

Govorna interpretacija literarnega besedila v gimnaziji

Jožica Jožef Beg

Uvod

Temeljna oblika dela pri pouku književnosti v gimnaziji je šolska interpretacija, ki jo Krakar Vogel opredeljuje kot »skupno branje in obravnavo leposlovnih besedil v problemsko-ustvarjalni interakciji učitelja in učencev, pri čemer postajajo učenci sposobni čedalje bolj samostojnega prodora v literarno besedilo« (2004: 57). Faze šolske interpretacije so naslednje: uvodna motivacija, napoved besedila in njegova umestitev, interpretativno branje, premor po branju in izražanje doživetij, razčlenjevanje besedila, sinteza in vrednotenje ter nove naloge (prav tam: 79).

V prispevku se bomo omejili na šolsko govorno interpretacijo besedila, to je na interpretativno branje učitelja in dijakov kot eno od faz šolske interpretacije besedila ter na interpretativno govorjenje besedila na pamet oziroma recitacijo kot eno od možnosti za novo nalogo po obravnavi literarnega besedila.

Govorna interpretacija literarnega besedila v učnem načrtu in gradivih za pouk književnosti v gimnaziji

V slovenskih šolah se je v preteklosti uveljavila delitev govorjenih besedil glede na stopnjo pomnjenja zapisanih besedil. Toporišič (1997: 177–178) v učbeniku *Slovenski jezik in sporočanje 1* deli govorno uresničevanje zapisanega besedila na branje, recitiranje in deklamiranje. Deklamiranje opredeljuje kot vezano obliko govorjenja, pri kateri se govoreči spominja »ne le določene stvarnosti, temveč tudi njene enkratne ubeseditve, tj. povedi in besed, s katerimi je bila ta stvarnost zajeta«, pri recitiranju pa besedila ne zna popolnoma na pamet. Kot ugotavlja Tivadar, »Toporišič t. i. slušne obnovitve pojmuje kot enotno govorno dejanje ne glede na stilno vrednost besedila« (2011: 490–491), torej ni jasno, ali pri tem misli na interpretacijo umetnostnega ali neumetnostnega besedila. Razliko upošteva hrvaški fonetik Škarić (2003: 21), ki v svoji razdelitvi sodobnih govornih vrst recitiranje oz. deklamiranje uvršča med posebne govorne vrste in ga opredeljuje kot interpretativno govorjenje pesniških, proznih in govorniških besedil pred javnostjo. Posebnost interpretacije umetniškega besedila upošteva tudi Podbevšek (2006: 31) in šolsko govorno interpretacijo literarnega besedila definira kot vrsto govorne interpretacije, ki poteka pri pouku književnosti, ko učitelj ali dijak z interpretativnim branjem in govorjenjem na pamet zavestno kaže

svoje razumevanje besedila in svoj čustveni odnos do njega, s čimer želi v poslušalcu vzbuditi estetsko doživetje.

Interpretativno branje kot ena izmed začetnih faz šolske interpretacije besedila ima tudi motivacijsko vlogo, saj spodbuja nadaljnje delo z literarnim besedilom, predvsem pa dijakom, ki naj bi do konca gimnazijskega izobraževanja razvili bralno zmožnost na stopnji kultiviranega bralca in v skladu s cilji v učnem načrtu ob tihem samostojnem branju to dokazovali tudi z glasnim branjem, predstavlja zgled za govorno nastopanje (Poznanovič Jezeršek idr. 2008: 37). Po poglobljeni analizi besedila naj bi dijaki tvorili govornjena enogovorna besedila, med katera uvrščamo tudi recitacije in uprizoritve obveznih in izbirnih besedil (prav tam: 16, 38).

Glasno branje se preverja na ustnem maturitetnem izpitu iz slovenščine, pri katerem lahko dijaki za branje predloženega besedila pridobijo do tri točke. Kriteriji so opredeljeni v predmetnem izpitnem katalogu za splošno maturo iz slovenščine, kjer je navedeno, da vse tri točke dobi kandidat, ki bere smiselno, razločno in tekoče; upošteva pravorečno normo –členitev s premori, poudarek, intonacijo, hitrost govorenja, register in barvo (besedilo skuša tudi estetsko interpretirati) (Ambrož idr. 2017: 14).

V učbenikih za književnost so naloge za sistematično poučevanje interpretativnega branja redke. Dijaki se v prvem letniku pri jezikovnem pouku seznanijo s prozodičnimi prvini besedila, v učbenikih za književnost pa se večina nalog nanaša na analizo in pisno poustvarjanje besedil. Nekoliko izstopa berilo *Branja* za tretji letnik, kjer je sistematičnemu poučevanju govora na primer še najbližja naloga, naj dijak glasno interpretativno prebere uvodni del črtice *Skodelica karve*. Nalogi so dodana natančna navodila, kako naj pri tihem branju pozornost usmeri v jezikovno organizacijo besedila (ločila, naglas, vrivke, stavčne poudarke, spreminjanje tempa ter besedni red in skladijsko zgradbo), in natančnejša opozorila, kako naj posamezne prvine upošteva pri glasnem branju (Ambrož idr. 2010: 55). Tudi sicer je v *Branjih 3* več nalog za glasno interpretativno branje in uprizarjanje odlomkov kot v berilih za ostale letnike. Pouk književnosti je usmerjen v umeščanje besedil v literarnozgodovinski kontekst in njihovo vsebinsko, jezikovno in oblikovno analizo; med ustvarjalnimi nalogami prevladujejo navodila za pisno poustvarjanje. Ker praksa kaže, da je učiteljem temeljni pripomoček za pouk književnosti berilo, lahko sklepamo, da je odločitev o tem, koliko in kaj bodo dijaki interpretativno brali ali znali pripovedovati na pamet, odvisna od posameznega učitelja.

Glasno interpretativno branje je posebna vrsta branja, s katerim se dijaki srečujejo predvsem pri pouku književnosti, bolj nadarjeni in zavzeti pa tudi pri interesnih dejavnostih v šoli, kot so recitatorski ali dramski krožek ali knjižni klub, ali zunaj nje. Interpretativno branje je zaradi strukture modela šolske interpretacije umetnostnega besedila v srednji šoli še prisotno, za govorno interpretacijo na pamet pa to ne velja, saj je na rob odrinjena verjetno tudi zato, ker sama priprava dijakov nanjo in nato njihov nastop zahtevata veliko časa, ocena, ki jo dijaki tako pridobijo, pa po mnenju učiteljev po navadi

ni enakovredna drugim ocenam. Če upoštevamo, da govorna interpretacija umetniškega besedila ni le mehanično govorjenje besedila na pamet, se v zvezi s tem pojavljajo upravičeni pomisleki. Če hoče govorec besedilo prepričljivo interpretirati, ga mora razumeti, upoštevati mora vsebinske poudarke, ustrezno izkoristiti prozodične prvine besedila in glasov, vse to pa dopolniti z nebesedno komunikacijo. Kriterije za ocenjevanje mora učitelj dijakom natančno predstaviti na začetku prvega letnika, saj so jim v pomoč tako pri pripravi na lastno govorno interpretacijo besedila kot pri ocenjevanju in komentiranju govorne interpretacije drugih dijakov.

Priprava dijakov na interpretativno branje literarnega besedila

Tudi v srednji šoli naj zlasti prvič vsaj poezijo prebere učitelj sam, saj dijakom predstavlja prvi zgled za interpretativno branje. Če je na voljo posnetek besedila, ga lahko uporabi, žal pa je takšnih, ki bi bili prilagojeni sodobni tehnologiji, v slovenščini dosti premalo. Gramofonske plošče, na katerih so bile posnete interpretacije šolskih besedil v izvedbi priznanih slovenskih umetnikov, so že davno stvar zgodovine, za nove posnetke pa se očitno ni našlo dovolj denarja. Dostopne so sicer zvočnice za posamezne avtorje, zelo uporabni so posnetki na spletni strani Franceta Prešerna, vendar pa mora večino besedil prvič interpretativno prebrati kar učitelj (ali dijak, ki se na to vnaprej pripravi), ki vedno prebere tudi starejša besedila, npr. odlomke iz del Primoža Trubarja ali Janeza Svetokriškega.

Da bi učitelj ta cilj dosegel, se mora na interpretacijo pripraviti po enakih korakih, kot bodo veljali za dijake, ko se bodo pripravljali na lastno govorno interpretacijo: upočasnjeno tiho branje, priprava govornega zapisa in poskusno glasno branje. Z upočasnjenim tihim branjem učitelj opravi »miselno« interpretacijo: analizira vsebinske, oblikovne in jezikovne značilnosti besedila. Temu sledi grafično označevanje izbranih govornih sredstev: učitelj označi naglase, ki mu niso domači; podčrta težje glasovne sklope, premene, polglasnike; označi intonacijo, premore, poudarke, spremembe v hitrosti, registru in barvi glasu. Zadnja faza priprave je poskusno branje, s katerim preveri ustreznost grafičnega zapisa in ga po potrebi popravi (Podbevšek 2007: 257–258).

Dijaki naj bi imeli čim več priložnosti za interpretativno branje, občasno pa tudi za interpretativno govorjenje na pamet. Slednje mora biti osmišljeno in dobro pripravljeno. Prvi del priprave se prekriva s koraki šolske interpretacije besedila. Dijaki začnejo neposredno pripravo na učenje besedila z govornim načrtom, ki vključuje zapis intonacije, premorov, poudarkov ipd. Priprava jim omogoči, da med procesom učenja na pamet poglobljajo razumevanje besedila in estetski užitek, besedilo postane njihova »last« in ga lahko celo vzljubijo, čeprav na začetku morda nanje ni naredilo posebnega vtisa. Zlasti dijaki brez izkušenj v nastopanju se morajo tudi psihično pripraviti na to, da bodo

govorili na pamet. Učiteljeva naloga pa je zagotoviti pogoje, da bodo dijaki pred sošolci lahko nastopili, kolikor je mogoče sproščeno in varni pred posmehom zaradi morebitnega spodrsjljaja ali celo večjega neuspeha.

Dijaki naj bi pri pouku interpretativno brali tudi dramska besedila. Če želimo doseči poseben učinek branja po vlogah, se z njimi dogovorimo, da se bodo na interpretativno branje pripravili doma. Uprizarjanje velja za eno izmed bolj ustvarjalnih in dinamičnih dejavnosti pri pouku književnosti in z njo lahko dijakom avtentično približamo obravnavani odlomek ali celotno delo. Raziskava Jožef Beg (2015: 140) o razvijanju ključnih zmožnosti pri pouku književnosti je pokazala, da je dijakom ta dejavnost sicer nekoliko ljubša kot recitiranje, vendar sta bili na petstopenjski Likertovi lestvici¹ obe že v prvem letniku med najnižje ocenjenimi (recitiranje: $N = 468$, $M = 2,62$, $SD = 1,25$; uprizarjanje: $N = 468$, $M = 3,09$, $SD = 1,23$). Ko smo odnos do njiju preverjali dve leti kasneje, se niso pokazale statistično pomembne razlike.

Raziskava o poučevanju govorne interpretacije besedila v gimnazijah

Ker je odnos dijakov do posameznih dejavnosti pogosto odvisen od učiteljevih spodbud, smo želeli z raziskavo na manjšem vzorcu gimnazijcev pridobiti podatke o poučevanju govorne interpretacije besedila v gimnazijah. Na vzorcu 202 dijakov (od tega 109 dijakinj) splošne in strokovne gimnazije smo preverili, kakšno mesto ima govorna interpretacija literarnega besedila v gimnaziji. Z anketnim vprašalnikom (Cronbachov alfa koeficient zanesljivosti vprašalnika: $\alpha = 0,92$) smo preverili opažanja dijakov o tem, koliko pozornosti posvečajo govorni interpretaciji učitelji in kako vrednotijo interpretacijo dijakov, kako pomembna se zdi govorna interpretacija besedila na pamet njim samim, kako se pripravljajo nanjo in kako se med nastopom v razredu počutijo.

Samo 19 dijakom (9 %) se zdi glasno branje (interpretativno branje, govorenje na pamet) nepomembno za razumevanje literarnega besedila, 111 jih (55 %) meni, da je glasno branje pomembno, 67 (33 %) pa, da je manj pomembno.

36 (18 %) dijakov raje bere tiho, saj lahko kaj dvakrat preberejo, lahko berejo s svojo hitrostjo, lažje se osredotočijo na delo. Nekateri navajajo tudi, da se sošolcem branje zatika, berejo pretiho ali nerazločno, to pa otežuje razumevanje besedila. 79 (39 %) dijakom je ljubše, če glasno berejo dijaki, saj tako vsak dobi priložnost, da se vživi v vlogo in se poskusi z njo povezati; bolj si tudi zapomnijo besedilo in mu lažje sledijo, lahko vadijo branje, učitelj pa jih popravlja, ob glasnem branju slišijo poudarke in se vživijo v besedilo. 81 dijakom (40 %) pa je bolj všeč, če bere učitelj. To utemeljujejo s trditvami, kot so:

1 Na petstopenjski Likertovi lestvici je 1 zelo nepomembno, 2 nepomembno, 3 niti nepomembno niti pomembno, 4 pomembno, 5 zelo pomembno.

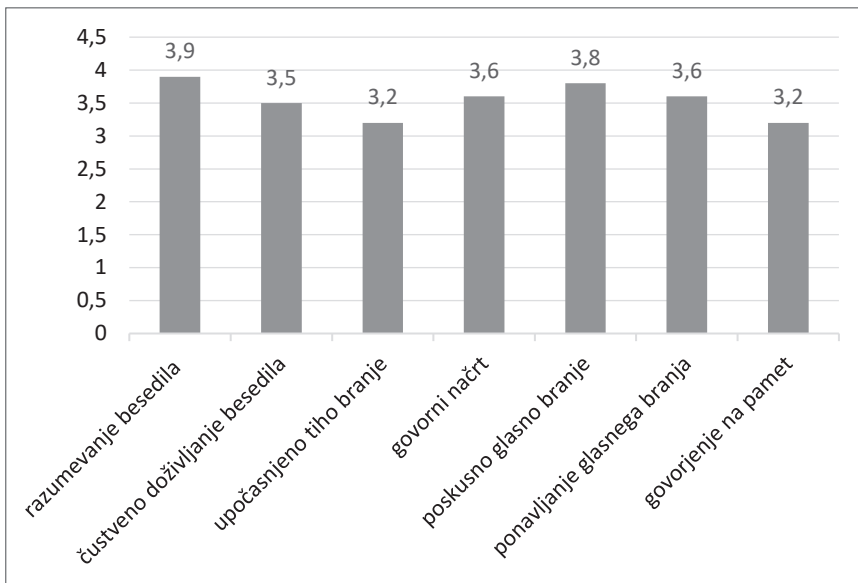
- učitelj prebere besedilo najbolj nazorno (če berem potihom, mi misli lahko nehote odplavajo drugam, branje dijakov zna biti monotono, kar ima podoben učinek, kot če bere vsak sam);
- tako mi je besedilo najbolj jasno in ga lahko najboljše razumem; učitelj zna besedilo prebrati lepo in pravilno, najboljše pa je (še posebej, kadar je besedilo zahtevno), da se pri vsakem odstavku ustavimo in posebej razložimo to, česar ne razumemo;
- veliko stvari, ki jih ob tistem branju ne bi dojel, tu slišiš (so brž pridrvili se črni oblaki itd.: sičniki in šumniki so ob glasnem branju slišati kot nevihta);
- če beremo dijaki, je možnost, da berem tudi jaz, tega pa ne maram.

Dijake smo vprašali, ali so se zadnji dve leti pri pouku književnosti katero od obravnavanih besedil naučili na pamet. Pritrdilno jih je odgovorilo 81 (40 %), vendar jih je samo 62 (30,7 %) navedlo naslove pesmi, ki so se jih učili na pamet. Med njimi je bil en dijak četrtega letnika, 9 dijakov tretjega, 19 dijakov drugega in 33 dijakov prvega letnika. V nadaljevanju so navajali pesmi Franceta Prešerna *Povodni mož* (26), *Zdravljica* (27), *Slovo od mladosti* (8), *O Vrba* (2), *Pevcu* (2), Gregorčičevo *Soči* (8), Vodnikovo *Dramilo*, Kettejevo *Na trgu*, Murnovo *Nebo, nebo* in odlomek iz Cankarjevega *Kurenta* ter Sofoklejeve *Antigone*.

Naslovi besedil in podatek o letnikih kaže na to, da je učenje poezije na pamet v osnovni šoli še dovolj prisotno, v srednji pa močno upade. Lahko tudi domnevamo, da se odgovori na vprašanja o oceni iz govorne interpretacije nanašajo bolj na osnovnošolske kot na srednješolske izkušnje. Večina dijakov (142 ali 70 %) je menila, da je bila ocena iz govorne interpretacije na pamet enakovredna drugim, neenakovredna drugim ocenam se je zdela 35 dijakom (17 %), 6 dijakov (3 %) pa je menilo, da je bila več vredna od drugih ocen. 32 dijakov (16 %) z načinom ocenjevanja ni bilo zadovoljnih, kar so utemeljevali tako:

- ker imajo nekateri ljudje težave z govornim nastopanjem, se mi ne zdi pravično, da morajo biti iz tega ocenjeni;
- ker je kakšno besedilo težko interpretirati in če se ga kdo dobro nauči in pravilno pove, je potem nepravilno, da za svoj trud dobi oceno, ki ni enakovredna drugim ocenam pri tem predmetu;
- ker smo imeli vsi podobne oz. odlične ocene;
- ker je piflarija, namesto da bi besedilo razumeli;
- saj za učenje besedil na pamet ni potrebno posebno znanje;
- ker je govorjenje enako pomembno kot pisanje in kot teorija, ki se jo moramo naučiti na pamet.

Ker nas je zanimalo, kako se dijaki pripravljajo na interpretativno govorjenje na pamet, smo v vprašalniku navedli korake,² ki so jih glede na pomembnost ocenili z ocenami od 1 do 5. Analiza odgovorov (graf 1) je pokazala, da je dijakom najpomembnejše razumevanje besedila, manj pa se ukvarjajo z upočasnjenim tihim branjem (takšno branje bistveno prispeva k boljšemu razumevanju besedila). Med programom splošne in strokovne gimnazije ni statistično pomembnih razlik, prav tako jih ni med letniki. To, da čustveno doživijo besedilo, ki naj bi ga govorno interpretirali, se zdi pomembnejše dijakinjam kot dijakom, ($t = 0,385$, $df = 198$, $p = 0,002$). Zanje je pomembnejše tudi to, da besedilo najprej interpretativno prebere učitelj ($t = 2,542$, $df = 198$, $p = 0,012$).



Graf 1: Povprečne ocene korakov pri pripravi na interpretativno govorjenje na pamet (N = 202).

69 (34 %) dijakov se počuti sproščeno, kar utemeljujejo z navedbami, da so dobro pripravljeni, da se v razredu dobro počutijo, da so navajeni nastopati itd. Kar 100 (49,5 %) dijakov ima pri nastopu tremo, 18 (19 %) pa jih čuti celo odpor, sram, nelagodje. Zlasti uspešnejši dijaki se verjetno bojijo, da ne bodo nastopili tako, kot od njih pričakujejo. Med razlogi za tremo navajajo:

2 Korake priprave smo povzeli po Podbevšek (2017: 69).

- strah me je, kaj si bodo po nastopu drugi mislili o meni; prav tako me je strah, da bom pozabil besedilo, zmrznil itd.;
- tremo imam predvsem na začetku govornega nastopa, ker nisem tako navajen nastopati;
- grozno mi je, izredno sem živčen, ne maram nastopanja in izpostavljenosti;
- pred vsakim nastopom imam tremo, se potim in sem nervozen, premalo pou-darka je na tem področju;
- med nastopom pred sošolci se ne počutim dobro, čeprav sem vajen nastopati tudi pred neznanim občinstvom in sem že vodil prireditve.

O izkušnjah z nastopanjem na prireditvah zunaj razreda je poročalo 123 dijakov (61 %). Nastopali so na šolskih prireditvah, ob različnih priložnostih pa tudi v domačem kraju. Med njimi je 50 dijakom (41 %) pri pripravi pomagal učitelj slovenščine, 35 (28,5 %) mentor interesne dejavnosti oz. osebe, ki so organizirale prireditev v kraju, preostalim pa pomagajo starši, sošolci ali pa so pri pripravah samostojni. Večina dijakov je navedla, da so nastopali na šolski prireditvi, pred širšo javnostjo pa npr. na koncertu glasbene šole, na občinskih proslavah ipd., najpogosteje kot glasbeniki, manj pa kot recitatorji, člani dramske skupine in voditelji programa.

Od anketiranih dijakov jih 62 (31 %) ni še nikoli nastopalo na nobeni javni prireditvi. Od teh jih je samo šest potrdilo, da si nastopanja želijo, drugi pa te želje nimajo ali pa si je niso upali izraziti. Podatek se ujema z ugotovitvijo iz raziskave o ključnih zmožnostih, in sicer da se dijaki večinoma ne vključujejo v kulturne dejavnosti v domačem kraju (Jožef Beg 2015: 166).

Sklep

Govorna interpretacija besedila, naj bo to interpretativno branje ali govorjenje na pamet, ima močno motivacijsko, čustveno in doživljajsko vlogo. Žal so dijaki v odgovorih na vprašanje, koliko pozornosti njihovi učitelji posvečajo interpretativnemu branju, poročali tudi o tem, da ta dejavnost ni pomembna; da se z njo ne ukvarjajo, saj bi zmanjkalo časa za druge stvari; da berejo vedno isti dijaki ipd. To kaže, da šolski govorni interpretaciji v gimnaziji posvečamo manj pozornosti kot drugim dejavnostim, verjetno tudi zaradi dejstva, da je za uspeh na maturi pomembnejše pisno izražanje. Pri tem učitelji ne upoštevajo, da je najpomembnejši cilj pouka književnosti v gimnaziji razviti kultiviranega bralca in da med značilnosti takšnega bralca sodi tudi zmožnost šolske govorne interpretacije umetniškega besedila.

Viri in literatura

- AMBROŽ, Darinka idr., 2010: *Branja 1, 2, 3, 4*: berilo in učbenik za 1., 2., 3., 4. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol. Prenovljene izdaje. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- AMBROŽ, Darinka idr., 2017: *Predmetni izpitni katalog za splošno maturo. Slovenščina*. <https://www.ric.si/mma/M-SLO-2019/2017083009155671/> (Dostop: 17. 3. 2019).
- JOŽEF BEG, Jožica, 2015: *Razvijanje ključnih zmožnosti pri književnem pouku v gimnaziji*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- KRAKAR VOGEL, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- POZNANOVIČ JEZERŠEK, Mojca idr., 2008: *Učni načrt. Slovenščina – splošna, klasična gimnazija*. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf (Dostop: 17. 3. 2019).
- PODBEVŠEK, Katarina, 2007: *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški praksi*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije (Slavistična knjižnica, 11).
- PODBEVŠEK, Katarina, 2017: *Govornost literarnih besedil*. Maribor: Aristej.
- ŠKARIĆ, Ivo, 2003: *Temelji suvremenoga govornišтва*. Zagreb: Školska knjiga.
- TIVADAR, Hotimir, 2011: Vzpostavitev razmerij med govorom in branjem, recitacijo in igranjem. Simona Kranjc (ur.): *Meddisciplinarnost v slovenistiki*. Obdobja 30. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 489–495.
- TOPORIŠIČ, Jože, 1997: *Slovenski jezik in sporočanje*. Ljubljana: Založba Obzorja.