutar repertoara klasičnih kompanija, u kojima se izvode baleti koji proizlaze iz suvremenog pokreta i ne služe se baletnim vokabularom.³ Balet se kao forma mijenjao. Oblikovan je u skladu s poviješću, pod utjecajem različitih zapadnih kultura i ljudi koji su ga prihvatili, a njegova tradicija nastavila se podučavati i učiti diljem svijeta još i danas. Diskusiju o tendencijama unutar baletne umjetnosti u kontekstu društveno-povijesnih zbivanja zapadnog svijeta, oslanjajući se na tezu Kealiinohomoku, dovršit ću sa suvremenošću, kroz prikaz nacionalnoga i transnacionalnoga u vodećim svjetskim baletnim kompanijama. Teorijski okvir ovoga rada čine antropološka promišljanja o baletu kao etničkoj formi Joanne Kealiinohomoku, Dixie Durr i Ivane Katarinčić, o dihotomiji nacionalnog/transnacionalnog u baletu radovi Anne Kisselgoff, Mihaele Devald Roksandić, Svebora Sečaka i Helene Wulff. Povijesni kontekst baleta čine radovi Jennifer Homans, Ilyane Karthas i Gretchen Schmid.

- 1 Eurocentričan pogled postavlja balet u nadređeni položaj ostalim plesnim formama pa gleda na balet kao na oblik visoke umjetnosti, zbog čega se doživljava kao "akulturan". Antropološki pogled gleda na balet kao na etničku formu plesa koja reflektira kulturne tradicije iz kojih se je razvila.
- 2 Pojam postmodernog plesa zbnjujuće je vezan za dva povijesna razdoblja. Sally Banes primijenila ga je na radikalni, inovativni plesni rad koji se prvi put razvio u crkvi Judson Memorial početkom šezdesetih godina. Također ga primjenjuje na ples 1980-ih i ranih 1990-ih, kao primjer nekih od umjetničkih strategija povezanih s post-modernom kulturom i teorijom.
- 3 "Neumjetnički kriterij kategorizacije baleta je onaj institucionalni. U krajnjoj instanci, baletom se nazivaju ona djela koja se prezentiraju u kazališnim ustanovama – nacionalnim ili gradskim kazališnim kućama te trupama koje u svojem nazivu imaju riječ 'balet' i koje imaju ansambl plesača koji je prošao baletnu obuku i pohađa baletne dnevne vježbe. Bez obzira na poetiku koreografa čije se djelo u takvom kontekstu postavlja, ono se prezentira kao 'balet'. Koreografija Waynea McGregora koju se kad ju izvodi njegova vlastita trupa Random Dance smatra 'suvremenim plesom', postaje tako 'baletom' kad se postavlja u Covent Gardenu ili La Scali." (Citirano iz Jeličić, 2011., str. 9).

2 NACIONALNO, TRANSNACIONALNO ILI INDIVIDUALNO

Dihotomija nacionalnog/transnacionalnog u baletnoj umjetnosti prisutna je već od samih početaka njezina razvoja. Na tu kontradikciju utjecala su prvobitno povijesno-društvena zbivanja zapadne Europe. Korijeni baleta potječu iz renesansne Italije, gdje su se u 15. stoljeću izvodili jednostavni, ali elegantni društveni plesovi poznati pod nazivom *balli* i *balletti*. Ti plesovi, gracioznih i ritmičkih hodajućih koraka, plesali su se na formalnim balovima, a povremeno i na stiliziranim pantomimskim izvedbama. Francuzi su ih nazvali ballets. (Homans, 2011., str. 4). U 16. stoljeću, udajom za budućeg kralja Francuske Henrika II., Katarina de' Medici tu tradiciju talijanskih renesansnih plesova prenosi na francuske dvorove. Ples se narednih desetljeća veže uz dvorsku etiketu, da bi svoj vrhunac doživio za vrijeme vladavine Luja XIV. postavši najvažnija društvena i politička funkcija dvora. U članku *The Art of Power: How Louis XIV. Ruled France... With Ballet* (2017.) Gretchen Schmid obrađuje društvenu i političku ulogu plesa koju je Luj XIV. prepoznao i koristio kao moćno oruđe za održavanje svoje apsolutističke monarhije: "Balet je bio moćno političko oruđe, sredstvo za održavanje stabilnosti zemlje i zadržavanja statusa quo" (Schmid, 2017., para. 26). Sposobnost plesa bila je znak aristokratskog odgoja odnosno društvena i politička nužnost te se očitovala u općeprihvaćenju istini 17. stoljeća u Francuskoj da muškarcu koji se žalio na svoju političku karijeru treba učitelj plesa (Schmid, 2017.).

Kako bi se uspostavili standardi i školovali certificirani učitelji plesa, Luj XIV. osnovao je 1661. godine Kraljevsku plesnu akademiju (*Académie Royale de Danse*) i tako usmjerio ples prema profesionalnoj umjetnosti. Zbog njegovog iznimnog utjecaja na razvoj profesionalne baletne umjetnosti, Francuska se često smatra kolijevkom baleta. Tu činjenicu potvrđuje i naslov filma *The King Who Invented Ballet: Louis XIV and the Noble Art of Dance* (Wu), snimljenog 2015. godine povodom tristote godišnjice smrti kralja Luja XIV. Profesorica povijesti Ilyana Karthas u svojoj knjizi *When Ballet Became French* (2015.) smatra da je balet za vrijeme vladavine Luja XIV. postao službeno francuskom nacionalnom formom (str. 11). Dakako da je insistiranje Luja XIV. na važnosti plesa bio jedan od načina da se Europi pokaže da je Francuska centar visoke kulture. On je želio da se osim francuskoj vojnoj moći ostali europski vladari dive i njezinim umjetničkim dostignućima. Popularnost francuske kraljevske mode, etikete i ukusa na dvorovima drugih država potvrđuje da je u tome i uspio (Schmid, 2017.). Na neki način ne čudi da se balet od tog trenutka počeo percipirati kao francuska nacionalna forma, ali može li se tvrditi da je to točka u kojoj se balet razdvojio od svojih talijanskih korijena?

Dvjesto godina kasnije, balet se iz zapadne Europe seli u Rusiju, gdje će se razviti ruski nacionalni balet na kojega su utjecale danska, francuska i talijanska škola baleta. Naime, u drugoj polovici 19. stoljeća, u zapadnoj Europi popularnost baleta počinje opadati, da bi krajem 19. stoljeća umjetnost baleta, osim u Danskoj, bila na umoru. Rusija u tom trenutku traga za svojim nacionalnim identitetom i želi napustiti stoljetnu ovisnost o europskoj kulturi. Ona traži svoj nacionalni stil i umjetničke forme za koje bi si mogla odati zasluge, te balet koji je na umoru s jedne strane postaje na drugoj savršeno sredstvo za razvoj posebne nacionalne umjetnosti. Carska Rusija, kao stabilan politički sustav, omogućuje i stabilan izvor financija, te tako postaje mjesto u kojem baletni umjetnici iz zapadne Europe vide mogućnost za svoj rad i razvoj. Zahvaljujući radu Mariusa Petipa koji iz Pariza stiže u Rusiju 1847., postavši glavnim baletnim majstorom Carskog Marijinskog kazališta u Sankt Peterburgu 1870., umjetnost baleta uspjela se sačuvati i balet postaje ruska nacionalna umjetnost. Tu dolazimo do paradoksa u kojem se ruski nacionalni balet razvio od francuskog plesača i koreografa koji je u Rusiju doveo umjetnost francuskog nacionalnog baleta. U trenutku kad se razvije nova nacionalna forma, moglo bi se pretpostaviti da je došlo do točke razdvajanja od ostalih nacionalnih formi, ali baš suprotno, to je točka susreta te mjesto pronalaska nove forme u kojoj su se različiti stilovi nadopunili. Pa tako i Karthas, gledajući na balet kao na savršeni primjer kulturne i umjetničke razmjene među nacijama, objašnjava da je Petipaov klasicizam integrirao čistoću francuske škole s talijanskom virtuoznošću i stopio se u ruski nacionalni stil (2015., str. 12).

Od ostalih stilova razvio se u 19. stoljeću još danski stil, a tijekom 20. stoljeća razvili su se engleski i američki nacionalni stilovi. Svaki od tih stilova, kao i prije opisani francuski i ruski, povezani su uz neku nacionalnu kuću i uz kreativnu individu. Pa tako se danski stil povezuje s Danskim kraljevskim baletom u Kopenhagenu i koreografom Augustineom Bournonvilleom, engleski s Kraljevskim baletom u Londonu i koreografom Frederickom Ashtonom, dok se u Sjedinjenim Američkim Državama uz tri velike kompanije povezuju i tri različita "američka stila". Stil New York City Balleta obilježen je koreografom Georgeom Balanchineom, stil Joffrey Balleta u Chicagu obilježen je koreografom

Robertom Joffreyem i stil American Ballet Theatra u New Yorku obilježen je ranim kreativnim utjecajem Mikhaela Fokina i Antonya Tudora. Na razvoj svih tih stilova utjecala su društveno-politička zbivanja i umjetnički trendovi zapadne kulture. Njihov razvoj čine kulturne i umjetničke razmjene nacija zapadnog svijeta. Stoga je logično da ćemo se složiti s tvrdnjom plesne kritičarke Anne Kisselgoff kako u nacionalnim stilovima nema ničega nacionalnog, već da je stil svake pojedine kompanije određen utjecajem pojedinca, koji je najčešće i jedan od suosnivačelja te iste kompanije. Za Kisselgoff je stil u baletnoj umjetnosti, kao uostalom i u drugim umjetnostima, direktan utjecaj kreativne individue jer: "Stil je esencijalno stav koji je nametnut tehnici" (1983., str. 362).

Uza sve navedene plesne kompanije razvile su se i nacionalne škole koje njeguju nacionalne stilove svojih kompanija. Kroz ovu analizu nacionalnih stilova možemo ustvrditi da nacionalne škole zapravo njeguju individualne stavove nametnute tehnici. Baletna se tehnika razvijala pod stalnim utjecajem konstantne fluktuacije plesača, pedagoga i koreografa, njihovih putovanja i preseljenja po različitim državama, i zbog toga je teško govoriti o nacionalnim stilovima u baletnoj umjetnosti. Vratimo li se na stav Kealiiinohomoku da je balet etnička forma odnosno produkt zapadnog svijeta, kroz analizu razvoja nacionalnih stilova tu tezu možemo potvrditi. Svaki nacionalni stil odraz je lokacije u kojoj je zbog društveno-povijesnih zbivanja došlo do intenzivnog kreativnog razdoblja u razvoju baletne umjetnosti. Tu kreativnu energiju predvodi dominantni karizmatički pojedinac koji pod utjecajem umjetničkih trendova zapadne kulture baletnoj tehnici nameće svoj stav da bi se s vremenom iznjedrio novi stil. Na formiranje baletnog stila, koji zatim stječe neke nacionalne značajke, utječe i ukus publike koji nacionalno varira (Wulff, 2001., str. 43). Nacionalni predznak stila zapravo označava mjesto/lokaciju na kojem se razvijao novi stil, a ne njegov etnički korijen.

3 ASIMILACIJA – SVOJSTVO BALETNE TEHNIKE

Osim nacionalnih stilova, uz koje se vežu i nacionalne škole, tijekom razvoja baletne umjetnosti pojavili su se nacionalni plesovi i nacionalni baleti. Koliko su oni nacionalni u transnacionalnom baletom prostoru? Nacionalni plesovi tipičan su element devetnaestostoljetnih romantičnih i klasičnih baleta. Nazivaju se i karakternim plesovima, te predstavljaju stilizirane i za scenu prilagođene prikaze tradicionalnog pučkog ili nacionalnog plesa, uglavnom iz europskih zemalja. Na pozornici, karakterni plesovi prikazuju određeni stil, raspoloženje, kvalitetu pokreta i glazbene značajke nacije koju predstavljaju, no treba naglasiti da su koraci koji dolaze iz nacionalnih plesova stilizirani i prilagođeni tehnici i esteticima klasičnog baleta. Karakterni plesovi svoj procvat doživjeli su u romantičnim baletima. U razdoblju romantizma dolazi i do buđenja nacionalne svijesti, budi se interes za vlastitim, autohtonim i lokalnim. Za razdoblje romantizma tipičan je opći interes i fascinacija svime što je strano, neobično, egzotično. Javlja se opsesija za egzotičnim kulturama i dalekim mjestima koja se osim na pozornicama očitovale i u društvenom životu. Tako su se 1830-te i 1840-te godine podudarale s pravim ludilom za plesovima utemeljenim na folkloru, koje je u jednakoj mjeri zahvatilo pozornice i plesne parkete (Garafola, 2011., str. 13). To potvrđuje činjenica da se nacionalni ples javljao u više od tri četvrtine programa Pariške opere, službenog središta i mjesta od kuda se širio baletni romantizam, dok su se istovremeno na javnim balovima, bez obzira jesu li udovoljavali ukusima elite ili popularnije klijentele, plesale polke, mazurke i valceri (Garafola, 2011., str. 13). Nacionalni plesovi su donosili lokalnu boju, ali osim dekorativnih ciljeva u rukama vodećih romantičnih koreografa kao npr. Julesa Perrota, imali su i narativne ciljeve. U njegovom baletu *Eoline* (1845.), čija je radnja smještena u Poljskoj, važna psihološka i emocionalna preobrazba junakinje se događala za vrijeme samog plesa potpuno u idiomu mazurke (Garafola, 2011., str. 13). Što se tiče autentičnosti karakternih plesova, ruski plesni kritičar, povjesničar i libretist Jurij Slonimski smatra kako karakterni plesovi ne mogu biti čista replika svog originala, jer su originalni narodni plesovi dio rituala. Unutar rituala određene, ako ne i sve, sposobne osobe neke zajednice imaju svoju ulogu da bi se postigao određeni cilj. Originalni narodni plesovi nisu namijenjeni za publiku, sama namjena plesa poznata je jedino sudionicima rituala. S druge strane, karakterni plesovi su u potpunosti namijenjeni za publiku i sama namjena tih plesova je drugačija (Lopuhov, Shirayev & Bocharov, 2000., str. 7). Lisa C. Arkin i Marian Smith u svom eseju ističu *National Dance in the Romantic Ballets* (1997.) kako je poznato da su najveći umjetnici romantičnog baleta tražili poduku od izvornih plesača (str. 34). Marie Taglioni svoju je mazurku učila od poznate plesačice u Varšavi i plesala u autentičnom kostimu mazurke izrađenom u Krakovu (Arkin & Smith, 1997., str. 35). Međutim, kore-

ografi su iz izvornih nacionalnih plesova samo destilirali esencijalno autentične korake, poze i geste koje su prepoznatljive i lako se povezuju s određenom kulturom. Koreografija karakternoga plesa je zapravo mješavina autentičnih pokreta određene nacije i tehničke virtuoznosti, koja je oblikovana osobnim koreografskim umijećem (Arkin & Smith, 1997., str. 35). Ti su markeri bili dovoljno emblematični da kod gledatelja izazovu osjećaj da su dobili pristup esenciji kulture ili nacije koju predstavljaju. Arkin i Smith zaključuju: "Znači, od karakternog se plesa nije očekivalo da reproducira autentični narodni ples u suvremenom etnografskom smislu, on je destilirana, njegove istaknute značajke strše poput visokog reljefa i prezentirane su publici tako da ostave dojam vješto izrađene vjerodostojnosti" (1997., str. 36.). Iz svega navedenoga vidljivo je da karakterni plesovi sadrže određene autentične pokrete iz izvornih nacionalnih plesova, ali njihova bit je u službi publike, stoga su modificirani i prilagođeni estetikama baleta. Etnički elementi asimilirali su se unutar baletne tehnike i postali dio standardizirane i transnacionalne forme baleta. Karakterni plesovi odraz su društvenih, političkih i umjetničkih trendova svog vremena u zapadnom svijetu. Unutar baletne umjetnosti, njihova pojava i dugotrajnost opstanka obilježila je intenzivan kreativni trenutak i utjecala na daljnji tijek razvoja baletne umjetnosti.

Nacionalne balette kao umjetnička djela također ne možemo smatrati nacionalnima u etničkom smislu. Koreograf procesom asimilacije baletnoj tehnici pridružuje i prilagođava različite elemente i stilove. Za primjer ću uzeti jedno od kapitalnih djela hrvatske nacionalne baletne baštine, balet *Đavo u selu*.⁴ Iz kritike zadnje obnove predstave *Đavo u selu* Sanje Petrovski, možemo uočiti kompleksnost stilskih karakteristika same predstave:

Đavo u selu pripada novijoj povijesti hrvatske glazbene i plesne scene, no odavno je zaslužio atribut klasika. Nadahnuto zajedništvo Lhotke i Mlakarovih vrlo je spretno ispreplelo žanrove i stilove: ekspresionizam modernog plesnog i glazbenog izraza s početka 20. stoljeća, grotesku i pantomimu, klasičnu baletnu tehniku i motive folklora, a sve u korist predstave. (2015., para. 9)

Stilska kompleksnost predstave zapravo odražava stremljenja prostora i vremena u kojem je nastala. Pino i Pia Mlakar u vrijeme nastanka predstave djeluju u Njemačkoj i taj utjecaj vidljiv je u stilskim značajkama predstave. Dakako, u mješavini svih tih stilskih obilježja folklorni elementi gube svoju izvornost u etničkom smislu. Oni su kao i u karakternim plesovima u službi publike, stilizirani su i ne mogu biti parametar po kojem bi mogli okarakterizirati djelo kao nacionalno. Parametri po kojima uopće određujemo nacionalnu pripadnost nacionalnih baletnih djela, sami po sebi su problematični i diskutabilni. Baletna pedagoginja i nekadašnja prvakinja baleta HNK u Zagrebu Mihaela Devald Roksandić u poglavlju "Nacionalna pripadnost djela" završnog rada na ADU u Zagrebu na primjeru djela *Đavo u selu* propituje i iznosi parametre koji određuju nacionalnu pripadnost djela: autor, glazba, radnja/priča ili lokacija na kojoj se samo djelo dugoročno izvodilo (2016., str. 15-19). Zanimljivo je kako je po različitim parametrima *Đavo u selu* jugoslavensko, slovensko i hrvatsko nacionalno djelo. Tako se za vrijeme Jugoslavije djelo smatralo jugoslavenskim, a nacionalna pripadnost očitovala se u sadržaju/radnji djela. Danas ga Republika Slovenija smatra svojom nacionalnom baštinom, jer je koreograf Pino Mlakar slovenske nacionalnosti. Istovremeno ga i Republika Hrvatska smatra svojom nacionalnom baštinom, jer je skladatelj Fran Lhotka, Hrvat rođen u Češkoj, unio u glazbu elemente iz hrvatskog folklora, a i na zagrebačkoj pozornici bilježi se najdugoročnije kontinuirano izvođenje predstave (Devald Roksandić, 2016.). Zanimljivo je da se po različitim parametrima djelo kategorizira pod tri različite nacionalnosti. Docent na Odsjeku plesa pri ADU u Zagrebu i nacionalni prvak HNK u Zagrebu Svebor Sečak također problematizira etničko porijeklo i stilske odrednice djela:

4 Balet *Đavo u selu* premijerno je izveden 18. veljače 1935. godine u Zürichu, a 1937. imao je svoju premijeru u Zagrebu. Nakon obnove 1954. god. *Đavo u selu* gotovo šezdeset godina ne silazi sa zagrebačke scene. U tih šezdeset godina, u glavnim ulogama su se izmjenjivale generacije plesača te su na neki način umjetnički stasale plešući u predstavi. *Đavo u selu* se percipira kao baletna predstava s primjesama folklora. Njegov dramaturški predložak je (narodna) priča u kojoj seoski momak Mirko 'proda' dušu Đavlu te odlazi s njim u pakao. Tako gotovo izgubi ljubav svog života (Jelu) koju obitelj, u njegovom odsustvu, želi udati za seoskog bogatunčića. Ipak na kraju priče ljubav Mirka i Jele nadvlada zlo. Posljednja predstava na zagrebačkoj sceni izvedena je 2006. godine. 2015. god. predstava je obnovljena u Splitu, ali je zbog problema s autorskim pravima skinuta s repertoara (Devald Roksandić, 2016., str. 4.).

... balet *Đavo u selu* kojeg Hrvati smatraju svojim nacionalnim baletom koreografirao je najpoznatiji slovenski koreograf Pino Mlakar. Međutim, skladao ga je hrvatski skladatelj češkog podrijetla Fran Lhotka, koautor koreografije je Mlakarova supruga Pia, koja je njemačkog podrijetla, a premijera je održana u Zürichu u Švicarskoj 1935. godine. Koreografija je mješavina klasičnog baleta, etno plesa i njemačkog modernog plesa tehnike Laban. Iz ovog primjera možemo shvatiti sinkroniju povezanosti umjetnika, stilova i tehnika različitog podrijetla. (Sečak, 2017., str. 6)

Možemo uvidjeti da su nacionalni stilovi, škole, plesovi i baleti zapravo isprepleteni unutar razvojne linije baletne umjetnosti od koje su nerazdvojni. Balet je prilagodio i asimilirao različite nacionalne elemente, stilove, tehnike u transnacionalnu plesnu formu zapadne kulture.

Osim tradicionalnih elemenata koje njeguje, balet je istodobno postao rasprostranjen plesni oblik. Razlike u stilovima unutar istoga plesnog oblika ne umanjuju jedinstvenost i cjelinu plesnog oblika ni njihovu jedinstvenu primjenjivost i internacionalnu raspoznatljivost. Baletna se internacionalnost ogleda u školovanim tijelima plesača, oblikovanim baletnom tehnikom (Katarinčić, 2015., str. 339).

4 GLOBALIZACIJA TRANSNACIONALNOG PROSTORA BALETA

Danas, u vrijeme digitalnih tehnologija i društvenih mreža, transnacionalni prostor baleta znatno se brže i lakše povezuje, širi i isprepliće. Za američku profesoricu antropologije Helenu Wulff transnacionalni prostor je homogen u tradiciji, repertoaru, organizaciji rada, dok je heterogen po nacionalnim zakonima zaposlenja, načinima financiranja i uvjetima rada (2001., str. 161). Wulff se u knjizi *Ballet Across Borders* (2001.), koja je rezultat njena terenskoga rada unutar četiri velike svjetske baletne kompanije⁵, bavi plesačima i njihovim karijerama, te svime što se događa u plesnim kompanijama iza zastora. Primijetila je kako se s vremenom intenzivirala fluktuacija plesača, pedagoga i koreografa u baletnom svijetu, čime se povećalo i miješanje nacionalnih i koreografskih stilova, kao uostalom i miješanje nacionalnosti i etničkih identiteta članova unutar baletnih kompanija. Međutim, još se uvijek primjećuje da se u klasičnim kompanijama osjeća otpor miješanju etničkih i rasnih skupina, ali da će se i to s vremenom promijeniti (2001., str. 162). Danas, dvadeset godina nakon objavljivanja njezine knjige, svjedoci smo tih promjena. Promjene su posebice vidljivije u miješanju etničkih identiteta unutar klasičnih kompanija, što potvrđuje i plesna kritičarka Jennifer Homans: "... engleski Kraljevski balet više nije tako engleski: rumunjski, danski, španjolski, kubanski plesači čine njihove redove. Doista, do 2005. godine od šesnaest njihovih prvaka samo su dvoje Britanci" (2010., para. 12).

Rasne promjene su nešto sporije, vidljivije su u povećanju brojnosti plesača azijskog porijekla, dok su plesači tamne boje kože još uvijek rijetkost u klasičnim kompanijama. Da bi možda moglo doći do promjene i da bi u narednim desetljećima možda u glavnim ulogama mogli gledati i plesače tamne puti piše spisateljica i entuzijastica plesa Erin Bomboy:

Kompanije, iako su još uvijek više bijele nego što nisu, prepoznaju raznolikosti i uključuju temeljne vrijednosti 21. stoljeća. Baletna profesija zahtijeva da se počne u ranoj dobi; stoga, mnoge škole poput škole American Balleta i Ballet Tech imaju misiju da identificiraju i obuču djecu tamne boje kože. (Bomboy, 2017., para. 9)

Osim globalizacije ljudskih resursa, došlo je i do globalizacije repertoara baletnih kompanija. Zapravo danas, retrospektiva djela iz prethodna dva stoljeća čini većinu repertoara klasičnih kompanija. Daka-ko, to su uglavnom klasični baleti 19. stoljeća, nasljeđe Mariusa Petipe, i predstave koreografa dvadesetog stoljeća koje se uz pomoć zaklada čuvaju i šire od Amerike, preko Europe do Rusije (kao npr. Balanchineova, Robbinsova, Tudorova i Ashtonova zaklada). Uz balete koji se služe baletnim vokabularom, danas se na repertoaru klasičnih kompanija nalaze i brojni naslovi koji proizlaze iz suvremenog pokreta. Stoga nije rijetkost da plesači unutar jednoga dana imaju probe za klasične i suvremene koreografije. Takve česte i nagle promjene između stilova štetne su za tijelo i uzrokuju primjetnu učestalost povreda kod plesača (Wulff, 2001., str. 42). Američka koreografkinja, plesačica i znanstvenica Susan Leigh Foster gleda na plesače kao na "unajmljena tijela" čija se virtuoznost danas ogleda u njihovoj prilagodljivosti. Plesači razvijaju tzv. "gumena elastična tijela" koja mogu izvesti bilo što, ali u konačnici to znači da će koreografi na raspolaganju imati plesače s jednakim rasponom plesne tehnike i da će svaki koreografski rad početi sličiti jedan drugome (u Čičigoj, 2011., str. 83).

5 Royal Swedish Ballet u Stockholmu, Royal Ballet u Londonu, American Ballet Theatre u New Yorku i Ballett Frankfurt.

5 ZAKLJUČAK

Djeluje kao da su danas nacionalne razlike izjednačene u zajednički internacionalni stil. Wulff je kroz svoje istraživanje u Stockholmu, Londonu, New Yorku i Frankfurtu primijetila da se stilovi s vremenom sve više miješaju, te da sami plesači uspjeh u karijeri vide kroz stav "dobar plesač može izvesti bilo koji stil" (Wulff, 2001., str. 42). Međutim, ipak primjećuje razliku u izvedbi stila koreografa Williama Forsythea kod plesača iz njegove kompanije i plesača iz drugih kompanija. Plesači u Forsytheovoj kompaniji vježbaju njegove korake i koncepte godinama, poneki i više od desetljeća, dok plesači iz drugih kompanija njegove koreografije mogu uvježbavati svega oko mjesec dana. Iako po Wulff plesači iz drugih kompanija također Forsytheove predstave izvode s velikim uspjehom, ona primjećuje da njihov stil nije toliko artikuliran kao kod plesača iz njegove kompanije (Wulff, 2001., str. 42). Ta činjenica upućuje da je danas, kao i u prošlosti, neophodno vrijeme da bi se razvio neki novi stil. Vratimo li se na početak teksta i na analizu razvoja nacionalnih stilova tijekom povijesti unutar transnacionalnoga prostora baleta, zamjećuje se da je za razvoj novoga i prepoznatljivoga stila bilo potrebno nekoliko osnovnih parametara: lokacija sa stabilnim izvorom financija, dominantan kreativan pojedinac s težnjom za nečim novim i vrijeme od nekoliko desetljeća da bi neki "novi stav nametnut tehnicima" bio prepoznat kao stil. I dok je u prošlosti transnacionalni prostor baleta bio od presudne važnosti za četiristogodišnju suvremenost baletne umjetnosti, danas se čini kao da vrhove reljefa nivelira u jednoličnu ravninu. Ubrzani način života, neizvjesna financiranja umjetnosti, stalna fluktuacija plesača, koreografa i pedagoga koji se zapošljavaju po projektima ili na kratkoročne (jednogodišnje/dvogodišnje) ugovore, ne idu u prilog novom poglavlju knjige o povijesti baleta, već možda ponekoj fusnoti. I dok neki danas smatraju da balet umire (Homans, 2010.), drugi da prolazi novu renesansu (Bomboy, 2017.), preostaje nam jedino da pustimo vrijeme da odradi svoje. Jednostavno smo previše involvirani u današnjem vremenu da bismo mogli primijetiti da se u transnacionalnom prostoru baleta, po nekim možda sasvim drugim parametrima, razvija novi stil i u budućnosti novo poglavlje u povijesti baleta.



6 LITERATURA

1. Arkin, L. C., & Smith, M. (1997.). National Dance in the Romantic Ballet. U Garafola, L. (ur.) *Rethinking the Sylph: New Perspectives on the Romantic Ballet*, (str. 11-68). Hanover, NH: University Press of New England.
2. Bomboy, E. (2017.). Jennifer Homans Was Wrong: Ballet is Experiencing a Mini-Renaissance. *The Dance Enthusiast*. Preuzeto s <http://www.dance-enthusiast.com/features/view/Reflections-Jennifer-Homans-Wrong-Ballet-Mini-Renaissance>.
3. Čičigoj, K. (2011.). Interview with Susan Foster (on the implicit politics of dance training and choreography). *Maska, časopis za scenske umjetnosti* 141-142 (str. 82-89).
4. Devald Roksandić, M. (2016.). *Đavo u Selu – Odnos Tradicije i Suvremenosti*. (diplomska radnja). Zagreb: Akademija dramske umjetnosti.
5. Durr, D. (1985.). On the 'Ethnicity' of the Ballet and Ballet-Dancing. *Journal for the Anthropological Study of Human Movement*. Preuzeto s: http://jashm.press.uillinois.edu/4.1/4-1OnTheEthnicity_Durr1-13.pdf.
6. Garafola, L. (2011.). Silfida u Novom Svjetlu. *Kretanja - časopis za plesnu umjetnost* 15/16, str. 10-18.
7. Homans, J. (2011.). *Apollo's Angels: A History of Ballet*. London: Granta.
8. Homans, J. (2010.). *Is Ballet Over? The New Republic*. Preuzeto s: <https://newrepublic.com/article/78263/ballet-over>.
9. Jeličić, A. (2011.). Što je klasično u baletu? *Kretanja - časopis za plesnu umjetnost* 15/16, str. 7-9.
10. Karthas, I. (2015.). *When Ballet Became French: Modern Ballet and the Cultural Politics of France, 1909-1939*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
11. Katarinčić, I. (2015.). World Dance: (novi) Eufemizam u Plesnoj Terminologiji. *Stud. ethno. Croat.* br. 27, str. 327-362. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Etnološki zavod.
12. Kealiinohomoku, J. W. (1983.). An Anthropologist Looks at Ballet as a Form of Ethnic Dance. U Copeland, R. I Cohen, M. (ur.). *What is Dance?* (str. 533-549). Oxford: Oxford University Press.
13. Kisselgoff, A. (1983.). There Is Nothing 'National' about Ballet Styles. U Copeland, R. I Cohen, M. (ur.). *What is Dance?* (str. 361-363). Oxford: Oxford University Press.
14. Lopukov, A., Shirayev, A. & Bocharov, A. (2000.). *Character Dance*. London: Dance Books.
15. Petrovski, S. (2015.). Ljubav prema nacionalnoj baštini. *Plesnascena.hr*. Preuzeto s <http://www.plesnascena.hr/index.php?p=article&id=1736>.
16. Schmid, G. (2017.). The Art of Power: How Louis XIV Ruled France... With Ballet. *Mental Floss*. Preuzeto s <http://mentalfloss.com/article/93297/art-power-how-louis-xiv-ruled-france-ballet>.
17. Sečak, S. (2017.). *Academic Ballet: A National and Transnational Perspective*. Prezentirano na 5. Konferenciji AMEU, Maribor.
18. Wu, P. (2015.). *The King Who Invented Ballet: Louis XIV and the Noble Art of Dance*. BBC.
19. Wulff, H. (2001). *Ballet Across Borders: Career and Culture in the World of Dancers*. Oxford: Berg.

Emilija Sorić

BALETNE METODIKE KROZ POVIJEST BALLET METHODOLOGIES THROUGHOUT HISTORY

ABSTRACT

This text deals with ballet methods and techniques throughout history and describes the development of ballet methods from the beginning of the age of Louis XIV, then elaborates the method of Filippo Taglioni according to which Marie Taglioni was educated and the method of Auguste Vestris taught by Fanny Elssler. The paper compares and describes the methods of dancing and techniques of those two gems of the time. In the context of the development of male technique and dance, the methodology and the appearance of the male class of the then pedagogue Carlo Blasis is described. In addition to the above-mentioned methodology, the paper also mentions the Russian methods of Nikolai Legat and Agrippina Vaganova, the influence of troupe Ballets Russes on the establishment of the American ballet school through Balanchine, and the emergence of other schools such as the English. Particularly, the focus is put on the methodology that is being applied today at the School of Classical Ballet in Zagreb. In addition, the text describes how today's methodology develops under the influence of sports medicine and other techniques that are supplementing and complementing ballet: Pilates, stretching and progressing ballet technique. The author deals with this topic due to personal reasons. Recently the author started working professionally in the School of Classical Ballet in Zagreb and is interested in the historical evolution of ballet methodology. The question that is of interest in this context is whether the ballet method implemented at the School for Classical Ballet in Zagreb is adapted to the possibilities of the child being trained, given the knowledge about safe practice and possible injuries. The analysis of the development of classic ballet methodology throughout history was written using the texts of dance theorists Jennifer Homans, Vera Krasovskaya, Selma Jeanne Cohen, Agrippina Vaganova and a group of authors from the National Institute for Dance Medicine and Science.

Key words: ballet methodology, ballet, ballet technique



1 BALETNE METODIKE KROZ POVIJEST

Prije otprilike 300 godina postavljeni su temelji razvoja baletne umjetnosti i metodike klasičnog baleta. Zasluge za to se pripisuju kralju Luju XIV, kojeg mnogi nazivaju i "ocem" baleta kakvog danas poznajemo¹, jer je u svoje doba, u sedamnaestom stoljeću, osigurao razvoj baleta i njegov opstanak. Koristeći baletne predstave u svrhu svoje političke promocije i pokazivanja bogatstva i nadmoći, balet postavlja kao dominantnu umjetničku formu toga doba. Sam kralj bio je vrstan plesač, a nijedan kralj prije ni poslije nije bio toliko strastveno odan plesu. Počeo je plesati vrlo rano, nastupio je prvi puta u baletnoj predstavi već s trinaest godina. Opisi iz toga doba govore da je bio elegantno građen, lijepih tjelesnih proporcija i prekrasne duge plave kose. Njegov učitelj plesa i baletni majstor Pierre Beauchamp znao je reći da ima "božansku pojavu i držanje, znak od boga" (Homans, 2010., str. 3). U tome je veliku ulogu imao predan rad i svakodnevan trening pod nadzorom baletnog majstora, koji ga je podučavao i uvježbavao svaki dan više od dvadeset godina. Tadašnji treninzi baletne tehnike odvijali su se uz pridržavanje za naslon stolice i uz ritam koji je otkucavao baletni majstor. Plesalo se u cipelicama na petu, u raskošnim kostimima, s perikama na glavi, a sve to nije dozvoljavalo niti omogućavalo velike pokrete niti skokove. Balet se ipak razvijao, uvode se teški i komplicirani koraci kao što su piruete, *cabrioli* i *entrechats* a u isto vrijeme Beauchamp kodificira baletnu tehniku – precizno opisuje i identificira pet pozicija nogu, na kojima se danas baziraju svi baletni koraci i koje su temelj baleta općenito. Ipak najveća zasluga Luja XIV je u tome što je osnovao Académie Royal de Musique et de Dance, današnju Parišku operu, te na taj način osigurao opstanak i razvoj baletne tehnike te stvaranje generacija profesionalno školovanih plesača i balerina. Profesionalni baletni ansambl Pariške opere osnovan je 1661. godine, i kao takav je najstariji. Iako su prvi profesionalni plesači bili muškarci koji su ponekad plesali i ženske uloge, zahvaljujući osnivanju plesne akademije stvorena je prva generacija profesionalnih plesačica baleta – prvih pravih balerina – Mlle Lafontaine, Fanon, Lepeintre i Roland. Za njima slijede Marie Therese de Subligny i Francoise Prevost, koje su bile prve primabalerine Pariške opere. Prevost je ostala poznata po tome što je stvorila kasnije velike zvijezde Marie Camargo i Marie Salle. Njih dvije su bile međusobno najveće rivalke, ali su također bile i reformatorice tehnike plesa i ženskih kostima. Sve su te žene ostavile duboki trag u razvoju baleta, a njihovi portreti se i dan danas mogu vidjeti na zidu Pariške opere. Ipak, muški plesači i dalje vode glavnu ulogu u baletima, a ta se dominacija nastavlja i dijelom 18. stoljeća. Rađaju se velike zvijezde baleta, Louis Pecourt – najbolji *danseur noble* tog vremena i Jean Balon, čije je ime postalo sinonim za lakoću skokova i elevaciju. Kasnije baletom dominira Louis Dupre, koga su nazivali "bogom plesa" a koji je bio poznat po svom stilu i plemenitom držanju. Kad on postaje baletni majstor u plesnoj školi, stvara nove zvijezde, Gaetana Vestrisa i Jean Georges Noverrea, koji je kao koreograf i teoretičar transformirao balet 18. stoljeća iz dekorativnog dodatka operi u samostalno umjetničko djelo. Napisao je pisma u knjizi *Letters on Dancing and Ballets* (1760.) u kojima je opisao točne upute kako postati kreator *ballet d'actiona*: autor baleta je morao postati svoj libretist, trebao je poznavati umjetnost, povijest i poeziju kako bi mogao odabrati temu, morao je znati kako varirati karaktere likova, kako aranžirati efektne grupne scene da bi djelovale prirodno i izučavati anatomiju i geometriju, te poznavati scensku mašineriju i biti muzički obrazovan.

Nakon Francuske revolucije, akademski ples je prošao kroz brze promjene: cipele s potpeticama i glomazne haljine su zamijenjene sandalama i tunikama.

Izmjena kostima omogućila je višestruke okrete, lagane skokove, dramatično visok raspon nogu, akrobatske podrške i visoke poluprste (*relevés*) koji su ušli u baletni rječnik, slaveći hedonizam tek oslobođenog tijela. S pojavom plesa na špici i s njegovim prihvaćanjem, ženska tehnika je ušla u razdoblje dotad nezabilježenog razvoja i nezamislive virtuoznosti. (Garafola, 2011., str. 114)

Dvije najistaknutije predstavnice tog perioda, baleta ranog devetnaestog stoljeća, i ujedno balerine koje su svaka na svoj način doprinijele evoluciji plesne tehnike, a posebno tehnike plesa na špici, su Marie Taglioni i njena suparnica Fanny Elssler. Marie Taglioni je učila plesati klasični balet kod svojeg oca, Filippa Taglionija, koji je bio baletni majstor u Beču. Osmislio je posebnu metodiku učenja baleta, koja je po svemu bila drugačija od do tada korištenih metoda. Njegov estetski kredo glasio je: "Žene i mlade djevojke ne smiju crvenjeti gledajući te dok plešeš, tvoj ples mora biti strog, profinjen i pun ukusa" (Krasovskaya, 2011., str. 19), aludirajući tu na ples Fanny Elssler koja je bila poznata po virtuosnim izvedbama karakternih plesova u baletima, po svom izuzetno razuzdanom i slobodnom plesu te virtuosnoj tehnici plesa na prstima. Postoje opisi i usporedbe *classeva* tadašnjih najpoznatijih baletnih učitelja: Filippa Taglionija i Augustea Vestrisa, napisani od Louisa Vérona, tadašnjeg direktora Pariške opere:

1 Dokumentarni film BBC-ja "The King Who Invented Ballet: Louis XIV and the Noble Art of Dance", 2015.

U suštini, te dvije škole predstavljale su upadljiv kontrast: Vestris je podučavao dražesnosti i zavodljivosti, bio je senzualist i zahtijevao je potkupljujuće osmijehe, skoro bestidno poziranje, gotovo nepristojne položaje... dok su škola, stil i riječi g. Taglionija govorili o sasvim drugome: on je zahtijevao gracioznu lakoću pokreta, eteričnost, elevaciju i osobito *ballon*, no kćeri nije dozvoljavao ni jedne geste, niti jednoga pokreta koji bi zanemario stidljivost i doličnost. (Krasovskaya, 2011., str. 21)

Sama Marie Taglioni opisuje da je svakodnevno vježbala *class* po šest sati dnevno, a od toga su dva sata bila posvećena samo vježbanju nogu, i to po tisuću puta svaka (citirano u Vaillat, 1942.). Vježbe su bile osobito mukotrpane, suhoparne i dosadne, no bile su jedino sredstvo da se ojačaju tetive, i kad bi postigla njihovu elastičnost, krenula bi ka savršenstvu. Piše da čak ni na vrhuncu slave nije zanemarivala te vježbe, jer su one razvijale vještinu i činile teške stvari lakima (Vaillat, 1942., str. 24). Taglioni je evoluirala i tehniku plesa na špicama, unaprijedila funkcionalnost i izgled baletne papučice umetnuvši unutrašnji potplat u sam vrh papučice koji joj je omogućavao usavršavanje tehnike plesa na špici: piruete, sitne skokove na prstima i *balanse* (Vaillat, 1942., str. 26). Iz današnje perspektive čini se nezamislivo vježbati vježbe s tolikim brojem ponavljanja koraka, te na taj način opterećivati mišiće i ligamente.

Paralelno s evolucijom metodike ženskog vježbanja, evoluirao je i način vježbanja baleta za muškarce. Baletni pedagog za muškarce, G. Léopold Adice u svojoj knjizi *Théorie de la gymnastique de la danse théâtrale* (1869.) opisuje metodiku Carla Blasisa², čiji su izrazito naporni i dugački *classevi* imali za cilj uvećati snagu i izdržljivost muških plesača. Blasis je naglašavao važnost vježbanja *pliéa* u svima pozicijama: prvoj, drugoj, trećoj, četvrtoj i petoj s desnom nogom naprijed i nazad, po 6 *pliéa* u svakoj poziciji, sveukupno 48 *pliéa*. Opisan je redoslijed vježbi na štapu, koji vrlo slični današnjem, iako je broj ponavljanja koraka za današnje vrijeme nepojmljiv: vježbalo se unutar jedne vježbe 48 *pliéa*, 128 *grand battementa*, 96 *petit battement glissé*, 128 *rond de jambe sur terre...* Insistiralo se na velikom broju ponavljanja koraka u sporom ritmu, da bi se ti isti koraci ponavljali kasnije u brzom tempu. Te dugačke i mukotrpane vježbe na štapu bila su tek priprema za vježbanje istih vježbi na sredini. Nakon tih vježbi, slijedile su vježbe balansa u raznim pozama i u raznim smjerovima. Zatim su slijedile vježbe pirueta u svim pozama i smjerovima, iz svih pozicija *en dehors* i *en dedans*. "Tako je dakle izgledao sat baleta – to je ono što smo nazivali tradicijom. Pridržavajući se toga, svakoga smo dana pobožno izvršavali ove vježbe bez promjena ili varijacija" (Cohen, 1988., str. 96). Toliki obim rada rezultirao je na kraju klasa velikim umorom, ali i osposobljenošću plesača da vlada svojim tijelom i baletnom tehnikom (Cohen, 1988., str. 96). Jedan od Blasisovih učenika je bio i Enrico Cecchetti, poznati baletni pedagog i teoretičar koji je zagovarao talijansku školu baleta, na čijoj je metodici školovano mnoštvo poznatih plesača: Ninette de Valois, Marie Rambert, Frederick Ashton i Anthony Tudor (Sečak, 2018.). Posebnu mušku plesnu tehniku je razvio August Bournonville, koji je bio baletni majstor u Royal Danish Balletu, i učenik svog oca Antoineta i francuskog baletnog majstora Augustea Vestrisa. Tehnika se održala do današnjeg dana i posebno je korisna za muške plesače i razvoj tehnike malih skokova i *zanoski*.

Pod utjecajem francuske i talijanske škole, u drugoj polovici 19. stoljeća nastaje metodika ruske carske škole baleta, te se to razdoblje smatra vrhuncem klasičnog baleta pod vodstvom Mariusa Petipa kao vodećeg koreografa i baletnog majstora. Nakon ruske revolucije i Prvog svjetskog rata, preko Djagiljeve trupe *Ballets Russes*, klasični balet se širi po cijelom svijetu, pa se tako širi i utjecaj ruske carske škole. Pod utjecajem plesača i koreografa *Ballets Russes* Georga Balanchinea, razvija se američka škola baleta kao tehnički i stilski elaborirana verzija ruske škole. Najpoznatiji ambasador ruske carske škole bio je Nikolaj Legat, po kome je metodika dobila i ime. Bio je učenik svog oca i Christiana Johanssona, tadašnjeg baletnog majstora u Sankt Peterburgu koji je bio pod utjecajem Bournonville tehnike, a emigriravši na zapad proširio je utjecaj ruske carske škole baleta, poznate pod nazivom Legat tehnika. Zanimljiva je činjenica da su njegovu školu u Londonu pohađali Ana Roje i Oskar Haroš, te je Legat tehnika na taj način utjecala i na razvoj baleta u Hrvatskoj (Sečak, 2017.a). Uz Balanchinea u Americi, i ostali plesači *Ballets Russes* kompanije razvijaju i unapređuju baletnu tehniku u svojim matičnim zemljama: Serge Lifar obnavlja balet Pariške opere, a Ninete de Valois uspostavlja britansku školu (Sečak, 2017.a).

2 Baletni pedagog, autor prve pisane metodologije baleta.

Jedna od najvećih reformatorica metodike klasičnog baleta bila je ruska balerina, a kasnije pedagog Agrippina Vaganova, koja je pod utjecajem Legat tehnike, te talijanske i francuske baletne metodike, 1934. godine u Sankt Peterburgu osmislila Vaganova metodiku podučavanja baleta kao jednu od najboljih i najuspješnijih u 20. stoljeću. Ukratko, sistem Vaganova bio je usmjeren u učenju učenika da "plešu cijelim svojim tijelom", da postignu harmoniju pokreta, da prošire dijapazon svoje izražajnosti. U knjizi su pokreti grupirani po osnovnim vrstama... Dok je za početnike velik broj ponavljanja pokreta Vaganova smatrala korisnim i neophodnim, da bi se bolje razvijala elastičnost ligamenata, u starijim razredima ona je beskrajno mijenjala sastav sata. Odlika Vaganova metodike je bila strogo planiranje nastavnog procesa, značajno uslozljavanje vježbi, usmjeravanje ka stvaranju virtuosne tehnike, i glavno – težnja da se plesačice nauče svjesnom, analitičkom prilazu svakom pokretu (Vaganova, 1977., str. 10-11). Fascinirala me činjenica da su učenice Vaganove, osim što su znale izvesti pojedini baletni korak, znale i objasniti kako se on izvodi pravilno te koji je njegov cilj. Sama Vaganova je tražila od njih da zapišu pojedinačne momente i nađu uzroke svog neuspjeha u izvođenju koraka, te je na taj način razvijala u njima svjesnost o kontroli vlastitih mišića i shvaćanje pravilne koordinacije pokreta. Smatrala je da najveću važnost u postavi tijela ima stabilnost gornjeg dijela tijela, te da je njegova čvrstoća preduvjet za savladavanje tehnike u baletu. Insistirala je također i na pravilnom postavljanju ruku. Ona je smatrala da ruke moraju biti aktivne u pomaganju pri velikim skokovima i pri uzimanju zamaha za piruete, a ne samo izražajne, nježne i služiti kao ukras balerine. Sve tehnike i plesni stilovi koje sam nabrojala težili su za ostvarenjem ljepote u plesu, za pronalaskom idealnog tijela, idealnih linija i predispozicija. Vaganova akademija je napisala kriterije po kojima odabiru tijela koja mogu učiti balet: odgovarajuća visina, određene tjelesne proporcije: mala glava, dugi vrat, mala prsa, zaobljena ramena, duge ruke i šake, simetrične lopatice, duga ravna noga s rasponom, mali gležnjevi i duga stopala. Zahtijeva se mobilnost zglobova, snažan rist i svod tabana, prirodna otvorenost kukova, lakoća skoka, vrteška i razgibanost. Kada takvo "tijelo" prođe i detaljan ortopedski pregled, tek tada može početi učiti balet. Vaganova metodika se i dan danas, uz promjene koje su neizbježne, i dalje koristi u mnogim školama diljem svijeta, a u Hrvatskoj glasi kao službena metodika baleta prema kojoj se podučavaju djeca (Sečak, 2017.b).

2 METODIKA DANAS U ŠKOLI ZA KLASIČNI BALET U ZAGREBU

Danas se u školi za klasični balet u Zagrebu službeno primjenjuje Vaganova metodika, koja je doživjela mnoge promjene od svoje originalne verzije kada je nastala prije 80 godina. Poštuje se nastavni plan i program gradiva koji je napisan još 2006. godine, i koji je zbog svog nerealnog obima nemoguće ostvariti. Premali broj nastavnih sati tjedno kojih je samo 8, te neadekvatno vrijeme održavanja nastave u ranim večernjim satima, dodatno otežavaju savladavanje nastavnog programa. Ove školske godine su po prvi puta upisana djeca s deset godina starosti u prvi razred, jer je primijećeno da su to idealne godine za početak učenja baleta. Istog mišljenja je i Justin Howse (2009.) koji navodi da je dijete tek s deset godina spremno psihički i fizički pratiti nastavu baleta. Zbog problematike premalog broja učenika upisanih u prvi razred, upisana su i djeca koja po svojim tjelesnim predispozicijama ne odgovaraju idealnim zahtjevima Vaganova metodike. Najčešće su to problemi s nedovoljno otvorenim kukovima, pa ta djeca imaju problema zadovoljiti tehnički zahtjev otvorenih pozicija pod kutom od 180°. Postavlja se pitanje da li u tim situacijama nedovoljne otvorenosti kukova forsirati kod djece maksimalnu otvorenost pozicija i riskirati mogući razvoj kronične povrede i deformacije, ili insistirati na ostvarivanju njihove individualne otvorenosti pozicija i riskirati vjerojatno lošiju ocjenu na ispitu i možda kritiku kolega na račun načina podučavanja baleta. To je dilema s kojom se susrećem svaki dan, te pokušavam pronaći rješenje koje bi zadovoljilo donekle estetske zahtjeve škole i očuvalo zdravlje učenika. Primjenom novih i inovativnih tehnika vježbanja i jačanja *turn-out* mišića, te praktičnog i teorijskog znanja koje sam stekla na studiju baletne pedagogije, pokušavam djeci prenijeti znanje i svjesnost o njihovim mišićima kako bi ih maksimalno učinkovito koristili. Veliku ulogu u pripremi i treningu baletnog tijela izvan sata klasičnog baleta imaju znanost i medicina vezani za sport, posebno uz ritmičku gimnastiku koja u svojoj bazi ima osnove klasičnog baleta i usko je povezana uz balet. Razvijaju se plesna znanost i medicina³, koje koristeći svoja saznanja iz sportske medicine, stvaraju usko specijalizirane treninge za plesače kako bi unaprijedili svoje plesne tehnike. U programe baletnih škola uvode se zasebni satovi tehnike Pilates (Amorim

3 International Association for Dance Medicine & Science

& Wyon, 2014.), koja povećava snagu i fleksibilnost plesača ne djelujući na masu mišića. *Stretching* (Irving, Redding & Rafferty, 2011.) se pojavljuje kao zaseban sat, jer današnji zahtjevi koreografa i baletne tehnike traže izuzetno fleksibilno i mekano tijelo, a istovremeno čvrsto i kompaktno. Najnovija tehnika *Progressing Ballet Technique*⁴, koja se razvila na temeljima Pilatesa, djeluje na inovativan način razvijajući mišićnu memoriju kako bi učenici lakše razumjeli stabilnost trupa, prijenos težine tijela i pravilnu postavu tijela. Koristi se alternativnim metodama kao što je upotreba Pilates lopte, gumenih traka, malih loptica i ostalih pomagala za osvješćivanje mišića koji sudjeluju u otvaranju nogu. Kao pomoć plesačima profesionalcima, kreiraju se pomoću kompjuterskih programa individualni programi vježbanja, kako bi plesačevu tijelo postiglo svoj maksimum u treningu, propisuje se ishrana od stručnjaka nutricionista, kontrolira se krv i struktura mišića i ligamenata kako bi se odredio način, intenzitet i trajanje treninga i odmora (Needham-Beck, 2010.). Sve to utječe na razvoj današnje baletne tehnike koja se razvija u smjeru sve većih raspona, viših skokova, vrte se sve više pirueta, gdje nestaje granica između broja pirueta koje vrte muškarci i žene.

3 ZAKLJUČAK

Fascinantno je pratiti razvoj baletne tehnike i metodike kroz povijest: njene početke na dvoru kralja Luja XIV, daljnju evoluciju kroz teoretičara Jeana Georges Noverrea, stvaranje tehnike plesa na špici zahvaljujući balerinama Taglioni i Elssler, te daljnji razvoj tehnike kroz pedagoški rad Filipoa Taglionija i Augustea Vestrisa s balerinama, te Carla Blasisa s muškim plesačima. Na Blasisovoj metodici je školovan Enrico Cecchetti, utemeljitelj talijanske škole baleta, a Vestrisov učenik je bio Bournonville, utemeljitelj danskog baleta i Bournonville tehnike koja se održala i do današnjih dana. U carskoj Rusiji, pod utjecajem talijanske i francuske škole, nastaje Legat tehnika po kojoj su školovani plesači koji će pod vodstvom Mariusa Petipa doseći vrhunce klasičnog baleta. Kao članovi kompanije *Ballets Russes*, proširit će njezin utjecaj po cijelom svijetu te postaviti temelje za razvoj baleta u Americi, Engleskoj, Danskoj, Francuskoj i ostalim državama gdje su djelovali. Na temeljima Legat tehnike, te pod utjecajem francuske i talijanske škole, nastaje Vaganova metodika koja se kroz sve ovo vrijeme pokazala kao najbolja i najuspješnija, a razvija se i dan danas, sukladno s najnovijim dostignućima u polju baletne tehnike, no opet ostajući vjerna svom tradicionalnom stilu plesa. Po Vaganova metodici radi i Škola za klasični balet u Zagrebu, te bih ja kao nastavnik klasičnog baleta voljela vidjeti da se i u zagrebačkoj školi prate i primjenjuju inovacije u metodici i načinu podučavanja baleta.

Tehnike su se mijenjale ovisno o povijesnom razdoblju u kojem su nastale, o političkom i društvenom uređenju, o položaju žene u društvu, o razvoju znanosti i medicine, te o razvoju cjelokupnog društva. Može se primijetiti kako se kroz povijest skraćivalo vrijeme vježbanja baleta, od šest sati klasa kod Taglionija i Blasisa, do svega 75 minuta klasa za profesionalne plesače, a 90 minuta za učenike baleta danas. Nadalje, smanjio se broj ponavljanja koraka unutar jedne vježbe: od 128 *grand battements* kod Blasisa do maksimalno 16 u današnje vrijeme. Ubrzao se i tempo vježbanja koraka, što se posebno efektno može vidjeti na prezentaciji Royal Opera House, gdje na sceni istovremeno plesači vježbaju vježbe iz vremena Blasisa, iz vremena oko 1930. godine i današnji klas. Koraci su ostali isti ili slični, ali se promijenila količina i tempo izvođenja, povećao se raspon i elastičnost tijela, visina skoka te broj pirueta koji se vrte zahvaljujući razvoju popratnih tehnika, kao što su Pilates, *Stretching* te *Progressing Ballet Technique*, koje razvijaju snagu, fleksibilnost te omogućuju plesaču da maksimalno kontrolira svoje tijelo. Uvjerena sam da će baletna metodika i tehnika zajedno evoluirati i dalje, te me jako zanima u kojem pravcu će se razvijati u budućnosti.

4 Utemeljila Marie Walton – Mahon u Australiji, a proširila se po cijelom svijetu

4 LITERATURA

1. Amorim, T. i Wyon, M. (2014). *Pilates Technique for Improving Dancers' Performance*. London: National Institute for Dance Medicine and Science.
2. Cohen, S. J. (1988). Načela na kojima počiva naša tradicija. U *Ples kao kazališna Umjetnost*. Zagreb: Cekade.
3. Garafola, L. (2011). Silfida u novom svjetlu. *Kretanja* 15/16, str. 10-18
4. Homans, J. (2010). *Kings of Dance*. U *Apollo's Angels*, 3. New York: Random House Trade Paperbacks.
5. Howse, J. i McCormack, M. (2009). *Anatomy, Dance Technique and Injury Prevention*. Methuen Drama.
6. Irvine, S. Redding, E., Rafferty, S. (2011). *Dance Fitness*. London: National Institute for Dance Medicine and Science.
7. Krasovskaya, V. (2011). Baletni sat Fillipoa Taglionija. *Kretanja* 15/16, str. 19-28.
8. Needham – Beck, S. (2010). *Creating an Individual Exercise Programme*. London: Trinity Laban Conservatoire of Music & Dance.
9. Sečak, S. (2017a). *The Legacy of Legat*. Preuzeto s www.plesnascena.hr.
10. Sečak, S. (2017b). *Balet i obrazovanje 2* [Bilješke s kolegija]. Zagreb: Akademija dramske umjetnosti u Zagrebu.
11. Sečak, S. (2018). *Classicism in Ballet* [skripta kolegija *Ballet – Tradition and Contemporaneity*. Zagreb: Akademija dramske umjetnosti u Zagrebu. Preuzeto s: <http://masterwww.adu.hr/wp-content/uploads/2018/10/SKRIPTA-BALET-TRADICIJA-I-SUVREMENOST.pdf>.
12. Vaganova, A. (1977). *Osnovi klasičnog baleta*. Beograd: Sportska knjiga.
13. Vaillat, L. (1942). *La Taglioni: ou La Vie d'une danseuse*. Paris: Michel.

Manca Raušl Kodrič, dipl. prav.
Alma Mater Europaea Akademija za ples

POŠKODBE V PLESU **DANCE INJURIES**

ABSTRACT

In the world of dance, injuries are very much present, but are also easily prevented. Inadequate knowledge and poor practice are the main culprits for many dance injuries which affect dancers. The article focuses on injuries that are most common in classical ballet. A big number of ballet dancers suffer from injuries of the feet, ankles, knees, joints and backbone. To prevent dance injuries each ballet dancer should take special care of his/her body. That includes proper nutrition and hydration, good and proper equipment and safe practice or training. Ballet is not what it once was, and this leads to the problem that only ballet training is not enough for the needs of most ballet dancers. Therefore, additional training is advisable to prevent injuries with building strong and flexible muscular structures, improve condition and strong skeleton. Causes for injuries are internal and external. The category of internal causes includes the way of eating, psychological instability and physical weakness. Also, a big problem in the ballet dance system is that insufficient emphasis is put on body structure and predispositions of young dancers which can lead to injuries just because of the nature of the ballet training itself. External causes which can lead to dance injuries are unsuitable training conditions and dance equipment. Most of the time injuries are the result of poor training and incorrect execution of exercises and steps.

Key words: dance injuries, safe practice, ballet dancer, causes of injuries



1 UVOD

V članku so opredeljene poškodbe, do katerih najpogosteje prihaja pri plesu oziroma najpogosteje doletijo plesalce klasičnega baleta. Predstavljeni so dejavniki, ki vplivajo na nastanek poškodb, ter preventiva pred poškodbami. Izkušnje ter znanost vodijo do spoznanja, da plesni trening, ki ga naredi baletni plesalec, ne zadošča za izgradnjo močnega telesa, potrebnega za premagovanje naporov, ki jih baletni poklic zahteva. Zato je ključnega pomena skrb za plesalčevo telo s primernim vnosom hranil in tekočin kot tudi primerna plesna oprema in predvsem poznavanje svojega telesa in njegovih potreb. Poleg plesnega treninga je v zvezi z napisanim priporočljiv še dodaten trening za izgradnjo mišičnih struktur, kondicije in močnega skeleta. V zvezi z navedenim nosijo velik del odgovornosti za nastanek poškodb plesalci sami, kot tudi plesni pedagogi, saj do veliko poškodb pride zaradi nepravilne izvedbe baletnih korakov in vaj.

Poškodbe so posledica zunanjih in notranjih vplivov. Med notranje štejemo nepravilen način prehranjevanja, psihično nestabilnost in telesno šibkost. Zunanji vzroki, ki lahko vplivajo na nastanek poškodb, pa so med drugim neprimerni pogoji za trening in neprimerna plesna oprema.

2 POŠKODBE IN PLES

Poškodbe so del plesalčeve kariere, bodisi v času šolanja ali kasneje na poklicni poti. Prisotne so v vseh oblikah in zvrsteh plesnih tehnik ter tako tudi specifične za posamezne zvrsti. Tehnika klasičnega baleta je zajeta v vseh danes poznanih plesnih zvrsteh, področje baletnih poškodb pa je danes tudi najbolj raziskano. Poškodbe, pogoste pri baletnih plesalcih, se ravno zaradi povezanosti plesnih zvrsti zato velikokrat pojavijo tudi pri plesalcih ostalih plesnih zvrsti (Motta-Valencia, 2006). Poškodbe so lahko različne, v članku pa se posvečamo predvsem fizičnim oblikam poškodb, čeprav je nujno omeniti tudi psihične poškodbe. Teh ne moremo poimenovati poškodbe, ampak bolj motnje in posledice, ki jih ples lahko pusti na plesalcu oziroma učencu plesa. Nastanejo bodisi zaradi same izkušnje s plesom ali zaradi poškodbe telesa.

Fizične poškodbe so tiste, ki se kažejo na telesu posameznika. Lahko so zgolj površinske – manjše poškodbe, kot so žulji, modrice in odrgnine. Predstavljene so predvsem večje poškodbe, kot so: zvini, obrabe sklepov, zlomi itd. in dejavniki, ki vplivajo na njihov nastanek. Zaradi pogostosti poškodb v baletu je pomembno, da smo s poškodbami in preventivo pred njimi seznanjeni. To znanje je potrebno, da smo sposobni hitrega ukrepanja v primeru poškodbe ter zavedanja, da telo potrebuje svoj čas, da se zaceli, enako kot potrebujemo čas, da ozdravimo npr. po angini ali okrevalo po operaciji. V plesnem svetu so namreč pogoste tako imenovane ponovitvene poškodbe, do katerih pride prav zaradi napačnega oziroma nepravilnega ukrepanja v primeru poškodb, napačne oziroma nepravilne rehabilitacije, neprimerne preventive pred poškodbami in na žalost tudi zaradi ignoriranja telesa, ko nam to sporoča, da potrebuje počitek. Problem ponovitvenih poškodb je, da so velikokrat te veliko hujše in zato tudi potrebujejo več časa za zdravljenje. Tako je npr. pri zvinu gležnja, ki večino plesalcev v karieri prizadene večkrat, značilno, da je zvin vsakič, procentualno glede na poškodovano tkivo, večji. Najpogostejše poškodbe pri baletnih plesalcih so zvini, poškodbe kolen, bolečine v ledvenem in vratnem delu hrbtenice (Howse, 2003). Poleg naštetih pa so pri plesalcih pogoste tudi razne anomalije, kot je rast kosti na stopalu oziroma *hallux valgus*, trajne spremembe prstov na nogah itd.

Ker je poškodb v plesu veliko in se plesalec v svoji karieri z njimi sreča tudi večkrat, se je treba zavedati posledic, ki jih poškodbe pustijo na telesu. Plesalčeve poškodbe lahko izvirajo iz napačne izvedbe vaj, nezgode in tudi telesnih dispozicij. Vzroke plesnih poškodb v tem smislu delimo na notranje in zunanje. Notranji vzroki za poškodbe so pogojeni s plesalčevimi karakteristikami, kot so način prehranjevanja, psihična pripravljenost in telesne predispozicije. Zunanji vzroki so vzroki, ki nastanejo zaradi okolja oziroma izvedbe treningov. Med zunanje tako štejemo pravilno plesno podlago, treninge, izvedbo vaj itd. (Barrett, 1999).

V Sloveniji je premalo poudarka na preventivi pred plesnimi poškodbami ter premalo znanja o zdravljenju teh poškodb. Plesni pedagogi niso dovolj izobraženi na področju anatomije, ki je ključnega pomena za razumevanje delovanja telesa. Fizične dispozicije plesalca so poleg pravilnega poteka šolanja pogoj za dolgo plesno kariero z manj poškodbami. S tega vidika so najpomembnejše telesne dispozicije plesalca (odprtost kolkov, gležnjevi, gibljivost sklepov, fleksibilnost hrbtenice, močna

in fleksibilna stopala ter gležnji itd.). Prav tako plesni pedagogi niso izobraženi na področju plesne prehrane, ki je ključnega pomena tako za zdrav plesalčev razvoj kot za preventivo pred poškodbami in zdravljenje le-teh. Pomembno je, da otrok – plesalec v času svojega razvoja dobi dovolj hranil za normalen razvoj telesa. Prav tako je pomembno vedeti, katera živila je potrebno uživati za izboljšanje mišične strukture, skeleta, prožnost ligamentov, hidracijo telesa. Tako kot je hrana pomembna za zdrav in celosten razvoj otrok, je pomembna tudi za zmanjšanje možnosti poškodb ter hitrejšje celjenje le-teh. Plesni pedagogi pa žal niso dovolj izobraženi tudi na področju pravilne izvedbe vadb ter na področju vadb, ki bi utegnile izboljšati učenčeve »pomanjkljivosti« ter pomagati pri zdravem razvoju telesa in preprečiti poškodbe.

Zato je pomembno, da se v času plesnega izobraževanja in plesne kariere daje dovolj poudarka tako na preventivo pred plesnimi poškodbami kot tudi na kurativo. Velikokrat je namreč slednja, tj. nepravilna kurativa, tudi pogoj za ponovitvene poškodbe ter trajne deformacije plesalcev. Plesno izobraževanje in poklicna pot vsakega baletnega plesalca se začne v baletni dvorani pod mentorstvom baletnega pedagoga, zato menimo, da je predvsem na slednjem velik del teže odgovornosti za preventivo pred nastajanjem tovrstnih poškodb tudi v prihodnosti plesalca. V baletni dvorani mladi učenci plesa prvič stopijo v stik s plesnim svetom in plesnim izobraževanjem, zato je izjemnega pomena pedagoško vodenje ter usmerjanje s strani pedagogov.

3 PREVENTIVA PRED POŠKODBAMI

3.1 VLOGA UČITELJA

Ne samo telesna pripravljenost, tudi primerno okolje za treninge in zasnova baletnih vaj so pomembni dejavniki za preprečevanje nastanka morebitnih plesnih poškodb. Tega se mora predvsem zavedati plesni učitelj, ki mora ves čas stremeti k nadgrajevanju svojega znanja na področju plesnega izobraževanja. Ker se področje medicine in znanosti plesa širi, morajo učitelji vedeti vse več o anatomiji in psihologiji ter se spoznati na prehrano in splošno telesno pripravljenost (Buckroyd, 2004). Učitelj mora vedeti, kakšen je psihični in fizični razvoj otrok ter njihove sposobnosti glede na starostno obdobje. Temu mora prilagoditi vaje in plesne treninge. Vse bolj jasno postaja, da do poškodb zelo pogosto pride zaradi pomanjkljive tehnike, zato je učitelj čedalje bolj odgovoren za to, da učence nauči, kako se izvedejo posamezni gibi (Buckroyd, 2004). Z dostopom do novih znanj in metod pa postaja učitelj vse bolj odgovoren za svoje delo oziroma za to, da učence pravilno nauči izvajanja gibov ter skrbi za njihov zdrav psiho-fizični razvoj. Odgovornost učitelja se kaže tudi v ostalih vidikih poučevanja, ne zgolj v pravilnem učenju korakov. Z razvojem znanja o psiholoških vplivih učitelja plesa je učitelj tako tudi vse bolj odgovoren za svoj odnos do učencev in poučevanje kot tako. Sem spadajo način govora, način dajanja korekcij, zapostavljanja in izpostavljanja (Buckroyd, 2004, str. 83). Zaradi narave baletnega treninga so učenci veliko bolj dovzetni za neprimeren odnos učitelja. V baletni opremi razgaljeni preživljajo svoje dneve, kar hitro privede do občutka podrejenosti. Zato mora učitelj veliko pozornosti nameniti načinu svojega izražanja in dajanja korekcij. Učitelj mora poznati prehranske zahteve za zdrav in pravičen razvoj otrok in jih v tej smeri tudi vzgajati. Prav tako mora učitelj učencem nuditi močno psihično podporo in jim dati občutek varnosti v plesni dvorani. Učence mora učitelj od malega vzgajati in navajati na pravilno pripravo na ure plesa ter postopanje po končanih treningih – ogrevanje ter raztezanje. Učencem je treba zagotoviti primeren prostor za treninge, učitelj mora biti seznanjen z najpogostejšimi plesnimi poškodbami in mora znati hitro ukrepati v primeru le-teh (Buckroyd, 2004).

Velik problem našega vzgojno-izobraževalnega sistema, kjer se pouk baleta odvija predvsem na glasbenih šolah, je, da baletni učitelji ne potrebujejo akademske plesne izobrazbe. Zadostuje zaključena matura iz klasičnega baleta in univerzitetna izobrazba katerekoli smeri. Če ta ni pedagoška, je zato potrebno narediti še pedagoško-andragoške izpite ter strokovni izpit. Sistem, ki ga imamo, od učiteljev baleta ne zahteva znanj, ki so v članku predstavljena in vplivajo na nastanek poškodb. Baletni učitelji torej lahko poučujejo klasični balet v javnih zavodih brez poznavanja anatomije telesa, psihologije, metodike poučevanja, nutricionistike itd. Za vse ostale pedagoške smeri se zahteva ustrezna smer in stopnja izobrazbe, zato je nujno, da se to zahteva tudi od baletnih učiteljev, saj lahko napačno postopanje pri poučevanju privede do resnih težav. Zato menimo, da je velik del odgovornosti za poškodbe, ki nastanejo pri učencih plesa, prav na slovenskem šolskem sistemu.

3.2 VLOGA UČENCA

Znanje, ki ga učitelj preda učencem, morajo ti za voljo samih sebe dobro upoštevati. Tako je velika odgovornost zase in za svoje telo na posameznikih. Z leti se spoznajo in naučijo, kakšen način priprave na baletni trening jim ustreza, učitelj pa jim mora biti v oporo kot mentor in jim pomagati z nasveti pri iskanju pravih načinov. Tako je dolžnost učenca plesa, da na uro pride prej, se za pouk primerno obleče ter ogreje. Mišice morajo biti segrete, da lahko učenec prične s plesnim treningom, v nasprotnem primeru je možnost poškodb večja. Učenec mora sam tudi nadgrajevati svoje znanje ter izpopolnjevati svojo tehniko (Buckroyd, 2004). Ni dovolj, da trenira zgolj na urah plesa, za uspeh je potrebno še veliko več. Npr. učenci, ki niso dovolj fleksibilni, morajo zato veliko delati na raztezanju in hkrati tudi na moči mišic, da ne pride do hiperekstenzije. Učenci, ki jim primanjkuje kondicije, morajo sami delati na izboljševanju premagovanja bremen in vzdržljivosti. Učenci, ki so kognitivno slabši, morajo sami veliko ponavljati in misliti o koreografijah in sestavah vaj.

4 NOTRANJI VZROKI ZA NASTANEK POŠKODB

4.1 NAČIN PREHRANJEVANJA

Pravilna prehrana je temeljnega pomena za vsakega človeka, predvsem športnike in plesalce, ki so izpostavljeni večjim fizičnim naporom tekom svojega razvoja. Določena hranila so pomembna za rast in regeneracijo mišičnih struktur, zdrav razvoj hrustančnih celic itd. Ogljikovi hidrati so tako pomembni za mišice, maščobe za živčna vlakna ter celične membrane, proteini za regeneracijo mišic itd. (Crookshanks, 1998). Tako kot hrana je izjemnega pomena tudi tekočina, ne zgolj z vidika hidracije temveč tudi zaradi hlajenja telesa ob naporu. Pravilna prehrana tako ščiti plesalca pred poškodbami in pomaga pri hitrejšem zdravljenju bolezni ter poškodb. Nepravilna prehrana pa lahko po drugi strani vodi do večje izpostavljenosti telesa poškodbam ter boleznim. Ena takih je hipostrogenizem oziroma pomanjkanje estrogena, ženskega spolnega hormona, in je pogost pojav pri plesalkah, ki vodi do amenoreje oziroma prekinitve menstrualnih ciklusov (Barrett, 1999). Hipostrogenizem pa lahko povzroči tudi škodljive spremembe v kosteh oziroma zmanjšanje gostote kosti (Crookshanks, 1998). Estrogen je namreč ključnega pomena za optimalno ravnovesje kalcija. Pomanjkanje estrogena in pomembnih mineralov v kosteh vodi do hitrejših poškodb skeleta, obstaja pa tudi nevarnost obolenja za osteoporozo (Crookshanks, 1998). O pomembnosti pravilne prehrane, predvsem za ženske plesalke, govori Debra Crookshanks, ki v svoji atletski triadi na prvo mesto postavlja pravilno dieto. Neupoštevanje tega lahko vodi do drugega dela triade – prekinitve reproduktivnega oziroma menstrualnega ciklusa, ki pa lahko vodi do zadnjega dela triade – nepravilnega shranjevanja kalcija v kosteh.

Plesalčev jedilnik bi zato moral vsebovati veliko proteinov, potrebnih za gradnjo ter zdravljenje mišic in tkiv. Proteini med drugim zagotavljajo tudi aminokislino, potrebne za uravnotežen metabolizem telesa. Največjo vsebnost proteinov najdemo v piščančjem mesu in ribah, pa tudi v mlečnih izdelkih (Howse, 2000). Prav tako telo potrebuje ogljikove hidrate, ki so vir energije. Ogljikove hidrate delimo na preproste – glukoza, sladkor itd. ter sestavljene ogljikove hidrate (Howse, 2000). Maščobe so velik vir energije, ki jih telo prav tako potrebuje, enako kot vitamine in minerale (Howse, 2000). Zelo pomembno je tudi pitje vode, predvsem za normalno delovanje ledvic ter uravnavanje telesne temperature (Howse, 2000).

4.2 PSIHIČNA PRIPRAVLJENOST

Plesalec se mora soočiti s poškodbo, ki nastane na telesu, tako fizično kot psihično. Velikokrat je prav psihološko sprejemanje poškodbe težje kot bolečina, ki jo občutimo fizično. Strah pred poškodbami je v plesu prisoten na vseh področjih, velika mera premagovanja tega strahu pa je na učitelju in učencu. Učiteljeva dolžnost je učence seznaniti z nasveti, ki utegnejo preprečiti poškodbe (Buckroyd, 2004). Učitelj je te nasvete dobil od svojega učitelja, ta od svojega in tako dalje, nekaterih se je naučil tudi sam skozi svojo plesno kariero. Tako so nas učitelji naučili, da utrujene noge po treningu dvignemo v zrak, da proti zdrsanju copate namočimo v kalofonijo ali malenkost navlažimo. Naučili so nas, kako pripraviti mehke baletne copate in špic copate, opozorili so nas, da se je potrebno pred treningom segreti in po treningu raztegniti, da je treba piti veliko vode, da moramo paziti, da se telo med vajami ne ohladi itd. Učenčeva dolžnost pa je te nasvete upoštevati ter jih z znanjem in izkušnjami prilagoditi svojemu telesu in potrebam. Tako lahko s psihološkega vidika plesalec sam

veliko pripomore k premagovanju strahu pred poškodbami, saj ve, da se ob dobri fizični pripravljenosti poškodbam lažje izogne. Težje pa je premagovanje blokad in strahu, ko do poškodbe pride ter v procesu zdravljenja. Veliko plesalcev v njihovi karieri žene v uspeh tolikšna energija, da prenehajo poslušati svoje telo. Telo je tisto, ki z bolečino sporoči, da nekaj ni v redu. Plesalec pa to sporočilo velikokrat presliši, da bi priplesal na svoj cilj. Takšno vedenje se kaže tako pri učencih plesa kot pri plesnih profesionalcih. Pri učencih je velikokrat prisoten tudi strah pred učiteljem, zaradi katerega mnogi učenci učiteljem ne zaupajo svojih težav in se iz strahu pred morebitno kritiko ženejo naprej, kljub bolečinam. V obeh primerih pa takšen način »ukrepanja« privede do še večjih in bolj dolgotrajnih poškodb. Tako kot se je težko soočiti s poškodbo in le-to sprejeti, je težko ohraniti psihično stabilnost v času zdravljenja. Plesalec si tako misli, da veliko zamuja, da bo težko nadoknadil izgubljeno. V plesnem svetu je precej prisotno rivalstvo in tako plesalec sam s seboj bije bitko in se sooča s porazom, ki ga čuti pred ostalimi. Prav zaradi navedenega je nujno, da se o poškodbah v plesu govori, da se o njih plesalci z mentorji pogovarjajo in da se tudi v času okrevanja plesalci vključijo v plesni proces na kak drug način. Tako lahko plesalec učitelju ali koreografu pomaga s predlogi ali korekcijami, si zapisuje vaje in kombinacije, ponavlja v mislih ali z rokami. Vsekakor pa se plesalec v obdobju zdravljenja ne sme potisniti na stran, ker ni sposoben fizično sodelovati pri uri plesa ali pripravah na nastop. Pedagogi in umetniški vodje bi se morali zato tudi veliko bolj zavedati teh psiholoških dejavnikov in jih prepoznati ter sami ukrepati v primeru, ko je učenec ali plesalec v nevarnosti. Velikokrat je za dobro plesalca bolje, da mu vzamemo možnost odločanja in ga nekoliko »potisnemo« na stran ter tako preprečimo nastanek ali poslabšanje poškodb (Barrett, 1999).

4.3 FITNES

Komponente fitnesa so kardiovaskularnost, proprioceptičnost, moč, fleksibilnost ter stabilnost. Splošno mnenje je, da je trening plesalca dovolj za kardiovaskularno raven fitnesa, kar je napačno prepričanje. Zato je pomembno dodatno delati na kardiovaskularni ravni v obliki teka, kolesarjenja, veslanja itd. Mišična moč je pomembna za vzdržljivost plesalca med treningom, posebej pomembna pa je za moške plesalce, ki morajo med plesom dvigovati soplesalke pri raznih *pas de deux*-ih. Med baletnimi *classi* bi se moral dati večji poudarek tudi na proprioceptičnosti v okolju, ki za plesalca ni naravno. To pomeni, da bi nekatere vaje, ki jih plesalec sicer izvede brezhibno, bilo dobro izvajati z zaprtimi očmi za boljše zaznavanje in zavedanje svojega telesa v prostoru. Večji poudarek na baletnem *classu* bi moral biti tudi na fleksibilnosti posameznih mišičnih struktur. Plesalci pogosto namreč niti ne vedo, kaj v telesu raztegujejo in da zaporedje raztezanj ni zmeraj najboljše za telo. Tako plesalec nevede raztegne eno mišico in zakrči drugo, podobno je tudi z ligamenti. Stabilnost je pri plesalcih dodobra razvita, treba je paziti le, da se do nje pride na pravi način, s pravilno postavitvijo telesa in da ni pretirana oziroma nekontrolirana (Barrett, 1999).

4.4 TELESNE PREDISPOZICIJE

Med notranje dejavnike, ki lahko vplivajo na večjo izpostavljenost poškodbam, spadajo telesne predispozicije oziroma sposobnosti posameznika. Po Vaganova metodi mora imeti baletna plesalka dolg vrat, majhno glavo, enakomerna ramena navzdol, lopatice in rebra ne smejo izstopati, biti mora suhe postave, imeti mora dolge in ravne noge ter izrazit lok-rist. Kolki morajo biti odprti, prav tako kolena (Royal Academy of Dancing, 1997). Ker pa vsega naštetega velika večina plesalcev nima in ker je balet precej specifična zvrst plesa, tako hitreje prihaja do poškodb. Poškodbe v kolčnem sklepu so posledica premajhne sposobnosti rotacije kolka, ki je odvisna od velikosti kolčne jamice ter kolčnega sklepa. Pogoste so tudi poškodbe kolen, ki so tudi lahko posledica zaprtosti. Enako je s poškodbami gležnjev, rastjo kosti na stopalu, poškodbami ahilove tetive itd. Pogoste so tudi poškodbe hrbtenice, ki najpogosteje nastanejo zaradi nepravilnega ponavljanja vaj ter kompenzacije ob iskanju »centra« telesa (Barrett, 1999).

5 ZUNANJI VZROKI ZA NASTANEK POŠKODB

5.1 OKOLJE IN OPREMA

Plesalec mora imeti optimalno plesno okolje za treninge in nastope. To pomeni, da mora biti temu prilagojen plesni pod, primerna temperatura, senčni prostori brez prepriha itd. Ne samo okolje, v katerem nastopa, tudi oblačila in obutev, ki jih plesalec da nase, so izjemnega pomena za varnost pri plesu. Skozi leta šolanja in poklicne kariere se vsak posameznik nauči, kaj njegovemu telesu ustreza. V tem smislu je govora predvsem o izbiri copat, špic copat, karakternih čevljev, oblačil in povijanja prstov.

5.2 NAPAČNA IZVEDBA VAJ IN KORAKOV

Največjega pomena za plesalčev razvoj je plesni trening – *class*, na katerem plesalec izpopolnjuje svojo plesno tehniko ter izraznost. Baletni *class* je sestavljen iz vaj pri drogu, pri katerih se vzpostavlja ravnotežje telesa, grajenje mišične mase, fleksibilnost itd. Drogu sledijo vaje na sredini, skoki in vaje na špicah. Veliko poškodb nastane zaradi napačnega učenja in izvedbe vaj na *classu*. Novejši pogledi na poučevanje baleta so pokazali, da so nas določene stvari v času našega šolanja naučili narobe. Prav nepravilno poučevanje ter izvedba korakov ter vaj in večkratno ponavljanje takšnega početja pa lahko pripeljejo do poškodb. Ena takih nepravilno naučenih tehnik je »spodvijanje zadnjice«. Ob tem gibu se medenica in boki prav tako nagnejo nazaj, s tem se izravna ledveni del hrbtenice in izgubi naravna S linija hrbtenice (Haas, 2000). Posledice pa se kažejo v trajnih bolečinah v križu, vnetju živcev, zdrsanju hrbteničnih diskov itd. Spodvijanje in stiskanje zadnjice naj bi dalo moč nogam pri izvajanju vaj, vendar je to popolnoma napačno prepričanje. S tem ko stisnemo zadnjico, je izvajanje vaj še težje, saj se hkrati s stiskom zadnjice onemogoči tudi gibljivost kolčnega sklepa, zato je vsako premikanje nog pri tem oteženo, pride pa tudi do večje obremenitve kolkov. Ko plesalec izvaja gib z nogo naprej, takšen način ne predstavlja večje težave, stisnjena zadnjica tako tudi nekoliko »zablokira« nogo, ko jo plesalec npr. drži v *développé devant*. Ko pa se enak gib izvaja *à la seconde* ali *derrière*, pa to pomeni, da skušamo z napetimi mišicami nogo prisilno dvigniti iz kolka, ki je pa toliko zakrčen, da tako pride do poškodb. Vnamejo se mišice, ligamenti, potrgajo se mišična vlakna, obrabi hrustanec itd. Spodvijanje zadnjice ter stiskanje zadnjice vodita do naslednje zelo pogoste napake – »obračanje gležnjev ter kolen«. S tem ko zadnjico potisnemo podse ter jo stisnemo, se torej izravna lumbalni del hrbtenice, ki teži telesa potisne naprej. To pomeni, da je od strani spodnji del telesa nekoliko ukrivljen, predvsem v kolenih, gležnjih in stopalih. Trpijo kolena, ki bi jih pri baletnih vajah morali držati v odprtem položaju, ki ga v tej pozi dosežemo na silo. Tako pride do obrab hrustanca, meniskusov, vnetij, uhajanja sklepne tekočine itd. Vsa teža telesa tako bremeni palec in sprednjo stopalno kost, medtem ko je zadnji del stopala sproščen, mezinec pa je pogosto v zraku. Na tak način prihaja do zvinov gležnjev, rasti *hallux valgus* in pretrganja ahilove tetive (Phillips, 1998).

Pogosti vzroki poškodb pa so poleg napačne izvedbe vaj tudi razne nezgode, ki se največkrat pripetijo zaradi plesalčeve preobremenjenosti in izmučenosti. Ko telo ni spočito in je že utrujeno od vseh ostalih naporov, so tako utrujene tudi mišice, ki jih preobremenimo. Žal je takšnih poškodb v plesnem svetu preveliko.

6 POŠKODBE V BALETU

Howse v svoji knjigi *Dance Technique and Injury Prevention* (2000) piše, da vse poškodbe izvirajo iz napačne tehnike oziroma izvedbe vaj. Zato se je pomembno ob vsaki poškodbi vprašati, zakaj je do poškodbe sploh prišlo. Šele iskanje odgovora na to vprašanje lahko vodi do pravilne postavitve diagnoze. Do simptomov poškodbe oziroma bolečine lahko pride tudi kasneje, ko je v telesu že nekaj časa porušeno ravnovesje oziroma obstajajo zametki poškodbe. Tako lahko poškodba tudi naknadno »izbruhne« že zaradi drugačne izvedbe vaje in neprimerne plesne podlage (Howse, 2000). Pomembno pa je vedeti, da vsaka takšna poškodba, ne glede na vzrok, povzroči vnetje. Vnetje je odziv telesa, ki se pokaže na tkivih okoli poškodbe. Simptomi vnetja so lahko različni: toplota, rdečica, bolečina, otekanje, zmanjšanje funkcij itd. Vnetje pa povzroči spremembe tudi v tkivu: spremembe v tekočinah in v celicah. Zdravljenje poškodb poteka v dveh stopnjah, prva je takojšnje ukrepanje, druga pa kasnejše. Bolje je, da se vsaka poškodba začne zdraviti takoj (Howse, 2000).

6.1 VRSTE POŠKODB

Poškodb v baletu je veliko. Najpogostejše so poškodbe sklepov, poškodbe kosti, ki so lahko akutne ali tako imenovane stresne. Poznamo tudi poškodbe tetiv, ki so lahko manjše – zgolj iritacije tetiv, ki ne povzročijo večjih posledic v vlaknih, ali težje, ki pomenijo delno ali celotno pretrganje tetiv. Pogoste so tudi poškodbe mišic v obliki natrganja mišičnega tkiva ali otopenosti mišic.

Spodaj bomo našteali poškodbe v baletu in opisali najpogostejše.

6.1.1. Poškodbe gležnja

- Zvin lateralnega ligamenta v gležnju: ta tip poškodbe je najpogostejši pri baletnih plesalcih in prizadene sprednja vlakna imenovana tudi *talo-fibularni* ligament. Do poškodbe pride zaradi akutne travme, ki povzroči notranjo poškodbo. Po poškodbi plesalec ne sme obremenjevati poškodovane noge, potrebno je lokalno hlajenje in počitek. Ko vnetje pojenja, lahko pričnemo z zdravljenjem, pri katerem je poudarek predvsem na jačanju poškodovanih ligamentov (Howse, 2000).
- Natrganje stranskega ligamenta v gležnju: vzrok poškodbe je enak kot pri zvinu, nujno je čim hitreje postaviti diagnozo. Navadno je potrebna operacija in enaka terapija kot pri zvinu (Howse, 2000).
- Kronični zvin stranskega in srednjega ligamenta v gležnju: najpogosteje je kronični zvin posledica nepravilnega zdravljenja prvotne poškodbe (Howse, 2000).
- Zvin sprednje kapsule: navadno pride do te poškodbe skupaj z zvinom stranskega ali srednjega ligamenta zaradi hiperfleksibilnosti (Howse, 2000).
- Zlom stranskega *malleolusa*: vzrok je podoben kot pri zvinu lateralnega ligamenta, ki nastane zaradi sile, zlom pa je najpogosteje spinalni oziroma poševen (Howse, 2000).
- Zlom srednjega *malleolusa*: poškodba nastane zaradi nasprotne sile kot pri zgornjem (Howse, 2000).
- *Osteohondralni* zlom vrha *talusa*: pri poškodbi se odlomi majhen delček kosti v gležnju ob veliki sili in se načeloma zgodi ob zvinu ligamenta ali zlomu (Howse, 2000).

6.1.2. Poškodbe ahilove tetive

- Natrganje in vnetje ahilove tetive: ahilova tetiva nima »plašča«, tako da ob poškodbi pride do poslabšanja tkiv okoli tetive ali tetive same, lahko pa tudi do obojega. V tem primeru pride do vnetja tetive ali majhnega natrganja, poškodba je lahko tudi večja, ahilova tetiva pa počí. Najpogosteje pride do tega tipa poškodbe zaradi preobremenjenosti oziroma prevelike obremenitve v smislu večkratnih ponavljanj. Do poškodbe pa lahko pride tudi zaradi obremenitve teže telesa v neskladju z naravno postavitvijo telesa. Manjše poškodbe se zdravijo s hlajenjem, težje z operacijo (Howse, 2000).
- *Bursitis* ahilove tetive: bursa ahilove tetive leži med tetivo in kostjo pete. Poškodba se izraža v močni bolečini in oteklosti. Do poškodbe pride hkrati s poškodbo ahilove tetive ali kot samostojna poškodba zaradi preobremenitve dela stopala. Potrebno je hlajenje, ultrazvok itd. (Howse, 2000).

6.1.3. Poškodbe stopal

- Zlom stopalnic: najpogosteje pride do zloma druge in tretje stopalnice, vzrok poškodbe pa pogosto leži v četrti in peti stopalnici. Redkejše so poškodbe prve stopalnice, do te pride ob resnično neprimerni tehniki. Potreben je počitek, da se stopalnice ponovno zarastejo, in ojačati stopalne mišice (Howse, 2000).
- Zvin *plantarne fascie*: *plantarna fascia* leži na podplatu stopala, obdana je le z maščobo in kožo in vpeta k petni kosti na koncu ter teče naprej po stopalu, se loči v manjše cevi in vpne v prste. Ob poškodbi so stopala šibka, brez moči, težave imajo predvsem plesalci z velikim lokom – ristom. Navadno zadostuje že hlajenje in jačanje mišice z vajami (Howse, 2000).
- Kapsularni zvin stopalnega sklepa: do poškodbe pride zaradi obremenitve sprednjega dela stopala, prenosa teže oziroma *roll over*. Poškodba pogosteje prizadene moške zaradi skokov, ki jih izvajajo (Howse, 2000).
- *Sesamoiditis*: pod glavo prve stopalnice ležita dve mali kosti pod tetivo palca, imenujemo ju tudi srednja in stranska *sesamoida*. Redko lahko pride do vnetja ali celo zloma, podobnega poškodbi patele. Do poškodbe navadno pride ob nepravilnem pristanku po skoku ali zaradi neprimerne plesne podlage. Bolečine se lajšajo s hlajenjem, zdravljenje je dolgotrajno (Howse, 2000).

- *Hallux valgus / bunions*: do poškodbe pride zaradi preobremenitve sprednjega dela stopala oziroma *roll over*, obutve itd. Hujše deformacije je potrebno odpraviti z operacijo, ki pa ni priporočljiva za aktivne plesalce. Pri tovrstni operaciji je najpomembnejša rekonstrukcija srednje kapsule, saj se v nasprotnem primeru stanje lahko hitro ponovi. Aktivni plesalci pa bolečine in napredovanje bolezni lajšajo z različnimi vložki in opornicami, ki jih nosijo tako pri navadi obutvi kot v plesnih čevljih. Nekaterim pomaga tudi vstavek med palcem in kazalcem (Howse, 2000).
- Vrašćanje nohtov: do vraščanja nohtov prihaja zaradi obutve, tesnih čevljev in obremenitve prstov. Bolečine se lahko lajšajo s hlajenjem, vraščanje pa preprečuje s pravilno oskrbo nohtov. Če stanje precej napreduje je potrebna operacija (Howse, 2000).

6.1.4. Poškodbe nog

- Zlom *fibule*: pogosti so zlomi od 8 do 12 cm nad vrhom zunanjega *malleolusa*. Do poškodbe pri baletnih plesalcih prihaja zaradi oslabljenih mišic nog, ko plesalec skuša doseči popoln *turn-out*. Prav tako je nevarnost poškodbe večja ob plesu na neprimernih špic copatih, ko je plesalcu onemogočena pravilna razporeditev teže. Po poškodbi je potreben počitek ter krepljenje oslabljenih mišic (Howse, 2000).
- Zlom *tibie*: do poškodbe pri plesalcu najpogosteje pride, ko je teža telesa prenesena nazaj. Potreben je počitek in nato krepljenje mišic (Howse, 2000).
- Poškodbe *meniskusov*: do poškodb prihaja ob obračanju ali upogibanju kolena, povezane pa so tudi z oslabljenimi mišicami, ki ne zadržijo pritiska na kolena (Howse, 2000).
- Poškodba srednjega ligamenta v kolenu: pride lahko do natrganja ali zvin ligamenta zaradi padcev, napačnega pristanka itd. V primeru natrganja je potrebna operacija, za zvin zadošča hlajenje, ultrazvok ter interferenčna terapija (Howse, 2000).
- Poškodbe križnih vezi: poškodba pri plesu je navadno sekundarna poškodbi *meniskusa* ipd. Po takšni poškodbi je vrnitev v ples zelo težka, zdravljenje zajema operacijo in veliko počitka (Howse, 2000).
- Natrganje kvadricepsov ali *patelle*: do poškodbe pride zaradi nenadnega krča v mišici, zaradi nesegretosti, daljšega mirovanja itd. Zdravljenje nujno zajema operacijski poseg ter veliko fizioterapij (Howse, 2000).
- Zvini in natrganje aduktorjev: poškodba je pri plesalcih zelo pogosta. Najpogosteje pri raztezanju v moško špago pride do tega tipa poškodbe in prizadene prej plesalce amaterje. Zdravljenje zajema lokalno hlajenje, ultrazvočno in interferenčno terapijo (Howse, 2000).

6.1.5. Poškodbe medeničnega dela

- Pokanje kolkov: do poškodb načeloma ne prihaja. Pok nastane ob zdrsu ligamenta čez kolčni sklep. Poškodbe so lahko resnejše, ko se ta reakcija izzove, najpogosteje nehote, da bi preverili, če nas še drži »blokada« (Howse, 2000).
- Poškodbe *gluteus maximus*: do poškodb pride zaradi dvigovanja nog predvsem s temi mišicami, prej pride do poškodbe, če plesalec »spodvija« rep in tišči *pelvis* naprej (Howse, 2000).

6.1.6. Poškodbe hrbtenice

- Bolečine v križu in vratnem delu hrbtenice: do bolečin pride zaradi napetosti, ki jo nosi hrbtenica ter »iskanja centra« oziroma kompenzacije težišča telesa ves čas baletnega treninga. Mišice hrbta morajo biti dovolj močne, v nasprotnem primeru prihaja do teh bolečin, prav tako lahko bolečina izhaja iz drugih okončin (Howse, 1999).

7 SKLEP

Dejstvo je, da se pri nas ne dela dovolj na preventivi pred poškodbami. O tej niso dovolj izobraženi plesni pedagogi, niti plesalci sami. Resnica je, da veliko plesalcev začne prvič razmišljati in raziskovati področje poškodb šele takrat, ko jih kakšna doleti. Tako se šele ob zapletih plesalci začnejo spraševati, kako poškodbe preprečiti, kako deluje telo, kakšne so specifične njihovega telesa, kako zdraviti poškodbe itd. O poškodbah v plesu bi se moralo plesno ljudstvo bolj izobraziti in več bi se moralo delati na preprečevanju le-teh. Tako pa velikokrat zmanjka časa prav za to področje in so plesalci prepuščeni sami sebi in zdravstvenemu sistemu. Telo je celovit sistem funkcij, ki druga drugo podpirajo, sprožajo, so druga od druge odvisne. Tako je za plesalca najpomembnejše njegovo telo. Bistvo dobre preventive pred poškodbami so telesne predispozicije, ki zmanjšujejo možnost nastanka poškodb zaradi raznih obremenitev, ki so vsakdan baletnega izobraževanja. Dobre telesne predispozicije, torej postavitev skeleta, pa niso dovolj za varnost pred poškodbami. Plesalčev skelet mora varovati in podpirati močna mišična osnova, ki pa ni zgrajena samo na treningu baleta, ampak je zanj potrebno še kaj več. Za plesalce je tako priporočljivo, da hodijo v fitness, tečejo, kolesarijo, plavajo itd. Mišice pa morajo dobiti gorivo za delovanje in premikanje skeleta in to gorivo dobijo skozi hrana. Prehranjevanje plesalca mora biti uravnoteženo, premišljeno. Pre pogosto hujšanje in nepravilna prehrana tako hitro pripelje do raznih bolezenskih stanj, ki pustijo posledice tako na telesu kot na psihi človeka. Te težave so pri plesalcih dokaj pogoste in bi jih bilo treba izkoreniniti. Prepričani smo, da če bi bilo znanje na tem področju med plesalci bolj široko, bi bilo tudi motenj hranjenja in posledic, ki jih te pustijo, manj. Šele ko telo normalno in dobro funkcionira, je lahko pripravljeno na življenje plesalca, ki je polno naporov in izzivov. Pri teh je pomembno dati veliko poudarka tudi na opremo plesalca ter delovne pogoje in predvsem na pravilno izvedbo vaj.

8 LITERATURA

1. Barrett, C. (1999). Aetiology and Rehabilitation of Dance Injuries - Understanding the complete picture. *Physiotherapy in sport* (22), 1, 11-15.
2. Buckroyd, J. (2004). *Učenec plesa: čustveni vidiki poučevanja in učenja plesa*. Ljubljana: Zavod EN-KNAP.
3. Crookshanks, D. (1998). *Safe Dance III. A report on the occurrence of injury in the Australian professional dance population*. Braddon: Australian Dance Council.
4. Haas, J. G. (2010). *Dance Anatomy*. Leeds: Human Kinetics.
5. Howse, J. (2000). *Dance Technique and Injury Prevention*. London: A&C Black Publishers Limited.
6. Motta-Valencia, K. (2006). *Dance-Related Injury*. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*, 17(3): 697-723.
7. Phillips, C. (1998). *Safe Dance III. A report on the occurrence of injury in the Australian professional dance population*. Braddon: Australian Dance Council.
8. Royal Academy of Dancing (1997). *The Foundations of Classical Ballet Technique*. London.

Monja Obrul

Alma Mater Europaea Akademija za ples

VPLIV PREHRANE NA PLESALCE THE IMPACT OF DIET ON DANCERS

ABSTRACT

Food is a source of energy that every living organism needs to function. A healthy diet presents something different to each individual. Our ideas depend on our culture, education, environment and many other factors. Also, experts in the field of healthy nutrition advocate different theories. Some even oppose each other. The importance of proper nutrition is great for every individual, and even greater for professional athletes, including dancers, who want to achieve the highest possible achievements in their field. Dancers must acquire all the necessary nutrients for the strenuous trainings and performances with proper nutrition, while at the same time maintaining the aesthetic appearance that contributes to the quality of the performance. This paper critically evaluates the various effects of diet on the functioning of the dancers and analyses the ways in which they can improve their eating habits. H. Sheldon and Lindsay Carter developed a system in the 20th century that divides body types into three categories: ectomorphs, mesomorphs, and endomorphs. In finding the right diet, dancers should take into account their body type, which would ensure faster muscle regeneration, injury prevention, and faster and complete recovery from the injuries. Some dance institutions are already using the so-called »Dance Screening« prevention program and blood tests, which reflect in an additional reduction in the number of injuries. When analysing the diet of dancers, we should also pay attention to the problem of eating disorders which can lead to the female athlete triad.

Key words: healthy diet, dancers, injuries, body types, eating disorders



1 UVOD

Pravilna in zdrava prehrana je eden od ključnih pogojev za uspeh profesionalnih plesalcev. Pri baletu gre namreč za enega bolj zahtevnih športov in umetnost v enem. Plesalci morajo s pravilno prehrano dobiti vsa potrebna hranila za naporne treninge in nastope, obenem pa vzdrževati estetsko postavo, ki doprinese h kvaliteti baletne plesne predstave. Pri načrtovanju svoje prehrane morajo upoštevati dolžino, intenzivnost in vrsto svojih treningov, značilnosti svojega metaboličnega sistema, dostop do hrane in kuhanja ter svoje lastne cilje. V članku bomo najprej predstavili priporočila o prehrani za plesalce, nato opisali telesne tipe plesalcev ter prehrano, ki je za njih primerna. Opisali bomo pomen estetskega videza plesalcev ter se na koncu posvetili vplivu prehrane na poškodbe plesalcev, motnjam hranjenja ter opisu ženske atletske triade in relativnega energijskega primanjkljaja.

2 PRIPOROČILA O PREHRANI ZA PLESALCE

Hrana je vir energije in snovi, ki jih za delovanje potrebuje vsak živ organizem. Zdrava prehrana je uravnotežena, varna in varovalna. Pomanjkanje ali preobilica določenih snovi lahko porušita ravnovesje v telesu in to je vzrok za nastanek raznih bolezni (Herlič in Herlah, 2002). Hranila delimo na makrohranila, mikrohranila in tekočino. Med prve spadajo ogljikovi hidrati, beljakovine in maščobe. Mikrohranila so vitamini in minerali. Voda je najbolj pomembna tekočina, ki prenaša ostala hranila po organizmu in ga hkrati ohlaja (Crookshanks, Trotter & Australian Dance Council, 1998).

Splošna priporočila za baletne plesalce navajajo, da bi njihova prehrana morala biti sestavljena iz 55–60 % ogljikovih hidratov, 12–15 % beljakovin in 20–30 % maščob. Ta hranila so nujno potrebna za normalno fiziološko funkcioniranje posameznika, ki želi optimalen učinek treningov ter uspešne nastope na predstavah. Pri tem je treba upoštevati individualne posebnosti vsakega posameznika, kot so alergije na hrano, kulturni in religiozni razlogi za izbiro posebne hrane ipd. (Clarkson, 2016).

2.1 OGLJIKOVI HIDRATI

Ogljikovi hidrati so v prvi vrsti vir energije za delovanje našega telesa, zato jih športniki oziroma plesalci nujno potrebujejo za največjo zmogljivost. Pomembno je izbrati pravo vrsto ogljikovih hidratov, količino in čas zaužitja. Poleg tega, da so glavni vir energije za naše telo, ogljikovi hidrati nudijo celicam zunanjo zaščito, pomagajo celicam pri prepoznavanju molekul v okolju in so del vsake nukleinske kisline. Delimo jih na enostavne ogljikove hidrate (monosaharidi) in sestavljene. Med monosaharide spadajo glukoza, fruktoza, riboza in galaktoza, imenujemo jih lahko tudi enostavni sladkorji. Ti so najlažje prebavljivi in telesu dajejo veliko energije v kratkem času. Najdemo jih v sadju. Sestavljeni ogljikovi hidrati so sestavljeni iz več med seboj povezanih enostavnih sladkorjev. Najprej se morajo razgraditi na enostavne sladkorje, da jih telo lahko porabi kot energijo. Med njih spadajo predvsem polnozrnat žitarice, stročnice, oreščki in krompir, ki dajejo telesu veliko dolgotrajne energije. Pri ogljikovih hidratih je potrebno omeniti še glikemični indeks, ki nam pove, kako hitro se hrana spremeni v enostavni krvni sladkor. Pri zaužitju bolj predelanega živila (bela moka, sladkor, prigrizki, čokolada) glukoza hitreje prehaja v kri in glikemični indeks je višji. S tem se v krvi močno dvigne sladkor in prav tako inzulin, ki je odgovoren za zniževanje krvnega sladkorja. Sestavljeni in nepredelani ogljikovi hidrati imajo nizek glikemični indeks. Pri zaužitju teh živil sladkor počasneje prehaja v kri, inzulin se bolj enakomerno in manj izloča, nas pa spremlja daljši občutek sitosti. Živila z nizkim glikemičnim indeksom so predvsem zelenjava in oreščki (avokado, čebula, špinača, solata, orehi, mandlji, lešniki itd.) (Lipovšek in Kevo, 2013). V povprečju naj bi plesalci tipično potrebovali od 4 do 8 gramov ogljikovih hidratov na vsak kilogram svoje teže (Clarkson, 2016).

2.2 BELJAKOVINE

Beljakovine imajo mnogo funkcij v našem telesu. Potrebne so za gradnjo celic, encimov, hormonov, kromosomov in tvorbo sekretov, imajo vlogo prenašalca snovi po telesu, imajo obrambno vlogo, služijo kot strukturne beljakovine, delujejo kot receptorji, so vir energije in gradijo novo tkivo. Osnovni gradniki beljakovin so aminokisliline. Poznamo 20 aminokislilin, med katerimi je 9 takšnih, ki jih telo ne more sintetizirati. Te se imenujejo esencialne aminokisliline in jih moramo zaužiti s hrano. Živalski viri proteinov so meso, mleko in mlečni izdelki, ribe ter jajca. Med rastlinske vire spadajo različna žita in stročnice (fižol, grah, leča, čičerika) (Lipovšek in Kevo, 2013).

Beljakovine so nujen del prehrane vsakega plesalca, ker imajo pomembno vlogo pri obnavljanju mišičnih tkiv, ki se pri plesu in drugih aktivnostih poškodujejo. Prav tako je uživanje beljakovin nujno za zdrave in močne kosti (Clarkson, 2016).

2.3 MAŠČOBE

Maščobe so v našem telesu pomembne kot vir energije in kot gradbeni elementi membran in hormonov ter so del imunskega sistema. Potrebne so za zdrave celične membrane in živce. Ločimo dobre, nenasičene maščobe (v oreščkih, avokadu, lososu itd.) in slabe, nasičene (najdemo jih v predelanih izdelkih, kot so maslo, margarina, sir, smetana, ocvrti izdelki itd.). Dobre maščobe so zelo pomembne za absorpcijo maščobotopnih vitaminov A, D, E in K, saj morajo biti ti vitamini najprej raztopljeni v maščobah, preden se lahko absorbirajo (Lipovšek in Kevo, 2013). Dnevna mera maščob, ki je potrebna za vzdrževanje teže, je v povprečju 1 g maščob na 1 kg telesne teže plesalca. Če je cilj izguba teže, pa mora ta količina biti nižja (Clarkson, 2016).

2.4 VITAMINI IN MINERALI

Vitamine delimo na maščobotopne in vodotopne. Vsi so zelo pomembni in vsak ima svojo funkcijo. Maščobotopni vitamini so:

- Vitamin A je pomemben predvsem za vid. Pri pomanjkanju se lahko pojavi nočna slepota in zaostanek v rasti, pri presežku pa poškodba jeter in luščenje kože. Najboljši viri tega vitamina so korenje, ribje olje, temnozelenjava in rumena zelenjava.
- Vitamin D v večjih količinah proizvajamo sami s pomočjo sončne svetlobe. Je ključen za rast kosti, saj omogoča absorpcijo kalcija in fosforja iz prebavil. Najdemo ga v ribah, mleku in mlečnih izdelkih.
- Vitamin E je pomemben antioksidant. Najboljši viri so žitni kalčki, špinača in ostala listnata zelenjava, oreščki, soja in jajca.
- Vitamin K je potreben za sintezo faktorjev strjevanja krvi v jetrih. Najdemo ga v listnati zelenjavi, korenju, nerafiniranih žitih, jogurtu in jajčnem rumenjaku (Lipovšek in Kevo, 2013).

Vodotopni vitamini so:

- Vitamini B1, B2, B3, B5, B6, B7, B9, B12 (nekateri izmed njihovih funkcij so: sodelovanje pri presnovi, spodbujanje rasti, pomoč mitohondrijem pri proizvodnji energije, pomoč pri odpravljanju različnih vnetij, pomoč za zdravo delovanje možganov, sodelovanje pri sintezi hormonov in mnoge druge).
- Vitamin C je antioksidant, ki deluje v boju proti poškodbam in boleznim. Poleg tega sodeluje pri proizvodnji kolagena, ki je pomemben za rast in obnovo različnih celic. Najboljši viri tega vitamina so predvsem agrumi, jagodičevje, brokoli, paprika in zelena ter listnata zelenjava (Lipovšek in Kevo, 2013).

Za plesalce je še posebej pomemben vitamin D, ki skrbi za regeneracijo mišic in kosti po poškodbi ali obrabi. Prav tako lahko njegovo pomanjkanje otežuje izgubo teže, negativno vpliva na strukturo kosti in poveča možnost tveganja za poškodbe, še posebej pri zelo fizično aktivnih posameznikih. Mnogim plesalcem zaradi premalo izpostavljenosti soncu, pretirani uporabi sončne kreme in slabe prehrane primanjkuje vitamina D. Primanjkljaj se še posebej izrazi v zimskih mesecih. Plesalci bi morali vsak dan preživeti vsaj 10 minut na soncu ter prav tako po potrebi jemati vitamin D kot dodatek (Clarkson, 2016).

Živa bitja mineralov ne sintetizirajo. Najdemo jih v različni hrani. Imajo veliko življenjsko pomembnih funkcij, zato jih moramo zaužiti vsak dan. Tako kot vitamini tudi minerali sodelujejo pri kemijskih reakcijah v telesu, so prisotni pri prenosu živčnih impulzov po telesu, pospešujejo gradnjo mišic, kosti, živcev in krvi, pomembni so za kontrakcijo mišic, pri sintezi hormonov in proizvodnji energije itd. Minerali, ki jih potrebujemo v večjih količinah, so: kalcij, magnezij, kalij, fosfor, natrij in železo (Lipovšek in Kevo, 2013).

2.5 VODA

Voda je najpomembnejše hranilo in predstavlja približno 60 % človeškega telesa. Zelo je pomembno, da je njen vnos v telo zadosten. Zadosten vnos vode ima kratkotrajne in dolgotrajne pozitivne učinke na posameznikovo zdravje. V telesu ima številne funkcije. Sodeluje pri pretvarjanju hrane v energijo, pri odstranjevanju raznih toksinov iz telesa in pri kemijskih reakcijah. Je sestavina krvi in po telesu prenaša hranila in kisik. Hitro lahko pride do dehidracije, še posebej pri fizično aktivnih dehidracija negativno vpliva na posameznikovo zmogljivost. Občutek žeje je že simptom blažje dehidriranosti (Lipovšek in Kevo, 2013). Če izgubljena tekočina ni nadomeščena in telo postane dehidrirano, je večja verjetnost za nastanek poškodb in tudi zdravje je ogroženo. Dehidracija je lahko tudi vzrok mišičnih krčev. Najboljša tekočina za rehidracijo med fizično aktivnostjo in po njej so izotonični napitki, saj so po sestavi isti kot telesne tekočine, zato se najbolje in najprej absorbirajo. Dobro je, da posameznik pije vodo oziroma izotonične napitke med daljšimi vadbami, da je na začetku vadbe dobro hidriran, da skozi cel dan pije tekočino, da se izogiba pijačam s kofeinom, saj delujejo kot diuretiki, da uživa različne pijače, med drugim tudi takšne, ki dajejo dodatno energijo (npr. sadni sokovi). Tako v plesu kot tudi pri drugih fizičnih aktivnostih je zelo pomembno, da nadomestimo tekočino, ki smo jo izgubili s potenjem. Potenje je rezultat potrebe organizma, da ohladi telo. V primeru, da telo ostane dehidrirano, to negativno vpliva na posameznikovo sposobnost, tako fizično kot tudi psihično (Griffin, 2001).

2.6 ČASOVNO NAČRTOVANJE IN PREBAVA

Poleg izbire pravilne hrane ter primerne količine je pomembno tudi pravilno časovno načrtovanje. Vsak plesalec mora namreč upoštevati čas, ki je potreben, da se hrana prebavi. Hrana se v povprečju prebavlja od 2 do 4 ure in tako obstaja velika verjetnost, da bodo plesalci plesali med tem, ko se hrana še prebavlja. Ob upoštevanju delovanja svojega telesa se morajo zaradi tega naučiti, katera vrsta in količina hrane jim ne znižuje, ampak zvišuje fizično sposobnost za plesanje. Dobro je, da že vnaprej načrtujejo, kdaj bodo hrano kupili in pripravili, pri tem morajo upoštevati tudi temperaturo, na kateri mora pripravljena hrana biti spravljena. Svojo energijo morajo povečati pred nastopi, po nastopih pa se osredotočiti na počitek in okrevanje. Če plesalci ne plešejo, morajo temu primerno prilagoditi tudi količino hrane, ki jo zaužijejo. Isto velja za čas okrevanja po poškodbi, ko potrebujejo manj energije (Clarkson, 2016).

2.7 PREHRAMBENE SMERNICE ZA VEGETARIJANSKE IN VEGANSKE PLESALCE

Plesalci z vegetarijansko in vegansko prehrano lahko pridobijo zadostne količine beljakovin iz svoje primarno rastlinske prehrane, pri tem pa morajo biti pozorni na kvaliteto in časovno organizacijo svojih obrokov. Še posebej morajo paziti, da zaužijejo dovolj vitamina B12, vitamina D, kalcija in cinka. Le-te ljudje namreč večinoma pridobivamo iz živalskih produktov. Nekateri posebnosti veganske in vegetarijanske diete imajo lahko škodljive vplive na fizično pripravljenost plesalcev, zato morajo ti biti še posebej previdni in natančni pri pripravi svojih obrokov (Brown, 2018).

3 TELESNI TIPI PLESALCEV

William H. Sheldon in Lindsay Carter sta v 20. stoletju razvila sistem, ki razdeli telesne tipe v tri kategorije. Ti so: ektomorfi, mezomorfi in endomorfi. Nekateri imajo telo tipično za eno od kategorij, večina ljudi pa je kombinacija dveh ali vseh treh tipov s poudarkom na enem od njih (Geeves, 1999).

Ektomorfi so po naravi zelo vitki in imajo dolge okončine. Pri njih fleksibilnost in vzdržljivost nista problem, morajo pa delati na moči. Imajo vitko telo, drobne kosti, ozka ramena in boke, majhne prsi, malo mišične mase in malo maščobe. Njihove metabolizem je hiter. Nekateri od njih se morajo truditi, da pridobijo mišično maso, zato morajo povečati vnos kalorij in uživati visoko beljakovinska živila ter živila, bogata z ogljikovimi hidrati. Njihovi obroki bi morali biti razporejeni čez cel dan (Geeves, 1999).

Mezomorfi so atletskega videza. Takšni ljudje imajo močne mišice in veliko moči. Delati morajo predvsem na raztegovanju za izboljšanje fleksibilnosti. Pri treningih morajo mezomorfski plesalci paziti, da ne razvijejo preveč mišic, še posebej za balet »nepravilnih« mišic, saj takšni plesalci ne izgledajo več elegantno in estetsko za oči baletnih kritikov in gledalcev. Mezomorfi so ponavadi visoki ter imajo široka ramena in ozke boke. Skladno telo obdržijo brez večjih naporov. Ob gibanju oziroma telesni vadbi hitro pridobijo mišično maso in izgubijo maščobna tkiva. Njihova prehrana mora biti uravnotežena in mora vsebovati tako ogljikove hidrate kot tudi beljakovine (Geeves, 1999).

Endomorfi imajo najmanj ustrezno telo za plesalce. Takšni plesalci, v primerjavi z ostalima dvema tipoma, so najbolj videti kot vsakdanji ljudje. Ponavadi so dokaj fleksibilni in vzdržljivi pri kardiovaskularni vadbi. Problem je njihov metabolizem, ki je zelo počasen. Endomorfni plesalci morajo izredno paziti, kaj jedo in koliko, saj se jim maščobno tkivo hitro lahko začne kopičiti, tudi če jedo manj kot ektomorfi in mezomorfi. Endomorfi imajo široka ramena in boke, njihovo telo deluje okroglo in mehko. Njihova telesna teža je pogosto povečana, hitro se zredijo in težko izgubljajo odvečne kilograme. Imajo izredno telesno moč in veliko kapaciteto pljuč. Najbolj ustrezna živila za njih so tista z malo ogljikovimi hidrati in bogata z beljakovinami. Dobro je tudi, da uživajo živila bogata z maščobnimi kislinami omega 3 (Geeves, 1999).

Raziskave so pokazale, da imajo baletne plesalke v povprečju enega od dveh različnih telesnih tipov – uravnotežen ektomorf (50 %) in mezo-ektomorf (40 %). Moški baletni plesalci pa imajo v povprečju naslednji telesni tip – ekto-mezomorf (90 %). Baletni plesalci imajo v povprečju pomembno drugačno obliko telesa kot plesalci modernega ali folklornega plesa (Betancourt, Aréchiga, Ramírez García in Díaz, 2008).

4 VPLIV PREHRANE NA POŠKODBE PLESALCEV

Balet je nedvomno tesno povezan z mnogimi poškodbami. Raziskave kažejo, da so od 42–97 % vzorcev v raziskavah predstavljali poškodovani plesalci. Spodnje okončine so najbolj pogosto poškodovani deli telesa pri plesalcih (Russell, 2013).

Baletni plesalci se od klasičnih športnikov razlikujejo glede svoje globoke predanosti svoji umetnosti. Nekateri jo povezujejo celo z odvisnostjo, saj se ob nastopu poškodbe zelo težko odločijo, da bi prenehali plesati. Baletni plesalci prav tako izkazujejo višji prag in višjo toleranco do bolečine. Bolečino dojemajo kot del baletnih treningov ter so naučeni, da plešejo skozi bolečino tudi, če jim to škodi (Russell, 2013).

Ob nastopu poškodbe se baletni plesalci tako soočajo s številnimi težavami, ki bi se jim z dobro preventivo lahko izognili. Sodobni pristopi k zmanjševanju poškodb baletnih plesalcev vključujejo naslednje korake: *screening*, fizični trening, pravilna prehrana in počitek, specializirana zdravstvena oskrba ter poznavanje narave plesa in plesalcev (Russell, 2013). Podrobneje bomo opisali koraka *screening* in pravilna prehrana.

Nekatere plesne ustanove, kot sta The Royal Ballet in The Royal Ballet School, se že poslužujejo tako imenovanega *Dance Screening* programa rehabilitacije. To so preventivni testi in pregledi zmožnosti posameznikovega telesa, ki preverijo posameznikovo fleksibilnost in moč, propriocepcijo in ravnotežje, stabilnost trupa in biomehaniko. Ti pregledi se opravijo ob avdiciji in dobljeni rezultati se upoštevajo pri izbiranju plesalcev, nato so pregledi ponovljeni vsako leto (Chisolm, 2003).

Na nastanek poškodb pri baletnih plesalcih vpliva tudi pomanjkljiva prehrana. Pri tem imajo velik vpliv tudi motnje hranjenja, ki so pogoste pri plesalcih. Mnoge baletne plesalke nadzorujejo svojo telesno težo z izredno restriktivnimi dietami ter ne upoštevajo priporočil za zdravo prehrano. K poškodbam pa so plesalke prav tako nagnjene zaradi telesnih tipov, ki so zaradi nizkega odstotka telesne maščobe povezani s poškodbami (Russell, 2013).

5 MOTNJE HRANJENJA

Približno 25 % baletnih plesalk naj bi živelo z motnjami hranjenja. Ta odstotek nam pove ogromno, če ga primerjamo z odstotkom žensk z motnjami hranjenja iz generalne populacije, ki znaša 1–2 % (Boreham, 1999, v Moore, 2012). Baletne plesalke naj bi bile k motnjam hranjenja bolj nagnjene zaradi prezaskrbljenosti nad svojo težo, nezadovoljstva s svojim telesom ter perfekcionizma (Anshel, 2004, v Moore, 2012). Razlogi za razvoj nezdravega odnosa do hrane se začnejo že v baletni šoli, kjer so učenke pod izrednim pritiskom s strani svojih učiteljev, da ostanejo vitke (Burlow & Durand, 2011, v Moore, 2012). Vzroki se nahajajo tudi v tipični baletni opreми, ki je sestavljena iz oprjetega dresa ter nogavic, ter lahko pri baletnih plesalkah vodi do oblikovanja bolj negativnih percepcij o sebi in svojem telesu (Price & Pettijohn, 2006, v Moore, 2012). K negativni samopodobi pripomorejo tudi ogledala v baletnih dvoranah. Odnos plesalcev do svojih teles ter prehrane se tako oblikuje zaradi mnogih dejavnikov, nekaterih bolj odkritih, drugih pa bolj subtilnih (Moore, 2012).

Plesne ustanove imajo odgovornost do svojih plesalcev. Svojim učencem morajo nuditi potrebne informacije o varni praksi na vseh področjih plesa, tudi o pravilni prehrani. Prav tako pa del odgovornosti leži na posamezniku, ki mora prevzeti odgovornost zase in za svoja dejanja. Upoštevati mora ponujene informacije in se zavedati, da je to upoštevanje oziroma neupoštevanje pokazatelj njegove predanosti treningu. Kadar posameznik ne prevzame svoje odgovornosti, ustanove ponavadi vskočijo in jo poskušajo prevzeti. Glede prehrane se to lahko kaže v obveznem tehtanju učencev in raznih komentarjih profesorjev. To lahko pripelje do negativnih posledic, kot so motnje hranjenja in posameznikov odpor do plesa. Da bi se temu izognili, moramo vzpostaviti medsebojno sodelovanje med učenci in profesorji. Ustanova mora zagotoviti informacije in podporo učencem, le-ti pa morajo upoštevati te informacije in prevzeti odgovornost za svoja dejanja (Buckroyd, 2000).

Dve najbolj pogosti motnji hranjenja v plesu sta anoreksija nervoza in bulimija nervoza. Gre za dve bolezenski stanji, ki sta tako telesni kot tudi duševni. Motnje hranjenja se lahko pojavijo v vseh športih, najbolj pogoste pa so tam, kjer sta telesna teža in videz ključnega pomena za uspeh (ples in gimnastika). V plesu je še posebej pogosta anoreksija nervoza, ki se pojavi pri ženskah, pa tudi pri moških. Pri posamezniku z anoreksijo nervozo je vidna zmanjšana telesna teža, prisoten je strah pred neobstojočo debelostjo, prisotno je nezadovoljstvo s svojim videzom in pri ženskah pride do prekinitve menstrualnega cikla. Pri bulimiji nervozi je tipično hitro uživanje ogromnih količin hrane v kratkem času in nato poskus izločanja te hrane s pomočjo bruhanja oziroma odvajalnih sredstev. Prisotna so lahko tudi obdobja stradanja in stalna pretirana skrb za videz in telesno težo (Dervišević, Vidmar, Tušak in Karpljuk, 2011).

Primeri motenj hranjenja vključujejo: izogibanje prehranjevanja z drugimi, vse-ali-nič pravila glede prehranjevanja, ki jih je težko vzdrževati, dolga obdobja brez prehranjevanja ali preskakovanje obrokov, rigidno štetje kalorij, občutki krivde in sramu ter občutki anksioznosti ob hranjenju (Clarkson, 2016).

Za preventivo teh motenj hranjenja je potrebno izobraževanje plesalcev, staršev in učiteljev o znanih boleznih in njihovih posledicah, o zdravi prehrani ter preprečevanje nenadzorovanih restriktivnih vzorcev prehranjevanja (Dervišević idr., 2011). Raziskave so pokazale, da preventivni programi, ki vključujejo izobraževanje o zdravi prehrani ter preventivo motenj hranjenja, statistično pomembno izboljšujejo znanje o zdravi prehrani (Doyle-Lucas in Davy, 2011; Yannakoulia, Sitara in Matalas, 2002), zmanjšujejo vedenjske vzorce motenj hranjenja in omejevanja vnosa hrane (Yannakoulia, Sitara in Matalas, 2002) ter izboljšujejo zaznavano nagnjenost k ženski atletski triadi ter zaznavane konstrukte samo-učinkovitosti (Doyle-Lucas in Davy, 2011).

6 ŽENSKA ATLETSKA TRIADA IN RELATIVNI ENERGIJSKI PRIMANJKLJAJ

Ženska atletska triada je skupek treh različnih pojavov, ki so med seboj povezani. Kot že ime samo pove, se ta triada pojavi pri ženskih atletinjah, med drugim tudi pri plesalkah. Problem se začne s športnicami in plesalkami, ki so fizično zelo aktivne, obenem pa uživajo restriktivne oziroma nizko-kalorične diete, da ohranijo svojo vitko postavo. Posledično je njihova teža prenizka. S tako nizko-kalorično prehrano v prvi vrsti sploh ne dobijo dovolj hranil, ki jih potrebujejo, še huje pa je to, da se zaradi premajhnega vnosa kalorij čez čas prekine njihov reproduktivni cikel oziroma ni več tako pogost. Pri nekaterih mladih športnicah se reproduktivni cikel sploh ne začne. Če se ne začne do 16. leta, temu rečemo primarna amenoreja. Sekundarna amenoreja je odsotnost treh ali več zaporednih ciklov, oligomenoreja pa nastopi, kadar se cikli pojavljajo vsakih 30–90 dni. Do prekinitve oziroma zmanjšane pogostosti reproduktivnega cikla pride, ker se telo počuti ogroženo in spodbudi zaščitne mehanizme z zaustavitvijo reproduktivnega cikla, da prihrani energijo za ostale, bolj pomembne procese v telesu. Poleg hormonskih sprememb se pojavijo spremembe tudi v delovanju metabolizma. Kadar je amenoreja prisotna dlje časa, se raven ženskega hormona estrogena zmanjša in pride do njegovega pomanjkanja. To vodi do škodljivih sprememb v kosteh in do zmanjšanja kostne gostote. Oba pojava sta povezana z večjo možnostjo zloma kosti. Estrogen je nujno potreben tudi za optimalno raven kalcija in v primeru njegovega pomanjkanja lahko pride do prezgodnje osteoporoze (Crookshanks idr., 1999). Zgodnja intervencija je nujna v primeru prepoznavanja enega ali več simptomov ženske atletske triade, da se prepreči napredovanje stanja (Clarkson, 2016).

Pri relativnem energijskem primanjkljaju gre za fiziološko funkcijo, ki je povezana z neravnovesjem med dnevnim vnosom hranil ter energijsko porabo posameznika. Stanje vpliva na zdravje, rast in okrevanje ter posledično na vsakodnevne aktivnosti. Raziskave potrjujejo, da ima relativni energijski primanjkljaj negativen vpliv na reproduktivne, kostno-mišične sisteme idr. (Clarkson, 2016).

7 ZAKLJUČEK

Na področju plesa glede zdrave prehrane obstaja ogromno prostora za izboljšanje. Glede na vse izzive, s katerimi se soočajo baletni plesalci (usklajevanje pridobivanja zadostnih hranil za moč in energijo ter obenem vzdrževanje primerne postave), ter pasti, ki na tej poti nanje prežijo (motnje hranjenja), menimo, da bi morali dati večji poudarek na ozaveščanje. Nekatere baletne šole in gledališča, The Royal Ballet in The Royal Ballet School, že imajo izobraževanja o prehrani ter zaposlene nutricioniste, ki so plesalcem ves čas na voljo. Sami verjamemo, da to ne bi smela biti poljubna izbira šole ali gledališča, temveč nujen del njihovega kadra. Najbolj pomembno se nam zdi, da bi bili nutricionisti prisotni v šolah, še posebej internatskih, kjer učenci živijo ter si kuhajo sami. Menimo, da bi se mladi plesalci morali naučiti kuhati zdrave obroke ter osnovnih pravil zdravega prehranjevanja (kaj jesti pred treningom in po njem za dovolj energije ter optimalno regeneracijo mišic). Nekatere dobre prakse predstavljajo tudi predavanja o zdravi prehrani, individualna svetovanja ter dnevniki obrokov. Vse to bi lahko pripomoglo k bolj pozitivnemu počutju baletnih plesalcev ter izboljšalo njihovo fizično in psihično pripravljenost.

Pri raziskovanju področja zdrave prehrane v profesionalnem plesu smo prišli do zaključka, da kljub napredku v zadnjih letih še vedno dajemo premalo pozornosti vplivu prehrane. Številne dobre prakse doma in v tujini pričajo o pomembnosti zdrave prehrane v plesu ter o pozitivnih posledicah, ki sledijo zdravemu načinu prehranjevanja. Vsekakor smo mnenja, da bi se lahko na tem področju še veliko izboljšalo, ter upamo, da bodo pozitivnemu zgledu kmalu sledile tudi naše ustanove. Te bi morale posamezniku nuditi informacije o varni praksi na vseh področjih plesa, med drugim tudi o pravilni prehrani. Posamezniki pa morajo upoštevati ponujene informacije, prevzeti odgovornost za svoja dejanja in te prejete informacije vključiti v svoje izobraževanje.

8 LITERATURA

1. Betancourt, H., Arechiga, J., Ramirez, G. C. M. in Sanchez, M. E. D. (2008). Estimación antropométrica de la forma corporal de bailarines profesionales de ballet. *Archivos De Medicina Del Deporte*, 25, 127, 357–364.
2. Brown, D. D. (2018). Nutritional Considerations for the Vegetarian and Vegan Dancer. *Journal of Dance Medicine & Science: Official Publication of the International Association for Dance Medicine & Science*, 22, 1, 44–53.
3. Buckroyd, J. (2000). *The Student Dancer: Emotional Aspects of the Teaching and Learning of Dance*. London: Dance.
4. Chisolm, M. (2003). Now Screening. *Dance UK News*, 51, 9–10.
5. Clarkson, P. (2016). *Nutrition Resource Paper 2016*. Pridobljeno s: https://cdn.ymaws.com/www.iadms.org/resource/resmgr/resource_papers/dance-nutrition-2016.pdf.
6. Crookshanks, D., Trotter, H. in Australian Dance Council. (1999). *Safe dance III: Report 1999: a report on the occurrence of injury in the Australian professional dance population*. Braddon, ACT: Australian Dance Council, Ausdance.
7. Dervišević, E., Vidmar, J., Tušak, M. in Karpljuk, D. (2011). *Vodič športne prehrane*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
8. Doyle-Lucas, A. F. in Davy, B. M. (2011). Development and Evaluation of an Educational Intervention Program for Pre-professional Adolescent Ballet Dancers: Nutrition for Optimal Performance. *Journal of Dance Medicine and Science*, 15, 2, 65–75.
9. Griffin, J. (2001). Fluids for Dancers. *Dance UK*, 15, 1–2.
10. Herlič, M. in Herlah, B. (2002). *Prehrana in dietetika: študijsko gradivo: 1. letnik*. Maribor: Živilska šola, Višja strokovna šola.
11. Lipovšek, S. in Kevo, V. (2013). *Moč prehrane v športu: Kako s prehrano in prehranskimi dopolnili doseči svoj največji potencial in zmogljivost*. Ljubljana: Samala.
12. Moore, A. (2012). Ballet dancing and the body extreme: A qualitative exploration of adolescent women's eating regimes. Pridobljeno s: [https://espace.mmu.ac.uk/576540/1/MOORE%20\(ANNIE\)%202012.pdf](https://espace.mmu.ac.uk/576540/1/MOORE%20(ANNIE)%202012.pdf).
13. Russell, J. (2013). *Preventing dance injuries: current perspectives*. Dove Press.
14. Yannakoulia, M., Sitara, M. in Matalas, A. L. (2002). Reported eating behavior and attitudes improvement after a nutrition intervention program in a group of young female dancers. *International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism*, 12, 1, 24–32.



Okrogla miza / Panel (Maribor, 2019)

**BALET, IZOBRAŽEVALNA VERTIKALA
OD PREDŠOLSKE VZGOJE DO II. BOLONJSKE
STOPNJE V REPUBLIKI SLOVENIJI /**

***BALLET, EDUCATIONAL VERTICAL FROM
PRESCHOOL AGE TO THE SECOND CYCLE DEGREE
IN THE REPUBLIC OF SLOVENIA***





POROČILO Z OKROGLE MIZE

V sklopu Borštnikovega srečanja je *Alma Mater Europaea* Akademija za ples dne 26. oktobra 2019 organizirala okroglo mizo na temo *Balet, izobraževalna vertikala od predšolske vzgoje do II. bolonjske stopnje v Republiki Sloveniji*.

Študentke in diplomantke baletnega oddelka so predstavile svoje raziskovalno delo v času študija na to temo. Mentor raziskovalnega dela je dekan, izr. prof. dr. Svebor Sečak, mentorja diplomskih nalog v nastajanju s tega področja sta prof. dr. Majda Pšunder in izr. prof. dr. Svebor Sečak.

Okroglo mizo je otvorila diplomantka Branka Popovici z referatom, v katerem je predstavila prednosti, zaradi katerih naj bi se otrok ukvarjal z baletom, in kdo so potencialni učitelji baleta. Nato smo videli in poslušali prezentacijo diplomantke Claudie Sovre na temo sodobnega poučevanja baleta in vloge učitelja baleta. V nadaljevanju je diplomantka Martina Svetina predstavila primerjavo slovenskega baletnega izobraževanja na osnovni in srednješolski stopnji s hrvaškim in madžarskim sistemom šolanja. Helena Valerija Krieger je govorila na temo problematike predšolske vzgoje in baletne šole na konservatorijih in v glasbenih šolah. Prezentacijo je zaključila študentka tretjega letnika Manca Raušl Kodrič na temo pravne podlage in postopka sprememb vzgojno-izobraževalnih programov. Študentke so poudarile pomembnost ustanovitve terciarne izobraževalne ustanove, ki jim omogoča raziskovalno delo na tej ravni.

Na okrogli mizi je prisostvovalo okoli 30 udeležencev. V razpravi na temo baletnega šolanja, ki se izvaja po sedanjem programu Ples na dveh različnih zahtevnostnih stopnjah (osnovni in zahtevnejši in obsežnejši program), je prisotne najbolj zanimalo doseganje določenih standardov in kriterijev, ki so oziroma naj bi bili primerljivi z evropskimi. Večina sodelujočih se je strinjala, da je treba vzpostaviti vertikalo, v kateri bi na osnovnem programu imeli učenci možnost pridobivanja znanja o baletni umetnosti, o baletni tehniki ter da bi se na tej stopnji vzpodbujalo veselje do plesa in baleta. S tem bi na nivoju države poskrbeli za temelj ljubiteljev tovrstne umetnosti. Če bi učitelji osnovnega programa med svojimi učenci prepoznali posameznike z ustreznimi dispozicijami za balet, bi jih preusmerili na šolanje v enega izmed konservatorijev, kjer pa je nujno ustvariti pogoje, v katerih se bodo lahko šolali bodoči profesionalni plesalci. V ta namen bi bilo treba prenoviti predmetnike in učne načrte za baletno šolo. Sicer je nemogoče pričakovati, da bodo naši rezultati primerljivi z evropskimi.

Stroka se mora o teh predlogih poenotiti ter oblikovati predloge za spremembe predmetnikov in učnih načrtov, ki bodo podprli profesionalni pristop k poučevanju baleta, hkrati pa omogočili primerno obliko izobraževanja za vse otroke, ki se želijo na tem področju šolati v manjšem obsegu.

Organizator in moderator okrogle mize na Borštnikovem srečanju 2019 je bil dekan *Alma Mater Europaea* Akademije za ples, izr. prof. dr. Svebor Sečak, predsednik Hrvaškega društva profesionalnih baletnih umetnikov.

Branka Popovici

Alma Mater Europaea Akademija za ples

POUČEVANJE BALETA V PREDŠOLSKEM OBDOBJU **TEACHING BALLET AT THE PRESCHOOL AGE**

1 UVOD

Ključna vloga učitelja baleta kot ustvarjalca parcialne celote vzgojno-izobraževalnega procesa pri otroku je izredno pomembna. Njegovo poučevanje ne sega zgolj na baletno področje in učenje baletnih znanj in spretnosti, kjer mora biti poznavalec in ustvarjalec baletnih vsebin, ampak tudi na področja otrokovega estetskega dožemanja sveta, kulture medsebojnega dialoga in komunikacije, motivacije, druženja in odnosa staršev do baletnega ustvarjanja in umetnosti nasploh.

Če parafraziramo Alysoun Tomkins (2016), lahko ugotovimo, da podaja odgovor na vprašanje, zakaj je baletno izobraževanje pomembno za otroke in mlade ljudi, ter meni, da balet kombinira govoričo telesa z domišljijo in doprinaša k otrokovemu razvoju na naslednjih področjih:

- umetniški, kreativni in kulturni razvoj,
- zdravje, fizična aktivnost in dobro počutje,
- razvoj samozaupanja in samoiniciativnosti.

Balet pripomore k razumevanju nekaterih umetniških vsebin, kot so razumevanje različnih izrazov baletnih korakov in razumevanje koreografij, in pomaga pri prepoznavanju umetniških vsebin. Balet omogoča sposobnost timskega dela, predanosti in ponosa. Povzamemo lahko parafrazirane besede Alysoun Tomkins (2016), da je balet skupek umetnosti, ki omogoča posamezniku fizični, intelektualni, emocionalni in kulturni razvoj.

Zapisi smo, da balet omogoča otroku in mlademu človeku široko paletu razvojnih možnosti. Seveda pri tem ne smemo pozabiti na otrokov interes. Če ob tem spoznanju pogledamo razvojne potencialne otroka, lahko ugotovimo (Vigotski, 1996), da se osnovne faze v razvoju interesov poudarjajo z osnovnimi fazami dozorevanja otroka. To pomeni, da je razvoj otrokovih interesov v direktni odvisnosti od procesa biološkega dozorevanja in da ritem organskega zorenja opredeljuje ritem razvoja interesov. Ali povedano drugače: hitreje ko bo otrok (ali njegovi starši) prepoznal interes za balet in ta interes tudi razvijal, hitreje bo balet omogočal otroku bogatejši osebnostni razvoj.

Tomkins trdi, da imajo plesni učitelji posebno vlogo v življenju mladih ljudi. Poleg tega, da razvijajo sposobnosti v plesu, prav tako vplivajo na njihovo samozavest, samospoštovanje in njihovo razumevanje širšega sveta, njihove socialne spretnosti in težnje.

Znanje neprestano narašča in se povečuje, kar pomeni, da se morajo plesni učitelji nenehno učiti in izpopolnjevati. Zahtevajo posodobitev znanja, da lahko mladim, ki se učijo in rastejo, ponudijo povezave med psihološkim počutjem ter fizičnim in akademskim dosežkom, plesno medicino, splošnim zdravjem, izobraževalnimi strategijami in, kar je nezanemarljivo, pojasnijo učencu, kakšne karijerne možnosti ima.

Plesni učitelji so pomembni vzorniki in predstavniki plesa. Najboljši so odprti za nove ideje in ponujajo nove možnosti, kako obogatiti plesno izkušnjo mladim ljudem, s katerimi delajo. Avtorica Jacqueline Smith-Autard (2002, str. 27) je mnenja, da bi bilo dobrodošlo tradicionalni pristop poučevanja plesa dopolniti s srednjim ali integrativnim modelom *Midway model*, saj je zagovornica sinteze med izobraževalnim in profesionalnim modelom poučevanja. Poudarja pomembnost procesa in produkta. Razvoju kreativnosti, individualnosti in domišljije posameznika pridružuje spremljanje dogodkov na plesno-kulturnem področju. Izhajajoč iz teh razmišljanj, se bomo osredotočili na tri razpravna področja:

- Kaj je balet?
- Kdaj začeti razvijati otrokov interes za balet?
- Kdo je lahko uspešen učitelj baleta v začetnem baletnem izobraževanju?

2 KAJ JE BALET?

Balet je lahko samostojno delo, pri katerem je ples osnovna vsebina. V enem izmed prvih opisov plesa je Curt Sachs (1938) zapisal, da je ples mati vseh umetnosti. Izmed vseh umetnosti je ples edina umetnost, ki nudi fizični, intelektualni in čustveni razvoj posameznika, zato je izjemnega pomena za otroke in mladostnike (Tomkins, 2016).

Balet ni samo estetska podoba vitkih teles, ki vizualizirajo umetniško zgodbo; balet je umetniško življenje, ki lahko traja vso aktivno življenjsko dobo baletnika, ali pa traja le leto, dve ali desetletje. V baletno življenje otroci vstopajo z različnimi vzgibi, ki so lahko zasidrani v otrokovo sprejemanje baleta, lahko izhajajo iz otrokovih identifikacijskih vzgibov, iz socialnega posnemanja ali zgolj iz starševskih želja.

3 KDAJ ZAČETI RAZVIJATI OTROKOV INTERES ZA BALET?

Predšolsko obdobje je obdobje temeljnega gibalnega razvoja. Otrokov organizem je prav takrat namreč izpostavljen vplivom okolja. Ustrezne gibalne dejavnosti, ki naj bi potekale skozi igro, so v predšolskem obdobju ključnega pomena za otrokov gibalni in funkcionalni razvoj, poleg tega pa vplivajo tudi na otrokove spoznavne, socialne ter čustvene sposobnosti in lastnosti (Videmšek in Visinski, 2001).

Sklicujoč se na različne avtorje, ki se ukvarjajo z razvojno psihologijo, lahko strnemo, da je predšolsko obdobje otrok primeren čas za začetno izobraževanje na baletnem področju. To še ne pomeni, da bo vsak otrok, ki se v predšolskem obdobju vključi v baletno izobraževanje, v tem izobraževanju tudi vztrajal, je pa to čas, ko je otrok vedoželjen, dojemljiv, želi ustvarjati, se družiti in razvija pozitivne emocije.

4 KDO JE LAHKO USPEŠEN UČITELJ BALETA V ZAČETNEM BALETNEM IZOBRAŽEVANJU?

Naša temeljna predvidevanja v diplomskem delu in v zvezi z odgovorom na zastavljeno vprašanje nam za zdaj omogočajo le hipotetične odgovore, ki jih bomo v diplomskem delu poskušali eksplisitno opredeliti.

Otrokovi interesi za baletno izobraževanje so različni in učitelju le redko kdaj resnično poznani, zato je učiteljeva vloga ob vstopu učenca v baletno izobraževanje izjemno pomembna. Za kakovostno in učinkovito poučevanje baleta mora učitelj baleta ponotranjiti zavedanje, da lahko na motivacijo, ki se razvija pri učencih, vplivajo notranji in zunanji dejavniki ali spodbude. Notranji dejavniki, ki se pri otroku manifestirajo kot radovednost in interes za balet, izvirajo iz učenca samega in sprožajo proces notranje motivacije.

Avtorji Austin, Renwick in McPherson (2009) navajajo, da je samo zastavljanje ciljev, s pomočjo katerih učenci razvijajo nove sposobnosti in pridobijo nova znanja, zelo močna motivacijska spodbuda, ki je povezana z notranjo motivacijo. Učenci so lahko za balet motivirani tudi z zunanjimi motivacijskimi spodbudami, kot so pohvale (lahko tudi graje), nagrade (lahko tudi kazni), s pomočjo povratnih informacij ali pod vplivom socialnega okolja, zato v takih primerih govorimo o procesu zunanje motivacije. Na motivacijo učenca pa vpliva tudi učitelj.

Foster (2009) dokazuje, da je naloga učitelja ustvarjanje in zagotavljanje pozitivnega učnega okolja oziroma takšnih učnih situacij, skozi katere bo prepoznal napredek slehernega učenca in hkrati spodbujal učenčevo individualnost, kreativnost in odgovornost.

Pšundrova (1998) piše, da je učiteljevo delo z ljudmi učinkovito takrat, ko omogoča kakovost razvitega odnosa, pri čemer učitelj uporablja svoje znanje in komunikacijske veščine. Ko govori o učinkovitem delu z učenci, ne misli le na učiteljevo sposobnost podajanja znanja, ampak na drugo učiteljevo pedagoško delo. Za učinkovito delo so potrebna nekatera znanja o vzgoji osebnosti in razvite veščine medsebojnega komuniciranja, poleg tega pa bi učitelji morali biti psihično stabilni, strokovni, humani, odgovorni, prijazni, odkriti, komunikativni, optimistični, znati bi morali poslušati in svetovati.

Vloge učitelja v začetnem baletnem izobraževanju lahko opredelimo s parafraziranim zapisom avtorice Pšunder (1994). Učitelj se v začetnem baletnem izobraževanju pojavlja v treh vlogah: kot uslužbenec, strokovnjak in človek. Vse tri vloge so v medsebojni soodvisnosti, pri čemer je vloga uslužbenca opredeljena zgolj s pravno-formalnim statusom učitelja. Ni pa zanemarljiva, še posebno ne, ko se sklicuje na pravila medsebojnega učinkovanja učitelja baleta in učenca ter na zakonodajo. Učitelja baleta si ne moremo zamisliti brez odličnega poznavanja baleta, od osnovnih korakov do baletnih struktur, baletnih vsebin in koreografij. Ta vloga učitelju baleta ni dana enkrat za vselej, ažurno jo mora nadgrajevati, dopolnjevati in ažurirati. Učitelj baleta se pojavlja tudi v vlogi človeka, pri kateri mu moramo pripisati potrebo po vseh človeških komponentah in pozitivnih vrlinah, ki nasploh označujejo človeško odličnost.

5 ZAKLJUČEK

Naše gledanje na naslovno temo pričujočega referata smo usmerjali v pozitivno smer in iskali predvsem tiste potenciale, ki bi jih lahko pripisali učitelju baleta za uspešen baletni vzgojno-izobraževalni proces, ki se lahko učinkovito začne v otrokovem predšolskem obdobju. Nismo se lotili otrokove uspešnosti na baletnem področju, posebno ne tiste uspešnosti, ki jo v nekaterih socialnih in kulturnih okoljih pišemo z veliko začetnico. Nismo se lotili starševskih hotenj, ki v svojem otroku vidijo odlične potenciale za vrhunsko baletno pot tudi, ko ti otroci nimajo predispozicij za baletno kariero. Takšna razmišljanja prepuščamo nadaljnjim proučevanjem.

6 LITERATURA

1. Austin, J. R., Renwick, J. M. in McPherson, G. E. (2009). Development motivation. V B. Kerr (ur.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent* (str. 213–238). Thousand Oaks: SAGE.
2. Foster, C. (2009). Intrinsic versus extrinsic motivation, V B. Kerr (ur.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent* (str. 459–491). Thousand Oaks: SAGE.
3. Pšunder, M. (1994). *Knjižica za učitelje in starše*. Maribor: Obzorja.
4. Pšunder, M. (1997). *Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli?* Ljubljana: Zavod za šolstvo Republike Slovenije.
5. Sachs, C. (1938). *World History of the Dance*. London: George Allen & Unwin Ltd.
6. Smith-Autard, J. M. (2002). *The Art of Dance in Education*. London: A&C Black.
7. Tomkins, A. (2016). *Why is an Education in the Arts (Dance) important for Children and Young People?* V S. Sečak, Propedeutika [Zapiski s predavanj]. Maribor: Alma Mater Europaea Akademija za ples.
8. Videmšek, M. in Visinski, M. (2001). *Športne dejavnosti predšolskih otrok*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
9. Vigotski, S. L. (1996). *Dečja psihologija*. Beograd: Zavod za učbenike i nastavna sredstva.

Claudia Sovre

Alma Mater Europaea Akademija za ples

POUČEVANJE BALETA DANES IN VLOGA UČITELJA BALETA PRI TEM BALLET TEACHING TODAY AND THE ROLE OF THE BALLET TEACHER

1 UVOD

V tem referatu se bomo posvetili poučevanju baletne umetnosti v današnjem času ter vlogi in pomenu baletnega učitelja pri tehničnem znanju učencev, kot tudi pri njihovem intelektualnem in emocionalnem razvoju skozi potek šolanja. Raziskali bomo sodobne pristope pri poučevanju plesa, ki jih plesni teoretiki zagovarjajo kot celosten, edukativen in zdrav način poučevanja, primeren za celotno populacijo otrok, ter poskušali potegniti paralelo med njihovimi dognanji in med poučevanjem ožjega profila otrok na baletnih konservatorijih, kjer so plesne zahteve strožje in bolj specifične. Podrobneje bomo pogledali, kako naj bi baletni učitelj vodil učenca skozi njegovo baletno šolanje v smislu pravilnega poučevanja baletne tehnike, kot tudi v smislu pravilnih pedagoških pristopov, ter se ob tem spraševali, kakšna mora biti njegova strokovna usposobljenost, da lahko učenca ob koncu šolanja izobrazijo v kvalitetnega profesionalnega baletnega plesalca. Ozrli se bomo tudi na trenutno situacijo poučevanja v Sloveniji v povezavi z našimi raziskovanji.

2 VLOGA UČITELJA BALETA V PROCESU ŠOLANJA BALETNIH PLESALCEV

Baletno izobraževanje je dolgotrajen proces, ki traja v baletnih šolah od 8 do 10 let, odvisno od izobraževalnega sistema posamezne države. Otrok, ki si želi postati profesionalni plesalec, se mora s plesom začeti ukvarjati že v zgodnji dobi svojega odraščanja, ko njegova osebnost še ni dozorela in izoblikovana. Šolanje je naporno, veliko otrok odneha na poti, do konca vztrajajo le tisti najbolj uporni in predani svoji želji. Baletni učitelj je ta, ki je ves čas prisoten v procesu njihovega šolanja, zato je njegov strokovni in osebni pristop do otrok zagotovo izrednega pomena ter igra veliko in pomembno vlogo v tem obdobju njihovega življenja. Julia Buckroyd, angleška plesna strokovnjakinja, poudarja, da poleg tega, da učitelji pripomorejo pri razvoju otrokovih sposobnosti v plesu, vplivajo tudi na njihovo samopodobo, zaupanje, razumevanje širšega sveta, socialne spretnosti, njihova pričakovanja in prizadevanja. Območje poučevanja plesa je ogromno, znanje se danes hitro nadgrajuje in širi, zato se morajo plesni učitelji stalno izobraževati. Od njih se zahteva osveženo znanje o tem, kako se mladi ljudje učijo in razvijajo, povezavo med psihičnim in fizičnim počutjem ter učnim uspehom, znanje o plesni medicini in zdravju na splošno, strategijah izobraževanja, možnostih za nadaljnjo kariero – zaposlitev. Plesni učitelji so za učence pomembni vzorniki in predstavniki plesa, zato morajo biti odprti za nove ideje in pristope, nadgrajevati in ocenjevati svoje delo ter delati na osebni razvoju. Prepoznati morajo individualnost vsakega mladega človeka ter ustvariti okolje in vzdušje, ki poudarja učenje, zaupanje vase in vzajemno spoštovanje (Buckroyd, 2000).

Buckroydova sicer govori o plesu v širšem smislu, vendar lahko vse njene trditve prenesemo na ožje področje baletnega izobraževanja. Balet se razvija, tehnične zahteve se povečujejo, otroci in mladostniki se spreminjajo glede na okolje in čas, v katerem živijo, zato mora baletni učitelj poleg dobrega poznavanja svoje stroke slediti razvoju in se prilagajati novim zahtevam ter novim pristopom (tekst iz lastnega diplomskega dela v nastajanju).

3 STILI POUČEVANJA

Kot baletni učitelji lahko poučujemo učence, ki želijo postati profesionalni baletni plesalci, ali otroke, ki obiskujejo baletne treninge le nekajkrat tedensko bolj za zabavo, pridobivanje novih prijateljev, boljši fizični razvoj in podobno. Vedno več je tudi povpraševanja za poučevanje baleta odraslih – bivših baletnih plesalcev in plesalcev drugih plesnih zvrsti, saj je klasični balet odlična baza za vse ostale plesne tehnike. Pomembno je, da smo kot učitelji zmožni prepoznati situacijo, v kateri se nahajamo, sposobnosti in pričakovanja učencev, ki jih poučujemo, ter se temu pravilno prilagoditi. Buckroydova poudarja, da je učitelj zaradi svojega nepravilnega pristopa k poučevanju lahko odgovoren tudi za fizične poškodbe plesalcev, zato mora biti med drugim izobražen tudi na področjih, kot so: plesna medicina, anatomija, psihologija, fitnes in prehrana (Buckroyd, 2000).

Muska Mosston in Sara Ashworth sta v svoji knjigi *Teaching Physical Education* opisali različne stile poučevanja, ki jih plesni/baletni učitelji lahko uporabljajo pri svojem delu, in se med seboj razlikujejo predvsem v odnosu učitelj – učenec oziroma količini odgovornosti, ki jo vsak od njiju nosi. Delita jih v dve večji skupini (Mosston in Ashworth, 2010).

3.1 REPRODUKTIVNI STILI

Pri reproduktivnih stilih ima učitelj pomembnejšo vlogo od učenca.

- **Stil z ukazom** (*Command style*): učitelj je vedno v centru in se z direktno zahtevo obrača k učencem. Dodeli jim konkretno nalogo, npr. določene baletne korake, ki jih morajo učenci izvesti čim bolj točno, pri čemer se zahteva stroga disciplina brez diskusije in improvizacije.
- **Stil z vajo in prakso** (*Practice style*): učitelj zada nalogo, npr. pokaže učencem določeno plesno kombinacijo in jim odredi določeno časovno obdobje, v katerem se morajo vaje naučiti. Učenci si sami razporedijo, kako bodo nalogo opravili, torej manjši del odgovornosti preide na njih, saj morajo nalogo kopirati, adaptirati in rafinirati, še zmeraj pa ima vodilno vlogo učitelj.
- **Vzajemni stil** (*Reciprocal style*): učenci delajo v parih, eden je učenec, drugi je učitelj, vloge kasneje tudi zamenjata. Učitelj zada učencem določeno nalogo, ki jo prevzame učenec v vlogi učitelja. Otroci se naučijo gledanja skozi oči učitelja ter medsebojnega podajanja in sprejemanja kritike.
- **Stil s samopreverjanjem** (*Self-check style*): učitelj prepusti učencem, da sami ocenijo, kako so izpeljali zadano nalogo. Učenci napredujejo pri spoznavanju svojih lastnih zmožnosti in omejitev ter samoocenjevanju. Pri baletnih treningih to dosežemo z uporabo ogledala ali video zapisa za kasnejšo analizo (Mosston in Ashworth, 2010).
- **Inkluzivni stil** (*Inclusion style*): učenci, ki posedujejo različne stopnje spretnosti, sodelujejo pri isti nalogi, tako da si sami izberejo raven zahtevnosti. Učiteljeva vloga je, da sprejema odločitve, da določi stopnje zahtevnosti in logistične odločitve. Vloga učencev je, da preučijo razpoložljive ravni v nalogi, izberejo sebi primerno, vadijo nalogo, po potrebi izvedejo prilagoditev zahtevane stopnje in na koncu preverijo uspešnost glede na postavljene kriterije.

3.2 PRODUKTIVNI STILI

Da bi lahko uporabili produktivne stile, moramo prej imeti določene izkušnje. Produktivni stili so:

- **Vodenje do odkritja** (*Guided discovery*): izhajamo iz Sokratovega načina poučevanja, skozi pogovor in vprašanja pridemo do odgovorov.
- **Konvergentno odkritje** (*Convergent discovery*): vse miselne dejavnosti so usmerjene k eni sami ideji in rešitvi problema.
- **Divergentna produkcija** (*Divergent production*): miselne procese usmerjamo tako, da najdemo čim več rešitev, odgovorov, idej za isto vprašanje.
- **Individualni program** (*Individual program*): program oblikovan posebej za enega talentiranega učenca, npr. poseben trening za enega baletnega plesalca.
- **Program, ki ga sproži učenec sam** (*Learner initiated*): Učenec se sam odloči za dodatno izobraževanje, npr. za doktorat ali raziskavo. Baletni plesalec se lahko odloči, da se bo udeležil baletnega tekmovanja, vendar pri tem vseeno potrebuje mentorja, da mu pomaga in nadzoruje njegovo delo.
- **Poseben stil, kjer se učiš sam** (*Self-Teaching*): je izven šolskega sistema, učiš se sam iz knjig, priročnikov, interneta.

Pri produktivnih stilih se učenec usposobi za: analiziranje, razumevanje, izbiranje in ocenjevanje. Znanje je pomembno, še bolj pomembno pa je razumevanje tega znanja (Mosston in Ashworth, 2010).

V baletni šoli bo učitelj zagotovo uporabil več reproduktivnih stilov, medtem ko pri poučevanju ljubiteljev in plesalcev drugih plesnih zvrsti lahko uporabi več produktivnih stilov, več raziskovanja, saj ni omejen na produkt odličnega plesalca v tehničnem smislu. Zagotovo pa je potrebno kombinirati različne stile med seboj in se tudi pri klasičnem baletu poslužiti več različnih pristopov poučevanja (Sečak, 2016). Menimo, da je bistvenega pomena prepoznati, katerega od zgoraj navedenih stilov uporabiti v določeni situaciji (tekst iz lastnega diplomskega dela v nastajanju).

4 POUČEVANJA BALETNE TEHNIKE DANES

Ko spremljamo socialna omrežja, kjer baletni umetniki ali pa ljubitelji baleta vsakodnevno objavljajo svoje vzornike – vrhunske baletne plesalce današnjega časa v njihovi tehnični virtuoznosti, opazimo, da jih večina prihaja iz šol z rusko oziroma vzhodno baletno tradicijo. Postavlja se nam vprašanje, ali v Sloveniji sploh lahko zastavimo baletno izobraževanje po vzoru npr. baletne Akademije Vaganova iz Sankt Peterburga, ki poučuje po istoimenski Vaganova metodiki.

Avdicija za sprejem na to akademijo, na katero se prijavi več sto otrok iz Rusije in tujine, je zelo zahtevna. Otroci prej opravijo razgovore in posvetovanja z baletnimi strokovnjaki Akademije, ki potem ocenijo njihove sposobnosti. Skozi tekoče šolsko leto običajno v želji po vpisu Akademijo kontaktira več kot 1000 otrok, v prvi razred jih sprejmejo okoli 70, devetletno šolanje pa običajno konča in diplomira le okoli 30 učencev (Vaganova Ballet Academy, 2015). Glede na strog izbor učencev lahko sklepamo, da se po njihovem šolskem programu šolajo le otroci z odličnimi telesnimi predispozicijami za klasični balet, zato od njih učitelji lahko v relativno kratkem času zahtevajo izredne napore, potrebne, da se njihova telesa fizično predružačijo.

V Sloveniji obstajata dva državna baletna konservatorija, v Ljubljani in Mariboru. Ta kljub obvezni avdiciji pred začetkom šolanja ne moreta sprejeti samo otrok z idealnimi fizičnimi predispozicijami, saj se na vpis prijavi znatno manj otrok kot na Akademiji Vaganova, torej selekcija ne more biti tako rigorozna. Kako torej delati s takšnimi otroki, da jih naučimo pravega baletnega znanja in se hkrati izognemo poškodbam? Menimo, da mora učitelj skozi avdicijo in začetne treninge preučiti vsakega učenca posebej, prepoznati njegove individualne telesne predispozicije ter jih upoštevati pri prenašanju baletne tehnike na njegovo telo.

Program v baletnih konservatorijih bi moral poleg poučevanja osnovne baletne tehnike vsebovati še druge pomembne obvezne predmete, kot so: fizična priprava plesalca, stretching (raztegovanje mišic), moška baletna tehnika, delo na konicah prstov (špicah), baletni repertoar, *pas de deux* (duet), karakterni plesi, sodobni ples in drugi. Pri tem pa ne smemo pozabiti na pomembnost ostalih teoretičnih predmetov: umetnost, estetika, zgodovina plesa, glasba in drugi predmeti, s katerimi učenci širijo svoja teoretična znanja, kar jim med drugim pomaga tudi pri razumevanju prakse oziroma konkretne baletne tehnike. Graham McFee, pomemben teoretik na področju plesa, poudarja, kako pomembno je, da učitelji poučujemo ples kot umetnost in ne zgolj kot fizično aktivnost. Plesalci morajo skozi analitična orodja razumeti pomen, strukturo, formo, konvencije, zgodovino svojega končnega produkta, baletnih korakov (McFee, 1992). Tudi sami smo mnenja, da morajo učitelji na baletnih konservatorijih učence usmerjati ne samo v tehničnem smislu baletnih korakov, temveč širše, skozi pogled umetnosti, zgodovine baleta, plesa ter splošne kulturne razgledanosti. Prepričani smo, da bodo baletne korake učenci lahko hitreje usvojili ter jih boljše izvajali, če bodo vedeli, od kod izvirajo in kakšen je njihov globlji pomen. Seveda pa je vse to povezano s programom in številom ur, ki jih imajo učitelji na razpolago po šolskem učnem načrtu, za katerega menimo, da je preskromen v svojem obsegu in vsebini (Programi v glasbenem izobraževanju, 2019) (tekst iz lastnega diplomskega dela v nastajanju).

5 PSIHOLOŠKI PRISTOP PRI POUČEVANJU IN DIFERENCIACIJA

Otroci so si med seboj različni, zato se morajo baletni učitelji tega zavedati in to upoštevati. Čeprav je poučevanje baleta izrazito fizičnega značaja, pri tem ne smemo zanemariti pravilnega odnosa do otrok, ki bo pripomogel k uspešnosti njihovega sprejemanja ponujenega znanja. Buckroydova naglašja, da se je tradicionalni model baletnega učitelja precej spremenil, saj mora vključevati veliko več psihološkega pristopa in zavedanja kot nekoč. Danes se po svetu organizirajo prav posebni psihološki kurzi za pedagoge, tudi na plesnih akademijah se bodoči baletni učitelji izobražujejo pri več različnih predmetih na tem področju (Buckroyd, 2000).

Kljub enotnim zahtevam za vse učence v času njihovega šolanja morajo učitelji upoštevati različnost otrok v njihovi individualnosti in fizičnih sposobnostih, hkrati pa so postavljeni pred izziv, da morajo te različne otroke naučiti istega znanja. Pri tem jim lahko v veliki meri pomaga upoštevanje principa diferenciacije. Ta predstavlja različne aktivnosti znotraj učne ure, ki vključujejo vse otroke v razredu in hkrati podpirajo učni načrt, ki ga mora učitelj izvajati.

RAD (Royal Academy of Dance) v svoji literaturi navaja razloge, zaradi katerih je treba upoštevati princip diferenciacije pri poučevanju:

- vsak otrok je edinstven;
- vsak otrok ima določene potrebe v lastnem procesu učenja;
- vsak otrok potrebuje učiteljevo pozornost in ima pravico, da je deležen poučevanja;
- vsak otrok ima pravico, da je uspešen pri učenju, kar lahko doseže le z uspešno diferenciacijo.

Princip diferenciacije pri poučevanju baleta pomeni, da učitelj pri realizaciji baletne učne ure izvaja določene dejavnosti, ki jih prvotno vključi v svojo pripravo na pouk:

- da bi otroke lahko naučil določen zahteven korak ali celotno plesno kombinacijo, mora učitelj te razgraditi na osnovne elemente/korake, poskrbeti, preveriti, da jih otroci dobro usvojijo, da bi jih lahko kasneje uspešno združili v zahtevnejšo celoto;
- učitelj mora imeti občutek, kako in kdaj lahko nadaljuje z naslednjo učno snovjo, saj nekateri učenci hitro sprejemajo novo znanje, drugi pa potrebujejo za to več časa;
- znati mora oceniti otrokov napredek in opazovati, v kolikšni meri otroci pridobivajo telesne, kognitivne in socialne veščine;
- seznanjen mora biti s predhodnim znanjem učencev, vključno z njihovimi sposobnostmi in veščini;
- imeti mora dostop do virov za pomoč pri načrtovanju diferenciacije;
- seznanjen mora biti s posebnimi potrebami vsakega posameznega učenca v razredu.

Seveda mora biti učitelj prej usposobljen/izobražen, da lahko pravilno izvaja diferenciacijo. Biti mora dober opazovalec in organizator, sestaviti primerne vaje in naloge, ki bodo primerne za učence in jih hkrati motivirale, znati mora prepoznati sposobnosti in omejitve tako posameznikov kot skupine v razredu, z namenom, da se vsak učenec primerno umesti v skupino.

Z dobro izvedeno diferenciacijo lahko učitelj doseže:

- dobro motivacijo učencev in izvajanje zadanih nalog,
- občutek uspešnosti pri vseh učencih, kar bo dvignilo njihovo samozavest,
- ustvari pozitivno učno okolje, kjer imajo učenci občutek, da imajo vsi enake možnosti za učenje,
- pravilno poučevanje učencev (RAD, 1997).

Menimo, da je princip diferenciacije izredno pomemben in bi ga morali učitelji obvezno izvajati pri poučevanju učencev baleta skozi celoten proces njihovega šolanja, saj zagotovo pozitivno vpliva na osebni razvoj otrok, pomaga pri njihovem občutku samozavesti in posledično učinkovitejšem usvajanju znanja (tekst iz lastnega diplomskega dela v nastajanju).

6 UČITELJEVO PRENAŠANJE ZNANJA NA UČENCE IN VARNA PRAKSA

Royal Academy of Dance (RAD) govori o varni praksi v poučevanju plesa, ki skrbi za preprečevanje poškodb učencev in zato predstavlja enega od pomembnih elementov za doseganje dobrih učnih rezultatov. Za izvajanje varne prakse morajo biti najprej zagotovljeni osnovni pogoji za plesno dejavnost (primeren prostor, primerna starost in zrelost otrok), za tem pa odgovornost za njeno izvedbo v glavnem sloni na ramenih baletnega učitelja. Ta se mora za vsak baletni trening vnaprej dobro pripraviti v smislu varne prakse:

- prilagoditi se mora potrebam učencev in načinu življenja v današnjem času,
- preveriti mora prostor, da je primeren plesni dejavnosti,
- zahtevnost treninga mora prilagoditi psihičnemu in intelektualnemu nivoju učencev,
- na treningu mora zagotoviti prijetno atmosfero in paziti na jezikovno izražanje,
- uporabljati mora diferenciacijo,
- potencirati mora samostojnost, razmišljanje in komunikacijo učencev (RAD, 1997).

Menimo, da je za doseganje dobrih rezultatov poučevanja baleta na državnem nivoju ključnega pomena izbira enotne preverjene baletne metodike, ki bi jo strokovno podkovani učitelji prenašali na učence s principom varne prakse, ki jo priporoča RAD, ne glede na težavnostno stopnjo treningov ali rezultata, ki ga želijo z učenci doseči.

V tem smislu bi radi izpostavili učiteljev odnos do učencev v razredu, ki je izredno pomemben in mora biti enak do vseh otrok. Rachel Rist poudarja, kako pomembno je, da učitelj na treningu deluje pravično in s pozitivno skupinsko dinamiko. Pri tem učitelj ne sme postaviti nobene hierarhije, vsi učenci morajo dobiti korekcije brez protekcije posameznikov, uspeh vsakega mora biti opažen in nagrajen, pričakovanja morajo biti za vse enaka (Rist, 2001). Od različnih baletnih učencev smo večkrat slišali razočarane komentarje, da učitelji ne obravnavajo vseh otrok enako, da večino časa posvečajo samo določenim dijakom in s korekcijami zanemarjajo ostale. Če te trditve otrok držijo in niso samo njihove preobčutljivosti na poti odraščanja, menimo, da je takšno ravnanje nepravilno in neprofesionalno, saj lahko otrokom pusti tudi dolgotrajne psihične posledice, predvsem v obliki pomanjkanja samozavesti, nezaupanja nadrejenim osebam, zapiranja v svoj svet in podobno. Rešitev vidimo v tem, da bi šolski sistem v prihodnosti uvedel novo delovno mesto nekakšnega strokovnega mentorja, ki bi občasno nadzoroval učitelje in preverjal, ali pouk v baletni dvorani poteka pravilno v smislu predpisane baletne metodike, varne prakse in korektnega odnosa do otrok (tekst iz lastnega diplomskega dela v nastajanju).

6.1 VLOGA UČITELJA PRI PREPREČEVANJU POŠKODB

Naučiti plesalca klasične baletne tehnike pomeni, da je treba njegovo celotno telo naučiti funkcionirati na drugačen način, kot mu je prirojeno. Treba je ozavestiti skoraj vsako mišico v njegovem telesu, da jih lahko plesalec med izvajanjem baletnih korakov pravilno in kontrolirano uporablja. To je dolgotrajen in zapleten proces, ki ga lahko pravilno izvajajo le usposobljeni baletni učitelji. Ti oblikujejo plesalčevo telo od njegovega prvega baletnega treninga naprej, torej morajo posedovati znanje, s katerim bodo plesalčevo telo naučili pravilne baletne tehnike in se pri tem maksimalno izognili poškodbam, ki so žal stalne spremljevalke profesionalnega baletnega poklica.

RAD (Royal Academy of Dance) v svojih raziskovanjih precizno analizira konstrukcijo človekovega telesa v smislu njegovih zmožnosti pri adaptiranju na klasično baletno tehniko. Osredotoča se predvsem na posamezne dele telesa, kot so: medenica, ramenski obroč in roke, hrbtenica, stopala, kolena, rebra in glava. Poleg tega razlaga tudi o pravilnem dihanju, poravnavi telesa, razporeditvi teže in odprtosti telesa. Vsak segment posebej je izrednega pomena in le pravilna uporaba vseh skupaj producira pravilno postavitev telesa baletnega plesalca (RAD, 2000). Ta analiza se ne nanaša na določeno baletno metodiko, temveč na splošno poučevanje baleta, in menimo, da predstavlja osnovo pravilnega poučevanja. Vse metodike želijo doseči isti rezultat – tehnično usposobljenega baletnega plesalca, vendar pa ima človeško telo svoje anatomske zakonitosti in omejene zmožnosti transformacije, ki bi jih morali baletni učitelji poznati in upoštevati. Le tako lahko preprečijo poškodbe, ki se z nepravilnim delom oziroma neupoštevanjem telesnih zmogljivosti plesalcev lahko pojavijo.

Klasično baletno tehniko morda najbolj zaznamuje njena tipična odprtost spodnjega dela telesa. Moira McCormack pravi, da se značilni termin odprtosti baletnih nog večkrat brezbrizno uporablja, v bistvu pa se lahko nanaša na več dejavnikov: kot stopala, fleksibilnost kolka ali mišično kontrolo eksterne rotacije. Obstaja napačna predstava, da je odprto stopalo refleksija možnosti eksterne rotacije kolka, vendar v praksi ni popolnoma tako, saj je pri stegnjem kolenu možna zunanja rotacija spodnjega dela noge 5-odstotna, rotacija gležnja 15-odstotna, torej ima povprečno stopalo skupno 20-odstotno rotacijo, kar v praksi nadgradi odprtost plesalčevega kolka. Večja rotacija pri treningih povzroča poškodbe v teh sklepih, forsiranje 180-odstotnega kota odprtosti je nepravilno in nevarno (McCormack, 2000).

Danes obstaja ogromno literature, v kateri razni strokovnjaki do potankosti analizirajo človeško telo ter njegove anatomske zmožnosti transformacije, potrebne za izvajanje baletne tehnike. Pomembno spoznanje je, da lahko s pravilnim načinom poučevanja tudi učence z manjšimi fizičnimi predispozicijami naučimo baletne tehnike in jih pri tem ne poškodujemo, pa čeprav se poslužujemo originalne baletne metodike (npr. metodike Vaganova), ki je v osnovi namenjena proizvajanju profesionalnih baletnih plesalcev (tekst iz lastnega diplomskega dela v nastajanju).

7 IZOBRAŽEVANJE BALETNIH UČITELJEV

Za kvalitetno baletno izobraževanje zagotovo potrebujemo kvalitetne oziroma izobražene baletne učitelje. Alexandra Carter govori o tem, kako pomembno je, da danes obstaja študij plesa (*Dance Studies*), ki bi moral biti nekaj samoumevnega, saj ples ni samo fizična, temveč tudi duhovna in intelektualna dejavnost. Žal pa veliko ljudi študija plesa ne zaznava kot samostojno študijsko smer, temveč ga prišteva kar pod študij teatrologije. V 21. stoletju je tehnologija izredno napredovala, informacije so preko spleta v trenutku dostopne praktično vsakomur. Posledično je tudi ples napredoval v izvedbi tehničnih elementov, premalo pa se poudarja skrb za širše teoretično znanje plesalcev (Carter, 1998).

Prof. Majda Pšunder v svojih razmišljanjih o poklicu učitelja pravi, da si učitelj z izobrazbo pridobi kvalifikacijo, s praktičnimi izkušnjami pridobi dimenzijo in kot dobrega učitelja si predstavljamo osebo, ki je usvojila oboje (Pšunder, 1994). Profesionalni baletni plesalci si skozi svojo poklicno kariero pridobijo ogromno izkušenj, pa vendar so popolni začetniki, ko se znajdejo v vlogi učitelja plesa. Morda posedujejo v sebi določen talent in bi sčasoma lahko postali dobri baletni učitelji. Vendar to kljub njihovim bogatim plesnim izkušnjam ni samoumevno, kot si nekateri morda zamišljajo. Pšunderova pravi, da je lahko dober učitelj tudi tisti (pri tem govori o splošni vlogi učitelja na različnih področjih), ki nima pedagoške izobrazbe, temveč poseduje naravno danost za učiteljevanje, vendar si v tem primeru mora pridobiti določeno pedagoško dokvalifikacijo (Pšunder, 1994, str. 48).

Prepričani smo, da je Slovenija z odprtjem *Alma Mater Europaea* Akademije za ples naredila ogromen korak naprej v smeri plesne edukacije. Ta študentom nudi kvaliteten študijski program, ki je popolnoma primerljiv s podobnimi akademijami v Evropi. Na študijski smeri Balet na akademiji študente usposablja za poučevanja baleta po baletni metodiki, ki jo študentom prenašajo priznani baletni učitelji iz madžarske plesne akademije, največje baletne izobraževalne ustanove na Madžarskem, in temelji na originalni metodiki Vaganova (Sebesteny, 2013). Ta vključuje popoln program od prvega do devetega razreda, ki ga mora usvojiti izgrajeni baletni plesalec za vstop v profesionalni baletni ansambel. Poleg tega morajo študentje opraviti številne druge izpite iz anatomije, fiziologije, psihologije, pedagogike, zgodovine plesa, igre, glasbe, koreografije in več drugih predmetov, pomembnih za izobraženega baletnega učitelja, baletnega mojstra, asistenta, koreografa ali mentorja, ter ostale dejavnosti, v katere se baletni plesalec večkrat želi preusmeriti po koncu svoje aktive plesne kariere.

V preteklosti Slovenija ni imela ustanove, ki bi nudila visokošolski dodiplomski plesni program. Zdaj pa imamo to možnost, zato si želimo, da bi država prepoznala pomen Akademije za ples in uzakonila, da morajo vsi, ki poučujejo balet v državnih ustanovah, v določenem roku pridobiti potrebno plesno/pedagoško izobrazbo. Ne strinjamo se s prakso, ki jo opažamo zadnja leta, da se kot učitelji baleta zaposlujejo mladi ljudje, ki po končanem baletnem konservatoriju niso bili dovolj kvalitetni, da bi dobili zaposlitev v profesionalnem baletnem ansamblu. Le kako lahko balet poučuje oseba brez temu primerne izobrazbe ter hkrati brez izkušenj dela v profesionalnem baletnem ansamblu? Zagotovo ne dovolj kvalitetno, kljub svojemu morebitnemu talentu, ki bi ga v strokovnem izobraževalnem procesu lahko pravilno razvila in kasneje uporabljala (tekst iz lastnega diplomskega dela v nastajanju).

8 ZAKLJUČEK

Po pregledu mnenj in teorij vseh zgoraj naštetih strokovnjakov in na podlagi lastnih raziskav načina izobraževanja v naših državnih baletnih ustanovah ter rezultatih, ki jih te raziskave prinašajo, smo zaključili, da se mora Slovenija na državnem nivoju lotiti temeljite prenove baletnega izobraževanja. Pri tem bi se morali naslanjati na preverjene obstoječe sisteme v drugih evropskih državah, kot je npr. sistem na Madžarskem, s katerim smo se v času študija na Akademiji za ples podrobneje seznanili. Program v baletnih šolah se mora posodobiti v smislu večjega števila ur klasičnih baletnih treningov, kot tudi drugih obveznih spremljevalnih predmetov, potrebnih za popolno izobrazbo baletnega plesalca. Poleg tega moramo izobraziti svoje baletne učitelje, da bodo že obstoječo baletno metodiko pravilno prenašali na učence.

Naš cilj morata biti dva kvalitetna baletna ansambla v Sloveniji, kjer bomo kljub njuni pozitivni internacionalnosti videli večje število naših baletnih plesalcev kot danes. V nižjih razredih baletne šole lahko na zaključnih šolskih produkcijah opazimo veliko talentiranih otrok. Te moramo negovati in s pravilnim delom vzgojiti v dobre profesionalce, da bodo ob zaključku baletnega izobraževanja pokazali znanje in rezultate, ki se od diplomiranega plesalca na državnem baletnem konservatoriju pričakujejo. Državna baletna šola in državno baletno gledališče bi morala biti po našem mnenju povezana, delovati z roko v roki z enim skupnim ciljem – kvalitetna baletna produkcija, ki bo polnila obe državni gledališči z zadovoljno publiko.

Smo prva generacija študentov Akademije za ples, smer balet. Verjetno je na nek način tudi naša naloga in odgovornost, da se izobrazimo, da opozarjamo na problem poučevanja v Sloveniji in poskušamo skozi svoje novo pridobljeno znanje ozavestiti baletni svet ter prepričati državni aparat, da potrebujemo spremembe na bolje.

9 LITERATURA

1. Buckroyd, J. (2000). *The Student Dancer: Emotional Aspects of the Teaching and Learning of Dance*. London: Dance Books.
2. Carter, A. (1998). *The Routledge Dance Studies Reader*. London & New York: Routledge.
3. Konservatorij za glasbo in balet Ljubljana (2019). *Urniki*. Pridobljeno s <http://www.kgbl.si/urnik-baletne-sole.html> in <http://www.kgbl.si/urnik-sbs-2017-18.html>.
4. McCormack, M. (2001). The Control of the Turnout. *Dance Gazette*, Issue 1, (str. 36, 37, 39).
5. McFee, G. (1992). *Understanding Dance*. London & New York: Routledge.
6. McFee, G. (2004). *The Concept of Dance Education*. Eastbourne: Pageantry Press.
7. Mosston, M. in Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. First Online Edition.
8. Pšunder, M. (1994). *Knjižica za učitelje in starše*. Maribor: Obzorja.
9. Programi v glasbenem izobraževanju, 2019. *Učni načrt in Predmetnik*. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Glasbena-sola/Programi/Ples/2371f67367/ples_predmetnik.pdf.
10. Rist, R. (2001). Training the mind. Focus on the Positive. *The Dancing Times*, Vol. 92 (1094), 65–67.
11. Royal Academy of Dancing. (1997). *The Foundations of Classical Ballet Technique* (str. 8–9). London: RAD.
12. Sebesteny, K. (2013). *The Methodology of Classical Ballet*. Series of Textbooks. Budimpešta: Hungarian Dance Academy.
13. Sečak, S. (2016). *Propedeutika - uvod v učenje in poučevanje* [zapiski s predavanja]. Maribor: *Alma Mater Europaea Akademija za ples*.
14. Sečak, S. (2017). *Varna praksa Vaganova metodike* [zapiski s predavanja]. Maribor: *Alma Mater Europaea Akademija za ples*.
15. Vaganova Ballet Academy. (2015). *History*. Pridobljeno s <http://vaganovaacademy.ru/academy-eng/history-eng.html>.

Martina Svetina, prof.

Konservatorij za glasbo in balet Maribor, *Alma Mater Europaea* Akademija za ples

PRIMERJAVA SLOVENSKEGA BALETNEGA IZOBRAŽEVANJA NA OŠNOVNI IN SREDNJEŠOLSKI STOPNJI S HRVAŠKIM IN MADŽARSKIM SISTEMOV ŠOLANJA

A COMPARISON OF SLOVENIAN BALLET EDUCATION AT THE PRIMARY AND SECONDARY LEVELS WITH CROATIAN AND HUNGARIAN EDUCATIONAL SYSTEMS

1 UVOD

Poučevanje baleta na osnovni stopnji izobraževanja poteka v Sloveniji po dveh programih: osnovnem ter obsežnejšem in zahtevnejšem. Slednjega izvajata Konservatorij za glasbo in balet Ljubljana ter Konservatorij Maribor. Z uvedbo devetletne OŠ so se preoblikovale tudi glasbene šole. Spremembe so prinesle v predmetnik manj plesnih predmetov in manjše število ur v njihovi tedenski izvedbi. Tudi na srednji stopnji baletnega izobraževanja so nastale spremembe ob prehodu iz poklicnega tipa šole v umetniško gimnazijo. Tudi te spremembe so zmanjšale število ur strokovnim predmetom in s tem osiromašile strokovno plat izobraževanja. Z nastalimi spremembami imajo slovenski otroci in dijaki slabše možnosti baletnega izobraževanja kot njihovi vrstniki v sosednjih državah po količini strokovnih predmetov. Z namenom preveriti to dejstvo v praksi, smo izvedli raziskavo, ki je del lastne diplomske naloge v nastajanju, kjer proučujemo baletni izobraževalni sistem na osnovni in srednješolski stopnji izobraževanja ter ga primerjamo s hrvaškim in madžarskim sistemom šolanja. Namen raziskave je bil ugotoviti, ali učenje baleta na osnovni in srednješolski stopnji v Sloveniji omogoča otrokom enake pogoje izobraževanja glede na proučevane kriterije v primerjavi z njihovimi vrstniki na Hrvaškem in Madžarskem.

2 METODE

Pri raziskovanju smo uporabili evalvacijsko študijo primera, v kateri smo proučevali slovenski baletni izobraževalni sistem na osnovni in srednješolski stopnji ter ga primerjali z obstoječim sistemom baletnega izobraževanja na Hrvaškem in Madžarskem. Ker se v Sloveniji na osnovni stopnji baletnega šolanja izvajata dva programa – osnovni ter obsežnejši in zahtevnejši program, smo v nalogi proučevali slednjega in ga primerjali s programi plesnih šol v drugih dveh državah. Pri tem smo analizirali naslednje kriterije:

- pogoji za vpis glede na izobraževalni program,
- starost otrok ob vpisu v posamezni izobraževalni program,
- trajanje izobraževanja po programu,
- predmetnik po izobraževalnih stopnjah in razredih/letnikih šolanja.
- tedensko in skupno število ur plesnih (strokovnih) predmetov po razredih/letnikih glede na stopnjo šolanja.

3 REZULTATI

Tabela 1: Pogoji za vpis, starost ob vpisu v program in trajanje izobraževanja na osnovni in srednješolski stopnji baletnega izobraževanja po državah (povzeto iz lastne diplomske naloge v nastajanju)

Stopnja izobrazbe	Pogoj za vpis		Starost ob vpisu		Trajanje izobraževanja	
	OS	SS	OS	SS	OS	SS
SLOVENIJA	sprejemni preizkus		9	15	6	4
HRVAŠKA	sprejemni preizkus		10	14	4	4
MADŽARSKA*	sprejemni preizkus		10	16	6	3

Legenda: OS – osnovna stopnja šolanja; SS – srednja stopnja šolanja; * Madžarska ima drugačen sistem baletnega šolanja, ki se ne deli na osnovno in srednjo stopnjo izobraževanja, temveč prvih šest let šolanja na Madžarski plesni akademiji (Magyar Táncművészeti Egyetem) predstavlja t. i. pripravljalni program šolanja za baletnega umetnika, z nadaljnjimi tremi leti pa zaključijo 1. stopnjo bolonjskega visokošolskega strokovnega študija.

Viri: <http://www.skolazaklasicnibalet.hr/osnovna-skola/>; <http://mte.eu/en/training-programs/preparatory-programs/classical-ballet/>; http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/ples_program.pdf; http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/gimnazija/umet_gim/spl-del.htm

Tabela 2: Predmetnik, tedensko in skupno število ur po predmetih in razredih osnovnega (pripravljalnega**) baletnega izobraževanja po posameznih državah (povzeto iz lastne diplomske naloge v nastajanju)**

Predmet	Razred	1.			2.			3.			4.			5.		6.	
		S	H	M	S	H	M	S	H	M	S	H	M	S	M	S	M
Balet	Država	2,66	8	11	2,66	8	11	8	10	13	8	10	13	10	13	11	14
Fizična priprava			2**	3		2**	2,33			2,33			2,33		2		2
Špici/Fizična priprava							1			1			1				
Špici, Repertoar/Tehnika, Repertoar															2		3
Ljudski plesi in ritem				2			2			2			2		2,33		
Karakterni plesi												2					
Stilni plesi							2,33		2	2,33						***	2
Moderni STA, LA plesi				1,33									2		2		
Sodobni otroški ples				1,33													
Sodobne plesne tehnike (Graham)													3		3		3,66
Improvizacija																	1
Nauk o glasbi/solfeggio							2							1-2*		1-2*	
Klavir									1				1				
Anatomija gibanja															1		
Pogovorna ura - razgovor o korakih				0,66			0,66					0,33					
SKUPAJ		2,66	10	19,33	2,66	12	19,33	8	13	21	8	13	23,33	11-12	25,33	12-13	25,66

Legenda: S – Slovenija, H – Hrvaška, M – Madžarska

*število ur je odvisno od števila učencev v skupini (16–20 učencev: 2 uri; 8–15 učencev: 1,33 ure; manj kot 8 učencev: 1 ura)

**izbirni predmet

***vsebine stilnih plesov so del predmeta balet

****velja za Madžarsko

Viri: http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/ples_program.pdf; <http://www.skolazaklasicnibalet.hr/osnovna-skola/>; <http://mte.eu/en/training-programs/preparatory-programs/classical-ballet/>

Tabela 3: Predmetnik, tedensko in skupno število ur po posameznih strokovnih predmetih in letnikih srednješolskega (visokošolskega*) baletnega izobraževanja po posameznih državah (povzeto iz lastne diplomske naloge v nastajanju)

Razred/Letnik	Država	1.			2.			3.			4.	
		S	H	M	S	H	M	S	H	M	S	H
Klasični balet		10	12	14	8	12	14	8	12	15,33	8	12
Skupinske vaje					2			2			2	
Špici Repertoar/Tehnika repertoar				2,33			2			2		
Klasična podržka				3,66			3,66			5		
Klasična podržka in repertoar					2			2	2		4	2
Ljudski plesi			1			1						
Karakterni plesi			2		1	2		1	2		1	2
Stilni plesi		2							2			
Sodobne plesne tehnike/moderni balet/ sodobna koreografija				3,66		2	3	3	2	3,66	3	2
Improvizacija				1			1					
Igra				1			1					
Zgodovina plesa				3		1	3	1	1	1	1	1
Klavir		1	1		1	1						
Anatomija gibanja										1		
Zgodovina kulture												
Analiza plesa										1		
Zaključno delo										2		
Priprave na diplomski nastop							1,5			7,5		
SKUPAJ		13	16	28,66	14	19	29,16	17	21	39,50	19	19

Legenda: S – Slovenija, H – Hrvaška, M – Madžarska;

*velja za Madžarsko

Viri: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/gimnazija/umet_gim/plesnasemr-modulA.htm; <http://www.skolazaklasicnibalet.hr/wp-content/uploads/2019/01/GODISNJI-PLAN-I-PROGRAM-2018z-2019-WEB.pdf>; <http://mte.eu/en/classical-ballet-admission> MPA, BA programme

4 RAZPRAVA

Iz Tabele 1 je razvidno, da je v vseh treh državah pogoj za vpis v osnovno in srednješolsko stopnjo baletnega izobraževanja (na Madžarskem v pripravljajno in visokošolsko strokovno izobraževanje) uspešno opravljen sprejemni preizkus, kar je za baletne šole povsem pričakovano. Medtem ko so na Hrvaškem in Madžarskem učenci ob vpisu v 1. razred baleta stari 10 let, so v Sloveniji leto dni mlajši. Osnovno baletno šolanje traja na Hrvaškem 4 leta, na Madžarskem in v Sloveniji pa 6 let. V Sloveniji in na Hrvaškem predstavlja osnovno baletno izobraževanje vzporedno izobraževanje šolanju v osnovni šoli, kar pomeni, da ko učenci zaključijo osnovno stopnjo baletnega izobraževanja, zaključijo tudi osnovno šolo. Ob vstopu v srednjo šolo pa tudi pri baletu vstopijo v srednješolsko izobraževanje. Na Hrvaškem učenci vstopajo v srednješolsko izobraževanje s 14 leti, v Sloveniji pa s 15. V obeh državah traja srednješolsko baletno izobraževanje 4 leta. Šolanje zaključijo z maturo, kjer predstavlja balet le enega izmed maturitetnih predmetov. V Sloveniji opravljanje mature iz predmeta balet zajema predmete: klasični balet, repertoar oz. klasična podržka, karakterni ali sodobni plesi in zgodovina plesa. Na Hrvaškem so pri opravljanju državne mature iz baleta zajeti predmeti klasični balet, repertoar oz. klasična podržka, karakterni in moderni plesi. Oba izobraževalna programa vodita k poklicu baletnega plesalca in hkrati omogočata nadaljevanje šolanja na višješolski, visokošolski oz. univerzitetni stopnji izobraževanja.

Madžarska ima drugačen sistem baletnega šolanja, ki se deli na pripravljajni program za baletnega umetnika in na visokošolski strokovni študij baletnega umetnika. Izobraževanje iz splošnih predmetov ne poteka vzporedno kot v Sloveniji in na Hrvaškem, temveč ob vstopu v 1. razred baleta madžarski otroci pri starosti 10 let pri splošnoizobraževalnih predmetih vstopijo v gimnazijo, ki traja 8 let.

Zadnji razred gimnazije končajo ob koncu 2. letnika visokošolskega strokovnega programa, ki ga zaključijo z matura iz splošnoizobraževalnih predmetov. Uspešno opravljena matura je pogoj za vstop v zadnji letnik študija. V visokošolsko strokovno izobraževanje iz programa klasični balet vstopajo mladostniki v starosti 16 let. Študij traja 3 leta in se zaključí z izpitom iz glavnih plesnih predmetov ter diplomskim nastopom. Program vodi k poklicu baletnega umetnika ali k nadaljevanju magistrskega študija.

Iz Tabele 2 razberemo velike razlike med državami v izvajanju osnovnega oz. pripravljalnega baletnega izobraževanja. Slovenski otroci sicer pričnejo s šolanjem leto dni prej kot njihovi vrstniki na Hrvaškem in Madžarskem, vendar je njihova tedenska obremenitev po številu ur plesnega pouka vsa leta šolanja najnižja. V 1. in 2. razredu znaša le 2,66 ure na teden, v 3. in 4. razredu 8 ur, v zadnjih dveh razredih pa maksimalno 12 oz. 13 ur. V primerjavi s Hrvaško imajo slovenski učenci dobrih 7 oz. 9 ur manj pouka na teden v prvih dveh razredih in 5 ur manj v 3. in 4. razredu. V primerjavi z Madžarsko imajo slovenski učenci neprimerljivo manj ur pouka na teden: dobrih 16 ur manj v prvih dveh razredih, 13 ur manj v 3. raz., dobrih 15 ur manj v 4. raz., dobrih 14 ur manj v 5. raz. in dobrih 13 ur manj v 6. raz. Tudi predmetnik je med vsemi tremi državami v Sloveniji najskromnejši, saj zajema le dva predmeta: glavni predmet balet in nauk o glasbi. Posebnost so stilni plesi, katerih vsebine so del baleta v 6. razredu. Kot samostojen predmet pa stilni plesi ne obstajajo. Hrvaški predmetnik je od slovenskega bogatejši za fizično pripravo, ki je sicer izbirni predmet v 1. in 2. razredu, za stilne in karakterne plesne ter klavir. Solfeggio imajo v primerjavi z naukom o glasbi v Sloveniji le 1 leto.

Madžarski predmetnik je najboljšežnejši ne samo po številu predmetov, temveč tudi po količini ur na posamezen strokovni predmet. Balet izvajajo vsak delovni dan. Od 3. razreda naprej do konca izobraževanja imajo balet tudi ob sobotah. Fantje in dekleta so pri baletu ločeni. Skozi vsa leta pripravljalne stopnje imajo fizično pripravo. Od 2. raz. naprej imajo posebej uro za špice in dodatno fizično pripravo za fante. V 5. in 6. raz. delajo že repertoar oz. fantje ob repertoarju delajo tudi na tehniki zahtevnejših pirouettov in skokov. Pri njih so karakterni plesi del ljudskih plesov, ki jih imajo na predmetniku prvih 5 let. Stilne plesne imajo 3 leta, v 2., 3. in 6. raz. Imajo tudi moderne standardne in latinskoameriške plesne v 1., 4. in 5. raz. ter prvo leto otroški sodobni ples. Sodobne plesne tehnike so v 4., 5. in 6. raz. V 6. raz. se jim doda še improvizacija. Nimajo nauka o glasbi in klavirja, imajo pa anatomijo gibanja v 5. raz. in neke vrste pogovorno uro o izvajanju korakov z učiteljem baleta prve tri leta šolanja. Medtem ko imajo madžarski otroci že v prvih dveh letih baletnega šolanja po dobrih 19 ur na teden plesnega pouka, jih slovenski in hrvaški otroci v nobenem letu šolanja na osnovni stopnji ne dosežejo toliko.

Iz Tabele 3 razberemo, da imajo slovenski dijaki na srednješolski stopnji baletnega izobraževanja med vsemi tremi državami prva tri leta šolanja najmanjše število ur pouka na teden iz strokovnih predmetov. V 4. letniku je tedensko število ur iz strokovnih predmetov enako kot pri hrvaškem predmetniku in znaša 19 ur. V 1. letniku imajo slovenski dijaki 3 ure na teden manj pouka kot njihovi hrvaški vrstniki, v 2. letniku 5 ur manj in v 3. letniku 4 ure manj.

Po tedenskem številu ur se slovenski predmetnik tudi na srednješolski stopnji ne more primerjati z Madžarsko, saj je njihova količina tedenske obremenitve pri strokovnih predmetih več kot dvakrat višja od slovenske.

Izpostavili bi tedensko učno obvezo iz baleta kot glavnega predmeta v Sloveniji, ki je v primerjavi z obema državama najnižja. Slovenski predmetnik je po številu predmetov primerljiv s Hrvaško, le da nima ljudskih plesov. Karakterni plesi se v Sloveniji izvajajo v manjšem obsegu kot na Hrvaškem. Stilni plesi in sodobne plesne tehnike so izvedene v enakem številu, le da se sodobne plesne tehnike v Sloveniji izvajajo 2 leti (3 ure na teden), na Hrvaškem pa 3 leta (2 uri na teden). Klasični podržki in repertoarju je v Sloveniji namenjenih več ur kot na Hrvaškem, s pričetkom v 2. letniku, na Hrvaškem pa v 3. letniku. Zgodovini plesa je v hrvaškem predmetniku namenjena ena ura več. Klavir se izvaja v 1. in 2. letniku tako pri nas kot na Hrvaškem v enakem obsegu.

Madžarski študentje v enaki starosti kot slovenski dijaki (pri 19 letih) zaključijo študij po 1. bolonjski stopnji izobraževanja, slovenski dijaki pa v tej starosti zaključijo srednje izobraževanje. Hrvaški dijaki so leto dni mlajši, ko zaključijo srednje šolanje v primerjavi s slovenskimi dijaki.

Madžarski predmetnik je tudi na tej stopnji šolanja obsežnejši. Baletu je namenjenih največ ur. Predmeta repertoar in klasična podržka se izvajata ločeno, skozi vsa tri leta šolanja. Sodobne plesne tehnike in zgodovina plesa se izvajajo v večjem obsegu ur. Na predmetniku so še improvizacija, igra, anatomija gibanja, zgodovina kulture in analiza plesa po eno uro tedensko.

Madžarski študentje imajo v 3. letniku na predmetniku še zaključno delo ter priprave na diplomski nastop (povzeto iz lastne diplomske naloge v nastajanju).

5 ZAKLJUČEK

Ob analizi podatkov ugotavljamo, da slovenski učenci, ki se šolajo na osnovni stopnji baletnega izobraževanja, nimajo enakih pogojev šolanja glede na predmetnik in glede na tedensko število ur. V primerjavi s Hrvaško in Madžarsko imajo namreč manj predmetov in tudi manjše število ur plesnega pouka na teden, s čimer imajo slabše možnosti za razvoj spretnosti, veščin in znanj, ki jih pri baletu potrebujejo. Ne samo, da se balet poučuje v manjšem obsegu ur na teden, predmetnik tudi ne vsebuje pomembnih predmetov, kot so karakterni, stilni plesi in fizična priprava, ki bi omogočili slovenskim otrokom skladnejši razvoj v primerjavi s hrvaškimi in madžarskimi vrstniki.

Na srednješolski stopnji šolanja imajo slovenski dijaki s Hrvaško primerljiv predmetnik, leta šolanja in zaključek izobraževanja z maturo. Glede na tedensko število ur po strokovnih predmetih se s Hrvaško lahko primerja le 4. letnik. V ostalih letnikih imajo slovenski dijaki manj ur plesnega pouka na teden.

Ob primerjavi s šolanjem na Madžarskem ugotavljamo, da slovenski dijaki nimajo primerljivega predmetnika, saj je madžarski obsežnejši. Po številu ur plesnega pouka na teden imajo madžarski gojenci plesne akademije vsaj dvakrat več šolskih ur plesnega pouka kot njihovi slovenski vrstniki. Tudi po stopnji pridobljene izobrazbe ni podobnosti med slovenskim in madžarskim sistemom šolanja.

V Sloveniji bi morali razmisliti o spremembah v baletnem šolanju in kako le-te uvesti, da bi šolanje približali sosednjim državam in s tem omogočili bolj enakovredno baletno izobraževanje. Madžarska plesna akademija se lahko primerja z največjimi baletnimi šolami sveta, kot je ruska Vaganova akademija. Menimo, da je slovenski prostor premajhen in nepripravljen na tovrstno šolanje, saj se ob takšnih obremenitvah postavlja vprašanje, ali bi ob takšnih količinah baletnega treninga izobraževanje plesalcev sploh bilo zanimivo za slovenske otroke in ali bi pritegnilo dovolj učencev in dijakov, da bi se izobraževanje sploh lahko izvajalo. Izhajajoč iz tradicije baletnega šolanja, ki je bila skozi zgodovino zmeraj vpeta v glasbeno šolstvo, lahko najdemo rešitve v preteklih predmetnikih, ki so obsegali več predmetov ter večje število ur plesnega pouka na teden. S pogledom v preteklost in razumevanjem potreb baletnega izobraževanja v sedanjosti lahko najdemo rešitve in izboljšamo pogoje šolanja v prihodnosti, s tem pa omogočimo prihajajočim učencem in dijakom obeh Konservatorijev ustrežnejše pogoje šolanja, ki so primerljivi z evropskim prostorom (povzeto iz lastne diplomske naloge v nastajanju).

6 LITERATURA

1. Hungarian Dance Academy. (b. l.). *MPA, BA programme*. Pridobljeno s <http://mte.eu/en/classical-ballet-admission>.
2. Hungarian Dance Academy. (b. l.). *Uradna spletna stran*. Pridobljeno s <http://mte.eu/en/training-programs/preparatory-programs/classical-ballet>.
3. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (b. l.). *Izobraževalni program Umetniška gimnazija. Posebni del – predmetnik*. Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/gimnazija/umet_gim/plesnasemr-modula.htm.
4. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (b. l.). *Izobraževalni program Umetniška gimnazija. Splošni del*. Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/gimnazija/umet_gim/spl-del.htm.
5. Selan, M. idr. (b. l.). *Izobraževalni program Ples*. Pridobljeno s http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/ples_program.pdf.
6. Svetina, M. (2019). *Balet v slovenskem izobraževalnem sistemu*. Diplomsko delo v nastajanju.
7. Škola za klasični balet Zagreb. (2018). *Plan i program rada*. Pridobljeno s <http://www.skolazaklasicnibalet.hr/wp-content/uploads/2019/01/GODISNJI-PLAN-I-PROGRAM-2018-2019-WEB.pdf>.
8. Škola za klasični balet Zagreb. (b. l.). *Uradna spletna stran*. Pridobljeno s <http://www.skolazaklasicnibalet.hr/osnovna-skola/>.

Helena Valerija Krieger, prof.

Konservatorij za glasbo in balet Maribor, *Alma Mater Europaea* Akademija za ples

PROBLEMATIKA PREDŠOLSKE VZGOJE IN BALETNE ŠOLE NA KONSERVATORIJAH IN V GLASBENIH ŠOLAH PROBLEMS RELATING TO PRESCHOOL EDUCATION AND BALLET SCHOOLS AT CONSERVATORIES AND MUSIC SCHOOLS

1 UVOD

V vzgoji in izobraževanju pomeni ples sredstvo socializacije, telesne vzgoje, način reševanja problemov in način ustvarjanja (Lowden, 1995, str. 3). Ustrezen plesni razvoj otrok je možen le ob primernih vzgojno-izobraževalnih metodah, s katerimi je potrebno uravnoteženo razvijati in spodbujati otrokovo tehnično obvladovanje telesa in njegovo umetniško ustvarjalnost, kar uresničujemo v okviru kurikuluma v vrtcih in z učnimi programi v baletnih šolah.

Predpostavljamo, da širše védenje o umeščenosti plesa/baleta znotraj umetnosti, ustrezna uporaba metod in pristopov pri poučevanju plesa ter predmetnik in učni načrti, ki sledijo zahtevam stroke, zahtevajo tudi specifična znanja vzgojiteljev in vrtcih in učiteljev v baletnih šolah, zato je še toliko bolj pomembno, da se učitelji izobražujejo in strokovno spopolnjujejo v času svojega aktivnega delovanja. Sistem lahko uspešno deluje, če so vzgojno-izobraževalni programi dobro zastavljeni in organizirani in če so vzgojitelji in učitelji sposobni kvalitetno in strokovno izvajati te programe.

V prvem delu se želimo osredotočiti na različne pristope oziroma smernice za uspešno poučevanje, ki jih ponujajo nekateri avtorji. David Best (1992) opredeljuje umetnost kot področje izobraževanja, ki vpliva na našo splošno izobrazbo, ter priporoča tudi princip poučevanja tega predmeta. Jacqueline Smith-Autard (2002) ponuja integrirani model kot optimalen pristop k poučevanju plesa. Graham McFee (2004), ki eksplicitno zavrača subjektivizem v plesnem izobraževanju, poudarja, da relativnost, kot posledica subjektivističnega pristopa k poučevanju, ne more biti osnova za metodo poučevanja. V nadaljevanju bomo govorili o umeščenosti plesa v nacionalnem kurikulumu za vrtce. Tretji del prispevka je namenjen glasbenemu šolstvu, programu plesne pripravnice in plesa, ki se izvajata v glasbenih šolah in na dveh konservatorijih za glasbo in balet. Menimo, da bi ju bilo treba spremeniti, tako predmetnik kot učne načrte. Predstavili bomo predmetnik za ples (balet in sodobni ples), ki se trenutno izvaja, predmetnik, ki se je izvajal pred šolskim letom 2003/04 v okviru baletne šole pri srednji glasbeni in baletni šoli, ter predmetnik ples/balet, ki se je izvajal v glasbenih šolah. Predstavili bomo predloge sprememb predmetnikov in učnih načrtov, ki so bili oblikovani po srečanju na študijski skupini, 21. oktobra 2017, v Kamniku, in bi predvidoma izboljšali kvaliteto izvajanja programa ples v glasbeni šoli. Po predstavitvi predmetnikov, v skladu s katerimi so delovale baletne šole v različnih časovnih obdobjih, in predlogov sprememb predlagam konstruktivno diskusijo, v kateri bi poenotili naša mnenja ter poskušali oblikovati skupno vizijo plesnega izobraževanja na osnovnošolski stopnji v Republiki Sloveniji.

2 RAZLIČNI PRISTOPI IN MODELI K POUČEVANJU UMETNOSTI IN PLESA

Umetnost otroku omogoča udeležanje ustvarjalnih potencialov, ki se kažejo že v otrokovem igri-tem raziskovanju in spoznavanju sveta, ki je zanj neizčrpen vir inspiracije, motivacije in vsebin vseh področij dejavnosti. Skozi umetniško ustvarjalnost odkriva jezikovne strukture, artikulira vsebine, komunicira tudi na neverbalni ravni, razvija estetsko doživljanje in občutek za umetniški red, ki ga oblikujeta socialno in kulturno okolje. Umetnost ga uči etične presoje o osebi, dogodku ali pa eksperimentira z umetniškim jezikom. Pri tem postopno izkuša kompleksna področja realnega sveta skozi majhne obvladljive delčke in spoznava sebe kot samostojnega oblikovalca simbolov in ustvarjalca, svoja dela pa kot pomembne in trajnejše produkte. Z njimi prispeva k oblikovanju okolja, zaradi česar doživlja svojo vlogo v skupnosti kot smiselno in gradi samozavest (Glušič, v Vrbovšek, idr. 2006, str. 188–189). Kljub navedenim pozitivnim vidikom ukvarjanja z umetnostjo v otroštvu pa v današnji družbi obstajajo nesoglasja v zvezi s pomembnostjo védenja o umetnosti in njeno umeščenostjo v vzgojno-izobraževalni sistem. Pomembno vprašanje pa je, na kakšen način poučevati

umetnost in kako ter v kolikšni meri jo uokviriti, da bo ustrezala kriterijem umestitve v vzgojno-izobraževalni sistem. David Best (1992, str. 1) opredeljuje dve smernici, ki kažeta pomembnost poučevanja umetnosti. V prvi vrsti trdi, da kar se naučimo v umetnosti, je zelo pomembno za našo splošno izobrazbo in dožemanje družbe, posebej pa poudarja, da je umetniška izkušnja kognitivna in racionalna in vključuje razumevanje kot vsak drugi predmet v kurikulumu. To izključuje trditve, da je umetnost popolnoma subjektivna, misteriozna in podvržena intuitivnim procesom. Umetnost v vzgoji in izobraževanju vključuje fundamentalna filozofska vprašanja. Argumenti »ZA« izhajajo iz skrbnega prespraševanja o značilnostih umetnosti same. Best sklene razmišljanje, da mora biti umetniško vrednotenje racionalno in objektivno, drugače ga ni možno umestiti v vzgojno-izobraževalni sistem. Če je vrednotenje subjektivno in individualno, je na takšni osnovi nemogoče določiti in opredeljevati vidike vzgoje in izobraževanja. Tej trditvi se pridružujejo tudi drugi teoretiki. McFee (2004, str. 3–5) izrecno zavrača subjektivizem v plesni vzgoji in izobraževanju. Kot primer navaja, da če umetniško delo temelji zgolj na estetskem vrednotenju, je pri tem prisotna velika mera relativnosti. V tem primeru govorimo o subjektivnem ocenjevanju, ki pa ne more biti osnova oziroma metoda ali pristop k poučevanju plesa. Relativizem neizogibno vodi v konflikt, kjer imata obe vpleteni strani prav. Poudarja, da mora biti učenje v umetnosti vodeno in usmerjeno skozi določeno strukturirano participacijo, vrednotenje snovi ter trening in tehniko.

Tudi Kurikulum za vrtce (1999, str. 31–32) z vlogo odraslih v procesu umetniške vzgoje opredeljuje možnost oblikovanja otrokovega estetskega in umetniškega okolja, ki sooblikuje otrokov razvoj estetskega vrednotenja in osebnega okusa. Intenzivna in smiselno ter jasno strukturirana doživetja otroku omogočijo, da jih oblikuje v razumljivo sporočilo. Otrok naj spozna značilnosti in možnosti sredstev tako, da je v stiku s kakovostnimi umetniškimi deli in konkretnimi vsebinami in sredstvi, ki mu omogočijo primerne izkušnje.

Smith-Autardova v knjigi *The Art of Dance in Education* (2002) na osnovi dvajsetletnih raziskovanj s področja izobraževanja v plesu ponuja integrirani model, ki združuje prakso dveh različnih modelov. Pri edukativnem modelu je poudarek na procesu in ne na produktu. Izpostavlja se razvijanje kreativnosti pri otroku, njegova domišljija in individualnost, razvijanje posameznika kot osebnosti. Pozornost je usmerjena v subjektne izkušnje, ustvarjanje plesa samega in doživljanje slednjega bolj kot ustvarjanje končnega produkta. Cilj je doživljanje zadovoljstva med plesanjem, sproščanje čustev, veselje. Ta opredelitev ustreza Labanovemu pristopu k poučevanju plesa, ki je razumel učenje kot izkušnjo, do katere se posameznik dokoplje skozi aktivno plesanje, ter s tem razvija kreativnost, ekspresivnost in socialne veščine. Problem tovrstnega pristopa je subjektivno vrednotenje in ocenjevanje, kar pomeni, da ga ne moremo vključiti v sklop izobraževanja. Kot nasprotje edukativnemu modelu postavlja profesionalni model poučevanja, kjer je poudarek na produktu in ne na procesu. V nasprotju z edukativnim modelom, kjer imajo otroci preveč svobode in premalo napotkov, obstaja še profesionalni model, ki poudarja tehniko. Učitelj se poslužuje direktnega (ekspertnega) načina poučevanja, kar je otrokom precej dolgočasno, saj vključuje zelo fokusiran način plesne izobrazbe. Avtorica ponuja integrirani model, ki vključuje oba stila poučevanja: edukativnega in profesionalnega in temelji na procesu nastajanja umetniškega dela skozi ustvarjanje, izvedbo in na informiranju/analizi ter produktu, kot so plesna kompozicija, predstava in apreciacija nastalega dela. Slednja ima v plesu kompleksnejši pomen, saj je povezana s procesom informiranja, analize, interpretacije in evalvacije. Proces ustvarjanja in izvedbe oblikuje koncept objektivnega plesnega izobraževanja, kar omogoča otroku, da razvija svoje veščine, pridobiva znanje in razumevanje plesa ter se fizično usposablja skozi plesanje (predstavo, ples). Koreografske veščine si otrok pridobiva z lastnim koreografiranjem, plesanjem v predstavah drugih koreografov oziroma spoznavanjem in učenjem koreografij drugih. Veščine apreciacije se otrok uči z informiranjem in analizo plesov, interpretacijo in evalvacijo. Veščine, znanje in razumevanje se pri otroku ne morejo razvijati ločeno. Potrebno jih je uravnesiti in hkrati razvijati v procesu izobraževanja (Smith-Autard, 2002).

Betty Redfern je v svojih znanstvenih prispevkih večkrat izjavila: »Vsak otrok zna plesati« (Redfern, v McFee, 2004, str. 164–166) in s tem definirala, da je otroško gibanje ples, kar McFee ostro zavrača in primerja tovrstni pristop k plesu z glasbo, kar podkrepi s primerom, da otroško ustvarjanje zvoka še ni glasba. Redfern zaključuje, da plesati pomeni več kot samo izvajati določene gibe.

Best (v McFee, 2004, str. 164) se prav tako ukvarja z vprašanjem, ali učiti plesno tehniko ali pa vzpodbujati ekspresijo. Navaja, da je pri ekspresiji nujno izhajati iz določenega predhodnega znanja tehnike ter se izražati na način, ki je razumljiv za gledalca. Best primerja plesanje s pisanjem poezije, ki zahteva znanje o strukturi in načinu pisanja pesmi. Meni, da je možno vsak otrokov izdelek ovrednotiti, oceniti in da je objektivno primerljiv. Če izkušnje iz poezije prenesemo v ples, ugotovimo, da morajo otroci usvojiti določene elemente plesa, ki jih bodo v ustvarjalnem procesu vključili v strukture, iz katerih izhaja njihova umetniška kompozicija, ki tudi dopušča možnost vrednotenja umetniškega dela.

Peter Brinson (1991, str. 161) utemeljuje potrebnost umeščenosti plesa v kurikulum s tem, da je gib osnovna oblika človeške ekspresije ter da je telo kot instrument ekspresije edinstveno po svojih zmogljivostih. Komunikacija v plesu je neverbalna in omogoča otrokom, da sodelujejo pri učenju na drug način, zato v uravnoteženem kurikulumu to področje človeškega delovanja ne sme biti prezrto.

Če povzamemo, je umetnost in znotraj nje ples, kot predmet v vzgojno-izobraževalnem sistemu način vzgajanja, učenja in poučevanja, ki pri otroku na ustvarjalen način motivira in vzpodbudi možnost usvajanja znanja, reševanja in razumevanja problemov, sposobnost dojemanja sebe in okolice ter vpliva na posameznikovo samozavest. Ustvarjalnost v procesu učenja ne sme biti podvržena stihiji, temveč umetniškemu vrednotenju, ki temelji na racionalnosti in objektivnosti. Pedagoško delo zajema tako proces nastajanja umetniškega dela kot produkt, tako tehniko kot interpretacijo.

Mnenja smo, da je potrebno otrokom nuditi varno in prijetno okolje, v katerem bodo nemoteno ustvarjali, in jih pri tem usmerjati in vzpodbujati ter naučiti veščin, sposobnosti razumevanja in vrednotenja lastnih in tujih umetniških del. Izjemno pomembno za vzgojitelja/učitelja je, da zna presoditi, za katero starostno obdobje ter v okviru katerega vzgojno-izobraževalnega programa bo splošne in operativne cilje ter vsebine in dejavnosti uresničeval z uporabo edukativnega, profesionalnega ali integriranega modela poučevanja.

3 PLESNA DEJAVNOST V NACIONALNEM KURIKULUMU ZA VRTCE

Plesna dejavnost ali bolje rečeno plesna vzgoja je sestavni del vzgoje in izobraževanja in zajema kompleksnost otrokovega psihofizičnega razvoja ter je integrirana z drugimi področji dejavnosti. Na predšolski stopnji so naloge plesnih dejavnosti veliko obsežnejše, kot je videti na prvi pogled. Gibanje v plesni vzgoji je osnovna aktivnost, vendar ni sama sebi namen. V plesu je torej človekovo izrazno sredstvo gib. Z njim otrok izraža svoje počutje, doživetje, čustvovanje, misli, odnos do sveta. Vzgoja z izraznim gibanjem ali s plesom je vzgoja ustvarjalnosti kot osebnostne lastnosti, ki vstopa na vsa področja življenja in delovanja posameznika v družbi. Trditev je v skladu s mišljenjem Alyson Tomkins (v Sečak, 2017), ki ugotavlja, da otroci skozi ples razvijajo osnovne gibalne spretnosti, ravnotežje, gibčnost in koordinacijo, verbalno in neverbalno komunikacijo idej in čustev, naučijo se timskega dela in reševanja problemov ter razvijajo sposobnost opazovanja in vrednotenja.

Ples torej vpliva na posameznikovo umetniško in estetsko edukacijo, vpliva na fizični in osebnostni razvoj otrok ter omogoča razvoj in krepitev socialnih vrlin. Širše gledano nudi ples otrokom fizično, intelektualno in emocionalno edukacijo, ki je ključnega pomena za celostni razvoj zdrave osebnosti.

Program plesne vzgoje in izobraževanja mora vključevati nedvoumno definirane vsebine in cilje plesnih dejavnosti ter definirati relacije z drugimi vrstmi fizične izobrazbe. McFee (2004, str. 11) predlaga, da bi morala biti plesna vzgoja del umetniške vzgoje in izobraževanja in ne del fizične aktivnosti. Svojo trditev utemeljuje s poudarjanjem edinstvenosti umetniškega interesa in razumevanja ter uvaja idejo, da je glavni vzgojni prispevek plesa kot forme zakoreninjen v njegovi naravi. Plesni kurikulum naj vključuje model procesa raziskovanja, razumevanja, teorije in prakse. Model naj v osnovi opredeljuje odnos med razumevanjem plesa in plesom samim, upoštevajoč učenje plesa v izobraževalnem kontekstu.

Kurikulum za vrtce v Sloveniji vključuje temeljne dejavnosti, ki so razvrščene na naslednja področja dejavnosti (Bahovec idr., 1999, str. 10): gibanje, jezik, umetnost, družba, narava in matematika. Temelji na prepoznavanju skupnih zakonitosti otrokovega razvoja, upoštevajoč načela predšolske vzgoje. Plesna dejavnost je umeščena znotraj področja umetnosti, ki jo poleg plesa opredeljujejo še tri umetniške vrste: likovna dejavnost, glasbena in dramska dejavnost. Kurikulum skozi estetsko in umetniško edukacijo omogoča razvoj posameznikove veščine čutnega zaznavanja, zagotavlja usvajanje določenih form znanja in razumevanja, daje dostop k ekspresiji, pomenu in razumevanju ter omogoča posamezniku sposobnost vrednotenja. Te parametre poudarja Brinson (1991, str. 161) tudi kot temeljne značilnosti plesa, ki lahko prispevajo k splošni izobrazbi.

V Sloveniji na področju predšolske vzgoje Breda Kroflič že od leta 1992 raziskuje učinke ustvarjalnega gibanja in plesa kot celostne metode poučevanja. Tudi Vesna Geršak je raziskovala uporabo metode ustvarjalnega giba v šolah, na Pedagoški fakulteti v Ljubljani pa že zadnji dve desetletji potekajo organizirane delavnice celostne metode poučevanja za vzgojitelje v vrtcih in učitelje v šolah (Borota idr., 2006, str. 63–65). Avtorji navajajo, da rezultati raziskav potrjujejo ustreznost in pozitivni učinek gibanja na učenje otrok, saj gibanje in ples spodbujata stik s konkretnimi pojavi, kar omogoča kasnejšo abstrakcijo. Zaradi potrebe po gibanju se otroci učijo o okolju in zaradi potrebe po učenju se gibljejo v okolju. Z gibanjem pridobijo izkušnje, ki predstavljajo temelj njihovega znanja. Kroflič in Gobec (1995, str. 31) poudarjata pomembnost razvojnega učenja, pod katerim razumemo medsebojno učinkovanje zorenja in pridobivanja izkušenj, kar omogoča prav učenje z gibanjem, kjer se povezujejo miselne aktivnosti s celim telesom. Z Emilom Kamenovim (Kamenov v Kroflič in Gobec, 1995, str. 31) se strinjata, da je verbalno-analitična inteligentnost le majhen del spektra inteligentnosti. Obstaja tudi vizualno-estetsko-plastična inteligenca, ki se kaže v praktičnih dejavnostih in jo v izobraževalnem sistemu pogosto zapostavljamo.

Če izhajamo iz dejstva, da se predšolski otrok z veseljem giblje in pleše in skozi ustrezno vodeno gibalno-plesno aktivnost v sebi prebujata estetsko tenkočutnost, izražanje čustev, umetniško ustvarjalnost ter možnost izražanja lastnega notranjega sveta, je vloga vzgojitelja v procesu vzgoje in učenja izjemno pomembna. Ugodno počutje, zadovoljstvo ob gibalno-plesnem ustvarjanju in samopotrjevanje skozi celovito psiho-fizično dejavnost v socialni interakciji učitelja in otroka se kažejo kot večdimenzionalni in integrativni pozitivni učinek pri obeh (Sachs, 1997, str. 17). Učiteljeva – motiviranost in ustrezna strokovna usposobljenost v smislu oblikovanja ustvarjalnih stališč z izhodiščnim metodičnim znanjem omogočata uporabo možnosti medsebojnega učinkovanja gibanja in umske vzgoje in izobraževanja v procesu učenja (Kroflič, 1999, str. 200). Učitelj mora tradicionalni pristop k poučevanju posameznega področja dejavnosti zamenjati z ustvarjalnim pristopom poučevanja, v katerega se aktivno vključuje tudi sam.

Judith Lynne Hanno (2001) je v lastni raziskovalni praksi zanimalo, ali plesna izobrazba izboljša rezultate pri drugih splošnoizobraževalnih predmetih. Rezultati njenih raziskav so pokazali, da plesna izobrazba vpliva na delovne navade, posameznikova stališča, kreativno tveganje, sposobnost zaznavanja določene forme in strukture, uspešno iskanje sopomenk določenega pojma in je iztočnica za druge oblike učenja.

Tudi Mary Lowden (1995, str. 37) se je v svojih raziskavah lotila analize plesa kot predmeta vzgojno-izobraževalnega programa in ugotovila, da se otroci skozi ples veliko naučijo o plesu v smislu plesne tehnike in da jim ples ponuja možnosti razvoja tudi na drugih področjih dejavnosti:

- Jezik: zmožnosti oblikovati zamisli in doživetja ter komunicirati z njimi – skozi ples.
- Naravoslovje: o zavedanju okolja, razvijanju odgovornosti za okolje, o raziskovanju, interpretiranju in beleženju – uporabljajoč ples.
- Matematika: o menjavi, spreminjanju oblike in zmožnosti razumevanja narave spreminjanja in strukture – uporabljajoč ples.
- Glasba: o ritmu in frazi – s plesom.
- Likovna vzgoja: o linijah in oblikah – plesa.
- Gibalna in športna vzgoja: telo kot sredstvo izražanja – kot ples.
- Socialna interakcija: v plesu.

Pri iskanju načinov, kako vključevati ples in ustvarjalni gib na posamezna področja dejavnosti, sta po mnenju Bogdane Borota in sodelavcev (Borota idr., 2006, str. 80) potrebna poleg znanja tudi iznajdljivost in ustvarjalnost. Prvi korak na tej poti je zagotovo iskanje možnosti in poti integracije posameznih učnih področij s plesom, preko katerih lahko uspešno uresničujemo cilje plesne dejavnosti znotraj umetnosti in drugih temeljnih dejavnosti posameznega učnega področja v slovenskem nacionalnem Kurikulumu za vrtnice (1999, str. 16–54).

Prepletenost učnih vsebin in ciljev skozi vsa področja dejavnosti vrtcu omogoča, da se ples kot učna metoda lahko integrira v proces poučevanja. Opredeljeni cilji posameznih področij dejavnosti, ki jih lahko uresničujemo skozi ples, omogočajo učitelju osnovo za načrtovanje učnih tem in izbiro ustreznih metodičnih postopkov poučevanja posameznega področja dejavnosti v vrtcu. Učiteljevo zavedanje o tem, v kolikšni meri je lahko ples vključen v učni proces pri poučevanju različnih področij

dejavnosti v vrtcu, in tudi njegova strokovna usposobljenost pomenita temelje za ustrezní pristop k vzgoji in učenju, pri čemer ne sme biti prezrto dejstvo, da je gib osnovna oblika človekovega izražanja. Stalno strokovno spopolnjevanje, ki je namenjeno zaposlenim v vzgoji in izobraževanju, omogoča vzgojiteljem pridobivanje novih znanj s področja različnih sodobnih pristopov in modelov k poučevanju umetnosti in plesa ter možnosti vključevanja plesa v druga področja dejavnosti v vrtcih. Aktivno sodelovanje vzgojiteljev na seminarjih ter izmenjava idej in izkušenj ter znanj v praksi lahko pojasnita marsikatero neznanko in spodbudita vzgojitelje k bolj suvereni in učinkovitejši uporabi tovrstnih znanj v praksi. Kontinuiran proces stalnega strokovnega spopolnjevanja vsekakor lahko vpliva na kvaliteto načrtovanja, izvajanja in vrednotenja plesnih dejavnosti in s tem tudi na ustrežno umeščeno plesa v učni proces tako na predšolski kot na osnovnošolski stopnji izobraževanja.

Zaključimo lahko, da univerzalnost izobraževanja in vzgajanja opravičuje umeščeno plesa znotraj področja dejavnosti umetnosti v nacionalnem Kurikulumu za vrtce ter njegovo integracijo z drugimi področji učenja v okviru celostnega pristopa k učenju in poučevanju.

4 PROGRAM PLES: BALET IN SODOBNI PLES V GLASBENIH ŠOLAH

O tej temi želimo spregovoriti, da bi osvetlili problem glasbenega šolstva na področju programov plesne pripravnice in plesa: baleta in sodobnega plesa v zvezi z izvajanjem programa v skladu s predmetnikom in učnimi načrti.

Za začetek omenimo mariborsko baletno šolo, ki je bila ustanovljena leta 1977 v okviru Šole za glasbeno in baletno izobraževanje, z namenom približati baletno umetnost širšemu krogu otrok in mladine ter izobraziti bodoče baletne plesalce. Pouk se je izvajal skupinsko. Baletna šola je bila sestavljena iz naslednjih oddelkov:

- baletni vrtec (za predšolske otroke),
- baletna pripravnica (2 letnika) in
- baletna šola (4 letniki).

Učni predmeti v baletni šoli so bili:

- glavni (klasični balet, karakterni plesi) in
- dopolnilni (ritmika, stilni plesi, nauk o glasbi, instrument).

Po potrebi je pedagoška enota lahko uvajala tudi tečaje za ritmično-plesno vzgojo in izobraževanje odraslih (Flisar, 2006, str. 75–77).

V šolskem letu 1981/82 je v Mariboru začela v okviru usmerjenega izobraževanja delovati srednja baletna šola in v tem letu so se lahko v pripravnico in v 1. letnik vpisali učenci. Leta 1981 so skupaj z učenci baletne šole v Mariboru nastopili tudi učenci baletne šole iz Slovenske Bistrice. Leta 1983 se je Šola za glasbeno in baletno izobraževanje preimenovala v Srednjo glasbeno in baletno šolo Maribor. V šolskem letu 1996/97 je bila uvedena umetniška gimnazija, v šolskem letu 2002/03 pa je prišlo do prenove izobraževalnega programa ples. Istega leta je v prostorih dislociranega oddelka v Lenartu šola začela izvajati tudi program sodobni ples (Flisar, 2006, str. 109–115).

Prenovljen izobraževalni program ples, ki se izvaja še danes, je v baletno šolo prinesel nekaj sprememb. Prenovljeni so bili predmetniki in učni načrti. Prejšnji predmetnik je obsegal dve izobraževalni stopnji. Na prvi stopnji so otroci obiskovali baletni vrtec (predšolski otroci) in plesno pripravnico (7–8 let), baletno pripravnico (9–10 let), na drugi stopnji pa štiri razrede baletne šole (11–14 let), kjer so se izobraževali pri predmetih klasični balet, ritmika, stilni plesi, nauk o glasbi in instrument. Naj omenimo, da je enak program izvajala ljubljanska Srednja glasbena in baletna šola. Baletno izobraževanje pa je v tem času potekalo tudi v nekaterih glasbenih šolah, kjer so pouk baleta izvajali v manjšem obsegu (dvakrat tedensko, zadnji dve leti baletnega šolanja pa trikrat tedensko).

Po prenovi izobraževalnega programa se je program razdelil na program plesne pripravnice (6–8 let) in na program ples (9–14 let). Predmetnik v programu ples pa na balet in sodobni ples, ki se izvajata v dveh stopnjah: nižja stopnja (9–12 let) in višja stopnja (13–14 let). Po predmetniku se balet lahko izvaja po osnovnem programu kot osnovni program z dodatnim poukom ali po obsežnejšem in zahtevnejšem programu, ki omogoča največ ur pouka. V primerjavi s prejšnjim predmetnikom je v novem predmetniku ostal predmet nauk o glasbi, ritmika, stilni plesi kot samostojni predmet in instrument pa so v novem programu izvezeti.

Danes, ko se program ples izvaja že šestnajsto leto, ugotavljamo, da vsebuje nekatere pomanjkljivosti in da bi ga bilo treba prenoviti. Preden se lotimo prenove, se moramo vprašati, v katero smer želimo v duhu 21. stol. peljati baletno izobraževanje v Sloveniji. V ta namen smo se učitelji baleta in sodobnega plesa iz obeh konservatorijev in nekaterih glasbenih šol, v katerih se izvaja program ples, sestali 21. oktobra 2017 na Študijski skupini v Kamniku, kjer smo zavzeli različna stališča, ki jih bom tukaj na kratko predstavila.

PREDLOG ZA PRENOVO PROGRAMA PLES – BALET

(Darja Sebastjan, Ana Trojnar, Vesna Cesnik Tehovnik)

Prenovo baletnih programov si predstavljamo na dveh nivojih:

- *sistemske oz. formalne in*
- *dejanske vsebine učnih načrtov.*

V letih od zadnje spremembe baletnega sistema so se nabrala vprašanja, pobude in želje, zato v izogib nejasnostim, ki jih povzročata osnovni in obsežnejši program baletnega izobraževanja, predlagamo enovit baletni program z opcijama A in B.

V šolah in ustanovah, kjer je mogoče izvajati pouk 5-krat tedensko, bi bil obseg A, kjer je mogoče pouk izvajati od 2- do 3-krat tedensko, pa obseg B.

Program bi v bistvu nudil fleksibilnost, saj se učitelju v določenem šolskem letu izpostavimo bolj ali zelo talentirani otroci, v drugem pa manj, kar pomeni, da bi enkrat izpeljal več programa, drugič manj. Program, kot je določen sedaj, je mnogokrat precej omejujoč, saj so učitelji prisiljeni forsirati korake, ki jih učenci ne zmorejo, kar lahko pripelje do poškodb, in seveda obratno: čemu zadrževati talentirane otroke na nižjem nivoju? Primerljivost razredov v sedanjem osnovnem in razširjenem programu je seveda nemogoča. A osnov se morajo naučiti vsi, tisti, ki obiskujejo pouk 5-krat, in tisti, ki ga obiskujejo od 2- do 3-krat tedensko, le da slednji potrebujejo več časa.

Predvsem predlagamo dopolnitev vsebine, kar pomeni, da bi poleg klasičnega baleta učenci spoznavali tudi zametke karakternih plesov, stilnih plesov, sodobnega giba, improvizacije, imeli vodeno vodenje in prepoznavanje telesa z raztegovanjem – pilatesom, kakor tudi terminologijo – francosko izrazoslovje, ki ga učenci morajo ne le slišati, temveč korake tudi znati zapisati.

Priprava koreografij za nastope in tekmovanja, ki se zdaj drenjajo na urah klasičnega baleta, bi se sprostile ob terminu, ki bi bil namenjen le temu. S tem se lahko bistveno dvigne motiviranost in ustvarjalnost, izognemo pa se napetosti in pritiskom, ki so jim podvrženi učenci, predvsem pa učitelji, ki za nastope in predstave sami pripravljajo izbiro glasbe, koreografije, kostume, izbiro in pripravo dvorane ter obveščanje.

Nekatere od teh vsebin učitelji sicer glede na svoje znanje in iznajdljivost izvajajo že sedaj, a v obsegu ur, ki ga imajo na razpolago. Vsi ti spleti pa pripomorejo k lažjemu pristopu v klasični balet, boljšemu napredovanju in motivaciji učencev. Nujno je, da so te vsebine tedensko definirane in niso le naključno delo učiteljev.

Za boljše prepoznavnost navzven in konkurenčnost s šolami v naši bližnji okolici (Dunaj, Budimpešta, kjer se pouk že na nivoju baletne šole izvaja celo 6-krat tedensko!), s čemer se učencem odprejo ne le primerljivost z vrstniki, pač pa tudi dobre možnosti širšega izobraževanja, je zato treba reorganizirati začetno stopnjo spoznavanja z baletom. V upanju na ustanovitev akademije za balet oz. smiselne nadgradnje v vertikali do profesionalnih plesalcev menimo, da bi čvrsta osnova pripomogla k boljši motivaciji, znanju mladih plesalcev in suverenejšim nastopom na odru.

Pomembna novost bi bila prerazporejanje ur, da se ob predolgih urah ne utrudijo ali dolgočasijo. Z dopolnitvijo vsebin pa bi jih nedvomno dodatno pritegnili in vzpodbudili. Ob večjem vpisu fantov bi bilo potrebno formirati fantovske razrede.

Glede na izkušnje se naša razmišljanja gibljejo v naslednjih smernicah:

- *PP bi ostale v trenutnem obsegu 2 x 45 min*
- *1. BŠ bi preimenovali v BP 1, obseg ur bi ostal 2 x 60 min*
- *2. BŠ bi preimenovali v BP 2, obseg bi bil 3 x 60 min*
- *3. BŠ bi preimenovali v 1. BŠ v obsegu 4 x 90 min, dodali bi vsebine KAP in raztezanje*
- *4. BŠ 5 x 90, dodatek vsebin KAP in raztezanje oz. druge vsebine*

Ta predlog bi zajemal možnost pouka 5-krat tedensko, znotraj različice B pa bi konkretno vsebino in razdelitev prilagodili in definirali posebej, predvsem za lažje razumevanje učiteljevih obveznosti in vodenje pouka.

PREDLOG ZA PRENOVO PROGRAMOV ŠTUDIJSKE SKUPINE ZA SODOBNI PLES

Lucija Boruta (Radeče), Rosana Hrovat (Krško), Sandra Jazbec (Celje), Kim Kern (Trbovlje), Jana Kovač Valdes (Ljubljana), Aja Zupanec (Ljubljana) in Špela Medved (Laško)

Predlogi za razširitev pouka in vzpostavitev programa predšolske plesne ustvarjalnice

Učiteljice predlagamo razširitev obsega pouka, ki se stopnjuje skladno z razvojem otrok v zaporedju 2 let. Še posebej se izpostavlja potreba po poučevanja plesa na predšolskem nivoju, tako kot imamo to urejeno na glasbenem področju. Hkrati pa predlagamo, da se na višjem nivoju program razširi tudi na dodajanje baletne ure.

Celotna shema dosedanjega izobraževanja ostane v osnovi enaka, dopolnili bi jo na predšolski nivo in razširili obseg ur izobraževanja:

- *PREDŠOLSKA PLESNA USTVARJALNICA (5 let, 1-krat tedensko po 45 min)*
- *PLESNA PRIPRAVNICA 1 (6 let, 2-krat tedensko po 45 min)*
- *PLESNA PRIPRAVNICA 2 (7 let, 2-krat tedensko po 60 min)*
- *PLESNA PRIPRAVNICA 3 (8 let, 2-krat tedensko po 60 min)*
- *SODOBNI PLES 1. IN 2. RAZRED (9 in 10 let, 2-krat tedensko po 75 min)*
- *SODOBNI PLES 3. IN 4. RAZRED (11 in 12 let, 3-krat tedensko po 90 min – od tega je 1-krat 90 min namenjenih projektne delu)*
- *SODOBNI PLES 5. IN 6. RAZRED (13 in 14 let, 3-krat tedensko po 90 min – od tega je 1-krat 90 min namenjenih projektne delu, dodatno še 1-krat tedensko po 90 min pouk baleta)*

Spremembe učnega načrta

Učni načrt za sodobni ples je treba spremeniti, saj nam trenutni ne koristi kot bi moral. Zastavljen je preveč v smeri baletne plesne tehnike. Učiteljice smo ga pregledale in se dogovorile, da bomo pripravile predlog sprememb. V ta namen bo potrebno izpeljati kar nekaj usklajevanja okoli terminologije plesno-tehničnih elementov, ki niso vezani na klasično baletno tehniko.

5 PREDLOGI ZA PRENOVO PROGRAMOV PLES (KONSERVATORIJ ZA GLASBO IN BALET MARIBOR)

Na Konservatoriju za glasbo in balet v Mariboru izvajamo program glasbene šole, ki je določen z izobraževalnimi programi – predmetniki – učnimi načrti Ministrstva za šolstvo, znanost in šport ter Zavoda za šolstvo v Republiki Sloveniji. Omenjeni programi, ki so se začeli izvajati leta 2003, na Konservatoriju Maribor obsegajo plesne pripravnice in program ples – balet z obsežnejšim in zahtevnejšim programom, na dislociranem oddelku v Lenartu pa balet z osnovnim programom.

Predmetnik in učni načrti, ki so predpisani z omenjenim programom po naših izkušnjah niso primerno zastavljeni in jih je treba spremeniti. Poleg premajhnega obsega ur baleta v predmetniku pogrešamo tudi druge vsebine. Predvsem fizično pripravo plesalca, stilne plese v večjem obsegu ter ure, namenjene izključno vajam na prstih, pripravi nastopov in tekmovalcev. Najugodnejša oblika šolanja bi seveda bila v obliki Akademije, vendar menimo, da v Sloveniji še ni čas za to. Starši in otroci niso pripravljene na specializirani študij baleta. Po naših izkušnjah se otroci večinoma vpisujejo v baletno šolo, ker radi plešejo, ker jim balet predstavlja hobi, ne pa zato, da bi se pri 11 letih ali prej odločili za baletni poklic. Odločitev o tem večina otrok sprejme šele pri starosti 14 ali 15 let oziroma v srednji šoli.

Ker učitelji na Konservatoriju menimo, da je osnova za vse nadaljnje uspešno delo dobra klasična baletna tehnika, smo se poenotili, da je v danih pogojih najbolj smotrn predlagati spremembe v predmetniku v prid baleta. Zato predlagamo, da se v predlogu spremembe predmetnika ne dodajajo druge vsebine, ampak se povečajo ure baleta, znotraj katerih bi se predelalo več programa klasične baletne tehnike. Predlagamo povečanje ur od plesnih pripravnic pa vse do 6. razreda baletne šole v osnovnem programu in zahtevnejšem in obsežnejšem. Izdelali smo tudi predlog spremembe predmetnika za sodobni ples s povečanjem ur sodobnega plesa. Predlog povečanja obsega ur baleta smo oblikovali na osnovi predmetnikov, ki so se izvajali od leta 1977, in z zavedanjem o tem, koliko ur so učenci pripravljene nameniti baletnemu izobraževanju v njihovem prostem času oziroma kolikšna je tedenska še sprejemljiva obremenitev učencev.

V tabelah so predstavljeni podatki, na osnovi katerih lahko primerjamo predmetnik iz leta 1973/74, ki smo ga pridobili iz arhiva ljubljanskega Konservatorija za glasbo, in služi zgolj kot informacija, in balet s predmetniki, ki so veljali do leta 2003 in po tem, ter predlogi za spremembo predmetnika, katerega osnutek smo začeli oblikovati leta 2017 na Konservatoriju za glasbo in balet Maribor.

Predmetnik pred prenovo izobraževalnega programa 2003/04

Tabela 1: Predmetnik srednje baletne šole Ljubljana, nižja stopnja: ŠOL. LETO 1973/74

Predmeti	Stopnja, razred in število ur na teden				OPOMBE
	1	2	3	4	
1 Klasični balet	6	6	10	10	
2 Stilni plesi			2	2	
3 Nauk o glasbi		2	2	2	
4 Terminologija		1	1	1	
5 Instrument		1	1	1	
Skupaj ure	6	10	16	16	

Tabela 2: Predmetnik BŠ pri SGBŠ Ljubljana in Maribor DO ŠOL. LETA 2003/04

Predmeti	Stopnja, razred in število ur na teden						OPOMBE
	PLESNA PRIPRAVNICA		BALETNA ŠOLA				
	1	2	1	2	3	4	
1 Balet	2,66	2,66	8	8	10	10	
2 Stilni plesi						2	
3 Nauk o glasbi				2	2	2	
4 Instrument					1	1	
Skupaj ure	2,66	2,66	8	10	13	15	

Tabela 3: PREDMETNIK PLES-BALET (v okviru glasbene šole) PROGRAM JE BIL IZVAJAN DO 2003 (BREZ PP)

Predmeti	ŠTEVILO UR NA TEDEN						OPOMBE
	1	2	3	4	5	6	
1 PLES/BALET	2	2	2	2	3	3	

Predmetnik po prenovi izobraževalnega programa 2003/04 in predlogi za njegovo prenovo
PLESNE PRIPRAVNICE

Tabela 4: SEDANJE STANJE

	Predmeti	stopnja - PRIPRAVNICA			OPOMBA	
		Razred	1	2		3
1	Plesna pripravnica-balet	Ure pouka tedensko	2	2	2	starost učencev: 6.,7.,8.let oziroma 1.,2.,3.razred OŠ

Tabela 5: PREDLOG

	Predmeti	stopnja - PRIPRAVNICA			OPOMBA	
		Razred	1	2		3
1	Plesna pripravnica-balet	Ure pouka tedensko	2,66	2,66	2,66	starost učencev: 6.,7.,8.let oziroma 1.,2.,3.razred OŠ

Tabela 6: SEDANJE STANJE

	Predmeti	stopnja - PRIPRAVNICA			OPOMBA	
		Razred	1	2		3
1	Plesna pripravnica-sodobni	Ure pouka tedensko	2	2	2	starost učencev: 6.,7.,8.let oziroma 1.,2.,3.razred OŠ

Tabela 7: PREDLOG

	Predmeti	stopnja - PRIPRAVNICA			OPOMBA	
		Razred	1	2		3
1	Plesna pripravnica-sodobni	Ure pouka tedensko	2	2,66	2,66	starost učencev: 6.,7.,8.let oziroma 1.,2.,3.razred OŠ

BALETNA ŠOLA

Tabela 8: SEDANJE STANJE

Predmeti	Stopnja, razred in število ur na teden						OPOMBE
	NIŽJA STOPNJA				VIŠJA STOPNJA		
	1	2	3	4	5	6	
1 Balet	2,66	2,66	4	4	4	4	osnovni program
	2,66	2,66	4	6	6	6	osnovni program z dodatnim poukom
	2,66	2,66	8	8	10	11	zahtevnejši in obsežnejši program
1 Sodobni ples	2,66	2,66	4	4	4	4	osnovni program
	2,66	2,66	4	6	6	6	osnovni program z dodatnim poukom
2 Nauk o glasbi					1,33	1,33	

Tabela 9: PREDLOG

Predmeti	Stopnja, razred in število ur na teden						OPOMBE
	NIŽJA STOPNJA				VIŠJA STOPNJA		
	1	2	3	4	5	6	
1 Balet	4	4	4	6	6	6	osnovni program
	6	6	6	6	8	8	osnovni program z dodatnim poukom
	6	6	10	10	12	12	zahtevnejši in obsežnejši program
1 Sodobni ples	3	3	4	6	6	6	osnovni program
	3	3	6	6	8	8	osnovni program z dodatnim poukom
2 Nauk o glasbi					1,33	1,33	

Vprašanja za diskusijo na okrogli mizi, 26. oktobra 2019:

1. Kakšno izobraževalno vertikalno v osnovnošolski vzgoji in izobraževanju si v prihodnosti želimo: »ples/balet za vse« ali se želimo približati profesionalnemu pristopu k poučevanju plesa/baleta in s tem zagotoviti kader bodočih poklicnih plesalcev?

2. Ali bi s predlaganim povečanjem ur pouka plesa/baleta v glasbenih šolah, kjer izvajamo osnovni program, dvignili nivo praktičnega (tehničnega) znanja do te mere, da bi se znanje učencev odražalo z večjim odstotkom uspešno opravljenih sprejemnih izpitov na umetniških gimnazijah, upoštevaajoč dejstvo, da učitelji na konservatorijih v svoji pedagoški praksi (kjer se pouk že izvaja v večjem obsegu kot na osnovnem programu) ugotavljajo, da ne dosegajo primerljivih standardov znanja glede na evropske standarde?

6 ZAKLJUČEK

V prvem delu prispevka so bili obravnavani strokovni pristopi in smernice za uspešno poučevanje v delu s predšolskimi otroki in pomen plesne vzgoje za celostni otrokov razvoj ter njena umeščenost v nacionalnem kurikulumu za vrtce. Nesporno lahko trdimo, da je ustrezna strokovna izobrazba vzgojitelja nujno potrebna, da se otrokom plesna vzgoja približa na način, ki ga zahteva to področje dejavnosti, ter da je plesna vzgoja pomembna za otrokov psihomotorični ter spoznavni razvoj in jo lahko vključujemo v druga področja dejavnosti pri vzgoji in izobraževanju predšolskih otrok.

Drugi del prispevka se je nanašal na glasbeno šolstvo, in sicer na programa plesna pripravnica in ples, ki se izvajata v glasbenih šolah in na dveh konservatorijih za glasbo in balet. Primerjali smo predmetnike izobraževalnega programa ples od ustanovitve baletne šole v Mariboru, leta 1977, pa do zadnje prenovi, ki je bila leta 2003. Ugotovili smo, da je nabor stranskih predmetov (instrument, karakterni plesi, stilni plesi, ritmika) ter obseg ur glavnega predmeta balet v predmetniku, ki se trenutno izvaja, zelo okrnjen v primerjavi s preteklim obdobjem. Praksa je pokazala, da obseg ur pouka in pogoji, v katerih se dela, otežujejo doseganje ciljev, ki jih zahteva baletna stroka. Nadalje se je obravnaval program, ki se izvaja na obeh slovenskih konservatorijih za glasbo in balet, in osnovni program, ki se izvaja na baletnih šolah v okviru glasbenih šol. Stroka bi morala oblikovati predloge za spremembe predmetnikov in učnih načrtov, ki bodo podprli profesionalni pristop k poučevanju baleta, hkrati pa omogočili primerno obliko izobraževanja za vse otroke, ki se želijo na tem področju šolati v manjšem obsegu.

7 LITERATURA

1. Bahovec, E., Bregar, K. G., Čas, M., Domicelj, M., Saje, N. in Japelj, B. (1999). *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
2. Borota, B., Geršak, V., Korošec, H. in Majaron, E. (2006). *Otrok v svetu glasbe in lutk*. Koper: Pedagoška fakulteta.
3. Best, D. (1992). *The Rationality of Feeling*. New York: Routledge.
4. Brinson, P. (1991). *Dance as Education: Towards a national dance culture*. London: Falmer Press.
5. Flisar, M. (2006). *Sledi glasbe in plesa*. Maribor: Srednja glasbena in baletna šola Maribor.
6. Hanna, J. L. (2001). Does Dance Education Help Academic Achievement? The Experts Weigh In. *Dance Magazine*, 75(1).
7. Kopač, A. (2018). *Zgodovina* [Zapiski s predavanj]. Maribor: *Alma Mater Europaea* Akademija za ples.
8. Kroflič, B. in Gobec, D. (1995). *Igra, gib, ustvarjanje, učenje*. Novo Mesto: Pedagoška obzorja.
9. Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno publicistično središče.
10. Lowden, M. (1995). *Dancing to Learn*. London: The Falmer Press.
11. McFee, G. (2004). *The Concept of Dance Education*. London, New York: Routledge.
12. Sachs, C. (1997). *Svetovna zgodovina plesa*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
13. Sečak, S. (2017). *Propedeutika* [Zapiski s predavanj]. Maribor: *Alma Mater Europaea* Akademija za ples.
14. Smith-Autard, J. M. (2002). *The Art of Dance in Education*. London: A&C Black.
15. Vrbovšek, B., Čas, M., Ketiš, Z. in Smerdelj, J. (2006). *Umetnost v kurikulumu vrtca*. Ljubljana: Supra.

Manca Raušl Kodrič, dipl. prav.
Alma Mater Europaea Akademija za ples

PРАВNA PODLAGA IN POSTOPEK SPREJEMANJA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMOV NA JAVNIH GLASBENIH ŠOLAH IN PRIMERJAVA PREDMETNIKOV ZA POUK PLESA – BALETA PRED LETOM 2003 IN PO SPREMEMBI LETA 2003

LEGAL BASIS AND THE ADOPTION PROCESS OF EDUCATIONAL PROGRAMMES AT PUBLIC MUSIC SCHOOLS AND THE COMPARISON OF CURRICULA FOR TEACHING BALLET BEFORE 2003 AND AFTER THE MODIFICATIONS CONDUCTED IN 2003

1 UVOD

V prispevku je obravnavana pravna podlaga, ki velja na področju javnega glasbenega in plesnega izobraževanja, opredelitev vzgojno-izobraževalnih programov ter način oziroma postopek njihovega sprejemanja. Zajeta je tudi primerjava predmetnikov, pridobljenih iz arhiva Srednje glasbene in baletne šole Ljubljana, za pouk baleta v šolskem letu 1973/74, in predmetnika za pouk plesa – baleta od leta 2003 dalje. Analiza, ki sledi, kaže bistvene razlike v številu pedagoških ur in s tem kaže na dejstvo, da je bil baletni izobraževalni sistem pred spremembo v letu 2003 glede števila ur v bistveno boljšem položaju, kot je sedaj. V skladu s predmetnikom, ki je v veljavi, namreč učenci baleta v Sloveniji pridobijo bistveno manj znanj ter izkušenj kot učenci drugih evropskih držav.

2 PРАВNA PODLAGA NA PODROČJU JAVNEGA GLASBENEGA IN PLESNEGA IZOBRAŽEVANJA

Zakonska podlaga glasbenemu izobraževanju v Republiki Sloveniji (v nadaljevanju: RS) sta dva temeljna zakona. Prvi je Zakon o glasbenih šolah (v nadaljevanju: ZGla) (Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo) z dne 17. 2. 2000, ki je v veljavi od 18. 3. 2000, in novela ZGla-A, ki je bila sprejeta leta 2006. Drugi temeljni pravni vir je Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (v nadaljevanju: ZOFVI) (Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr. in 25/17 – ZVaj) z dne 6. 2. 1996, in je v veljavi od 15. 3. 1996. ZOFVI je bil noveliran 10-krat, prvič leta 2001 in nazadnje leta 2016. Za področje glasbenega izobraževanja pa velja še vrsta pravilnikov: Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa glasbene šole (Uradni list RS, št. 76/08, 31/10, 5/11 in 47/17) z dne 21. 7. 2008, Pravilnik o izvajanju pouka v glasbenih šolah (Uradni list RS, št. 82/03) z dne 15. 7. 2003, Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v glasbenih šolah (Uradni list RS, št. 83/03, 67/06 in 39/16) z dne 15. 7. 2003, Pravilnik o dokumentaciji v glasbenih šolah (Uradni list RS, št. 61/12) z dne 1. 8. 2012, Pravilnik o šolskem redu za glasbene šole (Uradni list RS, št. 44/01) z dne 17. 5. 2001, Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnih programih glasbene šole (Uradni list RS, št. 104/15) z dne 11. 12. 2015, Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov v glasbenih šolah (Uradni list RS, št. 117/04) z dne 14. 10. 2004, Pravilnik o obrazcih javnih listin v glasbeni šoli (Uradni list RS, št. 43/13) z dne 27. 3. 2013 ter Pravilnik o publikaciji o glasbeni šoli (Uradni list RS, št. 44/01) z dne 17. 5. 2001.

3 VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI PROGRAMI IN POSTOPEK SPREJEMANJA

Da sploh lahko razmišljamo o morebitni spremembi vzgojno-izobraževalnega programa (v nadaljevanju: izobraževalni program) ples, se je treba zavedati, da je postopek priprav, sprememb in sprejemanja dolgotrajen in potreben korenitega premisleka. Ne samo, da je treba pripraviti predmetnike in učne načrte, ampak je treba narediti tudi analizo in primerjavo z drugimi evropskimi državami, finančni plan tovrstnih sprememb in kaj bi le-te pomenile za državno oziroma občinske blagajne. Upoštevati je treba zavedanje o pomanjkanju kadra, predvsem usposobljenega kadra, ter pripraviti druge plane in načrte, kako se spopadati z zadevnimi vprašanji. Postopek sprejemanja izobraževalnih programov ureja Navodilo o vodenju postopkov priprave, posredovanja v sprejem in objave javno veljavnih izobraževalnih in vzgojnih programov (v nadaljevanju: Navodilo) (Uradni list RS, št.5/11 in 10/19) z dne 22. 10. 2010, ki je v veljavi od 8. 2. 2011.

Baletno izobraževanje se v RS odvija v okviru javnega glasbenega in plesnega izobraževanja, ki ga izvajajo javni zavodi, glasbene in baletne šole. Javni zavodi, šole, izvajajo v RS veljavne izobraževalne programe.

Javno veljavni programi v RS so:

- izobraževalni programi,
- prilagojeni izobraževalni programi za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami in
- izobraževalni programi za odrasle (v nadaljnjem besedilu: izobraževalni programi),
- programi za predšolske otroke,
- vzgojni program domov za učence,
- vzgojni program dijaških domov,
- prilagojeni programi za predšolske otroke s posebnimi potrebami,
- vzgojni programi za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami in
- posebni programi vzgoje in izobraževanja za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, ki so sprejeti na način in po postopku, določenem z zakonom (ZOFVI, čl. 9).

ZOFVI v 2. poglavju opredeljuje programe vzgoje in izobraževanja. Izobraževalni program je sestavljen iz splošnega in posebnega dela. Splošni del vsebuje:

- ime programa,
- cilje vzgoje in izobraževanja,
- trajanje izobraževanja,
- obvezne načine preverjanja in ocenjevanja znanja,
- pogoje za vključitev,
- pogoje za napredovanje in dokončanje izobraževanja.

Posebni del izobraževalnega programa pa vsebuje:

- predmetnik,
- učne načrte, predmetne kataloge znanj in izpitne kataloge, v katerih se navedejo vsebina predmetov oziroma predmetnih področij in izbirnih vsebin, standardi znanj oziroma cilji pouka in znanja, ki se preverjajo ob koncu obdobja v osnovni šoli ter pri maturi oziroma zaključnem izpitu,
- znanja, ki jih morajo imeti izvajalci posameznega predmeta /.../.

Sestavine izobraževalnega programa za odrasle ter postopek sprejemanja in določanja izvajalcev ureja zakon. Izobraževalni program se pripravi v skladu z izhodišči za pripravo izobraževalnih programov, ki jih določi pristojni strokovni svet po predhodnem soglasju ministra (ZOFVI, 12. čl.).

V skladu z 4. členom ZGla so v osnovnem in plesnem izobraževanju izobraževalni programi:

- program predšolske glasbene vzgoje,
- program glasbene pripravnice,
- program plesne pripravnice,
- glasbeni program in
- plesni program (ZGla, 4. čl.)

Za potrebe tega prispevka je pomembna tudi opredelitev trajanja izobraževalnih programov, kar opredeljuje diktija 5. člena ZGla, pri čemer program plesne pripravnice traja 3 leta. Plesni program pa 4 oziroma 6 let (ZGla, 5. čl.). ZGla opredeljuje obvezne dele glasbenega in plesnega programa. Glasbeni in plesni izobraževalni program vsebujeta obvezne predmete, določila o korepeticijah in nastopih učencev, za zelo nadarjene učence pa še dodatni pouk za seznanjanje z obsežnejšim in zahtevnejšim programom oziroma dodatne priprave na državna in mednarodna tekmovanja (ZGla, 6. čl.). ZGla opredeljuje predmetnik in učni načrt ter določa, da se s predmetnikom določijo obvezni predmeti za nižjo in višjo stopnjo glasbene šole, tedensko oziroma letno število ur pouka oz. dodatnega pouka ter načini izvajanja pouka. Diktija zakona dalje opredeljuje, da se z učnim načrtom določijo vsebina predmetov, cilji in standardi znanja (ZGla, 11. čl.).

Za potrebe analize naslednjega poglavja je pomembno poznavanje 13. člena ZGla, ki opredeljuje tedensko učno obveznost učencev, ki je na pripravljalni stopnji, torej v plesni pripravnici, največ 2 šolski uri oziroma 3 šolske ure pri plesu. Na nižji stopnji glasbene šole je tedenska obveznost učencev največ 8 ur v plesnem programu. Na višji stopnji pa največ 13 šolskih ur pri plesu (ZGla, 13. čl.).

V skladu z Navodilom o vodenju postopkov priprave, posredovanja v sprejem in objave javno veljavnih izobraževalnih in vzgojnih programov so navedeni postopki vodeni elektronsko (Navodilo, 2. čl.). Če zelo preprosto povzamemo postopek sprejemanja izobraževalnih programov, je ta naslednji: predloge za spremembe izobraževalnih programov pripravlja Zavod Republike Slovenije za šolstvo (v nadaljevanju: Zavod za šolstvo), ki je na področju osnovnega in srednjega splošnega izobraževanja ter osnovnega glasbenega izobraževanja edini pristojni za predlaganje programov za obravnavo na strokovnih svetih (Navodilo, 4. čl.). Izobraževalni program se pripravi v skladu z izhodišči za pripravo izobraževalnih programov, ki jih določi pristojni strokovni svet po predhodnem soglasju ministra.

Predlog spremembe programa na področju glasbenega in plesnega izobraževanja mora v skladu z diktijo 5. člena Navodila vsebovati: vse elemente, določene v 12. členu ZOFVI, elemente določene v ZGla v členih od 4 do 11 ter 5-mestno klasifikacijsko kodo KLASIUS-SRV in 4-mestno klasifikacijsko kodo KLASIUS-P po Uredbi o uvedbi in uporabi klasifikacijskega sistema izobraževanja in usposabljanja (Uradni list RS, št. 46/06) in Metodoloških pojasnilih klasifikacijskega sistema izobraževanja in usposabljanja (Uradni list RS, št. 89/06).

Dalje je potrebno v skladu s 6. členom Navodila predložiti mnenja pristojnih sektorjev oziroma služb ministrstva, pristojnega za izobraževanje, o:

- usklajenosti predloga z zakonsko ureditvijo,
- usklajenosti ali odstopanju od veljavnih standardov in normativov,
- organizacijskih in finančnih možnosti ter morebitnih posebnih zahtevah za izvedbo,
- primernosti zahtevanih znanj ter drugih pogojev za izvajalce programa.

Zavod za šolstvo za določena področja vzgoje in izobraževanja ustanovi predmetne skupine strokovnjakov, ki sodelujejo pri pripravi predloga spremembe izobraževalnega programa. Po potrebi se imenujejo za pripravo izobraževalnih programov tudi drugi strokovnjaki s področja stroke.

Odločanje o glasbenem izobraževanju spada v področje Strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje. Vlada Republike Slovenije (v nadaljevanju: vlada) za odločanje o strokovnih zadevah na posameznih področjih vzgoje in izobraževanja ter za strokovno pomoč pri sprejemanju odločitev in pri pripravi predpisov ustanovi strokovne svete. Člane ter predsednika strokovnega sveta imenuje vlada za obdobje šestih let, v strokovni svet pa so lahko ponovno imenovani (ZOFVI, 22. čl.). Predlog programa predlagatelj skupaj z mnenji pošlje na sedež pristojnega strokovnega sveta (Navodilo, 8. čl.). Predlog, ki ga pripravijo na Zavodu za šolstvo, tako evalvira pristojna komisija, imenovana s strani področnega strokovnega sveta, torej Komisija za glasbeno šolstvo. Za posamezna področja svojega delovanja lahko strokovni sveti oblikujejo komisije, ekspertne skupine in druga delovna telesa. Člani komisij imajo triletni mandat (ZOFVI, 23. čl.). Komisijo za glasbeno šolstvo tako sestavljajo: Andrej Grafenauer, predsednik, ter člani Boris Štih, dr. Roman Globokar, Helena Meško in mag. Ivan Florjanc. Za evalvacijo predloga spremembe izobraževalnega programa je potrebno soglasje Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (v nadaljevanju: MIZŠ).

Izobraževalni program nato v skladu z 9. členom Navodila sprejme Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje s pristojnim ministrom v skladu z določbami 25., 26. in 27. člena ZOFVI. Javna veljavnost programov se zagotovi z javno objavo v skladu z 18. členom ZOFVI.

Sprejemanje izobraževalnih programov opredeljuje ZOFVI; javno veljavne izobraževalne programe, razen izobraževalnih programov zasebnih šol, sprejme minister, pristojen za šolstvo, oziroma minister, pristojen za izobraževanje odraslih (v nadaljnjem besedilu: minister), v sodelovanju s pristojnim strokovnim svetom. Strokovni svet predlaga splošni del ter določi posebni del izobraževalnega programa (ZOFVI, 15. čl.). Po sprejemu izobraževalnega programa se določijo izvajalci programa, ki jih določa lokalna skupnost oziroma več lokalnih skupnosti, če se tako dogovorijo (ZOFVI, 16. čl.).

3.1 Primerjava predmetnikov

Na okrogli mizi smo predstavili primerjavo predmetnikov za pouk plesa – baleta, ki so se izvajali v letu 1973/74, in predmetnikov, ki veljajo od uveljavitve novega izobraževalnega programa, ter s tem tudi predmetnika, ki velja od leta 2003, in so objavljeni na spletni strani MIZŠ. Predmetnik za nižjo stopnjo izobraževanja iz leta 1973/74 smo pridobili iz arhiva Srednje glasbene in baletne šole Ljubljana.

Od leta 2003 večina glasbenih šol na področju plesnega izobraževanja izvaja program plesne pripravnice in plesa. V programu plesa se izvajata predmeta sodobni ples in klasični balet, prispevek obravnava slednjega. Pouk plesne pripravnice obiskujejo učenci, ki so vpisani v 1., 2. ali 3. razred osnovne šole, oziroma učenci stari 6, 7 oziroma 8 let. V skladu s predmetnikom pouk plesne pripravnice traja tri leta, v obsegu dveh pedagoških ur (v nadaljevanju: PU) tedensko (Predmetnik za program Plesna pripravnica, MIZŠ). Pouk plesa pričnejo obiskovati učenci, ki so vpisani v 4. razred osnovne šole, vpišejo pa se v 1. razred pouka plesa. V skladu s predmetnikom, ki je v veljavi od leta 2003, je program plesa razdeljen na 6 razredov. Od 1. do 4. razreda učenci obiskujejo pouk na nižji stopnji izobraževanja, v 5. in 6. razredu pa na višji stopnji izobraževanja (Predmetnik za program Ples, MIZŠ). V RS se izobraževalni programi glasbe in plesa izvajajo na javnih zavodih, javnih glasbenih šolah. Plesni izobraževalni program pri predmetu klasičnega baleta se izvaja po dveh veljavnih programih. Osnovni program se izvaja na glasbenih šolah, kjer se izvaja pouk plesa, obsežnejši in zahtevnejši program pa izvajata Konservatorija za glasbo in balet Ljubljana in Maribor.

V 1. in 2. razredu sta tako predmetnik kot učni načrt za oba programa enaka. Učenci na obeh programih imajo tedensko učno obvezo v obsegu 2,66 PU tedensko. Od tretjega razreda naprej pa se programa razlikujeta tako v obsegu ur kot v zahtevnosti in obsegu predelanih znanj, ki jih predvidi učni načrt. Učenci od 3. do 6. razreda osnovnega programa imajo tedensko obvezo ur v obsegu štirih PU tedensko. Učenci 3. in 4. razreda obsežnejšega in zahtevnejšega programa imajo tedensko obvezo v obsegu osmih PU tedensko, učenci 5. razreda v obsegu desetih PU in učenci 6. razreda v obsegu enajstih ur tedensko. Na višji stopnji izobraževanja predmetnik za balet predvidi tudi pouk Nauka o glasbi (Predmetnik za program Ples, MIZŠ), tako za učence osnovnega kot obsežnejšega in zahtevnejšega programa, in sicer v obsegu dveh PU tedensko, če skupina učencev šteje več kot 12 učencev, in 1,33 PU tedensko, če skupina šteje manj kot 12 učencev (Pravilnik o izvajanju pouka v glasbenih šolah, 22. čl.).

Tabela 1: Predmetnik izobraževalnega programa Ples – balet, osnovni program od leta 2003

PREDMET	STOPNJA IN TEDENSKA UČNA OBVEZA					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Klasični balet	2,66	2,66	4	4	4	4
Nauk o glasbi					2 (1,33)	2 (1,33)
Skupno št. PU	2,66	2,66	4	4	6 (5,33)	6 (5,33)

Tabela 2: Predmetnik izobraževalnega programa Ples – balet, obsežnejši in zahtevnejši program od leta 2003

PREDMET	STOPNJA IN TEDENSKA UČNA OBVEZA					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Klasični balet	2,66	2,66	8	8	10	11
Nauk o glasbi					2 (1,33)	2 (1,33)
Skupno št. PU	2,66	2,66	8	8	12 (11,33)	13 (12,33)

V šolskem letu 1973/74 so na Srednji glasbeni in baletni šoli Ljubljana na nižji stopnji izobraževanja izvajali pouk plesa v štirih razredih. Pouk 1. razreda so obiskovali učenci stari 10 let, pouk 2. razreda učenci stari 11 let, pouk 3. razreda učenci stari 12 let in pouk 4. razreda učenci stari 13 let. Po zaključeni nižji baletni šoli so se učenci bodisi vpisali v prvi letnik srednješolskega programa za ples bodisi opravljali pripravljalo leto na srednjo šolo.

Tabela 3: Predmetnik Srednje glasbene in baletne šole Ljubljana za šolsko leto 1973/74

PREDMET	STOPNJA IN TEDENSKA UČNA OBVEZA			
	1.	2.	3.	4.
Klasični balet	6	6	10	10
Stilni plesi			2	2
Nauk o glasbi		2	2	2
Terminologija		1	1	1
Instrument		1	1	1
Skupno št. PU	6	10	16	16

Za boljše primerjavo razlik v obsegu PU iz leta 1973/74 in po letu 2003 sem pripravila analizo števila ur v skladu s predmetnikoma, ki ustreza starosti učencev in ne razredu. V letu 2003 se je namreč v osnovnih šolah pričel izvajati program devetletne osnovne šole, ki jo učenci pričnejo obiskovati s 6 leti starosti. Pred uvedbo devetletne osnovne šole so otroci začeli obiskovati osnovno šolo s sedmimi leti.

3.1.1. Učenci stari 9 let

Prvi razred baletne šole ima po trenutno veljavnem programu 2,66 PU tedensko. Obseg ur je enak tako za osnovni kot obsežnejši in zahtevnejši nivo izobraževanja. Obiskujejo ga učenci stari 9 let in ne ustreza razredom baletne šole, ki so veljali po starem sistemu oziroma predmetniku iz šolskega leta 1973/74. Se je pa za otroke, preden so se vpisali v 1. razred baletne šole, izvajal baletni vrtec, plesna pripravnica in mala baletna šola. Te programe so izvajali na mariborski baletni šoli.

Tabela 4: Primerjava PU za učence stare 9 let

PREDMETNIK 1973/74			PREDMETNIK OD 2003		
Razred	Predmet	Št. PU	Razred	Predmet	Št. PU
			1. razred	Klasični balet	2,66

3.1.2 Učenci stari 10 let

Po starem sistemu so se v 1. razred vpisali učenci stari 10 let, kar je enaka starost kot pri učencih, ki po trenutno veljavnem programu obiskujejo 2. razred baletne šole. Tedenska obveza ur je enaka tako za učence osnovnega kot obsežnejšega in zahtevnejšega programa. V prvem razredu so takrat imeli 6 PU tedenske obveze klasičnega baleta. V primerjavi z novim programom je torej razlika v urah kar 3,34 PU tedensko.

Tabela 5: Primerjava PU za učence stare 10 let

PREDMETNIK 1973/74			PREDMETNIK OD 2003		
Razred	Predmet	Št. PU	Razred	Predmet	Št. PU
1. razred	Klasični balet	6	2. razred	Klasični balet	2,66

3.1.3 Učenci stari 11 let

2. razred so obiskovali učenci stari 11 let, kar je enaka starost kot pri učencih, ki sedaj obiskujejo 3. razred baletne šole. Imeli so 6 ur klasičnega baleta, eno uro terminologije, dve uri teorije glasbe in uro klavirja. Skupno 10 PU tedensko. V skladu z novim programom imajo učenci osnovnega programa v tretjem razredu 4 PU tedensko, učenci obsežnejšega in zahtevnejšega programa pa 8 PU tedensko. Učenci osnovnega programa imajo kar 6 PU tedensko manj kot po starem programu, učenci obsežnejšega in zahtevnejšega programa pa 2 PU tedensko manj. Opozorjamo, da učenci v trenutno veljavnem vzgojno-izobraževalnem sistemu razen ur klasičnega baleta nimajo drugih obveznosti v skladu s predmetnikom.

Tabela 6: Primerjava PU za učence stare 11 let

PREDMETNIK 1973/74			PREDMETNIK OD 2003		
Razred	Predmet	Št. PU	Razred	Predmet	Št. PU
2. razred	klasični balet terminologija teorija glasbe klavir	6	3. razred – osnovni program	klasični balet	4
		1			
		2			
1					
	Skupno št. PU:	3. razred – obsežnejši in zahtevnejši program	klasični balet	8	
	10				

3.1.4 Učenci stari 12 let

3. razred so obiskovali učenci stari 12 let, kar je enaka starost kot pri učencih, ki sedaj obiskujejo 4. razred baletne šole. Imeli so 10 ur klasičnega baleta, 2 uri stilnih plesov, uro terminologije, dve uri teorije glasbe in eno uro klavirja, kar je skupaj kar 16 PU. Učenci osnovnega programa imajo sedaj 4 PU tedensko, učenci obsežnejšega in zahtevnejšega programa pa 8 PU tedensko. Učenci osnovnega programa imajo 6 PU tedensko manj, učenci obsežnejšega in zahtevnejšega programa pa 2 PU manj.

Tabela 7: Primerjava PU za učence stare 12 let

PREDMETNIK 1973/74			PREDMETNIK OD 2003		
Razred	Predmet	Št. PU	Razred	Predmet	Št. PU
3. razred	klasični balet stilni plesi terminologija teorija glasbe klavir	10	4. razred – osnovni program	klasični balet	4
		2			
		1			
2					
	1		4. razred – obsežnejši in zahtevnejši program	klasični balet	8
	Skupno št. PU:	16			

3.1.5 Učenci stari 13 let

4. razred so obiskovali učenci stari 13 let, kar je enaka starost kot pri učencih, ki sedaj obiskujejo 5. razred baletne šole. Imeli so enako število ur tedenske obveze kot učenci 3. razreda po starem programu. Učenci osnovnega programa imajo po sedanjem programu 4 ure tedensko, učenci obsežnejšega in zahtevnejšega programa pa 10 ur tedensko. Če zraven prištejemo še dve uri nauka o glasbi, je to 12 ur tedensko (oziroma 11, 33 PU tedensko, če je v skupini učencev pri nauku o glasbi manj kot 12 otrok) oziroma 6 ur tedensko (oziroma 5,33 PU, če je v skupini učencev pri nauku o glasbi manj kot 12 otrok) na osnovnem programu. Učenci osnovnega programa imajo tako kar 10 oziroma 10,67 ur tedensko manj, učenci obsežnejšega in zahtevnejšega programa pa 4 oziroma 4,67 ure na teden manj.

Tabela 8: Primerjava PU za učence stare 13 let

PREDMETNIK 1973/74			PREDMETNIK OD 2003		
Razred	Predmet	Št. PU	Razred	Predmet	Št. PU
4. razred	klasični balet	10	5. razred – osnovni program	klasični balet nauk o glasbi	4 4
	stilni plesi	2			2 (1,33)
	terminologija	1			Skupno št. PU:
	teorija glasbe	2			6 (5, 33)
	klavir	1			
	Skupno št. PU:		5. razred – obsežnejši in zahtevnejši program	klasični balet nauk o glasbi	10 2 (1,33)
	16	Skupno št. PU:			
		12 (11,33)			

3.1.6 Učenci stari 14 let

Sedanjemu 6. razredu baletne šole po starosti otrok ne ustreza nobeden od razredov starega programa. Učenci so se bodisi vpisali v prvi letnik srednje šole ali pa opravljali leto priprav na srednjo baletno šolo. Učenci, ki sedaj obiskujejo 6. razred baletne šole imajo skupno 6 oziroma 5,33 PU tedenske učne obveze na osnovnem programu in 13 oziroma 12,33 PU tedenske učne obveze na obsežnejšem in zahtevnejšem programu.

Tabela 9: primerjava PU za učence stare 14 let

PREDMETNIK 1973/74			PREDMETNIK OD 2003		
Razred	Predmet	Št. PU	Razred	Predmet	Št. PU
			6. razred – osnovni program	klasični balet nauk o glasbi	4 2 (1,33)
					Skupno št. PU:
					6 (5, 33)
			6. razred – obsežnejši in zahtevnejši program	klasični balet nauk o glasbi	11 2 (1,33)
					Skupno št. PU:
					13 (12,33)

4 ZAKLJUČEK

Zbrani na okrogli mizi smo bili skoraj enotnega mnenja, da je izobraževalni program, ki se od leta 2003 izvaja na slovenskih glasbenih in baletnih šolah, nezadosten z vidika šolanja profesionalnih baletnih plesalcev. Martina Svetina nam je predstavila primerjavo tedenske učne obveze ur učencev baleta na osnovni stopnji izobraževanja. Primerjala je slovenski sistem s hrvaškim in madžarskim. Analiza je pokazala ne samo izjemno velike razlike v številu PU na teden, ki jih učenci pouka plesa – baleta obiskujejo v teh treh državah, temveč tudi pomanjkanje v izobraževalnih vsebinah. Medtem ko slovenski otroci na osnovnem nivoju izobraževanja obiskujejo le pouk klasičnega baleta, v šestem razredu pa učni načrt predvidi tudi vsebine stilnih plesov ter na višji stopnji izobraževanja še pouk nauka o glasbi, imajo učenci madžarskih in hrvaških šol dodane tudi druge vsebine. Naš izobraževalni sistem otroke tako 'prikrajša' za znanje in ure fizične priprave plesalca, karakternih plesov, stilnih plesov, terminologije, modernih plesov itd. Njena analiza je toliko bolj poudarila pomembnost problematike slovenskega baletnega izobraževanja in njegove prihodnosti.

Zbrani na okrogli mizi smo mnenja, da je pomembno, da se v Sloveniji vzpostavi nova izobraževalna vertikala baletnih plesalcev. Spremembe so potrebne na vseh ravneh baletne umetnosti in ne zgolj na področju samega šolanja. Zdi se, da se trenutno vrtimo v nekakšnem začaranem krogu, katerega štiri točke predstavljam v nadaljevanju, oziroma opravljamo sizifovo delo.

Prva točka začaranega kroga bi bila, da se naši učenci šolajo z bistveno manj urami kot učenci drugih evropskih držav. Posledično spoznavajo bistveno manj korakov klasičnega baleta ter drugih pomembnih vsebin. Temu sledi, da so manj izobraženi, manj telesno in mišično razviti, tudi manj fizično pripravljani na profesionalno življenje baletnih plesalcev, ki jih morebiti čaka po zaključnem šolanju. Po zaključnem osnovnem izobraževanju imamo v Sloveniji tudi srednješolsko izobraževanje, ki ga izvajata Konservatorija za glasbo in balet v Mariboru in Ljubljani, v katerem se kažejo enake pomanjkljivosti kot na osnovni stopnji izobraževanja. Po srednji šoli se v tujini učenci odpravljajo študirat na baletne akademije, kjer pridobijo visokošolsko izobrazbo, ki je v Sloveniji za sedaj še nimamo urejene na državni ravni.

Kot **druga točka** je pomembno izpostaviti, da po zaključeni srednji šoli lahko učenec v Sloveniji nadaljuje šolanje zgolj na višji stopnji izobraževanja ali pa študij nadaljuje na visokošolskem nivoju v okviru *Alma Mater Europaea* Akademije za ples. Ta je mnogim nedosegljiv, saj spada v privatni izobraževalni sektor, kar pomeni izjemno visoke stroške študija. Dalje to pomeni, da slovenski baletni plesalci nimajo ustrezne izobrazbe in ne ustreznih znanj, da bi se lahko postavili ob bok svojim vrstnikom iz drugih držav.

Problematika neobstoja možnosti visokošolske izobrazbe na javnem nivoju pomeni tudi neizobraženost oziroma nezadostno izobraženost baletnih pedagogov, ki poučujejo otroke na vseh stopnjah baletnega izobraževanja, kar je **tretja točka** začaranega kroga. Za izpolnjevanje pogojev, ki so zahtevani za zaposlitev v javnih glasbenih šolah na mestu učitelja baleta, je potrebno imeti visokošolsko izobrazbo VII. stopnje. Večina baletnih učiteljev v Sloveniji je to dosegla z vpisom na druge fakultete in opravljenim pedagoško-andragoškim izpitom. Kar pa v praksi ne pomeni, da so pridobili znanja, ki bi jih učitelj baleta moral imeti. Neobstoj visokošolskega izobraževalnega sistema na področju baleta se tako kaže na dveh nivojih; prvič, mladi lahko svoje znanje izpopolnjujejo zgolj do višješolskega programa in s tem pridobijo VI/1. stopnjo izobrazbe; drugič, učitelji baleta nimajo zadostnih znanj za poučevanje otrok, kar je po mojem mnenju zaskrbljujoče.

Četrta točka začaranega kroga, v katerem se nahajamo, je, da se problem širi na problematiko zaposlitev mladih baletnih plesalcev. Z ukinitvijo beneficirane delovne dobe za baletne plesalce se ti upokojujejo pozneje, mnogi zadnja leta zaposlitve tudi ne zmorejo več plesati. Do tega pride največkrat zaradi poškodb in obrabljenosti telesa, ki ga delo baletnega plesalca zajema. Tako so delovna mesta v obeh slovenskih ansamblih zapolnjena, za učence, ki končajo baletno šolanje, pa tako ni prostora. Zaradi pomanjkljivega sistema šolanja, iz katerega prihajajo, pa se le redkim uspe zaposliti ali nadalje izobraziti v tujini. Tukaj se ponovno vračam na prej omenjeno drugo točko kroga. Zaradi velikega števila bolniških staležev v baletnih ansamblih se za ta čas bodisi zaposlijo drugi, mladi baletni plesalci, bodisi se zaradi pomanjkanja plesalcev sklenejo druge vrste pogodb. To posledično za gledališča pomeni dodatne stroške, saj zraven redno zaposlenih plesalcev, ki zaradi različnih razlogov ne morejo opravljati nalog iz svojih delovnih obveznosti, plačujejo še druge baletne plesalce. Za te plesalce pa velja, da v veliko primerih ni nujno, da so izšolani v Sloveniji. Pri tem se ponovno vrnemo nazaj na problematiko slabega izobraževalnega sistema, v katerem se naši plesalci šolajo, na prvo točko. Po končanem šolanju plesalci namreč pridejo na trg dela, kjer zanje mnogokrat ni prostora, tudi v primerih, ko gledališča potrebujejo nove plesalce. Krog je tako na koncu sklenjen od prve do četrte točke, pri kateri se spet vrača k prvi.

Zato smo mnenja, da je treba za izobraževanje baletnih plesalcev v Sloveniji postaviti nov sistem, na obstoječih temeljih. Potrebno je, da obdržimo javno glasbeno in plesno izobraževanje, saj le-to pozitivno vpliva na celoten narod države. Od tod pa je treba izobraževalni sistem zgraditi na novo. Od pripravljalnih stopenj do osnovnošolskega izobraževanja, dalje na stopnjo srednje šole in vse do visokošolskega izobraževanja. Potrebno je narediti prostor in zagotoviti delovna mesta mladim plesalcem in starejšim plesalcem omogočiti upokožitev.

Ker pa vsaka tako pomembna sprememba terja veliko premisleka, smo mnenja, da se moramo baletni pedagogi poenotiti najprej v viziji: ali želimo v Sloveniji vzpostaviti izobraževalno vertikalo, ki bo sledila profesionalnemu izobraževanju, ali pa želimo vzpostaviti sistem, ki bo večji populaciji učencem omogočal zgolj osnovno baletno izobraževanje?

Dejstvo je, da bo za vsakršne spremembe vzgojno-izobraževalnih programov sprva potrebno spremeniti tudi zakonsko podlago, predvsem 13. člen ZGla, ki opredeljuje tedensko učno obvezo učencev. Znotraj učne obveze, ki jo zakon določa sedaj, namreč nimamo manevrskega prostora, da bi dosegli spremembe, ki so na izobraževalnem področju v baletu potrebne oziroma celo nujne. Na tej točki pa je treba paziti, da bo za te spremembe tudi pravi čas. Ker zakone v Sloveniji sprejema Državni zbor Republike Slovenije (v nadaljevanju Državni zbor), je glasbeno šolstvo, kot ga imamo sedaj, v veliki meri odvisno prav od javnega mnenja in mnenja poslancev. Predlog spremembe zakona pa je vse prej kot enostaven, saj mora zajemati: oceno stanja in razloge za sprejem, cilje, načela in rešitve predloga, oceno finančnih posledic, prikaz ureditve v drugih državah itd. Tako imenovano 'odpiranje zakona' je lahko kočljiva situacija, saj sprememba zgolj enega člana ne pomeni, da bodo pogovori tekli le o tem členu, ampak morebiti o celotni vsebini zakona. 'Odpiranje zakona' tako predstavlja kompliciran kompleks opravil in postopkov, ki mu sledijo. Zato se bo vsakršne spremembe izobraževalnega programa treba lotiti celostno, od pravnih temeljev do primerjav, predmetnikov in učnih načrtov.

Zbrani smo mnenja, da je sprememba ne samo nujna, ampak bi bila tudi dobra za prihodnost baletnega izobraževanja v RS, saj bi pripomogla k izhodu iz omenjenega začaranega kroga. Prvič, izboljšalo bi se izobraževanje naših plesalcev, kar vodi dalje do druge točke, da bi imeli bolj izobražen kader z večjim interesom po nadaljnjem, visokošolskem izobraževanju, tako pa bi se izobrazil kader aktivnih baletnih plesalcev, primerljivih s plesalci iz drugih držav, kot tudi kader plesnih pedagogov. Dalje bi to vodilo do rešitve tako tretje kot četrte točke kroga – izboljšanja možnosti zaposlitev tako v baletnih ansamblih kot baletnih šolah. S spremembo vzgojno-izobraževalnih programov bi v prvi vrsti morali doseči večje število tedenske učne obveze otrok, več zahtevanih znanj učnega načrta ter več drugih nujno potrebnih vsebin. Sprememba bi tako tudi pomenila možnosti za zaposlitev novega in predvsem usposobljenega kadra plesnih pedagogov.

5 LITERATURA

1. Srednja glasbena in baletna šola Ljubljana. (1973/74). *Arhiv Srednje glasbene in baletne šole Ljubljana za šolsko leto 1973/74*. Ljubljana: Srednja glasbena in baletna šola Ljubljana.
2. *Zakon o glasbenih šolah*. Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo (17. 2. 2000).
3. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZP-CP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr. in 25/17 – ZVaj (6. 2. 1996).
4. *Navodilo o vodenju postopkov priprave, posredovanja v sprejem in objave javno veljavnih izobraževalnih in vzgojnih programov*. Uradni list RS, št. 5/11 in 10/19 (22. 10. 2010).
5. Direktorat za predšolsko vzgojo in osnovno šolstvo. (b. l.). *Programi v glasbenem izobraževanju. Predmetnik izobraževalnega programa Ples*. Pridobljeno s <https://www.gov.si/teme/programi-v-glasbenem-izobrazevanju/>.
6. Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. (b. l.). *Podatki o svetu*. Pridobljeno s <https://www.gov.si/zbirke/delovna-telesa/strokovni-svet-republike-slovenije-za-splosno-izobrazevanje/>.

ŠTUDIJSKI PROGRAMI AKREDITIRANI NA AMEU

DODIPLOMSKI ŠTUDIJ	MAGISTRSKI ŠTUDIJ	DOKTORSKI ŠTUDIJ
SOCIALNA GERONTOLOGIJA	SOCIALNA GERONTOLOGIJA	SOCIALNA GERONTOLOGIJA
HUMANISTIČNI ŠTUDIJI	HUMANISTIČNE ZNANOSTI	HUMANISTIČNE ZNANOSTI
DIGITALNA HUMANISTIKA [‡]	DIGITALNA HUMANISTIKA [‡]	
MANAGEMENT POSLOVNIH SISTEMOV	MANAGEMENT POSLOVNIH SISTEMOV	STRATEŠKI KOMUNIKACIJSKI MANAGEMENT
	EVROPSKE POSLOVNE ŠTUDIJE PROJEKTI MAN.	PROJEKTI MANAGEMENT
	INOVATIVNI MANAGEMENT V TURIZMU [‡]	
FIZIOTERAPIJA	ZDRAVSTVENE VEDE Zdravstvena nega, Javno zdravje, Fizioterapija, Integrativne zdravstvene vede, Avtizem, Logopedija	FIZIOTERAPIJA
ZDRAVSTVENA NEGA		
ARHIVISTIKA	ARHIVISTIKA IN DOKUMENTOLOGIJA	ARHIVSKE ZNANOSTI
	EKOREMEDIACIJE	
PLES, KOREOGRAFIJA	ŠTUDIJE PLESNIH UMETNOSTI	
SPLETNE IN INFORMACIJSKE TEHNOLOGIJE	SPLETNE ZNANOSTI [‡] Kibernetska varnost, Umetna inteligenca	SPLETNE ZNANOSTI [‡] Kibernetska varnost, Umetna inteligenca

‡ v procesu akreditacije