

Vida Medved Udovič  
Koper

## BRANJE DRAMSKIH BESEDIL V ŠOLI

Namen dramskih in gledaliških dejavnosti v devetletni osnovni šoli je razvijati učenčevo senzibilnost za sprejemanje dramskih besedil in njihovih uprizoritev, tako da ob učiteljevem spodbujanju dramske in gledališke recepcije, ki je oprta na raznolike dramske in gledališke dejavnosti, izoblikujemo kultiviranega bralca dramskih besedil in kultiviranega gledalca njihovih uprizoritev. Učitelj, ki ni le kultiviran (profesionalen) bralec, pač pa tudi bralec, ki upošteva doživljajsko-spoznadni horizont svojih učencev, udejanja dve vrsti senzibilnosti: senzibilnost kultiviranega bralca in gledalca, učenčevo dramsko in gledališko senzibilnost. Za opaznejši delež dramskih/gledaliških dejavnosti pri pouku slovenščine se zavzemamo iz več razlogov: ob vstopu v šolo so otroci na razvojni stopnji, ko je igra še v ospredju njihovih dejavnosti, zato jo je potrebno čim bolj spontano vključiti v poučevalne metode prvega triletja. Igra mora biti seveda upoštevana v vsej svoji razsežnosti od spontanih do strukturiranih igralnih dejavnosti (od paidie do ludusa).

The main purpose of dramatic and theatrical activities in a nine-year primary school is to develop a student's sensitivity to perceive and understand dramatic texts and their staging which should lead into the creation of a cultivated reader and consequently provide a cultured audience at their stage performances. There are several reasons that support our decision to include dramatic and theatrical activities in classes of Slovene to a greater extent; from the very beginning children consider a play the central activity. Therefore it should be spontaneously interwoven into the teaching of the first three years of education. Naturally, the play should be considered in all its aspects, including both spontaneous and structural activities equally.

### Uvod

V mladinskih dramskih besedilih, namenjenim šolski obravnavi, lahko opazimo vrste dogajanj, ki učinkujejo smešno, so neusahljiv vir šaljivih učinkov, ki jih dosežemo z različnimi postopki, tudi na jezikovni ravni. Vse to vabi mladega bralca, da se prepusti sproščeni igri in odtrga od konvencionalnega vsakdana. Gledališkemu dogodku v razredu (šoli) se lahko približamo tudi s pomočjo t. i. »relacijske teorije«<sup>1</sup>, ki upošteva odnos med odrom in občinstvom. Tako mladi bralec/gledalec

---

<sup>1</sup> Upoštevati moramo, da »realizacija verbalnih in neverbalnih označevalskih dejanj se zmerom nanaša na spremenljivi univerzum akcije, v katerega so zajeti avtor, igralci in gledalci. Gledališče je za ta proces še posebej odprto, kajti napisan tekst je semiotično nepopoln in ob

ni le objekt, sprejemnik v procesu komunikacije, je tudi udeleženec v razrednem (šolskem) gledališkem dogodku, ki ga omogočajo predvsem pravljичne veseloigre v prenovljenih berilih. Pomembna plast v skoraj vseh izbranih dramskih besedilih je njihova naravnost v humornost. Odprto pa ostaja vprašanje, na kakšen način so v nekaterih predstavljenih mladinskih igrach doseženi komični učinki, ki zmorejo pri mladem bralcu vzbuditi smeh in željo po igri, učitelju pa omogočajo gledališkodidaktične zamisli razredne prizoritve.

### Dramatika v učnem načrtu 1983

Učni načrt iz leta 1983 pri književni vzgoji vse do 4. razreda med svoje vsebine ni uvrščal dramskih besedil. V podrazdelku *Filmske in TV vzgoje* pa je bilo učinkovito zamišljeno približevanje prvin dramske zgradbe z didaktično igro: »Ob didaktični igri (npr. *Tisoč zgodb*) učenci sestavljajo kocke v pripovedni niz, ki bo imel svoj dramski razplet. Pozornost usmerimo na različne možnosti kombiniranja, ki jo ponujajo različne vsebine, in obratno, kombinacije sprožajo nove domislice« (isto: 26).

V tretjem razredu je bila dramtizacija (govorna in prostorska ponazoritev dogodka, situacije) priporočena kot eden izmed učinkovitih načinov govornega sodelovanja med učenci.

Posebej je bilo poudarjeno otrokovo spoznavanje dvogovora in pogovora v različnih življenjskih položajih s pomočjo govorne in prostorske ponazoritve dogodka (situacije), »ki jo izvajamo na osnovi sproščevalne gledališkovzgojne metode« (isto: 23).

Šele v 4. razredu so navedene tudi dvogovorne dejavnosti, ki se navezujejo na učenčeve izkušnje in književna besedila, in sicer: »Posnemanje dvogovora in življenjskega položaja in iz književnih besedil. Pogovor in dvogovor kot oblika označitve oseb, njihovih dejanj in misli. Okvirne teme: V trgovini, Pogovor z borcem, pisateljem, najstarejšim krajanom, slikarjem, delavcem, športnikom ... Pogovor med Frenkom in Slavico, Dva potočka se spreta« (str. 31). Med gledališkimi/dramskimi pojmi so navedene le značilnosti lutkovne in mladinske gledališke igre, niso pa posebej navedene gledališke/dramske prvine, na katere bi se pri značilnostih lahko oprli, primerno razvojni stopnji otrok četrtega razreda osnovne šole. Med besedili za branje in obravnavo je bilo predlagano le eno dramsko besedilo, to je *Zvezdica zaspanka* Franeta Milčinskega.

Nakazana pa je bila književno- in gledališkodidaktična usmeritev za dramska besedila, in sicer takole: »Značilnosti lutkovne in mladinske gledališke igre povezujemo s skupnim, na posamezne vloge razdeljenim branjem, s poskusom animacije lutk, ki so jih učenci izdelali pri likovni in tehnični vzgoji, in s poskusom improvizirane postavitve posameznega prizora v prostor na osnovi sproščevalne gledališkovzgojne metode« (str. 32). V navedenem primeru gre že leta 1983 za

---

inscenaciji dodani elementi se bodo nujno navezovali na zgodovinsko določenega interpreta« (M. Carlson, 1994: 270). Sodobna gledališka teorija zatrjuje, da se umetniško delo kmalu osvobodi svojega avtorja in nagovarja vedno drugačnega sprejemnika v karseda različnih kontekstih. Relacijsko teorijo utemeljuje Ross Chambress v članku *La masque et la miroir*, *Etudes litteraires* XIII/3 (dec., 1980) (v: isto: 271).

dober primer smiselnega in zaželenega celostnega pristopa pri gledališki vzgoji v OŠ. Učitelje razredne stopnje je napeljeval, da na oblikovnem/likovnem področju t. i. estetske predmete izkoristijo za razvijanje otrokove ustvarjalnosti, ki je smiselno vključena v lutkovnem animiranju.

Drugo, kar preseneča v tem učnem načrtu, je tudi predlog za improvizirano postavitve posameznega prizora v prostor, kar predstavlja že prvine šolskega ugledališčenja dramskega besedila. Vsa ta sicer za zblíževanje mladega bralca z mladinskimi dramskimi besedili učinkovita priporočila pa izzvenijo v prazno, saj je med mladinskimi dramskimi besedili predlagano za obravnavo le eno (*Zvezdica zaspanka*).

Delež dramskih/gledaliških dejavnosti na predmetni stopnji osnovne šole Učnega načrta iz leta 1983 pripada pogovoru, dvogovoru, dramatizaciji (govorna in prostorska ponazoritev dogodka, situacije) z okvirnimi temami: pogovori o zanimivih književnih osebah, filmih, TV oddajah, o borcu, pisatelju, ki jih je obiskal; o živalih, za katere skrbijo, o rastlinah, ki so jih sami posejali in jih negujejo. Pri t. i. dramatizaciji književnih besedil je opaziti izrazito naslonitev na književna besedila, ki pa sodijo le med klasična, tradicionalna (*Brodnik, Pri izkušnji, Sirota Jerica, Peter Klepec, Dobro jutro, Ptička sinička*) (str. 38). V izbor književnih besedil ni uvrščen noben predlog iz sodobne mladinske književnosti. Poudarjeni so bili predvsem spoznavni vidiki obravnave literature ob koncu osnovne šole. Navajamo pomembno usmeritev za književno vzgojo v osmem razredu:

Iz besedil, ki jih obravnavamo v tem razredu, naj se mu ustali znanje v predjezikovnih prvinah književnega dela, o značilnostih treh temeljnih književnih vrst ter o zvočnobesedno in stvačnoslogovnih sestavinah umetnostnega jezika. Ob Linhartu, Shakespearju in drugih bodo učenci spoznali tudi tipične književne perspektive, kot so npr. tragično, komično, kritično, satirično, pravljico, idilično ipd. (str. 66).

Zaokroženo in uporabno znanje o besedni umetnosti in njenih izraznih sredstvih, kot so ga želeli doseči sestavjalci Učnega načrta (1983), ni zmožgel postati cilj ukvarjanja z literaturo v osnovni šoli. Receptijske zmožnosti učencev razvijamo namreč v prvi vrsti z njihovim srečevanjem z literaturo tako, da izhajamo iz njihovega odzivanja nanjo in konkretizacije pomenov, ki si jih ustvari ob prebranem vsak učenec sam. Približevanje dramatike osnovnošolcem je bilo premalo izdelano, saj ni vsebovalo konkretnih izhodišč za obravnavo dramskih/gledaliških prvin od petega do osmega razreda, zato je bilo nerelevantno naslednje priporočilo sestavjalcev Učnega načrta: »Obravnavo dramskih besedil naj se razširi še na prepoznavanje gledaliških sredstev pri uprizoritvi dramskega besedila. V ta namen naj šola organizira obisk didaktično opremljene gledališke predstave« (str. 66). Nikjer v učnem načrtu ni pojasnjeno, kaj obsega »didaktično opremljena gledališka predstava« in katera gledališka institucija pripravlja takšne didaktično opremljene gledališke predstave.

Sestavjalci Učnega načrta (1983) so opozorili na gledališko vzgojo, ki pa, kot že omenjamo, med samimi predlaganimi učnimi vsebinami ni metodičnodidaktično zasnovana, zato je po takšni zasnovi ni bilo mogoče sistematično razvijati. V učnem načrtu je izstopalo področje filmske vzgoje, ki je bilo načrtovano v samostojnem razdelku in je nakazovalo možne metodičnodidaktične postopke. Sestavjalci Učnega načrta so se sicer zavedali pomena gledališke vzgoje, saj so poudarjali, da »(z)aradi sorodnosti z jezikovno in književno vzgojo in zaradi nenehne prisotnosti gledališča, filma ter televizijskega in radijskega medija v učenčevem življenju in

razvoju se na učni predmet navezujejo še osnove gledališke vzgoje, predvsem z vidika govorne izraznosti in igre« (str. 69). Govorna izraznost je v učnem načrtu upoštevana pri vajah v branju s stavčno (besedilno) fonetiko (str. 57), medtem ko o igri med zastavljenimi vsebinami ne zremo prav ničesar. Posebej je v komentarju h književni vzgoji zapisano, da »seznam za domače branje ne vključuje dramskih besedil, ker se bo učenec srečal z njimi pri književni vzgoji in jih spoznaval v obliki gledaliških, lutkovnih, radijskih in televizijskih predstav« (str. 80). Torej iz navedenih razlogov dramatika ni upoštevana v petem, šestem in sedmem razredu, pa tudi osnovni dramski/gledališki pojmi niso bili predvideni.

V navedeni literaturi, ki zaokroža Učni načrt iz leta 1983, pa so gledališki vzgoji namenjeni še vedno aktualni priročniki *Improvizirajmo sceno*, Pionirski dom, 1977, *Improvizirajmo kostume*, Pionirski dom, 1977 in *Osnove gledališke umetnosti*, MK, 1981, Drage Ahačič.

### Dramatika v učnem načrtu slovenščina 1998

V *Učnem načrtu Slovenščina* (1998) pa je že v uvodnih Funkcionalnih in izobraževalnih ciljeh pri obravnavi umetnostnih besedil dramatika s pripadajočo gledališko vzgojo zastopana zgledno. Med funkcionalnimi cilji zasledimo za razvijanje dramske/gledališke senzibilnosti temeljna cilja:

- Učenci (r)azvijajo sposobnost gledanja/branja, razumevanja in vrednotenja dramatike. Vsako leto vidijo vsaj eno gledališko predstavo.
- Poslušajo, doživljajo in vrednotijo radijske igre.

V poglavju Razčlenitev funkcionalnih in izobraževalnih ciljev (po razredih) pri obravnavi umetnostnih besedil lahko ugotovimo, da sta avtorja književnega dela (M. Kordigel in I. Saksida) vpeljala v šolsko obravnavo dramatiko s sodobnejšim prijemom, s književnodidaktično zamisljivo, ki upošteva, da je drama literarna vrsta, namenjena branju in uprizarjanju ter da učenci na tej stopnji šolanja že lahko uprizarjajo samostojne dramske prizore v razredu in osvajajo temeljne dramske/gledališke pojme na ravni rabe in razumevanja.

Osvetlili bomo le nekatere izmed navedenih ciljev v zvezi z gledališko vzgojo oz. razvijanjem književnih sposobnosti, povezanih z dramatiko, ki pomenijo bistven prispevek k ustrežnejšemu načinu približevanja dramatike in gledališča mladim, primeri so za drugo triletje. Skratka, želimo poudariti pomen gledališke recepcije kot pomembne sestavine učenčevih estetskih izkušenj.

V razdelku BRANJE (v poglavju *Razčlenitev funkcionalnih in izobraževalnih ciljev*) je opredelitev cilja pri dramatiki povezana z interpretativnim branjem:

<p>»1) Samostojno berejo besedilo, razčlenjeno na več prizorov, po vlogah. Poiščejo primeren glas za osebo, ki jo predstavljajo. Besedilo uprizorijo v razredu.</p>	<p>2) Pri skupinskem glasnem branju tekoče in razumljivo berejo besedilo po vlogah ter spreminjajo hitrost, barvo in register govora na spremembo razpoloženja kake dramske osebe. Besedilo uprizorijo v razredu.</p>
<p>Novak B. A.: <i>V ozvezdju Postelje</i></p>	<p>Goljevšček A.: <i>Če zmaj požre mamo</i>, Petan Ž.: <i>Starši naprodaj</i>« (53).</p>

Glasno skupinsko branje po vlogah dramskega besedila je koristna in učinkovita vaja, s pomočjo katere učenci razvijajo interpretativno branje. Z. Zupančič takole poudari pomen takšnega branja:

Med govorcema, ki počneta dialog, se splete in napne nevidna elastična vrv – spretnejši je njun položaj na odru, bolj je vrv napeta in iskrivejše je njeno vibriranje /.../. Govorca tudi pazita, da se barvi glasov ne zmešata in jakosti ne zlepita, da je eden klarinet in drugi trobenta, da včasih povzemata melodijo drugega in vrneta svojo variacijo in se pustita udariti po obrazu zgolj zato, da lahko močneje udarita. Kadar eden govori, ostali poslušajo. Zlezejo mu pod kožo in z ritmom srkanja njegovih misli in s kratkimi medmeti kakor s premišljenimi udarci bobna spremljajo solo točko pripovedovalca (Z. Zupančič, 1993: 58–59).

Z Zupančičevim slikovitim prikazom moči govora (dialoga, monologa) na odru smo želeli utemeljiti, da je postopno, didaktično premišljeno vodenje učencev, da odkrivajo smisel dialoga (ene najpomembnejših prvin dramskega načina pisanja), učinkovito lahko že pri prvih, t. i. bralnih vajah. Zadržane spodbujamo, nekatere odvajamo nastopaštva in jih uvedemo v improvizacijo (zaigrana zgodba), gibanje na odru (občutek za ravnotežje na »odru« v razredu) ter jih spomnimo na oponašanje in življenje v osebe.

Gledališka komunikacija temelji na gledaliških znakih (simbolih), saj si gledališče pomaga z njihovo govorico, ko besedne pomene prevaja v druge gledališke »jezike«. Tudi šolski prostor lahko prevzame funkcijo »gledališkega odra«. »Oder«, pospravljen in prazen del razreda, je lahko učinkovita scenografija, ki ga napolni igralci, ki igra in določa pravila igre. »Deset lesenih, nevtralnih kock lahko z menjavanjem položajev in kombinacij ter z reakcijami igralcev na vsako izmed njih ustvari vse svetove, gore in morje, gradove, grobnice, mize, stole in postelje, ki jih zgodba potrebuje« (Z. Zupančič, 1993: 78).

Takšen nasvet gledališkega strokovnjaka je kar se da uporaben pri oživljanju dramskih besedil, kot so *V ozvezdju Postelje* (B. A. Novak), *Če zmaj požre mamo* (A. Goljevšček) in *Starši naprodaj* (Ž. Petan).

Igralna površina (»franc. aire de jeu; angl. playing area; nem. Spielfläche; šp. área de actuación«, P. Pavis, 1997) je lahko v razredu/učilnici del odrske površine ali prostora, v katerem se gibljejo igralci (učenci).

Razredno gledališče, igre vlog, različne improvizacije si za svojo predstavo omejujejo »območje igre, ki oblikuje simbolično nedotakljiv in za publiko neprehoden prostor<sup>2</sup> /.../ Kakor hitro igralci na igralni površini zavzamejo svoja mesta, postane ta prostor spričo simboličnosti predstavljenega kraja 'posvečen'. Gestični premiki igralcev strukturirajo 'prazen prostor', ki ga igralci poselijo s svojimi mizanscenskimi premiki. Igralno površino tako strukturira kretanja ali že sam pogled igralca« (P. Pavis, 1997: 343).

Kako poglobljati gledališko recepcijo z namenom vzgojiti kulturno/gledališko razgledanega gledalca, nakazuje učni načrt tudi v razdelku poslušanje in gledanje:

---

<sup>2</sup> Danes je za igralno površino (odrske deske) pogosto uporabljen izraz scenski dispozitiv, ki govori o tem, da »prizorišče ni fiksirano in da scena ni postavljena od začetka do konca: scenografija uporablja igri namenjeno površino, predmete in mizanscenske tlorise v skladu z dogajanjem, ki jih je treba odigrati, ne da bi se jih togo oklepala, pripravljena, da tudi med samo predstavo, spremeni njihovo zasnovano. Gledališče je stroj za uprizarjanje, veliko bližji konstrukcijskim igram za otroke kot dekorativnim freskam« (P. Pavis, 1997: 665).

»Razvijajo sposobnosti za sprejemanje, doživljanje in vrednotenje gledališke predstave.	
Ogledajo si vsaj po eno gledališko in vsaj po eno lutkovno predstavo v vsakem letu (lahko tudi na video posnetku). Gledališki dogodek primerjajo z branjem besedila.	Ogledajo si vsaj po eno gledališko predstavo v vsakem letu (lahko tudi na video posnetku).
Razlikujejo glavne in stranske osebe gledališke/lutkovne predstave in zaznavajo njihove lastnosti (čustvena stanja). Zaznajo sestavine gledališke/lutkovne predstave (gledališče, gledalci, oder, igralci, dogajanje, začetek in konec predstave; lutke in vrste lutk).	Zaznavajo in doživljajo prvine gledališkega dogodka (igralec, vloga, luč, scena, kostumi, glasbena oprema).
Razvijajo sposobnost doživljanja radijske igre.	
Poslušajo radijsko igro, oblikujejo kompleksnejše domišljjsko-čutne predstave oseb na podlagi zaznavanja govora, posrednih oznak in zvočne opreme radijskega besedila. Dojemajo simboliko zvočne opreme govora« (54).	

## Dramska besedila v berilu za četrti razred 9-letne OŠ

### BERILO *Babica, ti loviš*

Dramska besedila so v berilu za tretji/četrti razred osnovne šole *Babica, ti loviš* zastopana glede na razvrstitvena merila žanrov oz. književne vrste mladinske dramatike, ki jih je v svojem doktorskem delu izpeljal Igor Saksida (1995: 57–58). Glede na uprizoritvena določila so upoštevane vse navedene vrste, in sicer gledališka igra, lutkovna igra, radijska igra ter televizijska igra in filmski scenarij. Pojem gledališka igra je v didaktičnem instrumentariju posebej poudarjen pri igri *Kdo je napravil Vidku srajčico* (F. Levstik – B. A. Novak), lutkovna igra je kot vrsta vpletena pri *Zakaj živijo kokoši drugače* (malajska ljudska, prevedla in priredila Draga Ahačič) in *Grdi raček* (Philip Walsh), poenostavljen opis radijske igre je mogoče prebrati pri *Magnetnem dečku* (Milan Dekleva) in *V ozvezdju postelje* (Boris A. Novak). S televizijsko igro in filmskim scenarijem se otroci lahko seznanijo ob besedilu *Vitez na obisku* (Miroslav Košuta).

Razvrstitev po obsegu in členjenosti besedila, po kateri deli Saksida mladinske igre na velike vrste (večdejanke) in male vrste (enodejanke in samostojni prizori), so v berilu upoštevane pri vseh izbranih dramskih besedilih predvsem večdejanke, z izbranim ključnim odlomkom in samostojni prizor (*Zakaj živijo kokoši drugače*). Mladinske igre, razvrščene na podlagi dramskih oseb in tematike na dekliške in deške igre, v izboru ne izstopajo, saj so vsa izbrana dramska besedila z glavnimi osebami, s katerimi se lahko identificirajo tako dečki kot deklice.

I. Saksida razvršča mladinske gledališke igre tudi na podlagi dramatikovih opredelitev lastnih del, prevladujoče funkcije in notranje zgradbe v tri tipe: vzgojni/poučni, idealizacijski in zbliževalni/dvogovorni tip. Takšno razvrstitev utemeljuje s tipološko plastnostjo in pravi, da je le-ta značilna tudi za mladinsko poezijo; v mladinskih dramah je po Saksidi tipološka plastnost povezana z značilnimi dramskimi situacijami, z osebami/tipi in ponavljajočo se tematiko iger (v: I. Saksida, 1996: 109). V berilu so izmed treh tipov med dramskimi besedili zastopana le dvogovorna/zbliževalna, saj sta pri vseh v ospredju domišljija in humor, to sta prvini, po katerih se bistveno ločijo te igre od vzgojnih. Saksidovo utemeljevanje

zbliževalnega/dvogovornega tipa se opira na postopke, kot sta dialog in zблиževanje tvorca (odraslega) in naslovnika (otroka) v obdelavi pravljичne snovi in humorja. Vse izbrane mladinske igre prinašajo domišljjsko osvetlitev stvarnosti s poudarkom na smešnosti, kršenju pravil in soočanju pravljичnosti z realnostjo (v: isto: 112). Menimo, da je ta tipološka delitev razvidnejša pri lirskih besedilih, v katerih je pesnikov subjekt neposrednejši pri nagovarjanju otrok, saj gre za kratka besedila s specifično lirsko strukturo.

Glede na razvrstitev po perspektivi, so mladinske igre pri Saksidi uvrščene med komedije in žaloigre. V berilo so uvrščena besedila pretežno vedra, sproščena, igriva s humorno noto, bolj naravnana v komičnost.

Medbesedilnost upošteva kot enega izmed kriterijev tudi berilo, saj vsebuje poleg sicer pretežno izvirnih besedil tudi nekatere predelave priljubljenih pravljic, kot sta *Pepelka malo drugače* (Lewy Olfson) in *Grdi raček* (Philip Walsh). Malajska pripovedka *Zakaj živijo kokoši drugače* je preoblikovana v dramsko obliko (prirenila Draga Ahačič), v dramsko obliko je prestavljena tudi Levstikova mladinska pripoved *Kdo je napravil Vidku srajčico* (F. Levstik – B. A. Novak). Vsa izbrana dramska besedila upoštevajo naslovnika glede na vsebino in starost naslovnika v največji možni meri, saj so v izbor uvrščene le otroške igre. I. Saksida pa uvršča med mladinske igre tudi igre v ožjem pomenu besede, npr. dijaške igre, ki jih ni v tem berilu.

Didaktični instrumentarij, ki usmerja pri srečevanju z dramskimi besedili v berilu *Babica, ti loviš!* predvsem učence, je oblikovan tako, da učenci lahko samostojno (po/ustvarjalno) nadgrajujejo svoje estetske izkušnje z dejavnostmi, ki izhajajo iz njihovega doživljajskega in spoznavnega sveta.

V didaktičnem instrumentariju so bralne naloge zasnovane tako, da razvijajo vse štiri otrokove sporazumevalne dejavnosti, predvsem pa so predlagane dejavnosti ustrezne literarnemu (dramskemu) besedilu. Metode dela se prepletajo, gre za njihovo kombinacijo. Ob besedilu *Vrabec Živžav najde prijatelja* se prepletajo branje (V razredu večkrat glasno preberite besedilo.), pripovedovanje, ko učenci pojasnjujejo občutke strahu, napetosti, zmede (Kaj občutita vrabca, ko ju napade muca Maca?), neverbalno izražanje strahu, napetosti, zmede (Kako bi ponazoril(a) njune občutke?); razlaganje, ko z opazovanjem besedila zaznajo zapis(ovanje) dramskega besedila v obliki glavnega in stranskega besedila.

Igri *Kdo je napravil Vidku srajčico* in *V ozvezdju Postelje* sta pospremljeni s kratkimi pojasnili, ki se opirajo na obvezne zgradbene elemente dramskega besedila (Igra je sestavljena iz seznama oseb (Videk, Zvezdana) in njihovega govora ter iz oznak prostora in dejanj oseb. Vse to je potrebno za uprizoritev v gledališču). Takšna pojasnila bi bila za otroke popolnoma nesmiselna, če ne bi spoznali, kakšno vlogo imajo zgradbeni elementi pri uprizarjanju (v gledališču). Zato je toliko pomembnejša sklepna dejavnost otrok, kjer otroci s pomočjo navedenih pojasnil o zgradbi besedila učinkovito razpoznavajo zgradbo dramskega besedila in znajo pragmatične napotke udejanjiti pri uprizarjanju (S sošolci si razdelite vloge in del igrice uprizorite v razredu.).

V besedilih *Domača naloga na potepu* in *Zadnje sanke dedka Mraza* nastopajo podobne osebe, pri katerih je pomemben predvsem njihov govor. Otrokova dejavnost je usmerjena k oponašanju/posnemanju njihovega govora (Ker je igra namenjena uprizoritvi v gledališču, je pomembno, kako osebe govorijo. Kako govori Mojca, ko postane Pika Nogavička? Kako govori Zimika? Kako pa Lepopis?).

Mogoče bi poleg vprašanj, ki zahtevajo, da otroci utemeljijo različne načine govora oseb, lahko otroke bolj določno usmerili k posnemanju načina govora v posameznih ključnih replikah, npr. Kako Mojca govori, ko postane Pika? (Mojca: Bom pa poskusila ... Če mi na en-dva-tri takoj ne pihneš na najvišjo vejo, te bom poslala še višje, BOŠ VIDEL BENETKE!).

*Pepelka malo drugače* že z naslovom vzbuja drugačna pričakovanja, kot jih ponuja običajna pravljica Pepelka. Pomembno je, da otroci izluščijo kraj dogajanja (Kje se igra dogaja?) in si ga tudi domišljijsko predstavljajo, saj se vendar dogajanje odvija v Pravljični deželi na Pepelkinem domu (Nariši, kakšen bi moral biti oder, na katerem bi skupaj s sošolci zaigral(a) igro *Pepelka malo drugače*).

Sestavljavci berila so za *Grdega račka* predvideli lutkovno animacijo, za katero na domiselni način pripravijo otroke (Besedilo lahko skupaj uprizorite v razredu. Izdelajte lutke in si razdelite vloge. Lutke naj premika ena, bere pa naj druga skupina sošolk. Ne pozabi na govor lutk. Kako govori krokar? Kaj pa glasba za vašo predstavo?)

Iz usmeritev, ki je namenjena uprizoritvi v razredu, je mogoče izpeljati učne korake, ki s uprizoritvenimi določili postopno uvajajo učence v konkretno gledališko lutkovno (razredno) predstavo. Navodila/usmeritve lahko razdelimo na pet korakov, ki ponazarjajo začetno spodbudo za pripravo predstave in pa najelemenarnejše postopke, da predstava lahko zaživi pred občinstvom/sošolci. Uprizoritevna določila za lutkovno izvedbo *Grdega račka* smo tako strnili v petih korakih in jih zaokrožili še s šestim; v pomoč so nam bila vprašanja in naloge avtorjev. Takole smo jih razvrstili:

1. spodbuda (Besedilo /*Grdi raček*/ lahko skupaj uprizorite v razredu.)
2. način uprizoritve (Izdelajte lutke ...)
3. razdelitev vlog (... in si razdelite vloge. Lutke naj premika ena, bere pa naj druga skupina sošolcev/k.)
4. govor lutk (Ne pozabi na govor lutk.)
  - a) vživljanje v osebe (Kako govori krokar?) ...
5. glasbena spremljava (Kaj pa glasba za vašo predstavo?)
6. občinstvo v vlogi mladih kritikov (Pripoveduj o svojem doživetju razredne lutkovne predstave.)

Takšen književnodidaktični način obravnave dramskega besedila smiselno zaokrožujemo še s sklepnim delom, v katerem sošolci ovrednotijo predstavljeno igrico. V predstavi sodeluje 8 učencev(k) – 4 igralci/govorci in 4 igralci/animatorji lutk, drugi sošolci so v vlogi občinstva, ki po predstavi nastopi(jo) v vlogi kritikov (6. korak).

V berilu je med dramskimi besedili manj primerno dramsko besedilo *Magnetni deček*. Kljub temu da je odlomek humoren, so nekatera poimenovanja v besedilu kar učenjaška, npr. »Skrivnost vesolja je skrivnost magnetizma. /... na velikih razdaljah so planeti potovali po silnicah magnetnega polja.« Zastavlja se tudi vprašanje, če so otroci na tej stopnji že dovolj seznanjeni s posebnim/odmaknjanim svetom znanstvenikov. Tako tudi vprašanje Katere zvoke bi moral(a) dodati govoru Netka in Alberta, da bi prikazal(a), kje se radijska igra dogaja, ni najbolj smiselno.

Predelana malajska pripovedka *Zakaj živijo kokoši na zemlji* je besedilna/dramska podlaga za lutkovni prizorček (Razdelite si vloge. Izdelajte lutke in zaigrajte



prizorček). Razveseljiv je namig sestavljalcev berila, kako lahko deluje razred s svojo opremo kot gledališki prostor (Oder naj bodo kar šolske klopi.). Posebna spektakelska poudarka pa sta dosežena z vključevanjem giba in glasbe, neverbalnih prvin v gledališki predstavi (Kaj pa ples Malajcev? Zaplešite ga kar sami ob primerni glasbi.)

*Vitez na obisku* s svojim slikovitim izgledom lahko pričara otrokom domišljijsko preoblikovanega viteza, ki bi ga lahko celo filmsko upodobili (Predstavljaljaj si, da bi lahko posnel(a) film o vitezovem obisku. Kje bi se film dogajal? Kdo bi igral viteza?).

V didaktičnem instrumentariju, namenjenem spodbujanju doživljanja in uprizarjanja dramskih besedil ob *Čudežnem kamnu*, bralne naloge sestavljalcev lahko razdelimo v več sklopov; poimenujemo jih po najizrazitejši učenčevi dejavnosti takole: domišljajska predstavnost dramskih oseb, domišljajska oznaka čudežnega predmeta (=kamna) in razvijanje osnovnih gledaliških pojmov. Potek domišljajske predstavnosti dramske osebe usmerjamo s pomočjo nekaterih gledaliških prvin, ki oblikujejo književna in uprizoritvena določila, ustrezna za prikazovanje dramske osebe. Izhajamo iz govora (verbalni del, dialog), zunanjšega izgleda, kretenj, mimike, maske in kostumov (neverbalni del). Pri domišljajski predstavnosti oseb se torej osredinimo na njeno čim kompleksnejšo čutnonazorno podobo. Gledališke prvine v književnih in uprizoritvenih določilih smo oprli na konkretne usmeritve za učence ob besedilu A. Goljevšček *Čudežni kamen*:

1. domišljajska predstavnost dramskih oseb
  - a) govor (Kako govori Gurgel?)
  - b) zunanji izgled (Kakšen je? Kakšna pa sta Aleš in Tomaž?)
  - c) kretnje, mimika ... (Kako se obnaša?)
  - č) maska, kostum (Nariši masko in kostum za igralca, ki bi v gledališču igral Gurgla.)
2. domišljajska oznaka čudežnega predmeta (= kamna)

Ustvarjalno pisanje se lahko navezuje na besedilno stvarnost *Čudežnega kamna*, saj že sam naslov vzbudi veliko asociacij. Književnodidaktična določila se pri razvijanju domišljajskih svetov učencev usmerjajo le k vzpodbujanju ustvarjalnega zagona in k sproščnemu oblikovanju čim izvirnejših zamisli, zato pred pisanjem spisa z naslovom *Tvoj čudežni kamen* učence domišljajsko vzpodbudimo za izražnje lastne predstave čudežnega kamna.

a) TVOJ ČUDEŽNI KAMEN

- barva
- oblika
- topel, hladen
- čudežna moč

b) SPIS: Tvoj čudežni kamen

### **Razvijanje/oblikovanje osnovnih gledaliških pojmov**

Oblikovanje osnovnih gledaliških pojmov je eden izmed ciljev gledališke vzgoje v osnovni šoli, ki ga najučinkoviteje dosežemo ob obravnavi dramskih besedil, ki jih z branjem in večkrat tudi z uprizarjanjem v razredu izpeljemo iz konkretnega

besedila/predstave v preprosto definicijo določenega pojava. Iz berila *Babica, ti loviš!* navajamo primera preproste definicije, kaj je gledališka predstava, v kateri so zajeti ključni elementi: gledališče – oder – igralci – gledalci – igra – gledališka predstava. Vzpodbudimo tudi refleksijo o konkretni gledališki predstavi, o kateri lahko učenci pripovedujejo. V oklepajih sta navedena definicija iz imenovanega berila in usmeritev za pripovedovanje o ogledani predstavi.

- a) Preprosta opredelitev, kaj je gledališka predstava (Če igro zaigrajo v gledališču na odru igralci za gledalce, nastane gledališka predstava).
- b) Obuditev spomina na ogled gledališke predstave (Si že videl(a) kako gledališko predstavo?).

Odlomek iz dramskega besedila *Čudežni kamen* je v berilu zadnji med dramskimi besedili, zato mogoče ni naključje, da so ob njem predvidene naloge z vsemi štirimi sporazumevalnimi možnostmi otrok, ki so domiselno podprte še z neverbalnim, tipično gledališkim načinom izražanja (likovno podporo in gibom).

Poudariti moramo, da bi se učne metode v 1. in začetku 2. triletja morale opazneje opirati na igro, ne le pri slovenščini kot osrednjem učnem predmetu, pač pa tudi pri drugih predmetih. Predvsem jezikovni del prenovljenega učnega načrta zanemarja igro kot najnaravnejše izhodišče za razvijanje sporazumevalne zmožnosti.

Prenovljeni *Učni načrt, Slovenščina (1998)* pri književnosti sicer upošteva vrstno zastopanost književnih besedil (lirika, pripovedništvo, dramatika); dramska besedila, primerna razvojni stopnji, so zgledno vključena med posameznimi razdelki, tj. poslušanja, govorjenja, branja in pisanja. Lutkovna igra je končno dobila primerno mesto v gledališki vzgoji.<sup>3</sup>

## Sklep

Ogled gledališke ali lutkovne predstave pomeni učencem svojevrsten dogodek, video posnetek gledališke ali lutkovne predstave je le zasilna rešitev, ki ima kaj malo zveze s pravim gledališkim dogodkom. Uprizoritev v živo je za poglobljanje gledališke recepcije nenadomestljiva. Vloga občinstva mora postati premišljen del gledališke vzgoje, prepogosto je ta del gledališkega dogodka po krivici prezrt. Na občinstvo gledamo kot na nekoga, ki ga morajo igralci in režiserji potrpežljivo prenašati, vendar le občinstvo daje predstavi pomen. Mlado občinstvo mora še posebej uživati osebno svobodo doživljanja. Ne moremo si ga zamišljati kot enovito množico učencev, ki jo je treba voditi, da bo podoživljala življenjske zgodbe nekoga drugega in se identificirala z igralci in njihovimi čustvi. Učitelji se morajo zavedati, da so tudi mlado občinstvo posamezniki/učenci, ki zmorejo presoditi spret-

---

<sup>3</sup> E. Majaron, lutkovni strokovnjak, povezuje lutko z otrokovo igračo: »Lutka – igrača je pogosta lutkovna tehnika v uprizoritvah za najmlajše gledalce. Igrača, ki jo otroci poznajo iz svojega vsakdana s pomočjo direktne animacije in prisotnost lutkarja, oživi, postane odrska lutka. Namenjene so uprizoritvam v majhnih intimnih prostorih. Lutke – igrače nimajo posebno izdelanih animacijskih pripomočkov in posebej izdelanih scenskih elementov. Uprizarjamo kratke zgodbe s preprostim zapletom in lirično tematiko. Lutkar, ki igra lutke – igrače pred očmi gledalcev, opravlja tudi funkcijo posrednika ali pojasnjevalca; s tem povečuje kontaktnost in neposrednost lutk – igrač. Ker je igrača intimen otroški partner, se jo uporablja v terapevtske namene in za uprizoritve s poudarkom na didaktičnosti (E. Majaron, 1987: 61).

nosti igralcev (in dramatikov), koliko so le-ti nadarjeni za ustvarjanje čarobnega sveta gledališke resničnosti.

O pravici do učenčevega osebnega odnosa do gledališča zapisuje gledališka pedagoginja Violeta Spolin v znanem priročniku *Igralne improvizacije* (1980) naslednje: »Ko bo naša gledališka vzgoja omogočila bodočim dramskim piscem, režiserjem in igralcem s stališča občinstva razmišljati o procesu, ki mu pravimo gledališče, in o občinstvu kot posameznikih, od katerih ima vsak pravico do premišljenega in osebnega doživetja, ali ni verjetno, da se bo tedaj pojavila popolnoma nova oblika gledališča« (V. Spolin, 1980: 22).

V šolski praksi pa je potrebno bolj, kot je sedaj v navadi, osmišljati (posodobljene) učne vsebine vseh predmetov z učenčevo dejavnostjo, ki temelji na njegovi t. i. »ludistični izkušnji«. Tudi raziskave so potrdile, da omogoča učenje, ki izhaja iz igre, je torej oprto na teatralnost, ki presega zgolj gledališko prakso, trajnejše znanje, predvsem pa je tako pridobljeno znanje uporabnejše. Ne gre zanemariti dejstva, da z igro podprt model učenja vključuje otroke z zelo različnimi sposobnostmi, zato se s takšnim modelom poučevanja naravno izognemo zaznamovanosti otrok, ki jih pri materinščini predvideva med drugim nivojski pouk v zadnjem triletnem bodoče devetletne šole.

V didaktičnih navodilih za uresničevanje prenovljenega učnega načrta slovenščine njegovi snovalci kljub posebnemu razdelku o dramatiki premalo upoštevajo eno izmed univerzalnih lastnosti otrok, pa tudi odraslih, tj. »volje do gledališča«.

Temeljni cilj gledališča je, da svojim gledalcem prinaša zadovoljstvo in užitek, zato mora upoštevati pravila dramske igre tako, da se prilagodi nekaterim temeljnim načelom igre, ki so razprostranjena med ludusom (konvencionalna igra) in paideo (spontana, anarhična igra) in v tem vmesnem prostoru je zaobsežena neskončna mreža čustvovanj in raznovrstnih kombinacij.

## Literatura

M. Carlson, 1992, 1993, 1994: *Teorije gledališča: zgodovinski in kritični pregled od Grkov do danes*, I–III. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko (Knjižnica MGL, 115, 116, 117).

B. Golob, M. Kordigel, I. Saksida, 2002: *Babica, ti loviš!*: berilo za četrti razred 9-letne in tretji razred 8-letne osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.

H. R. Jaus, 1995: *Receptijska teorija – retrospektiva njene ne(pre)poznane predzgodovine*. Prevedel Tomo Virk. V: *Sodobna literarna teorija: zbornik* (ur. A. Pogačnik). Ljubljana: Krtina (Temeljna dela). 157–176.

E. Majaron, 1987: Režija kot animacija lutkovne predstave: odgovori na vprašanja Edija Majarona. *Lutka* 39/40 (1987). 13–40.

V. Medved Udovič, 2000: *Igra videza*. Ljubljana: Rokus.

*Obvezni predmetnik in učni načrt osnovne šole. Slovenski jezik*, 1983. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

P. Pavis, 1997: *Gledališki slovar*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko (Knjižnica Mestnega gledališča ljubljanskega, 124).

I. Saksida, 1995: *Umeščenost mladinske dramatike v slovensko književnost*. Doktorska disertacija. Ljubljana.

V. Spolin, 1980: *Improvizacijske vaje*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko (Knjižnica Mestnega gledališča ljubljanskega, 81).

A. Ubersfeld, 2002: *Brati gledališče*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko (Knjižnica Mestnega gledališča ljubljanskega, 35).

*Učni načrt: Slovenščina*, 1998. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo.