

Tamara Nikolić<sup>1</sup>  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beograd

## Reći „da, i...“ učenju: obrazovni proces kao improvizacija<sup>2</sup>

**Apstrakt:** U radu se razmatraju različiti aspekti mogućnosti implementacije aktivnosti improvizacije u proces obrazovanja odraslih. Predstavljene su neke od teorijskih postavki koje ukazuju na značaj improvizacije za učenje u svim dobima, na njene suštinske karakteristike koje je čine i određuju, kao i na duboku prožetost sposobnosti za improvizaciju i ljudskog razvoja. Upravo iz te veze proizilazi i andragoški interes za tehnike improvizovanja. Prilikom takvog razmatranja improvizacija je shvaćena kao metodologija učenja i način obogaćivanja obrazovnog procesa kolektivnom aktivnošću kreativnog stvaranja. Pristup u kojem se razmatra improvizacija u odnosu na obrazovanje i učenje odraslih u ovom radu improvizaciju posmatra kao fundamentalnu ljudsku sposobnost, način i vrstu čoveku prirodjenog kapaciteta za igru, koja je preduslov i pokretač njegovog razvoja. Favorizujući model razvojnog učenja, improvizacija predstavlja mogući put i pravac da se razvojni element unese u proces obrazovanja odraslih, u kome u današnje vreme ima sve manje spontanosti i kome sve više nedostaje kreativnost. U tom smislu, ovaj rad treba shvatiti i kao nastojanje da se pokrene jedan improvizovani kolektivni proces svih onih koji su spremni da inspirišu druge svojom željom i voljom za igranjem.

**Ključne reči:** improvizacija, igra, izvođenje, obrazovanje i učenje odraslih, razvoj

---

<sup>1</sup> Dr Tamara Nikolić je docent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (tamara.nikolic@f.bg.ac.rs).

<sup>2</sup> Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja“ (br. 179060), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

*Život u velikoj meri liči na džez.  
Najbolji je kada ga improvizujemo.*

Džordž Geršvin

## Uvod

Improvizacija se odnosi na izvođenje, ali onu vrstu izvođenja koje se ne odvija prema unapred utvđenom ili zadatom scenariju. Za razliku od drugih oblika izvođenja, kada su u pitanju dramske i druge scenske umetnosti, izvođač koji improvizuje ne pridržava se propisanog teksta, uloge ili unapred poznatih i zadatah obrazaca izvođenja. To znači da se izvođenje odvija u okviru samo nekoliko osnovnih pravila, pri čemu sve ostalo izvođač stvara na licu mesta.

Kao što je naznačeno, improvizacija se uglavnom povezuje sa izvođačkim umetnostima, naročito sa scenskim umetnostima, kao što su pozorište i ples, ali i muzikom, najčešće i u najvećoj meri sa džezom. Sposobnost improvizovanja u tom kontekstu posmatra se često kao sposobnost višeg nivoa, kada je umetnik savladao osnove svog zanata i veštinu doveo do nivoa kada može samostalno, svojom umešnošću, da se nadovezuje na postojeće ili zadato i da spontanim reakcijama nadograđuje započeto. Kada govorimo o improvizaciji sa aspekta obrazovanja i učenja odraslih, sposobnost takvog spontanog izvođenja nije vrednovana na takav način ili bar ne u tolikoj meri. Naime, van oblasti scenskih umetnosti, improvizacija se neretko povezuje i sa nedovoljnom obučenošću i nespretnošću za različite izazove i zadatke. Ona se često posmatra kao suprotnost znanju i veštini. Na negativan aspekt razumevanja improvizacije u širem kontekstu, kao što tvrdi Sorel (Sorrell, 1992 prema: Peters, 2009) ukazuju i popularna značenja koja tu aktivnost povezuju sa nedovoljnom pripremljenošću ili nečim što ima kratkotrajnu vrednost, kao što je, na primer – improvizovano sklonište. Takve negativne konotacije slične su onima koje improvizaciju vide kao sinonim za impulsivnost, koja se pritom razume kao vrsta reakcije u kojoj činimo ili govorimo ono što nam prvo padne na pamet, a da se ne zamislimo i ne zapitamo radimo li pravu stvar. Sve to je uslovalo da se aktivnost improvizacije ne vrednuje u obrazovanju i učenju, koje je tradicionalno postavljeno i zasnovano na principima ekspertskeg znanja, disciplinovanog uvežbavanja i pripreme putem ponavljanja i preslišavanja. Prema takvom razmišljanju, ako se dobro pripremite, nema potrebe za improvizovanjem.

Nasuprot takvim negativnim pogledima, Lobman i Lindkvist (Lobman & Lundquist, 2007) uvereni su da se improvizacija kao kulturna umetnička forma ne odnosi na impulsivne radnje i obrasce aktivnosti koji u sebi ne sadrže značenje. Improvizaciju u oblasti pozorišta, muzike i plesa oni vide kao činjenje svesnog iz-

bora da stvaramo, najčešće u saradnji sa drugima. Improvizacija, prema njihovom mišljenju, podrazumeva kreiranje nečega, najčešće ni iz čega, ili korišćenjem onoga što nam je u tom trenutku na raspolaganju. Takvi stavovi otkrivaju aspekte improvizovanja koji tu aktivnost tretiraju kao visokokreativno ljudsko delovanje. Prepoznavanje toga je očigledno razlog što se poslednjih decenija sve više ističe značaj improvizacije u kontekstu inovacija, kreativnosti i timskog rada, pre svega u oblasti organizacionog učenja i korporativnog obrazovanja. Utvrđeno je, naime, da postoji čvrsta veza između treninga improvizacije i efikasnosti u obavljanju različitih radnih zadataka. Tako improvizacija sve više postaje sastavni deo programa usavršavanja i jedno od sve češće korišćenih sredstava učenja u organizacijama širom sveta, u naporima da se zaposlenima pomogne da se što lakše adaptiraju na promene u poslovnom okruženju i sa uspehom idu u korak sa njima (Salit, 2016).

Istovremeno, u drugim oblastima, improvizacija je nekoliko poslednjih decenija postala sve popularnija, pa su čest slučaj pojave improvizacijskih trupa u televizijskim emisijama ili njihovih gostovanja u klubovima. Takođe, sve je popularniji oblik improvizacije tzv. *stand up* komedija. Kao što je pomenuto, međutim, improvizacija više nije svedena na oblast zabave i umetnosti, pa ni svet biznisa. Ljudi sve više otkrivaju značaj improvizacije u kontekstu transformacije ličnog života i profesionalnog razvoja (Lobman & Lundquist, 2007). Tako, časovi improvizacije postaju sve popularnija forma učenja, dok na policama knjižara raste broj improvizacijskih priručnika. Časovi improvizacije su se naročito pokazali korisnim u razvijanju liderskih veština, unapređivanju kreativnosti i za potrebe tim bildinga u svim sektorima (Salit, 2016; Lobman, 2006).

Iako Lobman i Lindkvist (Lobman & Lundquist, 2007) veruju da su ljudska bića improvizatori i celokupni ljudski život uključuje improvizaciju, oni smatraju da svi mogu da postanu bolji u improvizaciji, ukoliko se improvizacijom bavimo svesno i namerno. To znači da kada ljude učimo veštinama i tehnikama koje koriste profesionalni izvođači improvizacije, oni postaju kreativniji u učenju. U ovom radu ću se osvrnuti na andragoške aspekte improvizovanja, moguće načine implementacije aktivnosti improvizacije u obrazovni proces i eventualne preduslove konceptualizacije poučavanja kao forme improvizacije.

### Sposobnost za improvizaciju kao fundamentalno ljudsko svojstvo

Kao što sam već naznačila u uvodu, improvizacija je svojstvo koje ljudi ispoljavaju u različitim kontekstima na različite načine, te je ona istovremeno: izmišljanje stvari usput, činjenje na najbolji mogući način ili snalaženje sa onim što nam je na raspolaganju, dolaženje do novih ideja i postupaka, nastupanje bez pripremanja,

eksperimentisanje sa novim pristupima. To je aktivnost iznalaženja i stvaranja od onoga što nam je pri ruci, bez prethodne pripreme. Očigledno, povezuje se sa spontanim reagovanjem i sposobnošću da kreativno pristupimo izazovu koji određena situacija pretpostavlja. U tom smislu, može se reći da je suprotnost znanju. Pribegavamo improvizaciji kada nešto ne znamo, kada nemamo spreman odgovor ili unapred uvežbanu reakciju. Naš prirodni impuls jeste da u situaciji kada nešto ne ide, probamo na drugi način (Moorman & Miner, 1998). Ukoliko taj drugi način ne uspe, to je znak da treba i njega napustiti i probati nešto treće. U tom smislu, improvizacija čini sastavni deo repertoara našeg učenja. Takvo učenje se može označiti kao ono učenje koje je razvojno. Umesto pribegavanju poznatom, okrećemo se novim mogućnostima. Umesto pozivanja na znanje, razvijamo drugačije oblike i modalitete delovanja.

Svi ljudi poseduju sposobnost improvizovanja i njihov život podrazumeva improvizaciju na svakodnevnom nivou: kada sretnemo nekoga na ulici i pozdravimo ga, kada razmišljamo šta ćemo doručkovati i kada stupamo u komunikaciju (Lobman & Lundquist, 2007). Iako su ljudi vremenom ustanovili pravila kako se određene aktivnosti izvode, to ne negira ljudsku sposobnost da improvizuju. Drugim rečima, sve te aktivnosti uvek donekle radimo na drugačiji način i koliko god ih radili istovetno, uvek ih možemo izvoditi drugačije. Paradoksalno, ističu Lobman i Lindkvist (Lobman & Lundquist, 2007), uprkos tome što ne postoji unapred dati scenario za život, ljudi se često nađu u utvrđenim ulogama, kao da igraju u već poznatom komadu: ulogu brižne majke, besnog šefa ili strogog profesora. Drugim rečima, pribegavaju poznatom i oslanjaju se na oprobane obrasce. Nedostatak kreativnosti koji se krije iza toga, prema rečima ovih autora, ozbiljno ograničava naše učenje i razvoj. Isto ističe i Njumen (prema: Holzman & Mendez, 2003, str. 87), za koga je improvizacija „veština kreiranja nečeg neočekivanog, izvan granica ulogama određene aktivnosti“. „Kreiranje neočekivanog“ (bez prethodne pripreme) i „van poznatog“ (u kontekstu ustaljenih uloga) jesu kvalitete koji ukazuju na snažnu vezu sa učenjem i razvojem.

Na učenje se mahom gleda akviziciono, u terminima sticanja nečega. To znači da učenje posmatramo sa aspekta onoga šta se uči, odnosno usvaja, kao što su znanja, veštine, stavovi i vrednosti. Međutim, učenje ne čini samo ono *šta* učimo već i *kako* učimo (Lobman & Lundquist, 2007). Nasuprot akvizicionom učenju stoji sama aktivnost učenja. Drugim rečima, na učenje možemo gledati i kao na aktivnost (Holzman, 2018; 2009), a aktivnost učenja uključuje da radimo i ono što ne znamo da radimo. U prvom slučaju, razvoj je vrlo diskutabilna kategorija jer ukoliko ne dođe do kvalitativne promene u znanju, ono ostaje kakvo je bilo na početku procesa za obe strane, onoga ko poučava i onoga ko uči. Takvo

znanje je repetitivno i održava *status quo*. U drugom slučaju, znanje kao rezultat (proizvod ili produkt) procesa učenja koegzistira sa učenjem, odvija se u procesu i pokreće proces učenja. U takvom dijalektičkom jedinstvu leži ključ razvoja. Njumen (Newman, 2009, str. 71) to ilustruje na sledeći način: „Naravno, konvencionalno učenje – sticanje informacija koje se mogu ubaciti u formule, šeme i kategorije koje već znamo – izuzetno je korisno kada pokušavate da gradite most ili ugazite vatru. Ali, kada dozvolimo da ovaj kvantitativni, akumulativni i kompetitivni model dominira, ili da definiše ono što učenje jeste, to radimo na štetu razvojne i kreativne dimenzije života – jedinstvenog i neograničenog kapaciteta za razvoj koji nas čini ljudima.“

Većina autora danas se slaže da su igra i razvoj neodvojivi kada se govori o deci (Nikolić Maksić i Ljujić, 2012). Tako, Holcman (Holzman, 2018) navodi da postoji rašireno slaganje o doprinosu igre na ranom dečjem uzrastu učenju socijalnih uloga. Odigravajući pojedine uloge kroz igru, deca zapravo isprobavaju uloge koje će kasnije preuzeti u stvarnom životu. Ne negirajući da se to dešava u dečjoj igri, autorka ukazuje na to da postoji mnogo značajnija vrsta „odigravanja“ u tom procesu. Deca, pokušavajući da imitiraju odrasle u određenim ulogama, zapravo ne odigravaju predeterminisane uloge već kreiraju nova izvođenja tih uloga. Upuštajući se u izvođenje nečega što ne znaju (još nisu naučila) kako da izvode, ona „kreiraju sopstveni razvoj i učenje (naravno, sa našom pomoći i podrškom)“ (str. 10). Za ovu autorku, u tome leži razvojni potencijal igre kao aktivnosti izvođenja. Improvizacija je, upravo, forma razvojne igre (Sallit, 2016). Naime, uključivanje u aktivnost improvizacije daje nam priliku da se u odrasloj dobi angažujemo na onaj način na koji dečja igra angažuje decu u učenju i razvojnoj aktivnosti. „Moć improvizacije kao instrumenta razvoja leži u njenoj iskustvenoj prirodi – njenoj sposobnosti da poveže ljude sa njihovom intuicijom, njihovim telima, njihovim mozgovima, kao i jedne sa drugima“ (Koppet, 2013, str. 7).

U odnosu na prethodno izneto, a sa aspekta razmatranja improvizacije u kontekstu obrazovnog procesa, deluje kao najprigodnije određenje improvizacije kao aktivnosti u okviru koje učesnici (izvođači) saraduju u stvaranju nerazrađenog odvijanja događaja i interakcija (Lobman, 2006). Kao i prilikom improvizacije na sceni, „kada grupa improvizatora ostvari dobru saradnju, ono što oni kreiraju je daleko veće nego što bi bio zbir njihovih pojedinačnih ideja i doprinosa“ (str. 456). Improvizatori tako učestvuju u kolektivnoj aktivnosti kreiranja razvoja i učenja. Kada takvu aktivnost preduzimaju svesno i sa namerom, ljudi mogu postati bolji u improvizovanju. Drugim rečima, učenjem veština improvizacije postajemo kreativniji učenici.

## Učenje improvizacije i učenje putem improvizacije

Sama priroda improvizacije je takva da ona može da se izvodi iznova i iznova a da nikada ne dosadi. Iako može biti u pitanju ista vrsta improvizovane aktivnosti, svako njeno ponovno izvođenje ima kvalitet novog i drugačijeg. S tim u vezi, Lobman i Lindkvist (Lobman & Lundquist, 2007) otkrivaju nam kako se upravo zbog te svoje karakteristike, improvizacija zapravo ne može nikada naučiti. To, međutim, ne znači da ona ne može da se uči. Naime, kada je improvizacija u pitanju, pre će biti da je reč o njenom praktikovanju nego o ovladavanju njom. Autori ovo ilustruju konstatacijom: „Baviti se improvizacijom mnogo više liči na odlazak u fitnes klub nego na učenje kako da vozimo bicikl“ (Lobman & Lundquist, 2007, str. 13).

Na pitanje da li se improvizacija može naučiti, u istoimenom članku, Peters (Peters, 2005) takođe odgovara – ne, ali istovremeno, kao i prethodni autori, ukazuje na to da onaj ko improvizuje može da uči. Svakako ne improvizaciju, ali ono što može da uči jeste da osvesti šta je improvizacija, šta je čini i gde ona počinje. Pozivajući se na Deridu, autor (Peters, 2005, str. 306) dalje zapaža: „biće da je potrebno da izuzmemo sami sebe da bi improvizacija bila ono što jeste“, aludirajući na činjenicu da, kada treba da improvizujemo, ne možemo pripremiti ili predvideti unapred poznate uloge, pa tako ni sopstvenu.

Kada Njumen (Holzman & Mendes, 2003) opisuje improvizaciju kao aktivnost unošenja neočekivanog i iskorak iz utvrđenih uloga, on u suštini ukazuje na to da je improvizacija nešto što se uči. Taj autor polazi od premise da je život sam po sebi improvizacija, tj. da je u mnogo većoj meri improvizacijski nego što mislimo. Tako nam činjenica da možemo da učimo da improvizujemo pomaže da vodimo život na bolji i kvalitetniji način. Prema mišljenju tog autora, slika kulture u kojoj živimo deluje kao predeterminisana ulogama. U tako zasnovanoj kulturi, mi učimo ljude da budu ono što jesu, da se prilagode društvu i to tako što ih stavljamo u određene uloge. Uloga obrazovanja u takvom kontekstu sastoji se iz toga da se ljudima ukaže na njihove uloge. Iako priznaje da je učenje uloga u različitim kontekstima korisno i da verovatno ne možemo bez toga, on takođe smatra da su naši odnosi zasnovani velikim delom na onome što se odvija u prostoru između tih uloga, na nijansama subjektivnih načina na koje se odnosimo jedni prema drugima. To deluje kao prostor za otkrivanje novih i dugačijih načina reagovanja i postupanja u svakodnevnim situacijama. To polje delovanja je prostor svakodnevne improvizacije. U tom smislu, improvizacija je sredstvo funkcionisanja izvan društveno nametnutih obrazaca u okviru kojih živimo svoje živote. Dakle, iako postoje situacije u kojima je neophodno koristiti ulogama

utvrđeno ponašanje, postoje i mnoge životne situacije u kojima bi bilo razvojno nemati ograničenja te vrste.

Spolin (1999) smatra da, kao što svako može da glumi, tako svako može i da improvizuje ili, njenim rečima sročeno, „da postane vredan scene“ (Spolin, 1999, str. 3). Autoka je time iznela stav da talenat nije presudan za učenje, pa ni kada je u pitanju scensko izvođenje, i da je potrebno redefinisati ono što se pod tim pojmom podrazumeva. Jedna je od čestih predrasuda da je i za improvizaciju, kao i za ostale scenske umetnosti, potreban talenat. Uspeh u improvizaciji je zagarantovan samo za nadarene. Spolin (1999) se protivi takvom shvatanju i istovremeno nudi perspektivu prema kojoj talenat predstavlja samo uvećani kapacitet za iskustveno doživljavanje sveta. Doživljavanje je prodiranje u okruženje, potpuno organsko sjedinjavanje sa okolinom i na svim nivoima: intelektualnom, fizičkom i intuitivnom. Intuitivni je pritom podjednako važan kao i prva dva i odnosi se na reagovanje u vidu neposrednosti, koje je jedino moguće u trenucima spontanosti. Iz toga je mogla da izvuče stav da treba zadobijati intuitivno znanje. To zahteva okruženje koje obezbeđuje novo iskustvo, gde postoji sloboda da se iskustveno doživi i koje omogućava uključivanje u aktivnosti koje promovišu spontanost.

Lobman (2006) smatra da takvo okruženje nije unapred dato već je nešto što moramo da kreiramo. Improvizacija je takva vrsta aktivnosti koja omogućava da se ono spontano izgradi, s obzirom na to da učesnicima prilično otežava da ostanu po strani i budu pasivni recipijenti onoga što se dešava. Uključujući se u aktivnost improvizovanja, mi u isto vreme učestvujemo u izgradnji okruženja koje favorizuje razvoj, pa time i razvojno učenje. Reč je o podržavajućem okruženju u kome je moguće rizikovati, gde su greške dozvoljene i gde svako može da doprinese onoliko koliko može (Lobman & Lundquist, 2007). Aktivnost improvizovanja pomaže da se učesnici razvijaju kao kreatori okruženja tako što, da bi improvizovana scena uspeła, izvođači moraju u kontinuitetu da kreiraju okruženje u kome se ona odvija. Naime, kako tvrde Lobman i Lindkvist (Lobman & Lundquist, 2007), odvijanje scene i kreiranje okruženja u kome se ona odvija nisu razdvojeni već se odvijaju simultano. Da bi razradili bilo koju scenu, oni kreiraju fizičko okruženje – gde se nalaze i šta se sve nalazi oko njih, emotivno okruženje – kako se osećaju i šta osećaju jedni prema drugima, socijalno okruženje – ko je sve prisutan ili utiče na scenu direktno ili indirektno itd. Dakle, kada improvizujemo, mi kreiramo sve ono što mislimo da je deo scene i sačinjava je, pa time neminovno kreiramo i okruženje u kome se ona dešava. Iz tog razloga, autori improvizaciju posmatraju kao jedan od korisnih i uspešnih načina prakse kreiranja okruženja. Praktikujući improvizaciju u obrazovanju, mi ujedno postajemo i bolji kreatori okruženja za učenje.

Osim što aktivira, improvizacija povezuje učesnike jedne sa drugima do nivoa uspostavljanja čvrstih i bliskih veza. Takva vrsta bliskosti nema dodira sa znanjem i informacijama o drugoj osobi, koja omogućavaju ili onemogućavaju dopadanje. Reč je o čistoj intuitivnoj povezanosti, ali koja je dovoljna i velika za oslobađanje kolektivne kreativne energije i stvaralačkog potencijala grupe, do tačke u kojoj grupa deluje kao jedno. Verujem da, kada je reč o izvođenju, to što gledamo ljude u njihovom performansu čini da ih vidimo drugačije. Mi tada zaista vidimo druge u svojoj lepoti i spontanosti. Još učestvujući u radionicama naučila sam kako je lako zavoleti ljude, a na sada već brojnim radionicama improvizacije koje sam vodila postala sam svesna posebnosti i jedinstvenosti svakog od nas. Moguće je da kao društveno biće posedujemo sposobnost da vidimo kada je neko nešto više nego što samo jeste. Ako to zaista možemo, onda umemo da budemo svedoci razvoja i nije nikakvo čudo što nam se dopada ono što gledamo. Sličnu stvar je primetio Njumen (Newman, 2009, str. 45) osvrnuvši se na fascinantnu sposobnost čoveka za izvođenje: „Kada sedim u pozorištu, ja nisam tu kao kritičar – ne gledam da bih sudio da li je predstava ‘dobra’ ili ‘loša’, ili da li je to „umetničko“ delo ili nije. Uopšte ne osećam potrebu da donosim sud o njemu – a još manje imam potrebu za nekim drugim koji bi sudio umesto mene. Jednostavno sam dirnut i ushićen što ljudi tamo na sceni izvode svoju predstavu, imitiraju, glume, izvode šou, stvaraju nešto. Mislim da je to divno, dopada mi se i na kraju tapšem ko lud.“

Improvizacija je, takvom sposobnošću povezivanja učesnika, odličan primer aktivnosti kroz koju učimo da razvijamo svest o pripadnosti grupi. Štaviše, kada učesnici improvizuju zajedno, oni uče ključne veštine kreiranja grupe (Lobman & Lundquist, 2007). Prilikom improvizovanja, ukoliko želimo da zajednička aktivnost bude uspešna (da scena uspe), svaki član mora da preuzme odgovornost za uspeh grupe. Očekuje se od svakoga da svoje veštine i sposobnosti stavi u funkciju opšteg dobra. U tom smislu, improvizacija je slična bavljenju grupnim sportovima. Nasuprot tome, umesto da podržava grupne metode učenja koje razvijaju osećaj pripadanja, podržavaju kooperaciju i promovišu grupne procese, formalni obrazovni sistem promoviše individualizam, tamičarsku atmosferu i poređenje sa drugima. Kada se polaznici odnose jedni prema drugima kao partneri u učenju, samo učenje sasvim drugačije izgleda. Naime, Lobman i Lindkvist (Lobman & Lundquist, 2007) veruju da kada se grupa razvija, to je istovremeno i okruženje u kome se pojedinac razvija. Prilikom kreiranja zone narednog razvoja, grupa pruža priliku da pojedinac preuzima nove uloge i oproba se u aktivnostima koje se pružaju izvan njegovog trenutnog nivoa razvoja. S obzirom na to da je on ujedno i kreator te zone, sa svima ostalima koji su na različitim nivoima razvoja od njegovog, stvara se okruženje u kome je moguća kreativna imitacija i učenje



od ostalih. „U okruženju u kome grupa uspešno saraduje, pojedinci mogu da isprobaju nove načine izvođenja, mogu da pomognu jedni drugima u učenju novih veština i informacija i mogu da imitiraju svoje razvijenije kolege“ (str. 10).

Može se zaključiti da putem improvizovanja mi učimo dvostruko: koristeći improvizaciju možemo učiti razne stvari, dok se u isto vreme usavršavamo u veštini improvizovanja. Učeći putem improvizacije, mi ujedno učimo i da improvizujemo, postajemo bolji u veštini improvizovanja. Naravno, može se reći da važi i obrnuto: vežbajući improvizaciju, mi tu veštinu prenosimo u različite kontekste svog života i ujedno otkrivamo nove i drugačije perspektive razumevanja stvarnosti oko nas. Šta god da nam je polazišna tačka, najverovatnije je da kada improvizujemo, uvek učimo na oba pomenuta nivoa. Razlika koju pravimo je samo u svrhe boljeg razumevanja kompleksnosti koju improvizacija nosi, a u kontekstu obrazovanja, ta razlika se ogleda u konstataciji da improvizacija može biti sadržaj obrazovanja ili metoda za učenje drugih sadržaja.

### **Improvizacija u obrazovanju odraslih – obrazovanje odraslih kao improvizacija**

Iz do sada rečenog može se uočiti da kada govorimo o improvizaciji i procesima obrazovanja i učenja odraslih, možemo razlikovati nekoliko nivoa improvizacijskog rada u obrazovanju odraslih. To su: a) praktikovanje improvizacijskih igara i vežbi, b) korišćenje improvizacije kao metode učenja i c) kreiranje obrazovnog procesa kao improvizacije.

#### *Učenje improvizacije kroz igre i vežbe improvizovanja*

Pre svega, efekti improvizacije koje sam pominjala vidljivi su već pri korišćenju različitih improvizacijskih igara i vežbi, upravo onako kako ih koriste scenski izvođači u pozorištu improvizacije kako bi usavršili i izoštrili svoju veštinu. Kao što sam objasnila, iako se ne može nikada savladati, improvizacija se može vrlo uspešno uvežbavati. Iako naše urođeno svojstvo, neodvojivo od samog učenja, ukoliko se ne vežba, sposobnost za improvizaciju blede. Da bismo bili dobri u improvizaciji, treba da je praktikujemo. Jedna od najvrednijih stvari koje nas vežbanje improvizacije uči jeste saznanje da ono što izvodimo na sceni ili u učionici (tokom obrazovnog procesa) možemo i u životu. Na taj način, samo vežbanje improvizacije uvećava našu sposobnost improvizovanja u nepredvidljivim životnim situacijama i nepoznatim okolnostima.

Tokom vežbanja improvizacije dešava se više različitih procesa koji promovišu taj transfer (iz veštački kreirane situacije vežbanja u svakodnevne životne situacije). Pre svega, kada koristimo improvizaciju u obrazovanju, pred one koji uče postavljamo različite izazove, na koje oni imaju priliku da proizvedu krajnje spontane i nesputane, necenzurisane reakcije.

Druga važna stvar, koja je povezana sa prvom, jeste to što pomenute reakcije improvizatora voditelj ne evaluira. Ne samo da one nikada nisu objekt procenjivanja već se insistira na tome da su greške dozvoljene i dobrodošle (jer se na greškama uči), ako se uopšte može pogrešiti u tako postavljenoj aktivnosti. Češće se zapravo insistira na tome da – nema pogrešnih reakcija. Umesto da promovise jedno tačno rešenje i to ono koje dolazi od onog ko poučava, takva klima omogućava da se isprobaju različite moguće reakcije.

Treće, onaj ko poučava podržava onog koji uči da reaguje spontano, da se kreativno izrazi, da kroz igru uspostavi odnose sa drugima i da saraduje u zajedničkom stvaranju novih situacija i reakcija. U takvom procesu izostaje analiziranje, procenjivanje ili interpretacija, a zamenjuju ga aktivno slušanje, nadovezovanje na ponuđene ideje i kolektivan proces izgradnje na osnovu ponuda koje dolaze od svakog učesnika.

Postavljajući izazove, a svaka improvizacijska vežba to podrazumeva budući da traži nov (nepoznat) odgovor na izazov i ujedno kreirajući podražavajuću atmosferu (pozdravljajući isprobavanje novog i nepoznatog), omogućava voditelju obrazovnog procesa da grupu vodi ka stvaranju zone narednog razvoja. Uvežbavajući spontanost, prihvatanje i reagovanje na ponudu (impulse iz neposrednog socijalnog okruženja) u podržavajućoj atmosferi, koju doživljava kao sigurnu i zasnovanu na poverenju, osoba postaje otvorena i prijemčiva za spontanost i autentičnost i van obrazovnog procesa.

Efekti učenja improvizacije su mnogobrojni. Štaviše, ti efekti nisu samo kratkotrajnog daha već trajno osnažuju kapacitete pojedinaca i prostiru se na sve životne aspekte. Yamamoto (2017) navodi da iako je potvrđeno da sve umetničke forme doprinose pospešenju učenja, povećanju kreativnosti i poboljšanju socijalnih veština, postoji veći broj autora (Goldstein & Winner, 2012; Lobman, 2005; Vera & Crossan, 2005; Sawyer, 2004 prema: Yamamoto, 2017) koji nas uveravaju da je udeo improvizacije u tome čak i značajniji.

### *Improvizacija kao metoda poučavanja (učenja)*

Tehnike improvizacije, u vidu različitih improvizacijskih aktivnosti, vežbi ili igara, predstavljaju alate koji se mogu koristiti prilikom bilo kakvog seta postojećih strategija poučavanja. Tako, improvizacija omogućava facilitatorima da koncep-

tualizuju kreativne pristupe poučavanju i na taj način obogate obrazovni proces (Berk & Trieber, 2009).

U suštini, te tehnike se ne razlikuju mnogo od samih tehnika učenja improvizacije, čak mogu biti u pitanju iste vežbe i igre, ali se one u tom kontekstu dovode jasnije i direktnije u vezu sa određenim sadržajem poučavanja. Kao što sam predstavila u prethodnom odeljku, kada koristimo improvizaciju kao način poučavanja, mi na taj način dajemo priliku učesnicima da proizvode mnoštvo različitih reakcija na ono što se dešava u odnosu na uobičajene načine reagovanja. Pritom, facilitator ne evaluira te reakcije već facilitira proces improvizacije među učesnicima, sa ciljem da učesnike vodi ka otkrivanju i kreiranju znanja sopstvenim putem (Sawyer, 2003 prema: Berk & Trieber, 2009).

Takav način rada, zapravo, označava snažnu orijentaciju na proces obrazovanja, umesto isključivo na njegov rezultat. Orijehtacija na proces označava orijentaciju i na *kako*, umesto samo na *šta*. Važno je istaći da se proces ne suprotstavlja rezultatu već se podjednako uzimaju u obzir i jedan i drugi, čak ne ni kao odvojeni entiteti, već predstavljaju dijalektičko jedinstvo. Improvizacija u tom smislu, takođe, pomaže da se u obrazovnom procesu stavi akcenat na metodologiju umesto da se on zasniva isključivo na sadržaju. Tako su sadržaji u službi metodologije, a ne obrnuto, kao što većina kurikuluma pretpostavlja. Naime, uobičajena je situacija da sadržaje razvijamo, dok se prema metodologiji obrazovnog rada odnosimo kao da je samo jedna moguća, pa se time ona podrazumeva. Pod metodologijom ne podrazumevam planiranje i primenu određenih metoda i tehnika već čitavu logiku zasnivanja i odvijanja obrazovnog procesa. Nasuprot tome, smatram da metodologija u stvari čini skriveni deo svakog kurikuluma i da se stvara i nastaje u samom procesu. To dalje znači da je ne suprotstavljam rezultatima obrazovnog procesa (ishodima ili krajnjim produktima) već se, smatrajući da se one odvijaju simultano i prepliću, zalažem za dijalektički pristup (pre nego za njihovo razdvajanje i razumevanje kroz dihotomije) (Nikolić Maksić, 2016a).

Kako objašnjava Lobman (2006), poučavanje ne predstavlja set metoda i tehnika koje su primenjive na svaku situaciju već je pre reč o razvijanju kreativnih načina zasnivanja odnosa među učesnicima obrazovnog procesa, koji podržavaju njihov razvoj. To podrazumeva aktivno uključivanje učesnika u kreiranje obrazovnog procesa. Podstičući polaznike da postavljaju ontološka pitanja (ona koja se tiču samog obrazovnog procesa i njegovog odvijanja) i osvrćući se na kolektivno preispitivanje načina na koje učimo kao grupa, facilitatori omogućavaju svim učesnicima obrazovnog procesa da se uključe u kolektivni čin stvaranja. Drugim rečima, baveći se i metodologijom (preispitujući kolektivno metode i tehnike obrazovanja) tokom obrazovnog procesa, dok se ujedno bavimo sadržajem, deli se odgovornost za obrazovni proces i njegovu izgradnju. Svaki učesnik je stvaralac

kolektivne aktivnosti u toku. Takvo obrazovno okruženje koje se aktivno stvara znatno se razlikuje od obrazovnog okruženja u kome su metode unapred date, ne podležu promenama tokom obrazovnog procesa i nisu predmet preispitivanja. Kada, nasuprot tome, metode i tehnike obrazovnog rada prilagođavamo, menjamo i preispitujemo, sam proces učenja biva kreiran tokom samog svog odvijanja i tako nije odvojen od svog cilja – učenja. Kako učimo, istovremeno stvaramo i uslove za učenje. Takva metodološka promena omogućava svim učesnicima da postanu kreatori sopstvenog učenja. Takav način razumevanja metode samu metodu ne posmatra kao nešto što treba primenjivati, pa tako i prilagođavati i doterivati, već kao aktivnost koju treba praktikovati (Holzman, 2017; 2009; Martinez, 2017; Lobman, 2006).

Pod razvojnim okruženjem za učenje, Holcman (Holzman, 2009) podrazumeva okruženje koje je organizovano tako da svim učesnicima omogućava da učestvuju u kolektivnoj aktivnosti (aktivnosti koju ova autorka razume kao „sredstvo-i-rezultat“ aktivnost) stvaranja „učenja koje vodi razvoj“. To podrazumeva da se prema učesnicima odnosimo kao da su sposobni da rade ono što ne znaju da rade (a to što ne znaju odnosi se upravo na kreiranje okruženja koja kreiraju njihov razvoj).

Svakako, primena određenih metoda i tehnika daleko je lakša i jednostavnija za facilitatore obrazovanja nego prepuštanje procesu, odustajanje od kontrole i stavljanje fokusa na ono što iz procesa proizađe. Drugim rečima, za to je takođe potrebna sklonost ka improvizaciji i određeni nivo uvežbanosti veštine improvizovanja.

Vežbe improvizacije mogu služiti u različitim etapama obrazovnog procesa, te ih tako možemo razlikovati prema svrsi koju ostvaruju u odnosu na opšte obrazovne ciljeve datog segmenta obrazovanja. Načelno je moguće razdvojiti ih u vežbe zagrevanja, formiranja grupe, razradu obrazovnog procesa i vežbe zatvaranja (Nikolić Maksić, 2016b).

- Igre zagrevanja jesu takva vrsta strukturiranih aktivnosti koje omogućavaju zasnivanje sigurnog okruženja i razvijanje poverenja u grupi. Njihova svrha je da polaznike dovedu do tačke u kojoj se osećaju dovoljno slobodno da učestvuju u daljim grupnim aktivnostima i da budu aktivni u diskusiji, jednostavno rečeno, da aktivno učestvuju u radu grupe i sopstvenom procesu učenja. Sastoje se u istraživanju sopstvene uloge u grupnom procesu, u okviru vežbi i aktivnosti koje su po pravilu oslobođene sadržaja. Kao što napominje Kopet (Koppet, 2013), vežbe zagrevanja se osmišljavaju sa ciljem da omoguće improvizovanje na fizičkom i verbalnom nivou, da se postigne zadovoljavanja

jući nivo spontanosti, da se kreira atmosfera slušanja na svim nivoima i da se podstakne imaginacija.

- Vežbe formiranja grupe se mogu odvijati kroz proces zagrevanja ili se nadovezuju na aktivnosti zagrevanja. Cilj ovog seta vežbi jeste da učesnici počnu da usvajaju ideju o uzajamnoj podršci i saradnji. Zahvaljujući njima, učesnici postaju deo tima i počinju sebe da doživljavaju kao deo grupe. U improvizacijskim trupama se govori o formiranju ansambla, za koji se smatra da predstavlja entitet po sebi, a grupa postaje ansamblom tek onda kada njeni članovi deluju i izvode performans kao jedno (Salit, 2016). U tim vežbama se razvija osećaj poverenja u grupu, uspostavlja se uzajamno prihvatanje i poštovanje, povezivanje jednih sa drugima i sticanje osećaja sigurnosti u okviru grupe (Yamamoto, 2017; Jelić i Nikolić Maksić, 2015).
- Tokom razrade obrazovnog procesa pažnja se direktnije usmerava na ostvarivanje postavljenih obrazovnih ciljeva. Improvizacija u ovoj fazi podređena je sadržajima obrazovanja, ishodima koje treba dostignuti i u direktnoj je funkciji učenja. To je faza u kojoj su učesnici spremni da usvoje i rade na onome zbog čega su se opredelili da participiraju u obrazovnom procesu. U improvizacijskim aktivnostima u ovoj fazi mogu se koristiti različiti aspekti scenskog izraza kao što su pokret, slika, zaplet i narativ (Johnston, 1998 prema: Jelić i Nikolić Maksić, 2015).
- Na kraju, vežbe zatvaranja se odnose na poslednju fazu obrazovnog procesa i služe tome da se obrazovni proces privede kraju i zaključi. U ovoj fazi se učesnici opraštaju jedni od drugih i od zajednički kreiranih sadržaja, sumiraju iskustva koja su prošli i mentalno pripremaju za nove izazove u odnosu na doživljeno iskustvo. Takođe, u ovoj fazi se kroz igre improvizacije mogu organizovati i refleksije na proces, deljenje iskustva, kao i aktivnosti evaluacije obrazovnog procesa.

### *Zasnivanje obrazovnog procesa kao aktivnosti improvizacije*

Sama priroda improvizacije je takva da ona postoji u svim aspektima života, pa samim tim, ona neminovno čini deo svakog obrazovnog procesa. Shodno tome, na onome ko poučava je da odluči u kojoj meri će ona biti zastupljena i da li će birati da to bude svedeno na minimum ili će se u facilitaciji i vođenju potpuno osloniti na nju (Maheux & Lajoie, 2010). Pitanje korišćenja improvizacije u ovom kontekstu jeste pitanje do koje mere obrazovni proces treba planirati, a do

koje mere on može biti improvizovan, odnosno koliko prostora treba ostaviti za improvizaciju. Mogućnosti su različite: unapred ostaviti delove obrazovnog procesa neisplanirane, to jest da ono što proizađe iz procesa bude prihvaćeno; zatim, dati dozvolu sebi da se ono što se pojavi kao važno i relevantno za grupu prihvati i razvija kako se obrazovni proces odvija; ili dozvoliti učesnicima da sami vode proces do određene mere, koja se može najrazličitije odrediti prema različitim kriterijuma. Sasvim je izvesno da obučenost u improvizaciji doprinosi i boljem snalaženju u zasnivanju i vođenju obrazovnog procesa kao improvizovane aktivnosti (Lobman, 2005).

Kada koriste improvizaciju, facilitatori obično počinju sa unapred utvrđenim planom ili unapred smišljenom idejom, a zatim se prepuštaju kreiranju aktivnosti u samom procesu, zajedno sa učesnicima. Lobman (2006, str. 456) u tom smislu objašnjava: „Na osnovu reakcija učenika i njihovog doprinosa procesu, nastavnici modifikuju svoja predavanja i na taj način omogućavaju stvaranje okruženja za učenje u kome postaje moguć zajednički rad na kreiranju značenja, na egalitaran i demokratski način.“ Proučavajući pozorišnu improvizaciju, Sojer (Sawyer, 2004) tu vrstu dijaloga naziva kolaborativno nastajanje (*collaborative emergence*). Kao što je i improvizacija na sceni, tako je i improvizacija u učionici – aktivnost u nastajanju, jer ishode nije moguće unapred predvideti. Ujedno nije dan učesnik sam po sebi ne može kontrolisati ono što nastaje već ishod kolektivno određuju svi učesnici.

Takav demokratski pristup obrazovnom procesu omogućava stvaranje povoljnog okruženja za razvoj i učenje, koje omogućava da svaki učesnik bude, zajedno sa drugim učesnicima, njegov aktivni kreator. Tako, okruženje za učenje nije samo prostor ili mesto već je to pre polje koje čini skup uslova – emocionalnih, energetskih, intelektualnih, fizičkih itd., koje učesnici zajedničkim snagama kreiraju tokom procesa učenja. Kao takvo, ono nije unapred dato, pripremljeno i osmišljeno pre početka procesa učenja već je kontinuirana aktivnost koja se praktikuje tokom čitavog njegovog odvijanja. Razvojna okruženja za učenje su tako određena aktivnošću i kreativnošću njegovih učesnika (Nikolić Maksić, 2015).

Jedno od glavnih polazišta improvizacijskog rada jeste pretpostavka da su ljudi sposobni da stvaraju nove odnose, nove aktivnosti i nove načine zajedničkog kreiranja stvarnosti. Tako improvizacijski pristup čini da ljudi budu osnaženi kao aktivni kreatori svojih okruženja, što ujedno znači i da uspostavljaju uzajamne odnose saradnje i zajedništva, ne negirajući različitosti koje među njima postoje. Sve to čini grupne procese zasnovane na improvizaciji snažnim faktorom lične i društvene promene. Za razliku od dominantnih modaliteta društvenih promena, kao što su sukob, demonstracija i protest, improvizacija se oslanja na sposobnost čoveka da se igra, stvara i izvodi. Naime, kada improvizuju zajedno, čak i kada

su njihovi socijalni, ekonomski i politički interesi u sukobu, ljudi lako menjaju svoja osećanja, misli i stavove jedni prema drugima i stupaju u odnose zasnovane na kooperaciji i deljenju. Samim tim, igra i improvizacija uvek imaju duboko terapijsko dejstvo za grupe i pojedince, vodeći nas ka promeni, približavajući nas onome što nas čini ljudskim bićima i apelujući na našu spontanost i imaginaciju.

Na pitanje kako zasnovati obrazovni proces na improvizaciji, verovatno kao najbolji odgovor mogu poslužiti principi improvizacije. Reč je o vodećim smernicama koje se koriste u razvijanju uspešnih scena u nastupima improvizacijskih trupa (Sawyer, 1997a prema: Lobman, 2006). Istraživači koji se bave istraživanjima improvizacijskih trupa slažu se da je jedan od vodećih principa improvizacije tzv. *da, i...* princip. Zapravo, to je princip koji sam po sebi u najboljoj meri opisuje ono što improvizacija jeste. „Da“ se odnosi na prihvatanje ponude koja dolazi od drugog izvođača, to jest druge osobe, dok se „i...” odnosi na njeno nadograđivanje. Kada bi nam se neko obratio sa: „Jao, što ti lepo stoji taj ručni sat na glavi“, umesto: „Pa nemam ništa na glavi“, mogući odgovor bi bio: „Da, kupila sam ga juče na rasprodaji satova za glavu.“ Sam sadržaj razgovora nije važan, odnosno sekundaran je u odnosu na samu komunikaciju, za koju je važno da nastavi da se odvija. Prihvatajući ponudu, ne zatvaramo komunikaciju, a nadovezivanjem na ponudu, omogućavamo njeno nastavljanje.

Pored već objašnjenog principa „da, i...” koji se odnosi na prihvatanje i nadograđivanje ponude, Lobman i Lindkvist (Lobman & Lundquist, 2007) kao osnovne principe navode i odustajanje od negiranja i podržavanje ansambla. Negiranje je suprotno prihvatanju. Tako je princip odustajanja od negiranja zapravo produžetak principa „da, i...“. Neophodno ga je, ipak, istaći jer negiranje improvizaciju čini nemogućom. Ono blokira komunikaciju i automatski dovodi u pitanje nastavak aktivnosti. Podržavanje ansambla se odnosi na prihvatanje ideje da je celina važnija nego pojedinac i da je svaka naša pojedinačna akcija podređena grupi i zajedničkoj aktivnosti. Svaki izvođač u improvizacijskim trupama uvek ima osećaj dužnosti koji nalaže da u svakom trenutku izvođenja čini sve da grupa izgleda kompaktno i uigrano. To, zauzvrat, kod publike stvara osećaj da je to planiran i uvežban performans, a ne improvizovana aktivnost, koja se simultano osmišljava i izvodi na licu mesta. Takav tok u aktivnosti improvizovanja omogućavaju upravo ovi principi.

Primeniti ih u obrazovnom procesu značilo bi osloniti se na ono što polaznici imaju da ponude i dalje razvijati i graditi aktivnosti na tome. Takođe, značilo bi odustajanje od blokiranja aktivnosti koje se nude i, zauzvrat, pružanje podrške polaznicima da slobodno i nesputano iskažu svoje ideje, misli i osećanja, da daju predloge, da preuzimaju inicijativu i da i sami postanu facilitatori procesa učenja. Na kraju, značilo bi iskazivanje poštovanja i podržavanje pravca kojim je grupa odabrala da krene.

*Improvizacija kao metoda istraživanja obrazovanja*

Osim svega do sada pomenutog, važno je istaći i da je improvizaciju moguće koristiti kao metodu istraživanja obrazovanja. Ima autora (Johnston, 2006) koji ukazuju na to da je improvizacija sama po sebi istraživanje. U oblasti umetnosti ona se koristi kao alatka za istraživanje, kada umetnici raznih profila žele da dođu do novih kreativnih elemenata koji će činiti konačnu izvedbu. Istraživanja u oblasti obrazovanja koja koriste improvizaciju u svom nacrtu nova su i sama predstavljaju polje istraživanja i razvijanja. Kao što određeni autori (Maheux, 2009 u: Maheux & Lajoie, 2010) primećuju, kada je u pitanju istraživanje obrazovanja i učenja, u naučnoj zajednici i dalje prevladava tendencija da se pronađe najbolji mogući način poučavanja. Ipak, usmernost na ekspertizu onemogućava vrednovanje subjektivnosti, emotivnosti, otvorenosti i ispoljavanja nesigurnosti kada je u pitanju uloga facilitatora. Naime, smatra se da takve osobine stoje nasuprot postizanju izvrsnosti. Takva atmosfera nije povoljna za improvizaciju i njeno implementiranje, budući da ona eksplicitno podrazumeva da učesnici obrazovnog procesa moraju da saraduju, nasuprot situaciji u kojoj se svaki od njih fokusira na postizanje ličnih ciljeva, promovisanje pojedinačnih ideja i favorizovanje sopstvenog ega (Lobman, 2005).

Kao što mnogi ističu (Holdhus i dr., 2016; Berk & Treiber, 2009; Lobman, 2006; Sawyer, 2004), jedna od novijih tendencija naučnog proučavanja obrazovanja i učenja, a naročito istraživanja obrazovnih okruženja, jeste upravo konceptualizacija nastavnog procesa kao improvizacije. Tako Lobman (2006) smatra da, koristeći improvizaciju kao okvir proučavanja aktivnosti i interakcija u obrazovnom okruženju, pomeramo fokus sa onoga što facilitator radi na ono što facilitator i učesnici rade zajedno. Takođe, takva istraživanja pomeraju fokus sa poučavanja putem primene metoda i tehnika na poučavanje kao praktikovanje aktivnosti koje facilitatori kreiraju sa polaznicima. Ona navodi da kada se voditelji obrazovnog procesa upoznaju sa načinom poučavanja iz perspektive improvizacije i dobiju priliku da svoju facilitaciju razvijaju kao improvizacijsku praksu, pruža im se mogućnost da se angažuju u načinu poučavanja koji pruža daleko kreativnije mogućnosti u pogledu aktivnosti i koji je usmeren na odnos sa polaznicima. Ipak, autorka zaključuje da su potrebna dodatna istraživanja koja bi ukazala na stepen efektivnosti takvog pristupa obrazovanju nastavnika i facilitatora. Poteškoću u tome stvara činjenica da nije jednostavno pripremiti facilitatore za tako složene i kreativne aktivnosti. Ipak, autorka zaključuje da, imajući u vidu važnost interakcije u procesu obrazovanja, treba pronaći adekvatne načine pripreme facilitatora za izgradnju interaktivnog obrazovnog okruženja u kojima mogu da podrže polaznike u kreativnom putu koji ima potencijal da otvori nove mogućnosti učenja i razvoja (Lobman, 2006).



## Zaključak

Po svojoj definiciji, improvizacija je aktivnost u nastajanju. Kada je reč o obrazovnom procesu, to znači da aktivnosti koje polaznici preduzimaju nisu zasnovane na unapred utvrđenom i spoljašnjem setu pravila koja određuju njihov tok već se razvijaju iz same interakcije učesnika. Takvo obrazovanje odlikuje se spontanošću, odgovara na potrebe trenutka, kao i svih učesnika, odnosno njihovih napora da ga kreiraju i oblikuju.

Improvizacija je aktivnost koja se uči. Poslednjih godina došlo je do porasta učenja improvizacije, što se pokazalo kao korisno u mnogim oblastima života, uključujući i obrazovanje u školama i van njih, u vannastavnim aktivnostima, na radnom mestu, u organizacijama i institucijama svih vrsta i namena. Treninzi improvizacije su se naročito pokazali uspešnim u obrazovanju lidera, tim bildingu, razvijanju kreativnosti grupa i pojedinaca i produbljivanju kapaciteta za inovacije. Čak i kada je koristimo kao metodu za učenje drugih sadržaja, primećeno je da utiče na povećanje samopouzdanja, odgovornosti, prihvatanja drugih, da podstiče spontanost, da razvija kreativnost i da utiče na povezivanje grupe.

Osim toga, sam obrazovni proces je moguće posmatrati, organizovati i zasnivati kao aktivnost improvizacije. Pretpostavka je da će oni facilitatori koji ovladaju veštinama improvizovanja u većoj meri posmatrati obrazovni proces kao improvizovanu aktivnost. Uz to, verovatno je da će oni i sami prenositi veštine improvizacije svojim polaznicima, da će u većoj meri razviti sposobnost slušanja i prijemčivosti za ideje i ponude koje dolaze iz grupe i da će pokazivati izvestan stepen kreativnosti u interakciji sa polaznicima.

Osim brojnih efekata, improvizacija nas nedvosmisleno uči sledećem: da bismo doživeli bilo kakvu promenu, treba da napustimo ustaljene obrasce i hrabro se upustimo u novo i drugačije. Improvizacija znači suočiti se sa tim da ne znamo šta radimo. Improvizacija znači izaći iz zone komfora. Improvizacija znači reći „da“ životu „i...“ nastaviti da stvaramo, uprkos nelagodnom osećanju da ne znamo šta tačno radimo i kuda će nas to odvesti.

## Literatura:

- BERK, R., & TRIEBER, R. (2009). Whose classroom is it, anyway? Improvisation as a teaching tool. *Journal on Excellence in College Teaching*, 20(3), 29–60.
- HOLDHUS, K., HØISÆTER, S., MÆLAND, K., VANGSNES, V., ENGELSEN, K. S., ESPELAND, M., & ESPELAND, Å. (2016). Improvisation in teaching and education—roots and applications. *Cogent Education*, 3(1), 120–142.

- HOLZMAN, L., & MENDEZ, R. (2003). *Psychological Investigations: A Clinician's Guide to Social Therapy*. New York, NY: Brunner-Routledge.
- HOLZMAN, L. (2009). *Vygotsky at Work and Play*. New York, NY: Routledge
- HOLZMAN, L. (2018). *The Overweight Brain*. New York, NY: East Side Institute.
- JELIĆ, A. & NIKOLIĆ MAKSIĆ, T. (2015). *Jeste li za igru? Pozorište za život ili vodič za rukovođenje dramskim procesom* (Priredile). Beograd: Apsart centar za pozorišna istraživanja.
- JOHNSTON, C. (2006). *The Improvisation Game: Discovering the Secrets of Spontaneous Performance*. London: Nick Hern Books.
- KOPPETT, K. (2013). *Training to imagine: practical improvisational theatre techniques for trainers and managers to enhance creativity, teamwork, leadership, and learning*. Stylus Publishing, LLC.
- LOBMAN, C. (2005). „Yes and“: The uses of improvisation for early childhood professional development. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(3), 305–319.
- LOBMAN, C. L. (2006). Improvisation: An analytic Tool for Examining Teacher–Child Interactions In the Early Childhood Classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 455–470.
- LOBMAN, C. & LUNDQUIST, M. (2007). *Unscripted Learning: Using Improv Activities Across the K-8 Curriculum*. New York, NY: Teachers College Press.
- MAHEUX, J. F., & LAJOIE, C. (2011). Improvisation in Teaching and Teacher Education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 8(2).
- MARTINEZ, J. E. (2017). *The Search for Method in STEAM Education*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- MOORMAN, C., & MINER, A. S. (1998). Organizational Improvisation and Organizational Memory. *Academy of Management Review*, 23(4), 698–723.
- NEWMAN, F. (2009). *Let's Develop! Vodič za stalni lični rast i razvoj*. Zemun: Mostart.
- NIKOLIĆ MAKSIĆ, T. & LJUJIĆ, B. (2012). O igri u odraslom dobu i njenim obrazovnim implikacijama. *Andragoške studije*, 2, 105–126.
- NIKOLIĆ MAKSIĆ, T. (2015). Obrazovanje kao činilac kvaliteta slobodnog vremena odraslih. *Doktorska disertacija*, Beograd: Filozofski fakultet.
- NIKOLIĆ MAKSIĆ, T. (2016a). Improvizacija kao sredstvo i rezultat obrazovanja /Improvisation as a Tool and Result of Learning. U zborniku radova/In: Teodorović, J. (ur./ed.) *Unapređivanje kvaliteta obrazovanja u osnovnim školama/Improving Quality of Education in Elementary Schools*. Beograd/Belgrade: IPI (str./pp. 209–217).
- NIKOLIĆ MAKSIĆ, T. (2016b). Vrednovanje obrazovnog procesa kroz igru. U: Miškeljin, L., Šaljić, Z. i Miljković, J. (ur.) *Vrednovanje vaspitno-obrazovnog procesa kroz igru*, Beograd: Pedagoško društvo Srbije i IPA (str. 46–50).
- PETERS, G. (2009). *The Philosophy of Improvisation*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- SALIT, C. (2016). *Performance Breakthrough: A Radical Approach to Success at Work*. New York: Hachette Books.
- SAWYER, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational researcher*, 33(2), 12–20.

- SPOLIN, V. (1999). *Improvisation for the Theater* (3rd ed.). Evanston, IL: Northwestern University Press.
- YAMAMOTO, R. (2017). *Serious fun: The power of improvisation for learning and life*. Rowman & Littlefield.

Tamara Nikolić  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

## Saying “Yes, and...” to Learning: the Educational Process as Improvisation

**Abstract:** The paper analyzes the various aspects of the possibilities for the implementation of improvisation activities in the process of adult education. The author presents some of the theoretical assumptions that suggest the importance of improvisation for learning at all ages, along with its essential traits that construct and define it. Furthermore, the paper indicates the profound permeation of the capacity for improvisation and human development. It is through this connection that the andragogical interest for the techniques of improvisation stems from. As part of such analysis, improvisation was perceived as a methodology of learning and a manner of enriching the educational process by a collective activity of creative development. The approach that is used in this paper to interpret improvisation in relation to adult education and learning perceives improvisation as a fundamental human capacity, a manner and type of an inherent capacity for play, which is a precondition and driver of human development. By favoring the model of developmental learning, improvisation presents a possible path and direction of inserting the developmental element in the process of adult education, which in contemporary times demonstrates diminishing spontaneity and creativity. In that sense, this paper should be perceived as an inclination to initiate an improvised collective process involving everyone ready to inspire others with their desire and readiness for play.

**Keywords:** improvisation, play, performance, adult education and learning, development