

Katarina Klajn, Osnovna šola Šenčur

GOVORNA INTERPRETACIJA DRAMSKIH BESEDIL V OSNOVNI ŠOLI

V članku predstavljamo didaktični pristop k obravnavi dramskih besedil v osnovni šoli, s poudarkom na interpretativnem branju. Dobra priprava na glasno branje je velikega pomena za kakovost učenčevega stika z dramskim besedilom. Predstavljamo izsledke analize interpretativnega branja učencev slovenščine in gledališkega kluba. Podajamo model priprave na interpretativno branje dramskega odlomka.

1 Uvod

Učenci se z dramatiko v osnovni šoli srečujejo pri urah književnosti in izbirnem predmetu gledališki klub. Njihov prvi stik z njo je največkrat vzpostavljen prek glasnega branja. Kljub na splošno veliki naklonjenosti do dramskih besedil pa se pogosto zgodi, da med izvajanjem glasnega branja učenci trčijo ob nekatere težave. Zaradi slabega glasnega branja je razumevanje oteženo, dogajanje izgubi napetost, pozornost poslušalcev upade. Dramska besedila namreč beremo drugače kot prozo ali poezijo. Grafična oblika zapisa od bralca zahteva hkratno sledenje glavnemu in stranskemu besedilu, specifična pa je tudi sama struktura dramskega dialoga, v katerem se ob odsotnosti pripovedovalca literarne osebe predstavljajo same. Zaradi teh lastnosti je dramatika za mlade bralce najtežje berljiva zvrst in si pri pouku književnosti zasluži posebno didaktično obravnavo.

Pri svoji raziskavi smo izhajali iz predpostavke, da lahko z ustrezno pripravo na glasno branje učencem pomagamo energijo namesto v tehnično plat branja usmeriti v doživeto interpretacijo vsebine. Z empirično primerjalno analizo smo želeli ugotoviti, v kolikšni meri vnaprejšnja priprava učencev vpliva na njihovo govorno interpretacijo. Na podlagi ugotovitev smo osnovali model priprave na govorno interpretacijo dramskega besedila. Njegova posebnost je, da vključuje osnove prozodije, njegov cilj pa je prozodijska sredstva učencem približati na način, ki jih ne bo obremenil s teorijo, temveč jih bo seznanil z njihovo rabo in pozitivnimi učinki na glasno branje. Ob tem smo upoštevali načela problemsko naravnane, na učenca osredinjenega pouka.

2 Analiza govorne interpretacije dramskega besedila pri slovenščini in gledališkem klubu

Primerjali smo dve govorni uresničitvi interpretativnega branja dramskega besedila. Prvo govorno interpretacijo je izvedla skupina učencev 7. razreda pri rednem pouku slovenščine, drugo pa skupina učencev pri iz-





birnem predmetu gledališki klub (GKL), prav tako v 7. razredu. Skupina učencev slovenščine je bila pred glasnim branjem deležna priprave v obliki literarnovedne umestitve in osnovnih vsebinskih smernic. Pri GKL pa je bila skupina učencev na govorno interpretacijo pripravljena bolj poglabljeno: poleg literarnovedne in vsebinske obravnave je učitelj učence usmerjal k pravilnemu in izraznemu govoru, spodbujal jih je k ozaveščanju razločevalnih in izraznih možnosti fonetike besedila, npr. členitve s premori, jakosti govora, intonacije, tempa. Razlika med skupinama je bila tudi v tem, da so učenci slovenščine informacije dobili večinoma frontalno, učenci GKL pa so bili bolj samostojni in dejavni.

Učence smo posneli s snemalnikom zvoka. Posneti material smo pred in med analiziranjem večkrat poslušali po posameznih fragmentih in v besedilo vpisovali glasovne uresničitve. Ob tem smo zasledili številne govorne posebnosti, ki jih med poslušanjem učencev v živo nismo zaznali.

Za analizo govorne interpretacije smo izbrali odlomek Alenke Goljevšček *Zakaj avto zjutraj noče vžgati*. Razlogi za našo izbiro so naslednji: po dosedanjih izkušnjah besedilo sedmošolce pritegne tako po vsebinski kot po izrazni plati, zdi se jim zabavno in zanimivo; gre za radijsko igro, zato se od interpreta pričakuje izrazita, premišljena govorna uresničitev; besedilo je izrazno zelo raznoliko – obsega širok spekter čustev, nihanj v razpoloženju in dogajalnem tempu, v njem je veliko slogovne zaznamovanosti, vse to je lahko interpretu v izziv; učni načrt za slovenščino ga predlaga med dramskimi besedili za 7. razred.

Obravnavani odlomek (5. prizor, Katrin in Miškov pristane v puščavi in srečanje z Beduinom) ima 30 replik, govorijo jih 3 dramske osebe: Miško, Katra, Beduin. Najdaljša replika je Miškova, ko se trudi zbuditi od pristanka omotično Katro – 11 vrstic, nekaj besedila je namenjenega didaskalijam. Najkrajša replika je Katrina: *(medlo) Kaj ... kaj se godi?*, ko se prebudi v puščavi. Veliko je napotkov za govorno oblikovanje: *z zamirajočim glasom, prismojeno momlja, krčevito hlipa, tiho* itd., ker gre za radijsko igro.

2.1 Sklepne ugotovitve primerjalne analize govornih interpretacij

Pri analizi govornih uresnitev smo opazovali: premore, intonacije, glasnost, naglase, izgovor in tempo. Glavne sklepne ugotovitve predstavljamo v tabeli:

	Govorna uresnitve pri slovenščini	Govorna uresnitve pri gledališkem klubu
PREMORI	Maloštevilni; večinoma ob ločilih; enake dolžine – kratki; neupoštevanje didaskalij (npr. molki); pogosti pred manj znanimi besedami; izhajajo iz sintaktične zasnove povedi.	Pogosti; na različnih mestih, ne le ob ločilih; besedilo delijo na krajše dele, ustvarjajo dinamiko; različno dolgi; izhajajo iz čustvene zasnove povedi.
INTONACIJA	Manj melodična.	Bolj melodična.

	Govorna uresničitev pri slovenščini	Govorna uresničitev pri gledališkem klubu
GLASNOST	Enaka skozi celo besedilo, odvisna od bralca, ne od vsebine; neizraziti stavčni poudarki – pogosti pri medmetih in manj znanih besedah.	Vsebinsko logično pogojena; izraziti stavčni poudarki – na pomensko pomembnejših mestih in za izražanje afektivnosti; stopnjevanje glasnosti navzdol in navzgor.
IZGOVOR	Mestoma nerazločen; pogosta odstopanja od pravorečne norme.	Razločen; redka odstopanja od pravorečne norme.
TEMPO	Enak skozi celo besedilo (počasnejši le na zahtevnejših mestih); neupoštevanje didaskalij.	Pogosto menjavanje hitrega in počasnega tempa; upoštevanje didaskalij.

Ugotovili smo, da je govorna interpretacija učencev slovenščine toga in premalo razgibana, da bi bila prepričljiva. Najbolj moteči element je mestoma okorno branje, ki onemogoča tekoče in doživeto podajanje in sprejemanje besedila po slušnem prenosniku. Učenci se sicer poslužujejo prozodijskih sredstev, vendar s *preskromno govorno domišljijo* (Podbevšek 2006: 242). Govorna interpretacija učencev GKL je živa, dinamična, hkrati dovolj naravna, da je blizu spontanemu govoru, obenem pa dovolj gledališka, da poslušalca drži v napetosti. Po primerjavi obeh analiz lahko sklenemo, da je skupina učencev GKL v večji meri zadostila kriterijem dobrega interpretativnega branja kot skupina učencev slovenščine. Na branje so bili predhodno pripravljene, zato so pomisleke ob samem prepoznavanju izrazov, dvome o ustreznem tempu in glasnosti, tekočnost branja pustili ob strani in se prepustili doživeti interpretaciji. Kot bralci so bili mnogo bolj suvereni od skupine učencev slovenščine in so se lahko namesto pomenskem razbiranju besedila posvetili njegovi interpretaciji. Ugotovili smo torej, da dobra priprava na interpretativno branje dramskega besedila v bistveni meri vpliva na njegovo govorno uresničitev.

Na osnovi dognanj v nadaljevanju podajamo model priprave na interpretativno branje dramskega besedila.

3 Model obravnave dramskega besedila s poudarkom na interpretativnem branju

Za izhodišče obravnave smo izbrali dramski odlomek *Zakaj avto noče vžgati* iz berila za 7. razred devetletke, na primeru katerega smo predhodno že izvedli podrobno prozodijsko analizo. Upoštevati je treba dejstvo, da večine prozodijskih sredstev in terminologije zanje učenci v 7. razredu še ne poznajo, zato jih moramo uvajati postopoma in razumljivo. Želimo, da bi bili učenci pri usvajanju novih informacij čim bolj razmišljujoči in dejavni. Model je primeren za uporabo pri slovenščini in gledališkem klubu. Sledi napotkom, ki jih Katarina Podbevšek podaja v poglavju *Model priprave na govorno interpretacijo literarnih besedil* (2006: 250-282).

A. Dejavnosti pred upočasnjem tihim branjem

a) Učenci se seznanijo z zunanjo obliko besedila

V tem delu priprave želimo učence pripraviti, da bodo znali navidezno razdrobljene dele dramskega besedila med seboj ustrezno povezati.

Učencem pokažemo odlomek, ki bo predmet obravnave. Ugotovijo, da je besedilo namenjeno doživetemu branju ali uprizoritvi. Učence prosimo, da ugotovitev utemeljijo z značilnostmi zunanje zgradbe besedila. Ob tem uvedemo termina REPLIKA in DIDASKALIJE.

Za utrditev osvojenih spoznanj o obliki naredimo vajo: učencem razdelimo na manjše dele razrezan del izhodiščnega besedila. Na nekaterih delih je glavno besedilo, na nekaterih stransko, oboje v enakem tisku. Delčke naj razporedijo v ustrezen vrstni red ločijo, glavno besedilo od stranskega.

Učence seznanimo še z ostalimi zunajbesedilnimi podatki: radijska igra, sodobna slovenska dramatika, avtorica Alenka Goljevšček itd.

b) Učenci sklepajo o vsebini besedila

Pred branjem nas zanimajo nastopajoče osebe ter okoliščine dogajanja. Razvozlati skušamo tudi značaj oseb in osnovne relacije med njimi ter napovedati, o čem bo besedilo govorilo, kaj bo glavni zaplet. O tem učenci v tej fazi samo ugibajo, saj so se doslej seznanili zgolj s fragmenti teksta, skušamo pa jih napeljati na ustrezne odgovore. Njihove napovedi so obenem tudi motivacija za branje. Natančna vsebinska analiza sledi po tistem branju, ko se učenci prvič soočijo z besedilom v celoti.

Kot izhodišče za vsebinska predvidevanja uporabimo ilustracije ob besedilu (*Berilo Sreča se mi v pesmi smeje*, str. 210, 211, avtor: Damijan Stepančič). Ugotovimo, da prikazujejo naslednje dramske like: psa, avto – »katrco« in beduina na kameli. Zgodba se odvija v puščavi, podnevi. Opišemo razmere v puščavi – je zadušljivo, samotno. Sklepamo o značaju dramskih likov: pes ima jezen pogled, kaže zobe, na glavi ima smešno čepico s propelerjem – je razburjen, po kapi sodeč pa je njegova vloga v igri norčava, morda je od nekod priletel; »katrca« je v zraku, lahko da bo ravno pristala na tleh, očitno je v okvari, saj jo beduin vleče s kamelo; beduin sedi na kameli in je na prvi pogled umirjen gospod. Opišemo ga in ob tem pojasnimo besedo *beduin*. Učenci torej že takoj ugotovijo nasprotje med beduinovim umirjenim značajem in psičkovo razburjenostjo, vmes pa je avto – »katrca«, ki lebdi nad tlemi. Učence skušamo napeljati na simbolno rabo tega frazema: da je sanjaška, zmedena. Pojasnimo tudi izraz »katrca« kot pogovorni izraz za avto francoskega podjetja Renault. Naslednja vprašanja, ki jih postavimo učencem v razmislek, se začnejo z *zakaj*: zakaj je pes razburjen, zakaj se je katrca znašla v puščavi, zakaj jo beduin vleče? Vsak učenec naj na list zapiše odgovore na ta tri vprašanja – svoja predvidevanja. Dobili bomo celo paleto različnih odgovorov, a zaenkrat naj ostane pri tem, točne vsebine še ne razkrijemo.

c) Učenci razmišljajo o načinih uzvočitve

V tej fazi lahko že začnemo vpeljevati prozodijo, in sicer tako, da si učenci izmislijo po eno repliko, ki jo izgovorijo dramske osebe na ilustracijah: kaj bi lahko izjavil razburjeni pes, kaj leteča katrca in kaj beduin. Po nekaj minutah za razmislek določimo trojice, ki naj izmišljeno besedilo glasno predstavijo. Tako dobimo nekaj mini dialogov,

vsebinsko najbrž na prvi vtis nesmiselnih, a učitelj naj se osredotoči na samo izvedbo. Predvidevamo namreč, da bo glasovna podoba izrečenih replik že približno usklajena z značajem teh treh dramskih oseb: psa bodo učenci interpretirali odrezavo, katrco zmedeno (morda ji bo kdo celo že dodal francoski naglas – učence lahko k temu spodbudimo), beduina pa mirno, dostojanstveno (morda z arabskim naglasom).

Učence spomnimo, da je navodila za način govorjenja ponekod napisala že avtorica sama. Prosimo jih, naj iz odlomka prepisujejo vse didaskalije, ki se nanašajo na določeno osebo, in tiste, ki se nanašajo na okoliščine:

MIŠKO: *(z zamirajočim glasom) (Molk.) (Molk.) (Zapoje.) (tiho) ...*

KATRA: *(prismojeno momlja) (kot prej) (Histeričen smeh.) (krčevito hlipa) ...*

BEDUIN: *(trka po pločevini)*

OKOLIŠČINE: *(Zateglo arabsko petje, se približuje.) ...*

Za Katro in Miška tako dobimo vzorec obnašanja skozi celotno zgodbo. Učenci naj repliko, ki so si jo prej izmislili za vsako od oseb, zdaj interpretirajo še na v didaskalijah določene načine. Tako si bodo še jasneje izoblikovali predstavo o značaju oseb, kot se izraža skozi način govorjenja. Obenem bodo dopolnili predvidevanje o vsebini: Miško ves čas govori tiho – se pred kom skriva? Vmes poje in se smeje – še vedno je ohranil svoj smisel za humor; Katra ima zelo intenzivne reakcije – je v šoku, je sploh pri pravi? Možnosti za predvidevanja so številne.

č) Učenci spoznajo pomen manj znanih besed

Pred upočasnjem tihim branjem se učenci s pomočjo razlag v berilu, slovarjem tujk in brskanjem po spletu seznanijo z manj znanimi besedami.

B. Upočasnjeno tiho branje

Učenci samostojno tiho preberejo celoten odlomek. **Po prvem branju** skupaj z učenci naredimo podrobnejšo idejno-vsebinsko analizo, pri čemer si pomagamo z usmerjevalnimi vprašanji v berilu.

Pogovorimo se in ugotovimo, kako natančne so bile napovedi učencev o vsebini.

Poseben poudarek namenimo odnosom med osebami. Učence razdelimo v trojice in jim ponudimo v branje le določene izseke replik, ki jih pripravimo vnaprej – nekakšne iztočnice, ki naj jih po vlogah glasno interpretirajo pred razredom. Primer:

MIŠKO: Hov hov, hav hav, živ sem, zdrav. Poslušajte no, saj to je imenitno, pošastno imenitno! Hav hav hav!

KATRA *(prismojeno momlja)*: Hav je že prav ... malo nazaj ... naprej ... na kraj ... Mon Dieu, ki si v nebesih ...

MIŠKO: Nič v nebesih, tetka.

BEDUIN: Pogledal si bom to nebogljeno pločevinasto lupino od blizu in Alah naj me razsvetli.

Po teh mini nastopih skušamo opredeliti odnose med osebami. Ugotovimo, da Miškovi razposajenosti sledi Katrino prismojeno momljanje,

na katero se Miško odzove z izrazom »tетка«. Sklepamo, da se Miško iz Katre norčuje, da se mu zdi staromodna. Zadovoljen je s svojim življenjem, tuzemsko bivanje mu povsem zadošča, o »nebesih« ne razmišlja. Nasprotno pa je Katra zelo zaskrbljena. Po francosko moli, torej obvlada tuje jezike, sklepamo, da je kultivirana, tudi duhovnost ji ni tuja. Naslika se nam osnovna razlika med obema glavnima osebama: Miško je lahkoživ, Katra razmišljujoča. Beduin, tretji udeleženec dogajanja, se do Katre obnaša vzvišeno, zanj je le »nebogljena pločevinasta lupina«. Iz njegovih besed je očitno, da jo želi le izrabiti v svojo materialno korist.

Opazujemo tudi razvoj posamezne vloge. Učence razdelimo v tri skupine. Prva skupina spremlja razvoj Miška, druga razvoj Katre in tretja razvoj Beduina. To storijo tako, da eno za drugo opazujejo vse replike določenega lika, nato pa določijo prevladujoče čustvo, vzpone in padce razpoloženja ter trenutke večjih čustvenih pretresov. Dele besedila vnaprej pripravimo, jih razrežemo, oz. če delamo z IKT, besedilo pripravimo v elektronski obliki. Za vsakega od opazovanih dejavnikov izberemo sličico z izrazom na obrazu (☺, ☹, :0 ...), ki najbolje povzema razpoloženje osebe. Prilepijo ga k posamezni repliki. Tako dobimo naslednjo strukturo (PRIMER ZA MIŠKA):

Legenda: ☺ – zadovoljen, ☺☺ – zelo zadovoljen, ☺☺☺ – navdušen, :0 – osupel itd. (Učenci naj bodo pri iskanju simbolov za ponazoritev čim bolj ustvarjalni.)

DELI BESEDILA	OPIS RAZPOLOŽENJA	PONAZORITEV RAZPOLOŽENJA
(Z zamirajočim glasom.) Zbogom, brezčutni svet! Ohrani Miška v lepem spominu ...	Miško je obupan, misli, da bo umrl.	☹
Kaj? Slišim. Samega sebe slišim – torej sem? In če sem – nisem mrtev? A? Zares? Čisto zares?	Miško je presenečen, saj ugotovi, da je živ.	:0
Šavsnil se bom v rep, in če me bo zbolelo, nisem mrtev, ne?	Miško izkazuje odločnost, dobi upanje.	☺
Šavs! – Au! Boli!	Miška zaboli, a je vseeno zelo vesel.	☺☺
(Veselo.) Hov hov, hav hav, živ sem, zdrav. Poslušajte no, saj to je imenitno, fant, pošastno imenitno! Hav hav hav!	Miško je navdušen.	☺☺☺

Ko imamo vse tri strukture pred seboj, v mislih, polglasno, na koncu pa še glasno preizkušamo različne govorne uresničitve. Replike, ki so označene s simbolom ☺, izgovorimo veselo, tiste, ki so označene s simbolom :0, presenečeno itd. Da skupaj z učenci dokažemo, da je izbrani govorni način res najustreznejši, za poskus simbole malce zamenjamo: veselo repliko izgovorimo na žalosten način in obratno. Učenci ugotovijo, da je način, ki smo ga prej izbrali, res najbolj smiseln.

Ko razjasnimo vsebino in odnose med osebami ter razvoj likov, začnemo podrobneje razmišljati o govornih načinih. Upoštevajoč dejstvo, da

je literarno besedilo odprto za različne govorne interpretacije, da pa je naš cilj ustrezna sporočilnost, učence spodbudimo, da bodo izbrani lik izrazili čim bolj pristno: poslušalec naj dobi občutek, da posluša bedu-ina, Miška in Katro, ne svojih sošolcev. Pred učence, bodoče interprete, postavimo izziv: kako to doseči? Učencem pojasnimo, da jim bosta pri tem v veliko oporo njihov glas in način branja ter da obstajajo koristni napotki, ki jih bomo v nadaljevanju skupaj osvojili.

Hkratno z iskanjem ustreznih govornih načinov učence postopoma seznanjamo z grafičnimi znaki, ki jim bodo v naslednji fazi služili za izdelavo govornega zapisa. Ti znaki se bodo seveda pojavljali v manjšem obsegu in na sedmošolcem razumljivi ravni.

Ko iščemo govorne načine, nas zanimajo predvsem **govorni znaki**, vgrajeni v jezikovno strukturo, ki, poleg govorčevih govornih in osebnostnih značilnosti, vplivajo na govorno interpretacijo: ločila, skladnja, stilna zaznamovanost, naglaševanje, glasovje in medmeti.

a) Učenci opazujejo **grafično oblikovanost besedila kot celote**:

Temu smo se posvetili že v pripravi na upočasnjeno tiho branje, zato zdaj zgolj nekoliko nadgradimo in strnemo ugotovitve: Na začetku sta navedena avtorica in naslov; sledi seznam oseb in kratek povzetek predzgodbe; navedba 5. prizora v krepkem tisku; navedba govoreče osebe z velikimi tiskanimi črkami; didaskalije v poševnem tisku med oklepaji; replike v običajnem tisku; 5. prizoru sledi 6. prizor. Skozi pogovor sklenemo, da je za poslušalca najbolj pomemben dialog, vse drugo pa je v pomoč bralcu pri izvedbi tega dialoga. Dogovorimo se, da se bomo za začetek omejili le na branje 5. prizora. Učiteljica bo besedilo najavila (prebrala avtorico, naslov in uvodno razlago v poševnem tisku), učenci – govorni interpreti – pa bodo brali vsak svojo vlogo. Didaskalij ne bomo glasno brali. Med izvajanjem glasnega branja bomo sedeli.

Še enkrat preletimo didaskalije in se prepričamo, ali so v njih podana navodila bralcem jasna. Pozorni smo predvsem na Katrine replike, ki niso zelo konkretne: (*prismojeno momlja*), (*histeričen smeh*), (*krčevito hlipa*). Dogovorimo se tudi, kako bomo izvedli dvoje didaskalij, ki se nanašajo na obgovorno zvočno dogajanje: (*Zateglo arabsko petje, se približuje.*) in (*Značilni arabski inštrumenti, ropotanje posode, meketanje koz, kokodakanje, klici otrok in žensk.*). Določimo skupino učencev, ki bo s ploskanjem, ropotanjem ipd. poskrbela za to zvočno kuliso. Ko se seznanimo z grafično oblikovanostjo besedila kot celote, vsak učenec podčrta besedilo, ki ga bo interpretiral. To je zelo pomembno, neizkušen bralec se s tem izogne »izgubljanju« v tekstu med glasnim branjem.

V besedilu se dvakrat pojavi péti del – odlomek pesmi. Skupaj se odločimo, ali bo Miško ta dva stavka dejansko zapel, ju bo spevno prebral ali pa ju morda celo dopolnil s svojim besedilom.

b) Učenci opazujejo **ločila**.

Učenci večinoma že poznajo vlogo posameznih ločil. Vedo, da se pri vejici malo ustavijo in da gredo »z glasom gor«, da klicaj pomeni večjo

glasnost ipd. V tej fazi pa jim želimo pokazati, da vloga ločil ni toga in vnaprej določena, ampak jo lahko marsikje prilagodimo po svoje. Ob tem seveda, da se smisel besedila ohrani.

Za uvod izberemo repliko posamezne osebe, iz katere odstranimo vsa ločila, ohranimo pa velike začetnice, da se bodo učenci lažje orientirali. Učenci naj ta odlomek opremijo s premori in intonacijami¹ po svojem občutku. S tem jim želimo dati kar največjo svobodo pri interpretaciji teksta,² obenem pa preveriti, ali bodo znali besedilo logično členiti.

V tej fazi uvedemo pojma PREMOR in INTONACIJA ter določimo grafična znamenja zanju. Razlaga naj bo preprosta: kje se z glasom ustavimo, kje gremo z glasom dol ali gor. Za različne dolžine premorov uporabimo različno število navpičnih črtic (I za kratek premor, II za malo daljši premor ...), intonacije pa označimo s puščicami, obrnjenimi gor ali dol. Če čas dopušča tudi bolj ustvarjalen pristop, učence spodbudimo k uporabi njihovih lastnih znamenj, vendar naj jih uporabljajo poenoteno.

Dobimo temu podoben zapis, ki ga učenci nato poskušajo tudi govorno uresničiti:

MIŠKO: Zbogom ↓ I brezčutni svet ↓ II Ohrani Miška v lepem spominu ↓ I Kaj ↑ II Slišim ↓ II Samega sebe slišim ↓ I torej sem ↑ II In če sem ↑ nisem mrtev ↑ II

Na koncu njihove zapise primerjamo z izhodiščnimi besedili, torej s tistimi, ki so opremljena z ločili. Ugotovimo, kje se naša interpretacija razhaja z ločili, učitelj pa presodi, ali je ta razkorak še dopusten. Na podlagi naših predlogov interpretacije in izhodiščnih besedil se pogovorimo o vlogi, ki jo imajo različna ločila v besedilu. Omejimo se na KLICAJ, POMIŠLJAJ in TROPIČJE in za vsakega od njih navedemo po nekaj primerov rabe iz besedila.

Učence privedemo do ugotovitve, da je klicaj znak čustvene vsebine, a da ni nujno, da to vedno izrazimo s povečano glasnostjo, moramo biti le dovolj intenzivni. Npr. *Pasja kuga, kakšne stresa!* Klicaj v tej povedi izrazimo drugače kot v stavkih *Au! Boli!*

Pomišljaj največkrat izraža daljši premor, nakazuje neko nasprotje, npr. *Pretrses možganov – jaz naj pa crknem od žeje in lakote (...)*. Tropičje tudi zahteva daljši premor, a tudi počasnejši tempo, največkrat pomeni nedokončano misel, npr. *Gotovo so naju odvedli sem, da si opomoreva, dobri ljudje ...*

c) Učenci opazujejo **skladenjsko zgradbo**.

Učenci se razdelijo v pare. Vsak par naj iz besedila izpiše po eno od naslednjih skladenjskih posebnosti:

- Dele besedila, kjer se zaporedoma pojavljajo kratki stavki.** Te dele besedila naj poskusijo govorno interpretirati na različne načine: počasi, hitro, stopnjevano ... Kateri tempo je najbolj primeren, če upoštevamo značaj in razpoloženje oseb? Ugotovili bomo, da hiter tempo, ki ustvarja poseben ritem, napetost.

¹ Odločimo se za formulacijo *premori, intonacije* in ne *ločila*, saj bi v tem primeru morali učenci odlično poznati rabo ločil, tega pa v 7. razredu še ne obvladajo.

² Upoštevati mora dejstvo, da ločil včasih ni treba govorno uresničiti, ker so samo skladenjski znak; prav tako si lahko dovolj interpretativno svobodo glede zamenjave in črtanja ločil (npr. vejice v piko, črtanje vejice), če s tem podeli izjavi nov smisel, ki je v skladu z vsebino besedila. Seveda mora pri tem pomensko členjenje besedila ostati logično – z razumskega ali čustvenega stališča (Podbevšek 2006: 258).

2. **Dolge povedi, z vrivki ali več odvisniki**, npr. BEDUIN: *Kakor gotovo je moje ime Hadži Halef Omar Ibn Hadži ... in sem lastnik treh naftnih vrelcev, brezštevilne črede koza in jate kur, še niso videle moje oči, da bi avti med gromom in bliskom padali z neba.* Kako bodo prebrali to repliko, da bo poslušalcu jasna? Kje bodo delali premore, kaj bodo poudarili – katera misel se jim zdi nosilna?
3. **Nedokončane povedi s tremi pikami ali pomišljajem na koncu.** Bodo z glasom prikazali nedorečenost, nakazali neizrečeno misel, naredili dolg premor?
4. **Vprašanja ali nagovore, ki se posredno nanašajo na občinstvo**, npr. MIŠKO: *Kaj bi – naj se pokažem ali ne? Pa če tega črnobradega sinu puščave ne razganja kakšna posebna ljubezen do psov?* Kako bo bralec dal poslušalcu vedeti, da se s to mislijo obrača tudi nanj? Bo naredil premor, poseben poudarek, bo vse skupaj izgovoril tišje ...?

Posebno pozornost namenimo **stilno zaznamovanim besedam**. Gre za besedje, ob katerem se mladi bralci zaradi nejasnega pomena ali izgovora najpogosteje ustavijo. Pomembno je, da to dvoje razjasnimo, obenem pa te besede interpretiramo na način, ki bo najbolje izrazil značaj osebe. Učencem predstavimo naslednje kategorije: tujejezični izrazi, pogovorni izrazi, zastareli izrazi, neobičajne besede in besedne zveze, obenem pa jim damo seznam slogovno zaznamovanih besed iz besedila, katere naj uvrstijo vanje. Dobimo naslednjo razvrstitev:

Tujejezični izrazi	<ul style="list-style-type: none"> • Mon Dieu, ki si v nebesih / Hosano • boš zapela kdaj drugič / Alah il Alah! • Bismilah! / Hadži Halef Omar Ibn Hadži / • Potujem inkognito
Pogovorni izrazi	<ul style="list-style-type: none"> • Jaz pa naj crknem / Še mrdne ne
Zastareli izrazi	<ul style="list-style-type: none"> • To je imenitno, fant / jupi / kakopak / • (črede) koza / sinu (puščave)
Neobičajne besede in besedne zveze	<ul style="list-style-type: none"> • Pasja kuga, kakšne stresa / Bebljala si • čisto pricvrknjeno

Pojasnimo pomen besed, pri tem si pomagamo z razlagami v berilu. Povemo tudi, kako se besede izgovorijo. Ustavimo se predvsem pri francoskih izrazih, ki naj bi jih v skladu s pravorečnimi pravili čim bolj približali slovenski izreki. Ker pa ima francoščina v besedilnih okoliščinah razvidno stilno vlogo, se odločimo, da bomo obdržali tujo izreko, nosnosti ne bomo opuščali (Podbevšek 2006: 265). Opozorimo tudi na naglaševanje besed *kakópak*, *sinú*, *kozá* in *inkógnito*.

Pogovorimo se predvsem o tem, kaj je avtorica s slogovno zaznamovanimi izrazi želela doseči. Ugotovimo:

- da je francoščino vpletla, ker je hotela poudariti Katrino prefinjenost, izobraženost;
- da pogovorne izraze uporablja Miško, ki je preprost, ljudski;

- da gre pri izrazih *fant* in *jupi* za zastareli slengovski besedi, ki nista več v rabi in bi ju bralec lahko nadomestil s sodobnejšima izrazoma ali pa ju izpustil. Prav tako bi lahko besedo *kakopak* nadomestil s *seveda*, saj z današnjega zornega kota zveni privzdignjeno in ne pritiče Miškovemu liku;
- da moramo izraz črede koza obdržati, saj gre za izbrano, literarno rabo, kar ustreza Beduinovemu slovesnemu govornemu slogu;
- da gre pri izrazu *pasja kuga* za humorno domisljico, zato jo glede na Miškov značaj obdržimo, prav tako poved *Bebljala si čisto pricvrknjeno*, ki je iskriva in bo kljub neznanim besedam v kontekstu povsem razumljiva.

č) Učenci opazujejo **glasovje, ki jim utegne delati težave**.

Učencem povemo, da morajo določene besede oz. besedne zveze izgovoriti še bolj pazljivo in jasno, da jih bodo poslušalci razumeli. V besedilu naj obkrožijo izraze, za katere menijo, da so težje izgovorljivi. Če je potrebno, njihovo izbiro skupaj dopolnimo.

Osredotočimo se predvsem na:

- težje izgovorljive soglasniške nize: *brezčutni svet / brezštevilne* (črede koza) / *Hadži Ibn / Kakšni štos / štos na voz odreži nos / kakšne stresa / pricvrknjeno ...*
- polglasniški R: *rjasti* (cvet);
- ustnično-ustnični izgovor predloga V: *v navadi / v nebesih ...*;
- ustnično-ustnični izgovor V in L: *evropski / oslajevalka ...*;
- kratice: kamelji *AMZ*;
- verz, ki ga zapoje Miško: *V Arabije puščavi en tiček živi ...*, opozorimo na naglaševanje besede *Arábije*.³

Vprašamo jih, zakaj so po njihovem naštetih izrazi problematični. Da bodo lahko odgovorili na naše vprašanje, jih morajo glasno izgovoriti. Izgovorijo naj jih na različne načine: z zlogovanjem, npr. *brez-ču-tni*; zelo počasi; zelo hitro; večkrat zaporedoma ... V naslednjem koraku poskušamo najti podobne besede, ki jih prav tako večkrat zaporedoma ponovijo. Tako se izurijo v izgovoru teh glasovnih sklopov. Ko bodo med glasnim branjem naleteli nanje, jih bodo prebrali gladko, brez ustavljanja.

Posebno pozornost namenimo **medmetom**, ker jih je v besedilu zelo veliko. Za uvod učence vprašamo, kako bi glasovno izrazili naslednja občutja ali situacije:

Bolečina, ker nas je ugriznil pes/Navdušeno lajanje/Zmedenost/Stanje šoka/Obup/Ko želimo ustaviti konja (oz. v našem primeru kamelo)? Na voljo naj imajo nekaj časa in ta občutja oz. situacije čimbolj doživeto prikažejo.

Nato v besedilu preberejo, kako je te iste situacije ubesedila avtorica besedila.

Najdemo naslednje medmete:

Bolečina, ker nas je ugriznil pes: *Au!*; Navdušeno lajanje: *Hov hov, hav hav*;

³ Gre za navezavo na Prešernovo pesem V spomin Valentina Vodnika: *V Arabije puščavi/se tiček rodi/v odljudni gošavi/sam zase živi*. Prešeren je namenoma izbral amfibraški ritem, ki je bil najpogosteje uporabljen ritem v pesmih Valentina Vodnika.

Zmedenost, histerija: *Živ neživ žav žup žep; Stanje šoka: Šokšokšok – pokpokpok;*

Obup: *Joy, joy, joy!; Ko želimo ustaviti kamelo: Trrr!*

Učenci naj jih glasno preberejo. Nato naj jih poskusijo interpretirati, pri tem naj razmislijo, ali bi jim bolj ustrezalo kakšen medmet nadomestiti s svojim. Odločimo se za možnost, ki je učencem bližja, obenem pa ohranja smiselnost besedila.

C. Izdelava govornega zapisa

Učencem del besedila preslikamo in ga povečamo. Skupaj določimo znake za označitev prozodijskih sredstev. Pri tem naj bodo učenci karseda ustvarjalni, uporabljajo naj tudi različne barve. Osredotočimo se na tisto, kar smo skupaj predelali v fazi po upočasnjenem tistem branju. To so: premori, intonacije, težko izgovorljiva mesta, medmeti, neznano besedje. Del govornega zapisa izdelamo skupaj, nadaljujejo pa samostojno, saj gre za individualen zapis. V sledečem kratkem prikazu so uporabljena že ustaljena fonetska znamenja, zapis pa je poenostavljen in prilagojen sedmošolcem.

MIŠKO (*z zamirajočim glasom*): Zbogom, ↓ I brezčutni svet! ↓ I Ohrani Miška v lepem spominu! ↓ II ...

(polglasnik) ǃ

Kaj? ↑ II Slišim. ↓ II Samega sebe slišim ↓ – II torej sem? ↑ In če sem ↑ – I nisem mrtev? ↓ I A? ↑ I Zares? ↑ I

Č. Poskusno glasno branje

Določimo učence, ki besedilo glasno predstavijo sošolcem. Pred tem se skupaj odločimo, kakšne bodo zunanje okoliščine nastopa, bomo npr. sedeli ali stali, bomo sredi razreda, občinstvo pa okrog nas, bomo frontalno pred publiko ... Učitelj učence posname, lahko samo zvok, še bolje z videokamero, da so vidne tudi geste ob poudarkih, izražanje z očmi ... Učenci so vnaprej seznanjeni s snemanjem in s tem soglašajo. Ne smemo si dovoliti, da bi koga spravili v neprijeten položaj ali povzročili tremo, saj bo govorna interpretacija zato slabša.

Ostali učenci so tačas v pomembni vlogi aktivnih poslušalcev. Njihova naloga je, da po poslušanju pisno izrazijo pozitivne in negativne pripombe o nastopu. Pri tem jih razdelimo v skupinice, vsaka naj bo pozorna na en prozodijski dejavnik: na glasnost, tempo, izgovarjavo itd. Po vseh govornih interpretacijah naj učitelj pobere listke z njihovimi opažanji, ki naj služijo kot izhodišče za skupni pogovor.

Po tej fazi je lahko priprava na govorno interpretacijo odlomka zaključena, lahko pa jo še razvijamo. Učence lahko spodbudimo, da dodelajo zvočne kulise in posnamejo čisto pravo radijsko igro. V naslednji fazi lahko razmislijo tudi o odrski postavitvi itd. Ob vseh nadgradnjah pa ne smemo pozabiti na naš primarni cilj – na v pripravi osvojeno védenje o prozodiji in stremimo k upoštevanju teh pravil pri vsem nadaljnjem delu z besedilom.

POVZETEK

Zaradi specifične oblike zapisa in strukture dramskega dialoga je dramatika za učence najtežje berljiva literarna zvrst. V razredu učenci stik z njo največkrat vzpostavijo na ravni glasnega branja. V članku izhajamo iz predpostavke, da lahko s premišljeno pripravo na glasno branje pripomoremo k boljšemu razumevanju in doživljanju dramskega besedila. Na kratko predstavljamo izsledke primerjalne analize dveh različnih govornih uresničitev istega dramskega besedila, v kateri sta sodelovali dve skupini sedmošolcev, od katerih prva skupina na branje ni bila posebej pripravljena, druga skupina učencev pa je bila deležna poglobljene vsebinske, skladijske in prozodijske priprave. Ugotovili smo, da je govorna uresničitev vnaprej pripravljene skupine mnogo boljša. Predstavljamo svoj model priprave na interpretativno branje dramskega besedila, ki smo ga osnovali na podlagi rezultatov analize in lastnih izkušenj. Vključuje vsebinsko in skladijsko analizo ter po korakih uvaja osnove prozodije. V celoti ali posameznih segmentih po presoji učitelja je primeren za uporabo pri slovenščini in gledališkem klubu.

Ključne besede: dramatika, govorna interpretacija, prozodija, slovenščina, gledališki klub

Viri in literatura

- Ahačič, Draga, 1998: *Gledališče besede*. Ljubljana: DZS.
- Goljevšček, Alenka, 1989: *Gornastenisedimuha*. Ljubljana: Partizanska knjiga.
- Grosman, Meta, 1989: *Bralec in književnost*. Ljubljana: DZS.
- Grosman, Meta, 2004: *Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia.
- Krakar Vogel, Boža, 1996: *Celovita šolska interpretacija Sofoklesove Antigone ob glasnem branju v razredu*. V: Slovenščina v šoli, letnik 1, št. 3: 38-45.
- Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Lukan, Blaž, 2003: *Iščemo gledališče: delovni zvezek za izbirni predmet gledališki klub za 7., 8. in 9. razred devetletne osnovne šole*. Šentilj: Aristej.
- Medved Udovič, Vida, 1998: *Literarna recepcija v OŠ s posebnim poudarkom na mladinski dramatik*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Mohor, Medved Udovič, Saksida, Golob, 2007: *Sreča se mi v pesmi smeje (berilo za 7. razred osnovne šole)*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pezdirc-Bartol, Mateja, 2004: *Recepcija drame: bralec in gledalec sodobne slovenske dramatike*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Podbevšek, Katarina, 2006: *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški praksi*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- Radmelič, Valič, Medved Udovič, 1999: *Na šolskem odru. Delovni zvezek za izbirni predmet gledališki klub*. Ljubljana: Rokus.
- Štrancar, Marjan, 2000: *Od drame h gledališču v učilnici*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.