

Kosovel in za njim večina je naglaševal *dáda*, besedo je obravnaval kot samostalnik moškega spola in ga po slovenski jezikovni praksi prevzemanja tujih besed samo ob sebi umevno sklanjal po tako imenovani drugi moški sklanjatvi (z roditeljsko na -e), prim. razpredelnico v Načrtu pravil slovenskega pravopisa na str. 149. Tako naglaševanje, etimologiziranje ali francosko naglaševanje na zadnjem zlogu pa je novejši pisec spodbodlo tudi k vnovičnemu sprejemanju, tokrat po tako imenovani tretji moški sklanjatvi (s končnico-Ø) v vseh sklonih, pač pa s sklonsko končnico ujemajočega se pridevnika: *tisti dadá, tistega dadá*; s takim sklanjanjem se v vseh sklonih ohranja prvotna podstava. Podstavo pa je pri takem naglašanju mogoče vsaj deloma ohraniti tudi, če pri sklanjanju razširimo osnovo z -j: *dadá, dadáj-a*. Tretja moška sklanjatev (zaradi ničtih končnic pri nas take samostalnike nestrokovno označujemo tudi kot nesklonljive, podobno je tudi v strokovni literaturi pred uporabo najnovejše sklanjatvene klasifikacije) je v našem jeziku zelo redka, kar pomeni, da navedeno sklanjanje s končnicami. Končniško sklanjanje očitno ni tuje niti najmlajšemu rodu piscev (Marko Juvan).

Če SSKJ besedo naglašja samo na en način in jo sklanja, pomeni, da je bila v dotodanem gradivu pač tako izpričana. Novo Bergerjevo sprejemanje iz francoščine je odprlo drugo možnost naglašanja ali rabe: torej *dádá, tistega dádá* ali *dadaja*. Sama sem naučena Kosovelove rabe, med bežno anketo pa sem pri poznavalcih dobila vse tri navedene rabe. Res pa je, da bi se morala glasiti ponašena izpeljanka potem *dadizem* in ne *dadaizem*, ta dvojnost z rabo *dada, dada* ali *dadaja* odpade. Zakaj Slovar tega ne navaja? Ker je nova raba očitno novejšega datuma od prvega zvezka SSKJ. Kaj je lepše? Ne vem, mislim, da vprašanja tako ne kaže postaviti, vsaj v našem primeru ne. S pravili našega jezika pa se da pojasniti vse tri rabe, vsako bo pač – ob današnji stopnji demokratizacije – pisal po svojem okusu in strokovnem pogledu.

Breda Pogorelec
Filozofska fakulteta v Ljubljani

Metodične izkušnje

METODIKA NEPOSREDNE GLEDALIŠKE VZGOJE ZA ZAČETNIKE

Načelne postavke gledališke vzgoje

Ko govorimo o gledališki vzgoji, imamo predvsem v mislih gledališče v ožjem smislu besede, dramsko gledališče, ki se je v stoletjih izoblikovalo kot posebna gledališka zvrst in ki je njegova poglobljena umetniška izraznost igralsko podajanje pesniškega dramskega besedila. To se nam zdi potrebno poudariti, čeprav je v dramski uprizoritvi zdaj v večji zdaj v manjši meri zaobsežena tudi izraznost drugih umetnostnih panog (pantomime, plesa, petja, glasbe), glede na to, da nekatere težnje današnjega gledališča v imenu totalnega in interdisciplinarnega gledališča zanemarjajo tako imanentno dramatsko kot igralsko govorico.

Če namreč hočemo začetnika (otroka ali mladostnika) uvajati v praktično gledališko oziroma igralsko delo ter ga seznanjati s to posebno izraznostjo, moramo najprej natanko vedeti, za katero zvrst gledališke izraznosti sploh gre; saj ima vsaka od njih svoja posebna izrazna sredstva in ravno po njih se umetnostne panoge razločujejo med seboj. Interdisciplinarna ali intermedialna gledališka vzgoja je praktično neizvedljiva – čeprav ima pri nas precej teoretskih privrženecv. Aktivna umetnostna vzgoja je namreč seštevek, ne pa povzetek raznih umetnostno vzgojnih disciplin. To pa, da otroci na predšolski stopnji v vrtcih na določen motiv zapojejo, zaplešejo, kaj narišejo pa še improvizirano zagrajejo, je sicer voden in animirana, vendar še zmeraj igra, ne pa sistematičen umetnostnovzgojni po-

stopek, ki bi moral zanj, če bi bil na tej starostni stopnji (v povprečju) sploh mogoč, pedagog obvladati teoretične osnove in pedagoško metodo vseh vključenih umetnostnih izraznosti.

Že če vzamemo samo na prvi pogled najbolj sorodne si izraznosti, kot so na primer ples, pantomima in igrilstvo, lahko opazimo pri njihovi podrobni izvedbi velike razlike. Zato tudi ni čudno, da sta bila na primer klasični balet in pa izrazni ples dolgo časa sprta in ločena med seboj. Primerjajmo torej plesno, pantomimično in igralsko kretnjo. Pri plesu, ki je glasba telesa, so kretnje posplošene in stilizirane, odmaknjene od vsakdanjih kretenj; kolikor se nanašajo nanje, imajo izrazito poetično ali pa »karakterno« poudarjeno ekspresivnost, kar je seveda v skladu z dejstvom, da njihove izraznosti ne podpira eksplicitna beseda, ampak abstraktna glasba. Tudi pantomimična kretnja, v svoji zgovornosti sicer dosti bolj podrobno in konkretno izdelana od plesne, je načeloma nema in zato terja dosti večjo zunanjo izrazitost, da ne rečemo pretiravanje.

Medtem ko igralčeva kretnja, izrazno ojačana z izrecnim dialogom ali celo nema igralčeva pantomimična akcija ostaja na ravni vsakdanje »realistične« kretnje, seveda v skladu s stilom vsake uprizoritve. Vsaka neutemeljeno, nefunkcionalno poudarjena kretnja učinkuje pri igralcu narejeno in izumetničeno. Vrh tega pa lahko ustvarja tudi nesporazume. Če si na primer plesalec ali pantomimik z roko zasloni uho, ponazori poslušanje, enako kretnjo pri igralcu pa bo občinstvo dojelo kot izraz naglušnosti. Isto velja seveda tudi za mimiko in gibanje. Zato menjavanje različnih umetnostnih izraznosti terja izredno igralsko gibkost, veččnost in natančnost, kakršno celo poklicni igralec le redko obvlada, ter za pedagoško delo z amaterji ne prihaja v poštev, ker vodi samo v površno šušmarstvo, ki podcenjuje zahtevnost gledališkega dela ter zavaja občinstvo.

Prvi pogoj za sistematično aktivno gledališko vzgojo mladih je, da natanko vemo, s kakšnimi umetniškimi izraznimi sredstvi imamo opraviti, da podrobno in temeljito spoznamo njihove značilnosti in njihove izrazne možnosti in da smo zmožni razlikovati spontano, pristno igro od narejene in izumetničene.

Če se strinjamo, da je poglobilni smisel, pedagoški smoter pa tudi družbena upravičenost neposredne gledališke vzgoje v šoli predvsem v vsem tistem, kar lahko ta dejavnost prispeva k razvoju učenčeve osebnosti in k prebujanju njegovega notranjega življenja, je nujno, da se njen učni načrt, če se lahko tako izrazimo, opre na tista gledališka izrazna sredstva, ki je prek njih v največji meri mogoče ta namen doseči; to je na igralsko govorico z njeno zavestno in podzavestno, intuitivno govorno in pantomimično izraznostjo.

Pri tem moram poudariti, da pedagoški namen gledališke vzgoje ni vzgoja mnogostranskih gledaliških izvajalcev, ki naj bi znali malo deklamirati, pozirati in imitirati, malo poplesati in zapeti (tako kot so včasih intermedialno estetsko vzgajali dekleta iz tako imenovane boljše družbe v ekskluzivnih internatih), niti ni, kot morda to pričakujejo nekateri pragmatistični ideologi množične kulture, usposabljanje za to, »da bo sleherni delavec in občan o svoji nacionalni kulturi odločal usposobljen ter tako preprečeval vsakršno manipuliranje tistih, ki bi želeli namesto njega odločati« (kot smo nekoč brali v nekem političnem glasilu), ampak je njen prvi namen in pomen v tem, da ob sistematičnem praktičnem preizkušanju, ki ga spremlja ustrezno teoretično gledališko izobraževanje, učencu pomaga, da se seznanj z gledališko umetnostjo, da se jo nauči ceniti in jo imeti rad, hkrati pa razvija tudi lastno kulturo duha in srca.

Dovolj je, če se mlad človek na poglobljen in zahteven način zbliža z eno samo umetnostno disciplino, ki si jo izbere iz osebnega nagnjenja, pa si bo lahko ustvaril intimni odnos do umetnosti sploh kakor tudi duhovno razmerje do soljudi. Površno intermedialno paberkovanje v smislu »vsakega malo« pa samo podpira površnost in plitvost v odnosu do umetnosti.

Gledališkovzgojna metoda seveda ni kak represiven, mehanični »dril«, pa tudi ne poljubno permissivno igrakkanje, ki sproščenost zamenjuje z razpuščenostjo, ampak je smotrno, tenkočutno in individualno prilagojeno poskušanje, ki vzpodbuja in razvija spontan, neposreden, oseben igralski izraz, hkrati pa odstranjuje mehanične igralske šablone, ki se jih otrokova podzavest začčenja navzemati že v najbolj zgodnji dobi. (Pomislimo samo na mehanično deklamacijo predšolskih otrok.)

Kakor sleherni vzgojni postopek mora biti tudi gledališkovzgojni, če naj daje trajne pozitivne rezultate, večleten, neprekinjen, idejnoestetsko in metodično izoblikovan, načrten in strokovno voden. Pri tem naj opozorimo na nekatere bistvene razlike med praktičnim umetnostnovzgojnim delom z mladimi in med poukom izobraževalnega predmeta.

Izobraževalni predmet učenec obvladuje predvsem z razumom in spominom, medtem ko je pri umetnostnovzgojni dejavnosti soudeležen njegov celotni doživljajski svet;

– pri prvem obstaja eksaktno in logično opredeljiva snov, medtem ko pri drugi gledališka vednost in tehnična veščost kot »naučljivi« sestavini pomenita samo del predmeta; samo ustvarjalno bistvo igralskega oblikovanja pa je neoprijemljivo, neopredeljivo in »nenačljivo«;

– pri izobraževalnem predmetu je snov za vse učence ista in se je vsi slej ko prej enako naučijo (glede na dejstva), medtem ko pri gledališki vzgoji učenci spoznavajo in praktično preizkušajo posebna igralska izrazna sredstva in njihove možnosti, ne morejo pa se naučiti nekega občeveljavnega načina uporabe, ki je predvsem stvar individualnih tvornih dispozicij, te pa izhajajo iz vsakomur v večji ali manjši meri prirojenega smisla za igro ter iz notranje občutljivosti.

Iz navedenega izhaja, da metodični postopek gledališke vzgoje ne pozna izdelanih obrazcev, občeveljavnih pravil in konstantnih formul, ampak obstajajo le temeljna izhodišča, smotri in cilji, okvirne metodične in tematske postavke, osnovna priporočila in zgledi za motivacijo, opozorila na negativne pojave in pa osnovne tehnične vaje. Znotraj tega pa je vse prepuščeno pedagogovi gledališki vednosti, splošni kulturi, prodornemu posluhu za igro in pedagoški tenkočutnosti.

Zato pa so conditio sine qua non za režiserja-pedagoga gledališko nazorska in pedagoška izhodišča, ki so v skladu s pedagoškimi in gledališkimi cilji gledališke vzgoje:

1. Dramsko gledališče je gledališče odrsko oziroma igralsko oživljane pesniške besede – dramskega dialoga, ki je potemtakem njegova poglobljena umetniška izraznost.

2. Umetniško dramsko besedilo s specifično izoblikovano dramatsko govorico svojega dialoga, ki se po pomenski strukturi bistveno ločuje od ostalih literarnih vrst ter vsebuje tematsko, miselno, zunanje in notranje akcijsko, čutno-čustveno, razpoložensko, ritmično, estetsko (stilno) enovito zasnovano za uporabo vseh specifičnih izraznih sredstev režije in igre, je predvsem namenjeno dramski uprizoritvi in zanjo posebej ustvarjeno.

3. Režija, ki uprizori določeno dramsko besedilo, je to besedilo dolžna upoštevati in obravnavati kot to, kar dejansko je, se pravi kot dognano, enovito in enkratno umetniško stvaritev, ne pa kot neobdelano gradivo ali motiv.

4. Cilj sistematične gledališke vzgoje ni predstava ne priložnostna proslava, (tako kot ni cilj glasbene ali likovne vzgoje koncert ali razstava), ampak so predvsem pridobitve samega delovnega postopka, ki pomaga učencu uglasiti njegov psihofizični instrument, da se bo lahko z njim čimbolj sproščeno in spontano odrsko izražal. Pri tem gre za obvladovanje osnovnega, v vse smeri odprtega igralskega izraza, ne pa za enostransko usmerjanje v smislu take ali drugačne ozke eksperimentalne težnje.

Režiser-pedagog, ki je njegova naloga, da s pomočjo specifične igralske izraznosti razvija učenčevo osebnost, je lahko samo tisti, ki njegov umetniški koncept upošteva igralca kot osrednje izrazilo dramskega gledališča in ki po drugi strani dejansko (ne le v besedah) upošteva umetniško integriteto dramskega besedila. Saj pomensko razbiranje dramskega dialoga ni mogoče brez obveznega odnosa do dramske govorice. To pa je še toliko bolj pedagoško pomembno, ker je dramska igra edina oblika dejavnosti, pri kateri se učenec lahko praktično preizkuša v kulturi ustvarjalnega govora in izražanja, v čemer je tudi potrebno dopolnilo pouka materinščine.

Sproščevalna metoda kot predpriprava za dramsko igro

Prvi pogoj za igralski nastop je sproščenost, in če jo hočemo doseči, moramo za začetnike prezahtevni, kompleksni postopek igranja razstaviti na njegove osnovne elemente (mimiko, kretnje, gibanje, izreko s pravilnim dihanjem, smiselno zvočno oblikovanje stavka, čutno-čustveno intonacijo in podton, ki izhajata iz pomenske analize dialoga) in le-te posamič, postopoma obvladovati; ali z drugo besedo, da lahko beremo, se moramo najprej naučiti abecede.

Zakaj če znamo hoditi, dihati, govoriti, se izražati z obrazom, kretnjami in gibanjem v vsakdanjem življenju, s tem še ni rečeno, da znamo vse to naravno, smiselno, izrazito in prepričljivo početi tudi na odru pred občinstvom. Nasprotno, večina začetnikov se na odru drži togo in krčevito, se gible okorno, dela nesmiselne, nerodne kretnje, ali pa se samodopadljivo sprenevedasto razkazuje, govori

pa medlo, monotono, mehanično naučeno, ali pa kričavo patetično deklamira, skratka, se izraža nenaravno in nespontano, posebej še, če govori v knjižnem jeziku. To dokazuje, da mora za odrsko igranje učenec svoje obnašanje, dihanje in govorjenje preveriti in na novo oblikovati, kar pa je mogoče samo s sistematičnim, pravilno usmerjenim praktičnim delom.

Sproščevalna metoda, ki njeni prijemi navajajo k spontanosti in pristnosti igralskega izraza, postopoma vzbuja, razvija in usklaja učenčeva zunanja in notranja izrazila igre, tako da se bodo točno, spontano in gibko odzivala. Pri tem je gledališki interes identičen s pedagoškim, saj sta spontanost in neposrednost bistveni lastnosti vsake umetniške igre. Celotni program praktičnih vaj, ki gre od najbolj enostavnega, zunanjega pantomimičnega ponazarjanja vsakdanjih opravkov pa vse do zahtevnega izraza sestavljenih občutij in čustev, njihovih prehodov in tančin s spremljavo podtonov, terja predvsem in vseskozi iskreno (po)doživljanje kakor tudi obvladovanje samega sebe ter navaja učenca, da odkriva možnosti in bogastvo svojih notranjih zaznav, pa tudi, da se dejansko zave nezadostnosti svojih »naravnih« izraznih sredstev, to je, da ne jemlje igralskega ustvarjanja preveč zlahka in površno; navaja ga, da gre v gibanju, doživljanju in misli do konca, s tem da jih jasno in izrazito odrsko oblikuje, ter tako nenehno razvija svoje telesne in duhovne sposobnosti.

Težišče sproščevalne metode je v dramskih improvizacijah, ki jih dopolnjujejo telesne in dihalne vaje, vaje v pripovedi in smiselnem branju. Šele ko učenec predela ta program, za kar potrebuje najmanj eno polletje, lahko preide k igralskemu oblikovanju literarnega dialoga.

Stopnje dramskih improvizacij in njihova izvedba

Ena od prvih nalog režiserja-pedagoga je, da takoj na začetku pomaga oblikovati učencem pravilen odnos do gledališkega dela, kar doseže s tem, da jim stvarno in nazorno opiše dolgotrajni in zahtevni postopek, ki oblikuje poklicno gledališko uprizoritev, pa tudi umetniški pomen in odgovornost gledališča ter njegovo družbeno vlogo. Zakaj spričo pomanjkanja splošne gledališke izobrazbe pri nas prevladujejo zgrešene predstave o lahkoti in enostavnosti igralskega poklica in nemajhen del gledališkega občinstva vidi najtežjo nalogo igre v tem, da se mora igralec naučiti na pamet besedilo svoje vloge.

Sodeč po tem, kako se gledališki amaterji običajno lotevajo igranja, bi človek res lahko sklepal, da je to eno izmed najlažjih in najmanj zahtevnih opravil, ki zanj ni treba tako rekoč ničesar vedeti ne znati. Zato je potrebno, da učenci že spočetka spoznajo sestavljenost in zahtevnost dramske igre, če naj se je sami lotijo s potrebno resnostjo, vedoželjnostjo in skromnostjo, ki se je pripravljena še česa naučiti.

Dramske improvizacije obsegajo naslednje štiri stopnje:

I. Ponazarjanje vsakdanjih opravkov

II. Izraz čutnih zaznav in občutij

III. Izraz čustev – izraznost hoje in gibanja, skupinsko oblikovanje značilnega ozračja

IV. Oblikovanje tipov in značajev – igralska preobrazba

Dramske improvizacije se izvajajo na določeno osnovno temo, ki jo zada pedagog v skladu s posameznimi stopnjami učnega programa. Izvedba je posamična in skupinska. Pri njih vzpodbuja učence, da osnovno temo variirajo in jo obogatijo s svojimi domisleki, tako da se posamezne izvedbe vaj čimbolj razlikujejo; s tem se izognemo nevarnosti mehaničnega medsebojnega posnemanja in ponavljanja.

Osnovna značilnost dramskih improvizacij je, da učenci vadijo brez predmetov; vse predmete je treba ponazoriti pantomimično. Pri tem mora pedagog paziti, da so kretnje ves čas smiselne, funkcionalne in izrazite. Ker je pri dramskih improvizacijah poudarek na izvajalčevi pantomimični izraznosti, so zato večinoma neme, zlasti posamične; govorjenje je pri njih dopustno le, kolikor je spontano in nujno. Več govorjenja je pri skupinskih vajah, saj se prek njega nastopajoči sporazumevajo in notranje povezujejo. Vendar je treba paziti, da pri tem govorna izraznost ne prevlada nad pantomimično.

Pri dramskih improvizacijah izvajalci govorijo v vsakdanjem, domačem jeziku (v žargonu ali narečju), ne v knjižnem jeziku. Zakaj brž ko začetnik govori na odru knjižno, v veliki večini zveni njegovo

govorjenje šolsko naučeno in izumetničeno. Naravno in spontano govorenje knjižnega jezika je tudi za odraslega poklicnega igralca najtežja naloga igre.

Vsako, še tako preprosto vajo je treba motivirati, ji dati določeno vsebino, jo s tem konkretizirati in individualizirati. Na primer: učenec ne prikazuje, kako vohamo, gledamo, poslušamo, ampak kako on sam utrga cvet in ga poduha, kako hodi skozi zadušljiv predor, se razgleduje z visoke gore, išče pot v mračnem gozdu, v zaklionišču prestaja bombardiranje itd. Poudariti moramo, da se vse te igralske pantomimične akcije bistveno razlikujejo od čiste pantomime in da igralska pantomima, naj je še tako stilizirana, nima nikoli tolikšne zunanje nazorne ekspresivnosti kot čista pantomima – razen če gre za poseben pantomimični vložek.

Vse učence je treba enako obravnavati in jim posvečati enako pozornost, ne glede na mero njihove nadarjenosti, predvsem zato, ker je, kot smo že ugotovili, pedagoški učinek važnejši od gledališkega, pa tudi zato, ker se igralska nadarjenost vse do zrele dobe lahko še bistveno spremeni. Otrok, ki je spočetka pokazal izrazito nadarjenost, nenadoma obtiči v nekem togem kalupu, drugi pa, ki ni kazal daru, se po enem ali dveh letih dela sprosti in presenetljivo razigra. Gledališka zgodovina navaja primere slavnih igralcev, ki so jih bile ugledne igralske šole pri sprejemnem izpitu odklonile, kar nedvomno potrjuje, da je vsaka presoja in ocena, ki ne temelji na dolgotrajnem in pronicljivem opazovanju posameznika pri praktičnem delu, nezanesljiva in lahko popolnoma zmotna.

Potek dramskih improvizacij

Najbolj primerno število učencev v skupini je 10–15. Vaje so enkrat ali dvakrat tedensko po dve šolski uri. Ker ni gledališča brez občinstva, morajo tudi vse vaje potekati v obliki relacije izvajalec-občinstvo. Pri posamičnih improvizacijah torej vsi učenci pozorno opazujejo izvedbo, ki ji sledi kritična razčlemba: najprej vtisi učencev, nato pa pedagogov povzetek. Pri tem je prvo in poglavitno merilo izvajalčeva zbranost in pristnost. Učenec ne izvaja improvizacije v neposrednem stiku z gledalci, tako da bi se »razkazoval«, ampak si mora gledalce odmisлити ter se vseskozi obnašati, kot da je sam (javna osamljenost).

Pri izvedbi improvizacije je treba še posebej paziti na izrazit začetek in zaključek. Učenec začne vajo tako, da se postavi s hrbtom proti občinstvu ali se skriva za zaveso oziroma zaslon in popolnoma sproščeno, povešenih rok nekaj sekund postoji, da se zbere in si v mislih skicira potek izvedbe, nato pa odločno zavzame izhodiščni položaj. Vajo zaključi tako, da do konca zbrano izzveni, ne pa da medlo uplahne. Izvedbo spremljata mir in tišina, ker vsako gibanje in šepetanje ovira izvedbeno zbranost; prav tako vaj ne prekinjamo in ne popravljamo med izvedbo, razen če se ne prekine izvajalec sam ali če mu očitno ni uspelo, da bi se zbral. Vse pripombe povemo zmeraj po vaji. Učenec, ki se ni mogel zbrati, naj ne ponavlja takoj, ampak šele čez čas, ko se psihično odpočije. Prav tako moramo biti previdni pri posebno zadržanih in plahih učencih, ki jih igranje sicer veseli, pa jim sramežljivost brani, da bi stopili pred gledalce. Za te so sprva primernejše skupinske vaje, ker pomešani z drugimi lažje prebolijo začetno zadrego. Učenci, ki sledijo izvedbi vaje in jo ocenjujejo, pa se naučijo kritično opazovati in se pri svojem poskušanju ogibati ugotovljenim napakam.

Tudi skupinske vaje izvajamo pred gledalci: polovica učencev igra, druga pa gleda in po vaji izvedbo razčlenjuje. Pri skupinskih vajah moramo paziti, da učenci iščejo notranji stik med seboj, da drug na drugega reagirajo v soigri in da ustvarjajo značilno ozračje določenega kraja in situacije, ki ju ponazarjajo. (Na primer: šolski razred med poukom pa med varstvom, kolodvorska ali zobozdravniška čakalnica, slaščičarna, dvorišče itd.) Pri skupinskih vajah na določeno okvirno temo mora imeti vsak izvajalec določeno individualno nalogo – če si je ne izmislil sam, mu pomaga pedagog – in skupina se mora pred izvedbo dogovoriti za osnovni potek zgodbe, če naj je vaja smiselno in tekoče izvedena.

Pri prvi stopnji improvizacij, ko učenec ponazarja vsakdanje opravke, to dela brez kakega posebnega notranjega doživljanja, medtem ko pri naslednjih stopnjah, ko izraža čutne zaznave in občutja, in pa pri izražanju čustev, prihaja do izraza tudi njegova notranja vsebina, ki se mora skladno uveljavljati v mimiki, kretnjah in gibanju.

Čeprav pri izvedbi improvizacij stopnje niso vselej in strogo ločene med seboj ter se pri njih čutna čustvena in značajska izraznost večkrat prepleta, pedagog predvsem posveča pozornost izraznosti obravnavane stopnje in v tem smislu učence tematsko vzpodbuja. Pri tretji stopnji je še poseben podarek na izraznosti gibanja.

Vse do četrte stopnje učenec izraža samega sebe, svojo lastno naravo oziroma značaj; od tu naprej pa se začne igralska preobrazba. Učenec poskuša prejšnje teme izraziti skozi določeno karakterno lastnost ter tako oblikovati določen tip človeka; pokaže na primer, kako se različni tipi obnašajo pri različnih vsakdanjih opravilih, kako ob njih izražajo svoje čutno-čustvene zaznave. Pri vseh vajah te stopnje vsak učenec ponazarja določen tip ali značaj, ki si ga sam izbere ter opredeli.

Metodični postopek dramskih improvizacij je v bistvu enak za otroke in mladostnike, pač pa so improvizacijske teme prilagojene starostnim stopnjam, pri čemer je poglavitno vodilo, da vse, kar pretega izvajalčevo potencialno osebno izkušnjo, presega tudi njegovo igralsko izvedbeno zmogljivost.

Prehod k literarnemu dramskemu besedilu

Že iz samega navedenega poteka uvajalnih improvizacijskih vaj je očitno, da se v krožek dramske igre otroci lahko vključijo šele tedaj, ko so zmožni temu delu uro in pol zbrano in samodisciplinirano prisostvovati; prvi pogoj za podajanje dramskega dialoga in sploh vsake pesniške besede pa je, da učenec obvlada branje.

Zakaj ustvarjalno bistvo vsake igralske govornice je v posameznikovem osebem odnosu do izvajalčevega besedila in samo s pomočjo tega odnosa lahko igralec besedilo »posvoji« ter ga poda spontano in pristno. Ta notranji odnos pa si učenec lahko oblikuje edinole na osnovi lastnega branja besedila. Zato je vnaprej sporno, če »učimo« deklamirati in igrati branja še nevedče otroke s pomočjo oralne metode; saj hkrati s fonetično oblikovitostjo stavkov otrok hočeš nočeš mehanično povzema tudi pedagogovo, se pravi tujo intonacijo ter jo tudi prav tako mehanično interpretira.

Ni dvoma, da je ta metoda, ki kot otrokov prvi poskus tvornega oblikovanja žive govornice otroka vnaprej zavaja v zunanje posnemanje ter mehanično naučene govorne kalupe, tako zgrešena kot zastarela; hkrati pa ima tudi daljnosežen škodljiv vpliv na našo celotno govorno kulturo. Zato se sistematična gledališka vzgoja in praktična dramska igra otrok praviloma začenja pri osmih letih, tedaj ko otrok že gladko bere.

Prehod od improvizacij in njihove improvizirane govornice, ki si jo izvajalec spontano, sam sproti izmišlja, k literarnemu dramskemu besedilu, za večino pomeni velik in težak preskok, tudi pri poklicnem igralskem šolanju. Brž ko učenec začne govoriti tuje, literarno izoblikovano besedilo v knjižnem jeziku, izgubi veliko sproščenosti, spontanosti in neposrednosti, ki si jih je bil pri dramskih improvizacijah že pridobil. To težavo lahko deloma omilimo tako, da literarni dialog, ki si ga izberemo in z učenci preberemo, nekajkrat zaigramo improvizirano, vsakič z zamenjano igralsko zasedbo, in šele potem preidemo k običajnemu študiju besedila.

Pri tem se moramo zavedati, da je priprava gledališkega nastopa celo za poklicne igralce zahteven in dolgotrajen postopek (v poklicnem gledališču vadijo za dramsko uprizoritev vsaj šest do osem tednov, včasih pa tudi dalj, najmanj po štiri ure dnevno), postopek, ki razen strokovne usposobljenosti terja tudi veliko mero zavzetosti, potrpežljivosti in vztrajnosti; in prav te lastnosti so še toliko bolj potrebne pri delu z amaterji, tako s strani režiserja-pedagoga kot s strani izvajalcev; z vztrajnim in zavzetim delom pa je mogoče odpomoči tudi marsikateri strokovni pomanjkljivosti.

Za smiselno in naravno igralsko interpretacijo knjižnega dialoga so najbolj zanesljiva in veljavna tri vodila:

1. Ker je stavek z besedami izražena misel ali sporočilo, ga je treba tako tudi povedati; ne govoriti črk in besed, ampak glasove in misli.
2. Gledalec mora imeti občutek, da si igralec sam sproti izmišlja to, kar govori. Potemtakem je treba dramski dialog, ki je napisan za to, da se govori, na odru govoriti tako, ko da ne bi bil nikoli napisan.
3. Za igralčevo govorno tehniko velja, da je najboljša tista tehnika, ki je ni opaziti; le-ta pa je v resnici tudi najbolj zahtevna in terja največjo govorno dognanost.

Vendar pri začetniku in amaterskem igralcu prihaja govorna tehnika v poštev le v minimalni meri; poglavitno je, da govori naravno in razumljivo in da smiselno oblikuje povedi. Vsako iskanje zvonkosti, blagoglasja in podobnih lepotnih govornih učinkov nevednega in nevedčega izvajalca samo

zbega in zavede v zmoto, da gleda v fonetični govorni umetelnosti ustvarjalno bistvo igralske govornice.

Igralska govornica, ki jo sestavlja igralčevo govorno podajanje z vso svojo psihofizično resonanco, se oblikuje v treh poglavitnih stopnjah: 1. ob branju besedila (za mizo)

2. ob razčlembi besedila (za mizo in v prostoru)

3. v soigri (za mizo in v prostoru)

Metodika pomenskega razbiranja dramskega dialoga ter njegovega igralskega govornega, gibalnega, miselnega in čutno-čustvenega, zavestnega in podzavestnega upodabljanja bi s svojo sestavljenostjo, obsežnostjo in individualno prilagojenim postopkom terjala poseben priročnik, zato se moramo tu omejiti samo na njene osnovne postavke.

I. Seznanitev z besedilom; pri tem porazdeli pedagog vloge, kolikor mogoče v skladu z željami učencev, kar si olajša tako, da v posameznih prizorih ali slikah menjuje zasedbo.

II. Razčlemba dramskega besedila:

a) obnova dogajanja (glavne in stranske)

b) razčlemba posameznih dramskih oseb, njihovih medsebojnih odnosov in funkcij v dramskem dogajanju

c) opredelitev dramske zvrsti ter tej ustreznega osnovnega tona, okvirnih intonacij in tempa izvedbe.

III. Iskanje razčlembenim ugotovitvam ustreznega govornega oziroma igralskega izraza:

a) tehnični del: določitev pravilne izgovarjave glasov, besednih naglasov, smiselne členitve in naravne melodične oblikovitosti stavkov

b) tvorni del: podrobno iskanje ustreznih notranjih intonacij in podtonov govorjenega dialoga.

Ker se pri tretji stopnji navedenega bralnega postopka tehnični in tvorni del prepletata, je metodično smotno, da pedagog sprva posveča več pozornosti tehničnim, kasneje pa tvornim govornim sestavinam. Vse te stopnje se nanašajo na bralno fazo uprizoritvenega študija, na tako imenovano delo za mizo, ki mu sledi prostorska postavitev igre – mizanscena. Vendar sta za igralsko podajanje, ki temelji na dramskem dialogu, temeljita razčlemba in prodorno pomensko dojetje in podoživetje oziroma posvojitve besedila odločilnega pomena.

Izvedbo celotnega bralnega postopka pedagog vodi tako, da vzpodbuja in razvema učenčevo domišljijo ter jo s pomočjo sorodnih nazornih primerov usmerja, se pravi, da mu nakazuje, ne pa določa intonacijo in podton. Edino tako omogoča, da se lahko oblikuje in izrazi učenčeva osebna tvornost, ki brez nje vsako govorno podajanje knjižnega dialoga ostaja brezosebna, prazna zvočnost ali naučna šablona.

Ker je govorno tehnični del žive govornice predvsem stvar pravorečja in torej zaobsežen v jezikovnem pouku, naj tu posebej omenimo samo členitev, ki je osnovnega pomena za naravno in smiselno oblikovanje igralčeve govornice. Vezave in postanki v živi govorici večinoma ustrezajo pravopisnim znamenjem ločil, vendar se z njimi vselej ne ujemajo; razen tega pa ima členitev, posebno pri podajanju dramskega dialoga kot ustvarjalne govornice zelo sestavljeno, mnogostransko funkcijo in od te je odvisna tudi uporaba oziroma določitev členitvenih znamenj.

1. Vezava – označena z lokom spodaj (,) – ne glede na ločilo povezuje v stavčni periodi bolj ali manj sestavljene sintagme oziroma stavke, ki tvorijo tesno povezano miselno enoto. Ne smemo pa pri vezavi besed »stapljati«, to je izgovoriti vezani besedi kot eno samo, sicer trpita razumljivost in jasnost govora. Zakaj tudi med posameznimi besedami so komaj zaznavni postanki, ki obstajajo pri še tako hitrem govoru, sicer ta ne bi bil razločen in razumljiv.

2. Zareza – polovična navpična črtica (') – najkrajši postanek, praviloma brez vdiha, se včasih prekriva z vejico. Z njo nakazujemo kratka vrinjena določila, pojasnjevalne stranske stavke, stopnjujemo naštevanje, ponavljanje in podobno. Če je izjemoma zaradi dolžine stavka potreben vdih, naj bo čim krajši.

3. Predih – navpična črtica (|) – za spoznanje daljši postanek od zareze, rabi predvsem za vmesni dih pri sestavljenih stavkih in se večinoma ujema z znamenjem vejice. Z njim si vzamemo potrebni čas za niansiranje in variiranje intonacij in podtona.

4. Premolk – podaljšani stisnjeni »v« (v) – nekoliko daljši postanek od prediha, se običajno ujema s piko; v samem stavku ga uporabljamo, kadar potrebujemo nekoliko večji postanek za izrazitejšo intonančno menjavo, ali pa če hočemo dati vsebini posebni poudarek s predhodnim pomenljivim kratkim molkom. Sicer pa s premolkom zaključujemo obsežnejše miselne celote.

5. Premor – dve vzporedni navpični črtici (||) – uporabljamo pri daljših sestavljenih stavkih, kadar moramo nakazati izrazit miselni obrat, ki ga ponazorimo z modulacijo, ali kadar naredimo večji intonančni preskok kot igriv igralski efekt; na koncu stavka pa uporabljamo ta daljši postanek za neme pantomimične poudarke, premike in pomenljivo igro z rekviziti.

6. Pavza – znamenje korone (⦿) – najdaljši postanek, ki ima kot dolg zastoj govorne in včasih tudi gibalne izraznosti poseben estetski in vsebinski pomen; s svojim molkom in negibnostjo lahko ustvari izredno intenzivno odrsko napetost (seveda če je polno in pristno izigrana) in postaja pomemben člen dramaturške gradnje. Pavza ima močan učinek le tedaj, če jo uporabljamo poredkoma, v bistvenih situacijskih preobratih in dramatičnih viških.

Členitev posameznega dramskega besedila oblikujemo glede na:

1. dobesečni, diskurzivni smisel dialoga

2. sestavljeni, večplastni kontekst dramske govorice

3. tempo in ritem besedila oziroma njegove uprizoritve, odvisen od dramske zvrsti; npr. pri komedijskih zvrsteh je govorni tempo v celoti hitrejši, ritem pa znatno bolj razgiban z živahnim variiranjem in menjavanjem intonacij, z izostrenimi situacijskimi in pomenskimi kontrasti, zato so tu postanki v celoti krajši kot pri tako imenovanih resnih dramskih zvrsteh.

Členitvena znamenja vnesemo v besedilo takoj po prvem branju.

Kar zadeva tvorniki del igralskega govornega podajanja, je njegova snov in okvir besedilo vloge kakor tudi celotno besedilo dramskega dialoga s svojim kontekstom. Igralčeva igra, ki je podrobno ne opredeljuje izrecni, večplastni pomen besedila, ostaja manifestacija posplošenih čutno-čustvenih znakov in stanj in pa prikaz neonaturalističnih hipertrofiranih detajlov, kot je to primer v današnjih »avtorskih« režijah. Edino dramski dialog s svojo umetniško povedno, notranje doživljajsko in idejno polnostjo in konkretnostjo je lahko podstat žive igralčeve igre in živega gledališča.

Razen dramskega besedila določa osnovne koordinate igralski interpretaciji tudi režiserjeva uprizoritvena zamisel, ki pa mora dajati tudi dovolj možnosti, da ne rečemo manevrskega prostora igralcu, da uveljavi svojo osebno ustvarjalnost. Kajti če je umetniško bistvo režije v uprizoritvi, ki izhaja iz režiserjevega osebnega odnosa do dramskega besedila, se pravi, iz režiserjevega samosvojega branja in dojetja tega besedila, je tudi umetniško bistvo igre, kot smo že omenili, v interpretaciji igralčevega osebnega odnosa do dramskega lika in seveda do celotnega besedila. Zato je za umetniško dramsko uprizoritev nujno, da režiser posamezne osebne predstave nastopajočih igralcev medsebojno uskladi ter brez kakega nasilnega podrejanja ustvarjalno poveže v enovito podobo odrske uprizoritve.

Režija, ki ne upošteva igralske osebnosti, ki ne gradi na njej kot na poglavitnem gledališkem izraznem sredstvu, je tudi v nasprotju s pedagoško režijo, ki je njena prva in edina skrb namenjena oblikovanju učenčeve osebnosti.

Skupni imenovalec režiserjevega in igralčevega sožitja in odločujoče merilo je dramska govorica besedila. Resda je dojetje in razbiranje nekega nestvarnega, izmišljenega dramskega dogajanja lahko zelo različno in samosvoje, saj se njegova umetniška podoba (umetniški predmet) konkretizira le v bračevi domišljiji. Vse te, v podrobnostih različne subjektivne predstave o določenem dramskem besedilu pa se bistveno ne razhajajo, kar zadeva njegovo osnovno dogajanje, poglavitne značajske poteze dramskih oseb, njihove medsebojne odnose in značilno ozračje besedila. Se pravi, da vsaka konkretizacija dramskega besedila v posameznikovi glavi obsega subjektivno variirano konkretizacijo podrobnosti in pa v bistvu enotno, intersubjektivno predstavo o poglavitnih postavkah besedila. To pa seveda le v primeru, da bralec išče v umetniškem delu to, kar je hotel njegov avtor s celoto posredovati.

So pa tudi drugačni »bralci«, kot jih razlikuje tudi utemeljitelj fenomenološke teorije o literarnem delu Roman Ingarden: »Človek, ki dojema neko umetniško delo, bodisi teži k temu, da doseže konkretizacijo, ki je v največji meri zvesta delu, ali pa mu sploh ni do tega. Le-ta si bo potemtakem prizadeval ohraniti svojo neodvisnost in samostojnost, da umetniško delo konkretizira v skladu s svojimi navadami, s tem, kar mu je všeč in kar ima rad, ne da bi se brigal za to, ali je to umetniško delo v svojih značilnih potezah pravilno pojmovano. Tako pogosto ravna na primer gledališki režiserji, prepričani, da so oni, njihov talent in originalnost važnejši kot pa umetnost samega avtorja.«

Pri takem brezobzernem branju se režiser očitno postavlja nad dramsko besedilo in tudi nad igralca, saj se ima za avtonomnega avtorja in avtohtonega ustvarjalca uprizoritve. Seveda pa je tak odnos režije do dramskega besedila a priori neprimeren za gledališko vzgojo in nasproten njenim ciljem, ker dejansko izključuje pomensko, imanentno branje dialoga.

Ravno pomensko branje dramskega dialoga pa lahko v največji meri prispeva k učenčevemu intelektualnemu, humanističnemu razvoju, saj mu v najbolj zgoščeni in eksplicitni obliki razkriva človeka v določeni družbeni situaciji, njegovo naravo, njegovo notranje doživljanje, čutenje in mišljenje, njegova notranja nasprotja in njegove konflikte. S tem navaja učenca, da spoznava svet, v katerem živi, da samostojno misli ter se do njega opredeljuje. Vaja v pomenskem razbiranju in igorskem podajanju dramskega dialoga pa pomeni tudi praktično literarno vzgojo in hkrati kot živa knjižna govorica dopolnjuje pouk materinščine.

Draga Ahačič
Ljubljana

Ocene in poročila

Novo besedje v ruščini*

Uporabniki slovarjev so se vedno pritoževali nad zastarelostjo teh nepogrešljivih jezikoslovnih pomagal. Če je to spoznanje veljalo v preteklosti, je v sedanjosti naravnost boleče, saj jezikovni razvoj hiti v ritmu življenja, to pa človeka zasiplje z novostmi, ki se morajo bolj ali manj posrečeno odtisniti tudi v jeziku. Vsi jeziki se v tem procesu ne odzivajo enako; njihova občutljivost je pogosto odvisna od izročila, od zgodovinske izkušnje, od funkcionalne razvitosti, od gmotne, politične, znanstvene in kulturne moči nosilcev jezika (jezikovne skupnosti) idr.

Kako zajeti vse te jezikovne novosti? Klasično slovaropisje, razlagalno in dvojezično, te naloge ne more sprotno opravljati; v najboljšem primeru lahko ujame samo del novih besed in pomenov. Prav zato so se v moskovskem inštitutu ruskega jezika odločili za drugačen način. V šestdesetih

letih so načrtovali, da bi vsakih deset let izdali slovar novih besed in pomenov, vendar je ta sklep že po desetih letih zastarel. Prvi takšen slovar je izšel leta 1971 (*Novye slova i značenija. Slovar' - spravočnik po materialam pressy i literatury 60-x godov*). Pod red. N. Z. Kotelovoj, Ju. S. Sorokina); v drugi knjigi (ki bo kmalu izšla) je zbrano novo gradivo za leta 1971–1976, od leta 1977 pa nameravajo novosti prikazati pogosteje (vsako leto?).

Pred nami sta prva dva zvezka (*Slovnyye materialy 1977, 1978*). Gradivo za prvega je bilo zbrano iz desetih časopisov različne narave: *Pravda, Izvestija, Komsomol'skaja pravda, Literaturnaja gazeta, Nedelja, Ogoněk, Krokodil, Junost', Novyj mir, Oktjabr*; to je seveda veliko ožja osnova, kot je bila za slovar 60-ih let, za katerega so izpisali 50 naslovov. Izbrali so tri mesece: april, maj in junij 1977. Izpisi za drugo knjigo so bili zbrani iz istih časopisov in revij za mesece februar, marec, april in maj 1978 (namesto revije *Oktjabr*' je bil zdaj izbran *Naš sovremennik*). Da bi ugotovili, kaj je novo, so morali avtorji zbrano besedje preveriti po najrazličnejših slovarskih in enciklope-

* *Novoe v ruskoj leksike. Slovnyye materialy - 1977*. Pod red. N. Z. Kotelovoj, Akademija nauk SSSR, Institut ruskega jezika, Moskva 1980; *Slovnyye materialy - 1978*, Moskva 1981.