

IGRA VLOG KOT OTROKOVA POUSTVARJALNA DEJAVNOST BRALNEGA ODZIVA

Prispevek osvetljuje teoretična izhodišča igre, ki so podlaga za razumevanje otrokove igre vlog. Prikazani so njeni različni vidiki (npr. estetski, kulturološki, antropološki specialnodidaktični idr.), ki pomembno prispevajo pri spodbujanju otrokovega bralnega odziva. Otrokov vstop v besedilni svet poteka tako, da le-ta prevzame vlogo književne osebe, s katero se v zaprtem imaginarnem svetu literarnega besedila identificira na asociativni način, pri čemer gre za njegovo estetsko obnašanje. Njegova vedenjska norma se izkazuje predvsem v veselju svobodnega ustvarjanja, ki ga je sprožilo literarno dogajanje z glavnimi akterji. Igra je osnovna forma otrokovega vključevanja v družbeno okolje odraslih in tako bistveno vpliva na vse vidike otrokovega socialnega in estetskega razvoja. Prispevek zaokrožata dva zgleda otrokovega bralnega odziva z igro vlog (S. Makarovič *Sovica Oka* in M. Tomšič *Kar je moje, je tudi tvoje*).

bralni odziv, mladi bralec, igra vlog, mladinska književnost

The paper sets out the theories of play that represent the basis for understanding children's role playing, presenting various aspects (aesthetic, anthropologic, cultural, special didactic, etc.) which contribute significantly to the promotion of children's response as readers. The child enters the textual world by assuming the role of the literary character with which he or she identifies within the closed realm of the literary text, which is aesthetic behaviour. The child's behavioural norm can be seen primarily in the joy and freedom of creation triggered by the literary events involving the main characters. Play is the basic form of a child's integration into the adult social environment and as such vitally influences every aspect of a child's social and aesthetic development. The paper is rounded off by two examples of children's reader response through role play (in reading *Sovica Oka* by Svetlana Makarovič and *Kar je moje, je tudi tvoje* by Marjan Tomšič).

reader response, young reader, role play, juvenile literature

1 Uvod

Bralne odzive otrok je mogoče opazovati na podlagi igre vlog, ki jo izzovejo med drugim tudi umetnostna besedila. Pri tem se moramo seveda poglobiti v otrokovo temeljno dejavnost, to je igro v pravem pomenu besede, saj se otrokovo celovito izražanje razkriva le skozi njo in na njen način. Zato smo nekatere igralne značilnosti, ki so vsaj do neke mere prenosljive tudi v šolsko in vrtčevsko okolje, povzeli po teorijah igre, ki razpravljajo o njenem pomenu v človekovem razvoju in bivanju. Oprli smo se tako na njene estetske vidike (Schiller) kot kulturološke,

antropološke (Huizinga, Caillois), filozofske (Gadamer, Fink), psihološke (Eljkonjin, Marjanovič) in seveda specialnodidaktične (Kordigel, Žagar, Medved Udo-
vič).

Nekateri poudarki iz Schillerjeve razprave *O estetski vzgoji človeka* (v slov. prev. 2003) se povezujejo z njegovimi pogledi na človeka v luči njegove estetskosti. Friedrich Schiller je v obliki pisem osvetlil svoja stališča o lepoti in umetnosti kot mediju, skozi katerega napredujemo k človeškemu bivanju. V enajstem pismu je zapisal, da je »osebnost, če si jo ogledamo samo zase in neodvisno od čutne snovi, samo zasnova za mogočo neskončno artikulacijo; in dokler človek ne gleda in ne občuti, ni še naprej nič drugega kot oblika in prazna zmožnost« (Schiller 2003: 53).¹ F. Schiller je v človeku razlikoval dva temeljna gona, dve nasprotujoči sili, ki ju je povezal z izpolnitvijo dvojne naloge. Prva meri na absolutno realnost, v kateri je potrebno odkriti njene zasnove. Druga meri na absolutno formalnost, kjer vse notranje mora pozunanjiti in vse zunanje izoblikovati. Prvo silnico, ki izhaja iz človekove čutne narave, je poimenoval čutni gon, drugo pa gon po oblikovanju, ki izhaja iz človekovega absolutnega bivanja in teži k harmoniji. Čutni gon terja, da se zgodi sprememba, da ima čas vsebino; gon po oblikovanju pa terja, da je čas ukinjen, da spremembe ni. Gon, v katerem združeno delujeta oba, je gon po igri, ki deluje tako, da ukinja čas v času (Schiller 2003: 66) in je dvignjen na višjo raven ter ustreza lepoti sveta. Z vplivanjem na igralni gon in osvobajanjem višjega človekovega jaza umetnost učloveči človeka, saj človek se le tedaj igra, če je v polnem pomenu besede človek, in je tudi le tedaj povsem človek, ko se igra (Schiller 2003: 17). Seveda ima beseda igra pri Schillerju drugačen pomen kot v vsakdanjem jeziku, pomeni mu namreč zrenje lepote. Prav v tem je eden izmed pomembnih namenov spodbujanja otrokove igre, v našem primeru predvsem simbolične (domišljajske) oz. igre vlog, ki jih predpostavlja tako šolsko kot predšolsko ukvarjanje s književnostjo.

Na Schillerja se sklicuje tudi nemški filozof Hans-Georg Gadamer v delu *Resnica in metoda* (*Warheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, 1960), ko opozarja, da po Schillerju gon igre povzroča harmonijo med gonom forme in gonom snovi. Kultiviranje tega gona je cilj estetske vzgoje (Gadamer 2001: 78). Otrokovo kultiviranje na podlagi branja in pripovedovanja del iz otroške literature nedvomno prispeva k njegovi estetski in kulturni občutljivosti, če seveda zmoremo oblikovati ne samo spodbudno estetsko okolje, pač pa tudi izberemo produktivne književnodidaktične metode. Med njimi zanesljivo še ni izčrpala vseh svojih zmogljivosti v svoji raznolikosti prav igra. Tako npr. H. G. Gadamer odpira še vedno aktualna vprašanja o pomenu igre, ko zapiše:

¹ Schiller piše, da človekova »čutnost, če jo uzremo samo na sebi in ločeno od vsakršnega samodelovanja duha, ne zmore nič drugega, kakor da ga, ki je brez nje zgolj forma, naredi za materijo, vendar ne tako, da bi materijo združila z njim. [...] [M]ateriji mora dodeliti obliko; da ne bi bil samo oblika, mora zasnovi, ki jo nosi v sebi, dodeliti dejanskost.« (Schiller 2003: 53.)

Če izhajamo iz medialnega smisla igranja, igra očitno pomeni red, v kateri se to njeno gibanje sem ter tja odvija kakor samo od sebe. K igri sodi, da je gibanje ne le brez cilja in smotra, temveč tudi brez naprežanja. Dogaja se samo od sebe. Lahkotnost igre, za katero očitno ni nujno, da v njej ni nikakršnega navora, temveč zgolj fenomenološko pomeni odsotnost napornosti, je subjektivno izkušena kot razbremenitev. Ustroj igre je tak, da se igralec nekako zgubi v njej, in s tem mu jemlje nalogo iniciative, ki je dejansko napor bivanja. To se kaže tudi v spontani težnji po ponovitvi, ki se pojavlja pri igralcu, in ob nenehnem ponavljanju igre, ki daje pečat njeni formi. (Gadamar 2001: 95–96.)

Očitki nekaterih šolskih strokovnjakov, da z igro otrok ne pristopa dovolj resno k učenju, da je prelahkotna in pravzaprav pri učenju nima teže, so neupravičeni, povsem se namreč strinjamo z Gadamerjem, da je igra le na subjektivni ravni vpletenih občutena kot razbremenitev. Dejanski napor bivanja se med igro tako rekoč razblini prav po zaslugi ustroja igre, ki vpletenim na neki način odvzame težo, pritisk resnih odločitev. In prav iz navedenega jo je mogoče povsem upravičeno vgraditi v didaktične modele zgodnjega učenja in poučevanja. Gadamer poudarja, da način biti igre torej ni te vrste, da bi moral biti tu navzoč subjekt, ki bi ravnal igriivo, tako da bi se igra igrala. Izvirni smisel igre je prej medialni smisel« (Gadamar 2001: 95–96).

Igra je torej osmišljena kot posrednica, sredstvo, da zdrami otrokove vzgibe, ki spodbudijo izražanje lastnega videnja in občutenja okolja s svojim znakovnim sistemom. Pomembno je, trdi Gadamer, da ima igra svoj smoter, ki ga izpolni le tedaj, če se igralec prepusti igri. Igra je povsem igra ne v primeru navezave na resnost, ki je zunaj igre, temveč le v primeru resnosti pri igri. Kdor igre ne jemlje resno, jo kvari. Način biti igre ne dopušča, da bi se igralec vedel do igre kot do kakega predmeta. Kajti igra ima svoje lastno bistvo, neodvisno od zavesti teh, ki igrajo. Subjekt igre niso igralci, temveč se igra prek igralcev le prikaže (Gadamar 2001: 93).

Prikazovalna moč igre je v njeni zavzetosti, ki od igralcev pričakuje aktiviranje vseh potencialov, zato otroci v igri svoje vloge odigrajo skladno s svojimi zmoglostmi in imaginacijo ter so pri tem razbremenjeni zunanjih pritiskov, nikakor pa ne notranje motivacije, ki jih pripelje do čim bolj učinkovito odigrane vloge. Eden izmed pomembnih pogojev za uresničevanje igre sta njena časovna in prostorska omejitve. O času in prostoru v igri razpravljajo v svojih spisih R. Caillois, H.-G. Gadamer, E. Fink idr. Za pričujoči prispevek so uporabni predvsem izsledki o časovnih in prostorskih razsežnostih predvsem simbolne/domišljajske igre oz. igre vlog.

Roger Caillois v svoji knjigi *Igre in ljudje* (*Les jeux et les hommes*, 1958)² o igri med drugim poudari, da je »dejansko predvsem zaposlitev, ki je ločena, skrbno

² V pričujočem prispevku bomo izhajali iz prevoda Cailloisovih poglavij *Igre in ljudje* v knjigi *Teorija igre*, Ljubljana: Študentska založba 2003, prev. Suzana Koncut, v kateri je poglobljeno pisal o tipoloških značilnostih igre.

oddeljena od preostalega življenja in se na splošno izvaja v natanko določenih časovnih in prostorskih omejitvah«³ (Huizinga, Caillois, Fink 2003: 144). Tako razumemo tudi prostor igre, ki je namenjen igri vlog otrok, s katero otroci lahko izrazijo tudi svoje bralne odzive na literarna besedila. Igra vlog je odigrana na dogovorjeni igralni površini (simbolno ograjenem prostoru) in se mora tudi vsakič nanovo začeti na dogovorjenem prostoru. Območje igre je ohranjeno, rezervirano, zaprto, skratka gre za »čisti prostor«, kot ga poimenuje Caillois. Tudi Gadamer poudarja, da »človekova igra zahteva svoje igrišče (Spielplatz)«, in nadaljuje:

Razmejitev igralnega polja – kot pravilno poudarja Huizinga, podobno kot razmejitev svetega prostora – postavlja svet igre brez prehoda in posredovanj kot zaprti svet nasproti svetu smotrov. Da je vsako igranje igranje nečesa, velja šele tam, kjer je urejeno igrivo gibanje sem ter tja določeno kot *ravnanje*. (Gadamer 2001: 98.)⁴

Zastavlja se vprašanje, kako ustvariti spodbudno igralno okolje, ki bo omogočalo otrokovo sproščanje igralnih potencialov. Opazovanje zunanje in notranje urejenosti slovenskih vrtcev in šol razkriva, da so za otrokovo igro že marsikje primerno opremljeni. Bistven dejavnik sprožanja in spodbujanja igralnih dejavnosti pa so vzgojiteljice in učiteljice z ustreznim pojmovanjem o vlogi igre v otrokovem razvoju in z lastno pripravljenostjo in vedenjem o igrah, predvsem pa z zmožnostjo vživljanja vanjo. Otroci se seveda igrajo samo, če to hočejo in kolikor časa hočejo.

Igre so bodisi urejene s pravili bodisi fiktivne. Mnoge igre ne vsebujejo pravil, vsaj ne strogih in ustaljenih. Predvsem velja to za igre, ki temeljijo na svobodnih improvizacijah, za katere je najpomembnejši užitek ob igranju neke vloge: *kot da* bi bil nekdo drug ali nekaj drugega. Na tem mestu fikcija, občutek *kot da* nadomešča pravilo in izpolnjuje popolnoma enako funkcijo. Igralci se pri šahu, nogometu, med dvema ognjema itd. popolnoma podredijo pravilom, ločeni so od vsakdanjega življenja, saj v navedenih igrah ne gre za posnemanje vsakdanjega življenja. Igralci se ne pretvarjajo – *kot da*. Popolnoma nasprotno je pri igrah, ki posnemajo življenje. Igralec si ne more izmišljati pravil, ki jih realnost ne vsebuje, igro pa vendarle spremlja zavest, da je privzeto delovanje videz, oponašanje. Igralce zavest o temeljni nerealnosti privzetega vedenja, vpete v igro,⁵ ločuje od vsakdanjega

³ Caillois navaja prostor igre glede na vrsto iger, in sicer ristanc, šahovnica, deska za igranje dame, stadion, dirkalna steza, borišče, ring, oder, arena itd.

⁴ Še globlje je razgrajeno pojmovanje prostora in časa v igri v pomenljivi filozofski razpravi Eugena Finka z naslovom *Igra kot simbol sveta*, ki preučuje nosilce sveta igre, prostor/čas igre itd. E. Fink je zapisal, da »scenarija igre, da bi se sploh namestila, vedno potrebuje resnični prostor in resnični čas, prostor v svetu igre in čas v svetu igre nikoli ne preideta kontinuirano v okolni prostor in okolni čas. Na podlagi delov prostora in delov časa, ki delujejo kot nosilci sveta igre, se dvigne imaginarno prizorišče s svojim notranjim prostorom, ki ni nikjer in je vseeno tu, ter s svojim notranjim časom, ki ni nikoli in je vseeno zdaj. Tudi igralec je v svoji vlogi izključen iz svojega siceršnjega življenja.« (Gadamer 2001: 324-325.)

⁵ V Cailloisovi tipologiji iger so le-te razvrščene v štiri poglobitve razdelke, glede na to, ali v igrah prevladuje vloga tekmovanja, sreče, simulakra (pretvarjanja, videza) ali vrtoglavitve. Poimenovane so agon, alea, mimikrija in ilinks. Skupine iger znotraj razdelkov so razporejene še glede na dva skrajna pola, na enem izmed njiju vlada skupno načelo zabave, živahnosti svobodne improvizacije, nenadzorovana domišljija, kar je skupno poimenovano *paidia*. Na nasprotnem skrajnem polu pa je disciplinirana težnja po

življenja. Igra pretvarjanje *kot da* je tudi podlaga za uresničevanje bralnih odzivov otrok v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju.

Igra zavzema sfero irealnega, ki pa omogoča vključevanje povsem realnih oseb, ki so v igri dejavne v smislu *kot da*, kar pomeni, da v igri ni prisotno njihovo praktično življenje, ne gre za njihov realni položaj v igri nastopajočih, saj se s svojimi lastnimi igralnimi cilji ostro ločuje od vsakdanjega življenja. Tako tudi poslušano ali brano umetnostno besedilo iz otroške književnosti razgrinja pred otroka namišljeni/fiktivni besedilni svet, v katerem delujejo književne osebe⁶ bodisi iz pravljic, fantastičnih pripovedi ali realističnih zgodb, s katerimi se otrok identificira. V igri vlog otroci predstavljajo pozitivne (dobre) in negativne (slabe) književne osebe glede na zgodbeni potek z besednim in nebesednim načinom izražanja. Seveda pa besedila ne znajo na pamet, uporabljajo svoje govorne vzorce oz. besede, besedne zveze, preproste povedi, onomatopejske izraze, ki so jih usvojili že med poslušanjem. Pri oživljanju poslušanih oz. branih umetnostnih besedil z igro vlog ponazorijo odnose med književnimi osebami. Za igro uporabljajo preproste rekvizite, preobleke, ki nakazujejo predstavljene vloge, predmete in stvari, ki zamenjujejo v besedilnem svetu stvarnost in predmetnost. Smisel otrokove igre vlog je v izražanju poistovetenja s književnimi osebami oz. v prikazovanju literarnega sveta fikcije z irealnim svetom igre, v katerem otroci umeščajo literarni svet v časovni in prostorski okvir s svojo imaginacijo prikazane vloge. Take igre vlog so razumljene v smislu iger predstavljanja, o katerih Gadamer piše takole:

Človek, ki (se) igra, je tudi še v igri nekdo, ki se ravna (sich verhaltender), četudi je pravo bistvo igre to, da se razbremeni napetosti, v kateri ravna (sich verhält) glede na svoje smotre. [...] Vsaka igra zastavlja človeku, ki jo igra, nalogo. V svobodo igranja se tako rekoč ne more spustiti drugače, kot da spremeni smotre svojega ravnanja zgolj v naloge igre. [...] Igra je dejansko omejena na to, da se predstavlja. Njen način biti je torej sámopredstavljanje (Selbstdarstellung), sámopredstavitev. [...] Ker je igranje vedno že predstavljanje, lahko človekova igra nalogo igre najde v samem predstavljanju. Tako poznamo igre, ki jih moramo imenovati igre predstavljanja, bodisi, da gre pri njih v pomenskem aluzijskem odnosu za nekakšno predstavljanje (denimo »kralja, cesarja, plemiča«), bodisi da je igra prav v tem, da se v njej kaj predstavlja (denimo ko se otroci igrajo avto). (Gadamer 2001: 98.)

Igra vlog v šoli in vrtcu ni mišljena povsem kot igra, ki je predstavljena za nekoga, bolj se nagiba k predstavljanju kot takem, le v posebej organiziranem in

uravnavanju iger z zapovedujočimi konvencijami, da je želeni cilj teže doseči, kar je poimenovano *ludus*. *Paidia* in *ludus* ne sodita med vrsti igre, pač pa kažeta na način igranja. Bistveno spojitve *ludusa* z mimikrijo ponuja gledališka predstava, saj mimikrijo spremenijo v večplastno umetnost z različnimi gledališkimi konvencijami, tehnikami in gledališkimi sredstvi, kar kaže na izjemno kulturno tvornost (Huizinga, Caillois, Fink 2003: 150–173).

⁶ V sodobni slovenski mladinski prozi imajo prednost trije pripovedni tipi: fantazijska zgodba, živalska pravljica in realistična zgodba. Fantazijska zgodba je zgodba sanjskega sveta otrok, zgodba otroške domišljije, ki so se ji uspeli približati zlasti Lojze Kovačič, Vitomil Zupan, Kristina Brenkova, Ela Peroci, Vid Pečjak, Jože Snoj in Svetlana Makarovič. Avtorji Svetlana Makarovič, Jože Snoj in Kajetan Kovič pa so znani po svojih pravljicah, v katerih nastopajo živali.

usmerjenem t. i. razrednem gledališču se uresničuje kot predstavljanje za nekoga (otroci so v vlogi igralcev in občinstva). Gadamer poudarja, da je sicer »vsakršno predstavljanje glede na svojo možnost predstavljanja za nekoga. Posebnost igrive narave umetnosti je, da je mišljena ta možnost kot taka« (isto). Kulturna in gledališka igra ne predstavljata v istem smislu kot otrok, ki se igra. Segata prek sebe k tistim, ki so kot opazovalci pri tem udeleženi. In nadaljuje:

Gledališka igra ni le golo predstavljanje, tako kot pri otroku, ki se igra, temveč vedno 'predstavlja' za'. To vsakršnemu predstavljanju lastno navodilo je tu tako rekoč izpolnjeno in postane konstitutivno za bit umetnosti. Na splošno se iger, čeprav so po svojem bistvu predstavitve in čeprav se v njih predstavljajo igralci, ne predstavlja nikomur, se pravi, niso namenjene gledalcem. Otroci (se) igrajo zase, tudi če predstavljajo. Vendar pa je gledališka igra proces igre, ki bistveno zahteva gledalca. (Gadamer 2001: 99.)⁷

O razmerju med vsebino in obliko igre piše Émile Benveniste v eseju *Igra kot struktura* (2001), v katerem poudarja, kolikor igro označimo kot obliko, pomeni, da jo postavimo nasproti neki vsebini, ki je realnost sama, kar pa seveda ne pomeni, da je igra prazna oblika, proizvajanje dejanj brez smisla.⁸ Glede na njeno strukturo É. Benveniste osvetli igro takole:

Igra kot struktura se brez dvoma nanaša na neko človeško strukturo, ki se ji prilagaja, potem ko jo je izoblikovala. Če jo pogledamo z ozirom na človeka z zelo splošnega vidika, najprej ugotovimo, da je igra vezana na prevlado nezavednega življenja, ki se kot vitalno manifestira že v najzgodnejšem obdobju. Prav zato, ker osvobodi spontano dejavnost, ustreza nekemu globokemu instinktu. Ko otrok pridobi prvo znanje o realnem, ko razume, da je ta 'koristni' svet sestavljen iz nevarnosti, nelogičnosti in prepovedi, najde zavetje v igri in tako kompenzira izčrpujoč napor, ki ga navajanje na realnost nalaga njegovemu duhu. In v vsaki starosti, če se ji prepustimo ali jo poiščemo, igra pomeni pozabo koristnega, dobrodejno prepustitev silam, ki jih realno življenje brzda in ubija. V skupinski obliki najde zadovoljitev ob individualno nezavednem močno kolektivno nezavedno. Kajti dejavnost igre pri otroku ustreza njegovi naravni predstavi o stvareh, ki je po bistvu *magična*. To magično videnje, ki ga resnični svet v vsakem trenutku in vedno bolj odbija, je prav tisto, ki mu igra omogoča *živeti*: lahko se identificira s čimerkoli, ustvari karkoli, zlomi kraljestvo mogočega in nemogočega. S starostjo se čari igre ne spreminjajo: ko vstopimo vanje,

⁷ Gadamer še razvije razmerje med igro kot tako in gledališko igro v naslednjem: »Predstavitve Boga v kultu, predstavitve mita v igri torej nista igri le v tem smislu, da udeleženi igralci v predstavljanju igri tako rekoč poniknejo in v njej najdejo svojo stopnjevano samopredstavitve, temveč sta iz sebe naravnani tudi na to, da bi odsotnost četrtega zidu igro spremenila v razkazovanje. Odpustnost h gledalcu je prej sestavni del zaprtosti igre. Igralec le izvršuje to, kar je igra kot taka. Tako je lahko igra opredeljena kot medialni potek. Igralec izkuša igro kot resničnost, ki ga presega, kar velja posebej takrat, ko je 'mišljena' kot takšna resničnost, kjer se igra predstava za gledalca, torej ko gre za gledališko igro.« (Gadamer 2001: 99.)

⁸ Benveniste razvija pojmovanje igre tudi v naslednjo smer: »Koherentnost njene strukture in njen notranji namen, nasprotno, implicirata smisel, ki je inherenten njeni obliki in vedno tuj vsakršni praktični nameri; preko njene arbitrarnosti je igra produkt pogojev, ki jo omejujejo in skozi katero se udejanja, prihajajoč od enega do drugega, njena bit je vsa v konvenciji, ki jo vodi. Če je prekršeno le eno od pravil, ki jo vzdržuje izven 'realnega', je igre konec in povrnemo se v realnost.« (Benveniste 2001: 6.)

družbene moči in moč razuma zadane začasna izključitev. Ostrost fiktivnega subverira realno. Zadošča, da postaneš tisti, ki ga igra zahteva in prevzameš predvidena tveganja, da se iz njegovih lastnih pravil rodi zadovoljiv in jasen svet. (Benveniste 2001: 15–16.)

V navedenih Benvenistovih premisah je mogoče izluščiti temeljni smisel igralnih dejavnosti otrok pri književni vzgoji. Otrokovo magično videnje stvarnosti mu omogoča, da vstopa v fiktivni svet književnosti in se identificira z njenimi književnimi osebami. Predstavljanje književnih oseb v igri vlog mu odpre možnost izražanja z lastnim besednim oz. nebesednim jezikom.

V nadaljevanju nas bo zanimala predvsem otroška igra in iz nje izhajajoče možnosti prenosa v šolsko oz. vrtčevsko okolje. Sodelavci in nadaljevalci L. S. Vigotskega, med njimi sta pomembna predvsem D. B. Eljkonjin in A. N. Leontjev, postavljajo naslednja izhodišča o problematiki razumevanja otroške igre:

- a) otrokova igra ne nastaja spontano, pač pa se pojavi pod vplivom vzgoje (socialno poreklo igre),
- b) v igri otrok izkazuje posebno dojemljivost za območje človekovih dejavnosti in medosebnih odnosov (socialna vsebina igre),
- c) prenos pomena z enega na drug predmet in z ene dejavnosti na drugo, upoštevanje in krajšanje dejanj; navedeno je predpogoj za nastanek igre vlog (mehanizem igralne dejavnosti),
- č) igra je osnovna forma otrokovega vključevanja v družbeno okolje odraslih in tako bistveno vpliva na vse vidike otrokovega socialnega razvoja (funkcije igre v otroštvu) (Eljkonjin 1978: XI, XII).

Potrjeno je, da se igra vlog pojavi na meji med zgodnjim otroštvom in predšolskim obdobjem (okrog otrokovega tretjega leta) in da je njen nastanek genetsko povezan z oblikovanjem stvarnega delovanja v zgodnjem otroštvu. Premalo je upoštevano eno izmed najizvirnejših odkritij Vigotskega, in sicer da se sistemi znakov, izšli iz socialnih (komunikacijskih) potreb, med razvojem premeščajo v notranjost, prevzemajoč funkcijo regulacije individualnega (intelektualnega) razvoja. Mehanizem prenosa dejavnosti v notranjost (interiorizacija, ponotranjenje) je zanesljivo osnovni mehanizem razvojnega preoblikovanja otrokove igre: zunanja dejavnost otroka v predšolskem obdobju se premakne v notranjo aktivnost (dnevne sanje, sanjarjenje, notranja domišljija), socialna po svojem izvoru in po svoji notranji vsebini prevzema igra osebne funkcije regulacije otrokovega razvoja. V tem je bistvo otrokove igre, ki jo Eljkonjin utemeljuje, ko razpravlja o vlogi igre v psihičnem razvoju otroka (Eljkonjin 1978: XIII).

Z jezikom otrok še ne zmore izraziti svojih potreb in lastnih življenjskih izkušenj. Zato po mišljenju Piageta in Inheldrove (v Eljkonjin 1978: 132) otrok potrebuje poseben jezik, ki bi mu omogočal izražanje lastnih doživetij, tj. ustvarjanje sistema znakov, ki jih sam proizvede in uporablja po lastni želji, tak jezik predstavlja sistem simbolov, ki so lastni simbolični igri. Le-ta ni preprosta asimilacija

realnosti, pač pa asimilacija, okrepljena s simboličnim jezikom, ki ga je ustvaril otrok sam in ga preoblikuje tudi v skladu s svojimi potrebami.

Kot je znano, v igri posamezni predmeti označujejo, se preobražajo v druge, jih zamenjujejo, postajajo njihovi znaki. Pri tem ni pomembna podobnost med predmetom in igračo, ki jo predmet označuje (zamenjuje), pač pa je pomembna njena funkcionalna uporaba, možnost, da se z njo izvede predstavitvena dejavnost. Otrokov način uporabe »igrač« daje določenemu predmetu funkcijo znaka z določenim pomenom. Razumevanje bistva igre kot neulovljive svobode, ki sama sebi zastavlja okvirje in pravila, ne da bi kršila pravic vseh v igri sodelujočih in je hkrati prežeta z vnemo po njeni uresničitvi v času in prostoru igre, je predpogoj za njeno vpeljavo tudi v zgodnje šolsko obdobje pri književni vzgoji. Pri igri vlog, ki ponazarja bralne odzive umetnostnega besedila, otrok prenaša pomen z enega predmeta na drugega in tudi časovno zgošča dejanja, skladno s svojo imaginacijo in s svojim sistemom znakov, ki opredeljujejo čas in prostor.

O komunikacijski učinkovitosti iger vlog je bilo v specialnodidaktični literaturi že marsikaj napisanega, vendar pa je bila s tega zornega kot opravljena in objavljena, kolikor nam je znano, le ena raziskava. O pomenu igre vlog je sicer pisal specialni didaktik za slovenski jezik France Žagar, ki jo je poimenoval igralna improvizacija, napisal je naslednje:

Pri tradicionalnem pouku učenje in igranje nista najbolj združljiva. Po eni strani igre v šoli niso prave igre, ampak samo trik, da bi učitelj učence čim bolj pridobil za delo po svoji zamisli. Po drugi strani je količina igranja v šoli omejena, da ne bi bilo nepotrebnega zapravljanja časa. Pri modernem pouku, pri katerem se poskuša povečati pristnost komuniciranja, pa je igranja več. Z igranjem pozdravljanja, predstavljanja, izrekanja voščil, nakupovanja, prepričevanja ipd. Je dosežena večja živost pouka, kot bi bila samo z razlaganjem ali reševanjem vaj; učenci so bolj soudeleženi pri reševanju moralnih in jezikovnih problemov, kot bi bili sicer. (Žagar 1992: 92.)

Povzel je nekatera izhodišča Barbare Kochan o igralnih improvizacijah (1974), in sicer:

- Igralne improvizacije omogočajo tako posnemanje obstoječih vzorcev govorjenja kot tudi iskanja novih možnosti.
- Igrale improvizacije dopuščajo učencem – glede na vlogo, ki jo igrajo – prosto rabo jezika, tako nebesedno kot besedno izražanje, tako knjižne kot pogovorne besede in oblike. Različne zvrsti jezika se vrednotijo glede na sporočevalno učinkovitost.
- Govorjenje v igralnih improvizacijah ne poteka v pravi resničnosti, ampak v varnih okoliščinah. Tako napake niso usodne, ampak je možno o njih razpravljati in jih odpravljati. (Žagar 1992: 92.)

2 Dialog otrok z literarnim besedilom

Teoretske podlage o igri so namenjene njenemu globljemu razumevanju pri spodbujanju otrokove literarne recepcije v vrtcu in zgodnjem šolskem obdobju. Za izhodišče otrokovega odziva na poslušano/prebrano umetnostno besedilo postavljamo namreč igro vlog. Le-ta otroku omogoča, da vstopi v besedilni svet tako, da privzame vlogo književne osebe, s katero se identificira na asociativni način. Pri tem gre pri prevzemanju vloge v zaprtem imaginarnem svetu literarnega besedila za estetsko obnašanje. Dispozicija takšne recepcije predpostavlja, da se otrok postavi v vlogo nastopajočih v umetnostnem besedilu. Njegova vedenjska norma se kaže v veselju svobodnega ustvarjanja, ki ga je sprožilo literarno dogajanje z glavnimi akterji.

Dialog današnjih otrok z mladinsko književnostjo odpira vrsto vprašanj, ki jih je potrebno upoštevati tudi pri šolskem ukvarjanju s književnostjo, in sicer:

- posebnosti mladega bralca, tj. njegove odprtosti, recepcije, »dvojnega branja« otroka s starši, z vzgojitelji, učitelji in drugimi izkušenimi bralci, ki so ključni dejavniki premišljeno oblikovanih bralnih modelov v vrtcu in zgodnjem šolskem obdobju;
- mladinska književnost kljub nekaterim raziskavam (Saksida 2003; Kobe 1987, 1999, 2000; Kordigel 2004; Haramija 2000 itd.) v slovenski literarni vedi nima obsežnejših raziskav o sodobnih mladinskih avtorjih;
- poseben problem obravnave in uporabe besedil v šoli je, kako učinkovito razvijati bralne strategije za rabo neumetnostnega besedila in za razvijanje otrokove literarne recepcijske zmožnosti že v zgodnjem šolskem obdobju;⁹
- zastavlja se še književnodidaktično vprašanje, kako otroka po prebranem/poslušanem literarnem besedilu vpeljati v igro vlog, da bo njegov vstop v igro prostovoljen,¹⁰ otrokovo poglobljanje v domišljjski svet literarnih oseb lahko izzveni kot suhoparna reprodukcija besedila, če se otrok ne identificira z izbrano književno osebo;
- branje otrok oz. doživljajsko poslušanje branja odraslega je mnogo trši oreh kot branje odraslega. Raziskovalci procesov branja se lahko opirajo vsaj na lastne izkušnje. Tudi eksperimentalno raziskovanje otroškega razumevanja leposlovne pripovedi je prineslo le delne rezultate, ki jih je težko posploševati (Grosman 2004: 86);

⁹ O razlikah med starimi in novimi definicijami literarnosti piše Miran Hladnik v razpravi *Količinske in empirične raziskave literature* (1995), kjer povzema preprosto definicijo literature S. J. Schmidta in njeno bistveno razliko od neliterarnih besedil.

¹⁰ Če bo, na primer, otrok naletel na pošgarsko kapo in torbo, se bo takoj odločil za igro, v kateri bo igral vlogo poštarja, razvijal značaj vloge, širil območje igre in vpeljeval v igro nove osebe. Povsem drugače se bo odzval, če mu ponudimo pošgarsko kapo in torbo in ga usmerimo, naj se igra poštarja. Njegova ustvarjalna energija bo povsem uplahnila, otrok bo kar naprej spraševal, kaj naj počne in bo v igri pravzaprav pasiven. Podobno se lahko zgodi pri načrtovanju otrokovega odziva na prebrano/poslušano pravljичno besedilo z igro vlog.

- o vplivu otroških literarnih besedil na otrokovo igro Eljkonjin ugotavlja, da besedila otroške književnosti niso v enaki meri vplivala na nastanek otrokove igre, le tista besedila, v katerih so prikazane osebe v slikoviti in dovolj dostopni umetniški obliki, so izzvala otroke, da so s pomočjo igre rekonstruirali sporočilo besedila.

3 Igra vlog v šoli

Iz navedenih razlogov smo se odločili, da s študijo primera poskušamo opisati, pojasniti in razumeti, kako deluje igra vlog pri literarni recepciji v 2. in 4. razredu osnovne šole. Manjše raziskave o igri vlog so bile podlaga za izdelavo več diplomskih nalog v programu predšolske vzgoje in razrednega pouka na koprski pedagoški fakulteti.

Natančneje prikazujemo raziskavi igre vlog na podlagi dveh diplomskih dele pri predmetu didaktika slovenskega jezika in književnosti.

3.1 Študija primera

Pri študiji primera smo se oprli na izhodišča za prikaz študije primera Blaža Meseca,¹¹ ki smo ga za naš namen prilagodili.

3.2 Problem in cilji

Na osnovi opisa študije primera želimo:

- prikazati, kako študentke razrednega pouka spodbujajo literarno recepcijo kakovostne literature tudi v povezavi z drugimi področji estetske vzgoje in
- ugotoviti t. i. bele lise, ki jih moramo smiselno zapolniti.

Seveda pa književna didaktika s svojim modelom spodbujanja otrokove recepcijske zmožnosti nikakor ne ponuja preprostih bralnih receptov po vzorcu svetovalnih knjig in oddaj množičnih občil, pač pa pogloblja razgledanost, poznavanje del in piscev mladinske književnosti ter preizkuša učinkovite književnodidaktične modele.

Cilj študije primera je prikazati dva primera uresničevanja igre vlog v avtentičnem učnem okolju, ki ga opisujemo na osnovi analize dveh diplomskih del,¹² izdelanih v študijskem letu 2004/05 in 2005/06 pod mentorskim vodstvom učiteljice didaktike slovenskega jezika in književnosti na fakulteti in učiteljic mentoric v šoli.

Rezultati analize diplomskih del in usmerjanje študentk so predstavljeni opisno. Mentorstvo študentkam je potekalo v več fazah, ki so vključevale:

¹¹ Metodološki prijemi pri raziskavah otrokovega sprejemanja mladinske književnosti v strokovni literaturi niso še poglobljeno prikazani, zato smo se v prispevku oprli na *Različice kvalitativnih raziskav* (<http://www.fsd.si/blmesec>, 8. 1. 2006).

¹² Medpredmetne povezave in doživljajsko poslušanje pravljic še ni bila ne preizkušena tema pri mladinski književnosti diplomskih nalog na programu Predšolska vzgoja PEF v Kopru, zato smo njen potek želeli natančneje spremljati. Enako velja za igralno knjigo in govorne dejavnosti v vrtcu.

- kritično branje izbrane študijske literature in pripravo metodologije,
- pripravo postopka izvedbe književnodidaktičnega modela v avtentičnem okolju
 - šoli, izpeljavo in
- vrednotenje izpeljave.

3.3 Opis konkretnih primerov

Pri raziskavah otrokove recepcije leposlovne pripovedi se študentke razrednega pouka (UP PEF Koper) opirajo predvsem na teoretične izsledke o pravljčnih besedilih slovenskih raziskovalk, in sicer Alenke Goljevšček,¹³ Marijane Kobe,¹⁴ Metke Kordigel¹⁵ in razpravljalnih besedil o mladinski književnosti edine specializirane strokovne revije za mladinsko književnost na Slovenskem *Otrok in knjiga*.¹⁶ Med tujo strokovno literaturo sežejo najpogosteje po naslednjih knjigah: *Morfologija pravljice* Vladimirja Proppa (srbohrv. prevod 1984, slov. prevod 2005), *Raba čudežnega* Bruna Bettelheima (1999) in *Srečanje z domišljijo* Giannija Rodarija (1977, 1996). Študentke preizkušajo nova teoretična izhodišča tako pedagoško-psihološkega kot specialnodidaktičnega področja v avtentičnem učnem okolju in si tako oblikujejo novo znanje za uspešno razvijanje literarne recepcije. Pri tem se posebej usposabljujejo za uporabo produktivnih književnodidaktičnih metod, npr. igre vlog, ki jo v književnodidaktičnem kontekstu razumemo kot otrokovo predelovanje impulzov, zaznavano v literarnem ali realnem svetu.¹⁷

Izsledki raziskav študentk¹⁸ so pomemben vir pri posodabljanju strategij učenja in poučevanja književnosti na dodiplomskem študiju in pri evalviranju osnovnošolskega *Učnega načrta Slovenščina* (1998) in *Kurikula za vrtce na področju jezika* (1999).

¹³ Raziskava A. Goljevšček o pravljicah, izšla v knjižni izdaji *Pravljice, kaj ste*, je pomemben vir informacij o umeščenosti pravljice v literarni vedi na Slovenskem.

¹⁴ Kobetova velja za najpomembnejšo preučevalko mladinske književnosti na Slovenskem; njena razprava v knjižni obliki *Pogledi na mladinsko književnost* (1987) je še nepresežena, prav tako *Ura pravljic* (1972).

¹⁵ M. Kordigel v prvem delu knjige *Književna vzgoja v vrtcu* (1999) piše o otrokovi recepcijski shemi za pravljico.

¹⁶ Najpogosteje se študentke v reviji *Otrok in knjiga* naslonijo na prispevke, ki osvetljujejo estetske določilnice mladinske književnosti, o katerih so pisali Niko Grafenauer, *Igra v pesništvu za otroke* (1975), *Sodobna slovenska poezija za otroke* (1991); Igor Saksida, *Bogastvo poetik in podob* (1999); Darka Tancer Kajnih, *Slovenska pravljica po drugi svetovni vojni* (1993), Vida Medved Udovič, *Žanri slovstvene folklorne v šoli* (1994) in Marijana Kobe, *Sodobna pravljica* (1999, 2000), *Mit/mitsko in sodobna pravljica* (2002).

¹⁷ Raziskavo o igri vlog pri književnem pouku sta v razpravi z naslovom *O metodi igre vlog in njeni uporabnosti pri razvijanju otrokove sposobnosti privzemanja perspektiv v književnem besedilu* objavili Metka Kordigel in Darja Merlak, *Otrok in knjiga* 30/58 (2003), 44–58.

¹⁸ Študentke UP PEF so v zadnjih letih prispevale natančen in kritičen prikaz ur pravljic v šolskem okolju, ki je temeljil na opazovanju otrokovih odzivov po doživljajskem poslušanju pravljic, analizi dejavnosti otrok in vrednotenju njihovih primerov igre vlog in likovnih odzivov glede na pravljico. Analiza gradiva je bila prikazana na besedni način. Pri raziskovanju se študentke niso usmerjale samo na eno tehniko zbiranja podatkov. Ponavadi so uporabile projektno učno delo, komunikacijski model zblizevanja književnosti z otroki, opazovanje (z udeležbo in sodelovanjem) ter analizo didaktično-metodičnega sistema pravljčnih izvedb in analizo izdelkov otrok.

V prvem primeru smo želeli ugotoviti, kako z igro vlog otroci podoživijo pravljično dogajanje v sodobni pravljici Svetlane Makarovič *Sovica Oka*. Cilji prvega primera so bili:

- preučiti identifikacijo otrok s književnimi osebami v kratki sodobni pravljici (S. Makarovič, *Sovica Oka*);
- opazovati identifikacijo otrok s književnimi osebami v kratki sodobni pravljici na osnovi igre vlog;
- analizirati ustvarjalno rabo jezika in neverbalno izražanje med igro vlog.

Predvidevali smo otrokov asociativni način identifikacije s književno osebo (estetsko obnašanje pri prevzemanju vloge v zaprtem imaginarnem svetu literarnega besedila). Dispozicija recepcije je bila usmerjena v otrokovo postavitev v vlogo nastopajočih. Otrokova vedenjska norma naj bi se kazala v veselju do svobodnega ustvarjanja, njegov odnos pa bi se uresničeval v igri.

V navedenem primeru je sodelovala skupina 21 otrok (2. razred 9-letne osnovne šole, 13 dečkov in 8 deklic, starih približno 7 let). Uporabili smo etnografsko metodo zbiranja podatkov, tj. snemanje dejavnosti otrok z videokamero. Igro vlog smo opazovali glede na tvorjenje govornega besedila, ustvarjalnega govornega izražanja, metazavedanja in neverbalnega izražanja.

Vsako področje opazovanja smo ovrednotili točkovno od 0 do 3 točke. Kriterije za posamezna področja smo delno prevzeli iz opisnikov nacionalnih preizkusov znanja za prvo triletno slovenščino,¹⁹ predvsem iz segmenta govorni nastop, ki pa smo jih za namen naše raziskave prilagodili. V našem primeru se otroci na nastop z igro vlog niso posebej pripravljali, saj smo želeli opazovati njihov spontani govor v igri vlog glede na izbrano književno osebo iz pravljice *Sovica Oka*. Vseeno smo za uresničevanje ciljev igre vlog upoštevali točkovnik (doseženi cilji 3, 4 točke, delno dosežen 2 točki in nedosežen 0, 1 točka) in nekatere opisnike, npr. opazovanje nebesednega jezika. Dosežke otrok smo torej ovrednotili točkovno.²⁰

Otroci so bili pri igri vlog najbolj učinkoviti pri neverbalnem izražanju (mimika, kretnje, gibanje), saj je 12 otrok doseglo najvišje možno število točk in so zastavljeni cilj dosegli v celoti, 9 otrok pa delno. Približno enake rezultate so otroci dosegli pri tvorjenju besedila (dialog) in pri ustvarjalnem govornem izražanju, torej večina otrok je delno uresničila zastavljena cilja. Pri metazavedanju smo bili pozorni predvsem na skupno rabo spola glede na izbrano osebo, kar se je izkazalo za neproblematično. V skupini otrok pa ni bilo nobenega, ki ne bi sodeloval v igri vlog ali bi jo odklanjal.

V drugem primeru smo ob domačem branju Marjana Tomšiča *Kar je moje, je tudi tvoje* opazovali otrokove bralne odzive z igro vlog v povezavi z domačim

¹⁹ http://www.ric.si/6_9os/gradiva/vodnik/vodnik_nov/2004delC_1skupaj.pdf (26. 12. 2005).

²⁰ Shematski pregled doseženih točk je naslednji: 1. tvorjenje govornega besedila (0–3 točke): 3 otroci 3 t., 18 otrok 2 t.; 2. ustvarjalno govorno izražanje (0–3 točke): 2 otroka 3 t. 19 otrok 2 t.; metazavedanje (0–3 točke): 18 otrok 3 t., 3 otroci 2 t.; neverbalno izražanje (0–3 točke): 12 otrok 3 t., 9 otrok 2 t.

branjem. Za drugo triletje je spodbujanje bralnih interesov še vedno osrednji namen književne vzgoje. Pomanjkljivo književnodidaktično gradivo pri obravnavi integralnih del iz mladinske književnosti, predvsem pri obravnavi ustaljene oblike domačega branja v šoli si bodoči učitelji, študentje razrednega pouka, želijo seznaniti s sodobnejšimi pristopi pri obravnavi integralnih umetnostnih besedil. Odločili smo se, da oblikujemo bralne dejavnosti domačega branja tudi na podlagi iger vlog.

Primeri igralnih dejavnosti so oblikovani na podlagi knjige Marjana Tomšiča *Kar je moje, je tudi tvoje*, ki je bila obravnavana v 4. razredu. Cilji drugega primera so bili:

- preučiti vpeljavo drugačnega načina obravnave domačega branja in primerjati motiviranost mladih bralcev drugačne obravnave z že ustaljeno (klasično) obravnavo;
- opazovati bralne odzive otrok na osnovi igre vlog;²¹
- analizirati učinke drugačne obravnave domačega branja na podlagi otrokovih izdelkov.

Predvidevali smo otrokovo večjo motiviranost za branje in izražanje pobralnih odzivov.

V navedenem primeru je sodelovala skupina 21 otrok (4. razred osnovne šole, 13 dečkov in 8 deklic, starih približno 9 let). Uporabili smo etnografsko metodo zbiranja podatkov, tj. snemanje dejavnosti otrok z videokamero. Igro vlog smo opazovali glede na tvorjenje govornega besedila, ustvarjalnega govornega izražanja in uporabe igralnih rekvizitov.

4 Sklep

Pomen igre v človekovem razvoju in bivanju kaže na človekovo odločanje za izbiro dejavnosti, v katerih človek na svoboden in prostovoljen način udejanja različne vloge, bodisi da gre za igre, urejene s pravili, bodisi fiktivne igre, kjer fikcija v smislu nadomeščanja nekoga drugega postavlja igralno pravilo. Vsekakor je igra kulturotvorna dejavnost, ki vedno znova sproža samospraševanje o svojem bistvu, še posebej v času razmaha interneta, elektronske pošte, videa in računalniških iger, prepoznanih kot najbolj izrazitih novomedijskih zvrsti. Vrsta igranih elementov sooblikuje sodobne tehnologije, ki tako zelo privlačijo mlade uporabnike.

V slovenščino so bila končno prevedena dela klasikov pisanja o igri, Huizingova, Cailloisova in Finkova besedila, ki predstavljajo temelje kulturološke teorije

²¹ *Iz zgodbe v igro*: naslov ene izmed Tomšičevih zgodb – *Osje kraljestvo* – je iztočnica uprizoritve. Učencem damo na razpolago tudi glasbila, s katerimi pripravijo glasbeno podporo uprizorjeni zgodbi. Primer opornih točk za zgodbo, s katerimi otroci lažje izluščijo njeno temo: ose sklenejo dogovor s pisateljem – osa prekrši dogovor – pisatelj sklene ose uničiti – ose odidejo, pisatelj jih zaman išče – ose se vrnejo po pisateljevem pogovoru s kraljico.

igre. Vsi trije pisici teoretičnih razprav o igri imajo skupni imenovalec pri osvetljevanju koncepta igralnega prostora in časa, v katerem je poudarek na notranjem prostoru in notranjem času, združenem na nekem imaginarnem prizorišču z igralci, ki med igranjem ne pripadajo vsakdanjemu, praktičnemu življenju.

J. Huizinga posebej osvetli estetski vidik igre, ko zapiše, da je igra v svoji najrazvitejši obliki prežeta s harmonijo, ritmom, pa tudi napetostjo, ki jih zaznavamo kot estetske kategorije; elementi igre namreč konstituirajo tako umetniško tvornost kot njeno izvedbo. O otrokovem načinu igranja poudari, da otrok v igri stopi iz sebe, da skorajda misli, da je nekdo drug, ne da bi pri tem povsem izgubil zavesti o resnični dejanskosti. Njegov prikaz, vloga, ki jo igra, je navidezno uresničevanje, ponazarjanje, izražanje z vlogo, kot da je nekdo drug ali nekaj drugega. Zaradi prevzetosti, do katere pride zaradi še neizražene izkušnje z naravo in življenjem, se z vlogo sprošča njegova ustvarjalna domišljija.

Nedvomno so igralna izhodišča ena izmed ključnih določilnic pri oblikovanju književnodidaktičnih modelov v vrtcu in zgodnjem šolskem obdobju. Očitki nekaterih šolskih strokovnjakov, da igra nikakor ne more nadomestiti resnega šolskega dela in da je začetek šolanja preveč razpuščen v smislu igrarij, zagotovo ne padejo na plodna tla pri tistih otrokovih dejavnostih, ki se navezujejo na njegove spontane odzive, npr. v zvezi s področjem umetnosti. V primeru zgodnjega poučevanja književnosti pa je odzivanje na celovito prikazano domišljijско ali realistično izkušnjo v pripovednem besedilnem svetu možno v prvi vrsti z otrokovim načinom izražanja, ki temelji na igri. Tako tudi poteka zbliževanje del iz mladinske književnosti z mladim naslovnikom, ko še ni utrdil bralne tehnike do te mere, da bi samostojno, z razumevanjem bral umetnostno besedilo. Zato je pogosto njegov stik z besedilom vzpostavljen z večkratnim doživljajskim poslušanjem in gledanjem slikovno podprte pripovedi. Pogovora o besedilu še ne more oblikovati dovolj prepričljivo, saj je njegovo govorno tvorjenje besedil pomanjkljivo, zato pa z igro vlog izrazi svoje globlje doživetje, ki mu hkrati ob igri nudi tudi estetski užitek. Potrebna je precejšnja mera pripravljenosti in občutljivosti za igro, da otrok v neobvezujoč igralni proces v nasprotju z vsakdanjim šolskim učenjem s strogimi navodili in zahtevami vloži vse svoje potenciale. Za lahkotnim videzom igre, za njenimi igrivimi domislicami in preobrti, igranimi improvizacijami, se vendarle skriva zahteven način upoštevanja pravil, konvencij, potrebnih za prepričljivo odigrano igro vlog.

Na vprašanje, kako doseči otrokovo učinkovito in smiselno odzivanje na prebrano/poslušano umetnostno besedilo, ni mogoče izčrpno podati vseh možnih odgovorov. Enega izmed njih pa ponujamo v razmislek, in sicer dialog z umetnostnim besedilom, v katerem otroku branje/poslušanje odpira novo estetsko izkušnjo, in ga je mogoče poglobljati z igro vlog, s katero otrok celostno izrazi, na besedni in nebesedni način, svoj odziv na besedilo.

Kakovostna mladinska književnost otroku omogoča globlje dojemanje človeških možnosti, zato je otrokov dialog z literarnim besedilom v vrtcu in zgodnjem šol-

skem obdobju ključna komponenta tako pri oblikovanju njegove estetske občutljivosti kot nenazadnje njegove razvijajoče se človečnosti.

Literatura

- BENVENISTE, Émile, 2001: *Igra kot struktura*. Koper: Hyperion.
- CAILLOIS, Roger, 2003: Igre in ljudje. *Teorija igre pri Johanu Huizingi, Rogerju Cailloisu in Eugenu Finku*. Ur. J. Strehovec. Ljubljana: Študentska založba.
- CVETKOVIČ LAY, Jasna, SEKULIĆ MAJUREC, Ana 1998: *Darovito je, što ću s njim?* Zagreb: Alinea.
- ELJKONJIN, D. Borisovič, 1978: *Psihologija dečje igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- FINK, Eugen, 2003: Igra kot simbol sveta. *Teorija igre pri Johanu Huizingi, Rogerju Cailloisu in Eugenu Finku*. Ur. J. Strehovec. Ljubljana: Študentska založba.
- GROSMAN, Meta, 2004: *Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia.
- GRUIC, Ivana, 2002: *Prolaz u zamišljeni svijet: procesna drama ili drama u nastajanju*. Zagreb: Golden marketing.
- HARAMIJA, Dragica, 2003: Drugačnost v slikanicah. *Otrok in knjiga* 56. 50–52.
- ISER, Wolfgang, 2001: *Bralno dejanje: teorija estetskega učinka*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- HLADNIK, Miran, 1995: Količinske in empirične raziskave literature. *Slavistična revija* 43/3. 319–340.
- JAUSS, H. Robert, 1998: *Estetsko izkustvo in literarna hermenevtika*. Ljubljana: LUD Literatura.
- KANT, Emanuel, 1999: *Kritika razsodne moči*. Ljubljana: Založba ZRC, SAZU.
- KORDIGEL, Metka, MERLAK, Darja, 2003: O metodi igre vlog in njeni uporabnosti pri razvijanju otrokove sposobnosti privzemanja perspektiv v književnem besedilu. *Otrok in knjiga* 30/58. 44–58
- MILANOVIĆ, Mirjana, STRIČEVIĆ, Ivanka, MALEŠ, Dubravka, SEKULIĆ MAJUREC, Ana, 2001: *Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Zrno-print.
- MILJAK, Ana, 1996: *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Zagreb: Velika Gorica, Persona.
- ROGLJA, Maja, 2005: *Identifikacija otrok s književnimi osebami v kratki sodobni pravljici*. Diplomsko delo. Koper.
- SCHILLER, Friedrich, 2003: *O estetski vzgoji človeka*. Ljubljana: Študentska založba.
- ŠKILJAN, Dubravko, 1999: *Javni jezik*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- MEDVED UDOVIČ, Vida, 1999: Model igre – oblikovalni princip v mladinski književnosti. *Otrok in knjiga*, posebna št. 94–104.
- MEDVED UDOVIČ, Vida, 2005: Z recepcijo slikanice do učinkovite pismenosti. *Sodobna pedagogika*, letn. 56, posebna izd. 80–95.
- Nacionalni preizkusi znanja – slovenščina v 1. triletju*. [Http://www.ric.si/6_9os/gradival/vodnik/vodnik_nov/2004delC_1skupaj.pdf](http://www.ric.si/6_9os/gradival/vodnik/vodnik_nov/2004delC_1skupaj.pdf) (26. 12. 2005).

OUCLANDER, Violet, 1998: *Prozor u svijet vašeg djeteta*. Zagreb: Školska knjiga.

ŽAGAR, France, 1992: Igralna improvizacija kot metoda za razvijanje jezikovnih sposobnosti in za spreminjanje vedenja. *Kaj hočemo in kaj zmoremo: zbornik s posveta o problemih in perspektivah izobraževanja učiteljev*. Ur. F. Žagar. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Ljubljana. 91–94.