

Barbara Baloh in Samanta Kobal

LITERARNA DELA GIANNIJA RODARIJA KOT SPODBUDA ZA USTVARJALNO PRIPOVEDOVANJE

Pripovedovanje je eden od ključnih vidikov človeškega mišljenja, interakcije in razvoja. V prispevku povzemamo nekaj teorij o pomenu in metodah ustvarjalnega pripovedovanja otrok, posebej izpostavljamo razmišljanja in napotke znamenitega italijanskega pisatelja G. Rodarija. V nadaljevanju pa predstavljamo našo akcijsko raziskavo, katere namen je bil spoznati in razumeti mehanizme tvorjenja in pripovedovanja izvernih zgodb ob uporabi vizualnih spodbud.

Narration is one of the key aspects of human thinking, interaction and progress. The article discusses a few theories on the significance and methods of children's creative narrative, specifically focusing on the reflections and instructions of the famous Italian writer Gianni Rodari. Further on we are also presenting our action research study, the purpose of which was to get to know and comprehend the mechanisms of creation and narration of original stories, with the application of visual incentives.

Uvod

Pripovedovanje je eno izmed zelo močnih izraznih sredstev. Pripovedujemo o svojih pogledih na svet, govorimo o občutjih, razmišljamo, združujemo realnost in domišljijo, posredujemo hotenja in pustimo skritim slikam, da oživijo. Pripoved je del človeškega vsakdana, pripovedujemo o vsakdanjih in postranskih stvareh, pripovedujemo o pomembnih stvareh in ključnih dogodkih. Skozi pripovedi sporočamo drugemu naša stališča, mišljenja, videnja in na nezavednem nivoju govorimo o naši vpetosti in soodnosnosti z družbenim redom in okoljem, v katerem živimo, odraščamo, se oblikujemo (Engel, 1995, Gussin Paley, 1990, Cremin in Flewitt, 2017). Skoraj vedno se ob terminu pripovedovanje pojavi misel ali bolje zakoreninjeno prepričanje, da je pripovedovanje zgolj in samo vezano na govorjeno ali zapisano besedo (Baloh, 2015). Že res, da je pripovedovanje vezano na zgodbe, ki so v večini primerov domišljajske, ljudske, bajeslovne, ampak pripovedovanje lahko poteka tudi kot neverbalna komunikacija, v obliki giba, mima, geste, likovnega izdelka, zvoka, glasbe, plesa (Cremin in Flewitt, 2017, Engel, 1995).

Pripovedovalske vsebine črpajo tako iz domišljajskega kot tudi iz resničnega življenja; opisujejo fantastične dogodke, ki gredo preko mej razložljivega, ali pa

posvečajo pozornost malim, vsakodnevnim rutinskim dogodkom in jih povzdignejo nad vsakodnevno banalnost ter jim določijo novo vrednost. Kot pravi Nicolopoulou (2017, str. 49) je pripovedovanje eden od ključnih vidikov človeškega mišljenja, interakcije in razvoja.

Kdo je Gianni Rodari?

Gianni Rodari, italijanski pisatelj, pesnik, osnovnošolski učitelj, novinar in pedagog, se je rodil 23. 10. 1920 v italijanskem mestecu Omegna. Svoje prvo literarno delo za otroke in mladino je izdal leta 1950. S svojim obsežnim opusom mladinske književnosti, pretkanim z inteligentno romansko hudomušnostjo in humornostjo in motivi ter temami iz vsakdanjega življenja svojega časa (mir, vojna, izseljevanje, krivica, neenakost, svoboda ...), je veliko prispeval k prenovi italijanske mladinske literature. Tematike povojnega italijanskega časa 50., 60. in 70. let in Rodarijevi nadrealistični liki so zamenjali tradicionalne čarobne pravljice in bajke. Leta 1970 je za življenjsko delo prejel nagrado Hansa Christiana Andersena, najpomembnejše mednarodno priznanje na področju mladinske književnosti. Do začetka leta 1980 je sodeloval z mnogimi časopisi in se na italijanskih šolah udeležil mnogih predavanj ter srečanj z učitelji, starši, učenci in s šolskimi gledališkimi skupinami. Umrli je 14. 4. 1980 v Rimu.

Leta 1973 je izšla Rodarijeva pedagoška mojstrovina, vademekum ustvarjalnega pripovedovanja, *La grammatica della fantasia; introduzione all'arte di inventare storie (Srečanje z domišljijo)*, esej z napotki za starše, učitelje in promotorje ustvarjalnega pripovedovanja. V njem avtor sporoča, da se moramo, če želimo biti dobri pripovedovalci, teh veččin učiti že v otroštvu, saj je pripovedovalski talent potrebno vzgajati in gojiti.

Po Rodarijevem mnenju je pomembno, da v predšolskem obdobju živi otrok v okolju, ki je polno ustvarjalnih impulzov in spodbud, ker se domišljija napaja s snovjo, ki jo črpa iz resničnosti. Samo tako bo otrok lahko hranil svojo domišljijo in jo uporabljal za primerne naloge, s katerimi bo krepil njene strukture in širil njeno obzorje. Rodari poudarja mnenje Vigotskega, ki v svojem delu *Domišljija in ustvarjalnost v otroštvu* meni, da je nagnjenje k ustvarjalnosti lastnost vseh ljudi, ne le redkih izbrancev, razlike pa moramo pripisati socialnim in kulturnim dejavnikom. Rodari pravi, da *Srečanje z domišljijo* ni teorija o otroški domišljiji, niti zbirka receptov za razvijanje ustvarjalnosti, je samo predlog, kako lahko spodbudimo otrokovo ustvarjalnost in obogatimo okolje, v katerem otrok raste.

Rodarijevo ustvarjalno pripovedovanje in njegova dela kot spodbuda za pripovedovanje

Rodarija smo v slovenskem prostoru spoznali že v 60. letih prejšnjega stoletja, ko je Evelina Umek prevedla številna njegova dela in tudi *Srečanje z domišljijo* (1977).

Evelina Umek (2020) zapiše, da je Rodari v *Srečanju z domišljijo* opredelil tudi, kakšna je dobra literatura za otroke, kako spodbujati otrokovo radovednost in kako otroka nevsiljivo vzgajati. Rodari meni, da je beseda kot kamen, ki ga vržemo v ribnik. Kamen povzroči najprej koncentrične kroge na površini, vznemiri vse, kar

plava na površju, prestraši ribe, ko potone, se vzdigne mulj in odkrije zakopane, pozabljene predmete. Izgovorjena, prebrana beseda prav tako vznemiri naš um, odkrije pozabljene spomine, razkrije naša čustva, spodbudi naše razmišljanje, popelje nas v svet čudes.

Evelina Umek (2020) pove, da je bilo prevajanje Rodarijevih *Pravljic po telefonu* (MK 1974) zanjo svojevrsten izziv, saj so Rodarijeve zgodbe nenavadne, nagajive, očarljive, predvsem pa igrive. Jezikovne igrivosti so jo prevzele in trudila se je poiskati zanje najbolj ustrezne izraze v slovenščini. Evelina Umek (prav tam) izpostavi, da je Rodari v eni izmed zgodb zapisal »nositi vodo v ušesih«. Domnevala je, da gre za italijanski frazem, ki bi ga morala ustrezno prevesti v slovenščino, vendar kljub skrbnemu iskanju ni našla ustreznega odgovora, zato je zaključila, da je ta metafora plod Rodarijeve jezikovne ustvarjalnosti.

Očaralo jo je tudi dejstvo (prav tam), da lahko otroci postavljajo vprašanja, ki se odraslim zdijo nelogična. Na primer: »Zakaj imajo predali mize?« Vprašanja jim pomagajo vzpostavljati stik z resničnostjo, obenem pa preverjati verodostojnost odraslih. To otroško »igro zakajev« Rodari spretno uporabi v svojem delu *Il libro dei perche'* (prevod avtoric: *Knjiga Zakajev*), ki je izšla posthumno leta 1984. Pred tem so »Zakaji« izhajali kot posebna rubrika v časopisu *l'Unità* (Enotnost) od 8. avgusta 1955 do 25. oktobra 1956, nato pa ponovno od 25. maja 1957 do 5. junija 1958.

Evelina Umek pravi (2020), da so jo *Pravljice za igro* (Univerzum, 1979) še globlje potegnile v Rodarijev svet. Otrok v njej je znova zaživel, naučila se je čuditi raznolikosti tega sveta in to čudenje je želela podariti otrokom. Prav prevajanje Rodarija jo je opogumilo, da je stopila na samostojno pot pisanja za otroke, ob tem pa vedno najprej prisluhnila otroku v sebi, tako kot je to počel Gianni Rodari.

Ustvarjalno pripovedovanje otrok

Kroflič (1999) meni, da je ustvarjalnost kompleksen pojem, proces nastajanja originalnih idej, produkt različnih pogledov na svet, zmožnost nadgrajevanja ali izboljšav. Gre za ustvarjanje nečesa novega, kar lahko vidimo, slišimo, ter kot nagnjenost, usmerjenost, stališče – za oblikovanje le-tega pa mora posameznik biti presenečen, začuden. Najbolj ustvarjalni so po avtorjevem mnenju otroci, saj s procesom socializacije še niso prišli do stopnje, ko bi se ta zmožnost izgubila.

Štemberger (2014) ugotavlja, da je ustvarjalnost v predšolskem obdobju v primerjavi s šolskim obdobjem manj raziskana. Ista avtorica meni, da so vzgojitelji tisti, ki prepoznajo in spodbujajo ustvarjalnost posameznega otroka in oblikujejo tako učno okolje, ki je naklonjeno ustvarjanju. Njihovo ravnanje na tem področju pa je predvsem odvisno od prepričanj in stališč, ki jih imajo v povezavi z ustvarjalnostjo.

Kot menita Kroflič in Gobec (1995) sta v vrtcu za spodbujanje ustvarjalnosti zelo pomembna vzgojiteljevo razumevanje ustvarjalnosti ter njegova pripravljenost za spodbujanje in dopuščanje ustvarjalnosti. V vrtcu je na nivoju oddelka prav vzgojitelj tisti, ki v največji meri uredi in strukturira neposredno okolje, izbira vsebine in metode, torej je veliko stvari odvisnih od njega. Kroflič in Gobec (prav tam) sta mnenja, da če naj vzgojitelj spodbuja otrokovo ustvarjalnost, ne more delati po receptih, ampak mora biti ustvarjalec vzgojnega procesa.

Kot že leta 1992 ugotavlja Milena Mileva Blažič, leta 2014 in 2016 pa tudi drugi strokovnjaki (Kodelja, Musek Lešnik, Mihailović, Jurišević in drugi v Mlakar 2014;

Birsa, 2016), naše vzgojno-izobraževalne institucije premalo spodbujajo ustvarjalnost, saj v večini primerov neinventivno posredujejo znanje, otroci pa pri tem izgubljajo svojo otroško sedanost in svoje ustvarjalne potenciale.

Da je človek lahko ustvarjalen, ni potrebno biti nadpovprečno inteligen (Kopačin, 2014). Z ustvarjalnim pristopom izredno razvijamo in dopolnjujemo svojo inteligentnost na vseh področjih. Ustvarjalnost nam pomaga do večje uspešnosti pri pouku, pri vzgoji, pri učenju, v umetnostih, pri hobijih, na poslovnem področju, torej pri vsem, s čimerkoli se ljudje pač ukvarjamo. In kot pravi Rodari v knjigi *Scuola di fantasia* (2014, str. 40), fantazija ni nasprotje resnice, je orodje, s katerim spoznavamo resnico, je orodje, s katerim lahko vodimo. Imaginacija nam omogoča postavljati hipoteze, znanstvenik postavlja hipoteze in tudi matematik potrebuje imaginacijo, ko dokazuje nemogoče. Fantazijo potrebujemo za raziskovanje resnice, na primer za raziskovanje jezika in vseh njegovih zmožnosti, da lahko ugotovimo in doživimo, kaj se zgodi, ko med seboj trčijo besede. Zato bi moral biti glavni cilj vzgoje in izobraževanja odkrivanje, prebujanje in spodbujanje ustvarjalnih zmožnosti vseh otrok/učencev. Nobena skrivnost pa ni, da so naše šole kljub večnemu posodabljanju učnih načrtov velikokrat neživljenjske in vsebinsko zaostajajo za sodobnimi rešitvami. V večini primerov neinventivno posredujejo znanje in premalo spodbujajo ustvarjalnost in kritičnost.

Malaguzzi (1995, v Rinaldi 2017), oče pristopa Reggio Emilia, meni, da je otrok jezikovno bolj ustvarjalen kot odrasla oseba. Odraslega v ustvarjalnosti omejujejo številna družbena, kulturna in jezikovna znanja in prepričanja, otrokov spoznavni svet pa je tega razbremenjen. Malaguzzi (prav tam) je prepričan, da otroci razvijajo umevanje mnogoterih simbolnih jezikov skozi slikanje, glasbo, lutkovno umetnost, dramsko igro in druge načine umetniškega izražanja, s katerimi raziskujejo svoje talente na najrazličnejše načine, na katere se ljudje učimo. Otrok razume veliko več, kot lahko izrazi, in ravno to je njegovo vodilo v svet ustvarjalnosti, kajti kot socialno bitje, katerega osnovno orodje je govor, bo skušal sporočati o stvareh, za katere nima natančno usvojenega besedišča, tako da bo skušal iskati ustvarjalno pot za izražanje lastnih misli, vedenj in spoznanj. Pot jezikovne ustvarjalnosti je zelo zanimiva, saj ima vselej opraviti s takim ali drugačnim izražanjem pomenov. Kot zapiše Humboldt (2005), se jezik v svojem bistvu ves čas spreminja. Tudi, če ga skušamo ohraniti v zapisu, zahteva živo dikcijo, ki vodi v spreminjanje. Jezik sam po sebi ni statična umetnina, ampak je dejaven sistem. Del tega dejavnega sistema je tudi metafora, ki pa predstavlja za uveljavljene sheme in percepcije izziv, za ustvarjalnost v jeziku pa je prava mana. Kot zapiše Kunst Gnamuš (1984), z njeno pomočjo otroci usvojijo pomene abstraktnih pojmov, kar pa omogoča sinestezija (Sinestezija je nevrološki pojav, pri katerem dražljaj enega čutila avtomatično in nezavedno sproži zaznavo še v drugem). Sinestetske oz. medčutne asocijacije, tako Gnamuš, so povsem enake v otroštvu kot v odrasli dobi. Otrok že pri štirih letih naredi metaforo na podlagi podobnosti zaznavnih oblik. V tej starosti lahko otrok razlikuje dobesedni in preneseni pomen, to se pravi, da razume, kdaj izrazi prestopijo konvencionalne pomenske okvire, torej ima že v tej starosti temeljne pogoje za tvorbo in razumevanje metafore. S tem mu je odprta pot za jezikovno ustvarjalnost, za katero pa je pomembno, tako Blažič (1992), divergentno mišljenje. Prav gotovo pa je pomembno tudi razvijanje poimenovalne in semantične (pomenoslovne) zmožnosti. Kot meni Blažič (1992), gre za proces in spodbujanje izvirne ustvarjalnosti, ki zahteva analogijo, redukcijo, prestrukturiranje,

koordinacijo, imaginacijo, abstrakcijo, generalizacijo in kreacijo. Za ustvarjanje so bistvene miselna sproščenost in visoka stopnja osebne svobode ter fleksibilnosti, ko je potrebno preseči inercijo mišljenja, ki vpliva na togost, vse to pa zahteva koncentracijo in čas.

Blažič (1992) meni, da je v predšolskem obdobju jezikovna ustvarjalnost v tesni povezavi s spoznavanjem, dojemanjem in izražanjem skozi risbo (op. avtorice vizualno podobo), gib, besedo, razgovor in dialog. Otrokove spoznavne in čustvene potenciale odkrivamo in spodbujamo skozi literarno (op. avtorice besedno) igro, tako negujemo osebno rast ter socializiramo njegovo življenje in delo. Besedne igre v predšolskem obdobju povečajo estetsko senzibilnost otrok za svet besede, besedil in sporazumevanja ter temeljijo na praktičnem delu. Rodari (1977) poudarja, da je ustvarjalnost potrebno gojiti v vseh smereh. Pravljice, ki jih otrok posluša ali si jih izmišlja, niso vse, kar otrok potrebuje. Svobodna raba jezika, izkoriščanje vseh njegovih možnosti, je samo ena od smeri, v katero se lahko naš um razširi. Otrokova domišljija, ki je dobila dovolj pobud v izmišljanju besed, bo uporabljala enak način tudi na drugih področjih izkustva, ki bodo izzivali njen ustvarjalni proces. Baloh (2019) govori o shemi (tudi matrici, sledi, okvirju ...), ki jo otrok usvoji, ko je v ustvarjalnem procesu, in jo sčasoma posvoji v tolikšni meri, da postane neločljivi del njegovega ustvarjalnega izražanja. Ustvarjalnost v jeziku je smiselno spodbujati tako, da pomeni izraz otrokove avtonomnosti, kompetentnosti, aktivnosti in ustvarjalnosti. Seveda pa je potrebno otroke v ustvarjalnost uvajati na način, ki je primeren njihovi razvojni stopnji in je hkrati za njih tudi zanimiv. Naša izkušnja, kaže, da bo na področju jezikovne ustvarjalnosti v predšolskem obdobju potrebno povabiti vzgojitelje ter jih opogumiti in navdušiti tudi za jezikovno ustvarjalnost. Ustvarjalen um, poudarja Rodari (1977), nenehno dela, sprašuje, odkriva probleme tam, kjer drugi najdejo zadovoljujoče odgovore. Ljudje so lahko ustvarjalni, če ne živijo v represivni družbi, represivni družini, represivni šoli ali vrtcu. Z vzgojo lahko otroke navajamo na ustvarjalnost.

Naučiti se pripovedovati je proces usvajanja in vztrajnosti (Škarič, 1996). Da bi lahko postali dobri pripovedovalci, se je potrebno določenih znanj, tehnik in strategij naučiti že v otroštvu.

Naša identiteta je narativna, sestavljena je iz mnogih zgodb, ki jih pripovedujemo sami ali jih slišimo od drugih. Richard Kearney (2016) meni, da je za človeštvo pripovedovanje zgodb nekaj tako pomembnega kot uživanje hrane. Če nas hrana ohranja pri življenju, so zgodbe tiste, zaradi katerih je življenje vredno živeti. Kot meni sir Ken Robinson (v Mlakar 2014), imamo ljudje izjemno bogato domišljijo. Vsako področje človeške kulture je posledica te edinstvene sposobnosti. Sposobnosti, ki je prinesla neverjetno pestrost človeške kulture, pobud, iznajdb, pa tudi šest tisoč jezikov, ki jih dandanes govorimo na svetu. Preprosto bi lahko povedali, da zgodbe na nas ne delujejo le preko informacij, ki jih prenašajo, ampak tudi preko kemikalij, ki se začnejo zaradi njih sproščati v naših možganih. Zato je tako zelo pomembno, kako spodbujamo k ustvarjalnemu pripovedovanju. Že Rodari (1977) pravi, da mora biti vzgojitelj pobudnik ustvarjalnosti. Otrokom ne sme ponujati lepo pripravljene in zavitega znanja, ampak dela z otroki, da bi čim bolj izrazili sebe, razvili lastne ustvarjalne sposobnosti v različnih dejavnostih (likovnih, glasbenih, jezikovnih, čustvenih, moralnih, naravoslovnih ...), ki so si enakovredne. V šoli ni nobene hierarhije predmetov, je samo resničnost, ki jo je potrebno obravnavati z vseh vidikov.

Poslušanje in pripovedovanje zgodb sta dejavnosti/procesa, ki hkrati vključujeta jezikovne zmožnosti (fonološko, leksikalno, skladijsko in pragmatično), kompleksne miselne procese, kot so časovni (epizodični) in semantični spomin, reševanje problemov (angl. problem solving) in psihološke procese (občutki, čustva, motivacija). Pripovedovanje zgodbe je pragmatična jezikovna zmožnost, ki je ključnega pomena v obdobjih, v katerih gre za prepoznaven razvoj otroka na ravni povezanosti govora in mišljenja oziroma rabe notranjega govora na eni strani ter razvoja na področjih skladnje, metajezika in rabe govora na drugi strani.

V procesu pripovedovanja se otrok nauči uravnoteženo uporabljati jezikovne informacije ter jih postavljati v semantično strukturo. Iz raziskav, ki so bile narejene na področju govora in pismenosti otrok, je mogoče prepoznati, da so visoki in pomembni napovedniki zgodnje in akademske pismenosti predvsem otrokovo besedišče, pragmatična zmožnost otrokovega pripovedovanja zgodbe in njegove metajezikovne zmožnosti.

Razvoj pripovedovanja zgodb pri otroku poteka od enostavnih zgodb, v katerih opisujejo preproste dogodke, praviloma iz njihovega resničnega življenja, do konvencionalnih, koherentnih in kohezivnih zgodb, ki jih ob upoštevanju njene zgradbe (začetek, vrhunec, konec) z opisovanjem časovnih in vzročnih povezav, motivov in čustev junakov ter odnosov med njimi pripovedujejo otroci v zgodnjem in srednjem otroštvu.

Vsakokrat, ko otrok pripoveduje, sporoča izkušnjo, ki jo je bodisi pridobil sam bodisi mu jo je posredoval kdo drug, in tako širi svoj besedilni svet ter gradi lastno pripovedovalno shemo, ki služi njegovemu nadaljnjemu tvorjenju pripovednih besedil, ta pa so del vsakdanje sporazumevalne potrebe. Otrok s pomočjo jezikovnih sredstev naredi besedilo smiselno in naslovniku razumljivo ter z njim doseže svoj namen.

Za pripovedovanje zgodbe je pomembno, da otrok oblikuje svoje predstave, da sklepa in povezuje različne prvine in jih posreduje tako, da ga drugi razume. Kako bo določeno pripoved realiziral, je odvisno predvsem od razvite jezikovne zmožnosti in izkušnje s pripovedovanjem, pa tudi od njegove splošne pripovedovalske sposobnosti, od njegove trenutne motivacije za pripovedovanje in od trenutnega konteksta. Posebno motivacija in kontekst sta pri otroškem pripovedovalcu zelo spremenljiva, zato lahko pomembno vplivata na realizacijo pripovedi.

Na otrokovo pripovedovanje vplivajo številni dejavniki, med katerimi različni avtorji (Papalia et al. 2003; Marjanovič Umek et al. 2006) najpogosteje izpostavljajo kakovost otrokovega družinskega okolja, sociodemografske značilnosti družine ter kakovost vrtca. Raziskave (Papalia et al. 2003; Kranjc et al. 2006) kažejo, da je spodbudno vrtčevsko okolje z vsakdanjimi organiziranimi in v pripovedovanje usmerjenimi dejavnostmi izrednega pomena za razvoj otrokove pripovedovalne zmožnosti. »Visoka kakovost vrtca je še posebej pomembna za otroke, ki prihajajo iz manj spodbudnega socialnega okolja« (Kranjc et al. 2006, 61).

Tvorjenje pripovedi

V gledališču govorimo o dramskem trikotniku takrat, ko razčlenjujemo strukturo in vsebino zgodbe. Gustav Freytag (1976) zelo jasno postavi pet točk, torej pet delov drame, ki jih na enak način detektiramo in upoštevamo pri tvorjenju pripovedi. To

so: a) uvod, b) stopnjevanje, c) padec ali preobrat, d) katastrofa, e) katastrofa, ki se nadaljuje v zaključek ali v eksodus, kot so sklepni del poimenovali v antični Grčiji. Ali, kot navaja Baloh v monografiji *Umetnost pripovedovanja* (2019), je celotna pripovedna zgradba sestavljena iz začetne situacije ali zasnove, ki se preko različnih dogodkov, ki tvorijo zaplet, počasi vzpenja proti vrhu ali preobratu, nato sledi padec v razplet in končni zaključek, ki ga zgodba doživi v razsnovi. Dogodki so med seboj časovno ter vsebinsko povezani, a časovne povezave so lahko linearne ali pa si sledijo v časovnih preskokih (pričnemo s koncem, s spominom iz preteklosti, v trenutku dogajanja).

Vsako pripovedovanje zgodbe mora biti strukturirano in mora vsebovati problem. Pri pripovedovanju mora biti vse sporočeno z jezikom samim, pri čemer se tako v oblikovanju kot tudi v interpretaciji pripovedi kaže pripovedovalčeva osebna ustvarjalnost, vendar pa pripovedovalec ne upošteva le svojih notranjih vzgibov, ampak se aktivno odziva tudi na zunanje vplive in kontekste (Štefan v: Baloh B., 2019, str. 47).

Kot nazorno pravi Štefan A. (prav tam), se pripovedovalec odziva na zunanje vplive in kontekste in ti zunanji vplivi in konteksti so v našem primeru vizualne spodbude, ki služijo kot vizualni element, s katerim pripovedovalec, v primeru naše akcijske raziskave (izvleček v poglavju 5) šesterica otrok, tvori pripoved, pri kateri usklajujejo, dopolnjujejo njihove notranje udomačene in zavestno selekcionirane podobe ter zunanje podobe, ki si jih posameznik lahko sam izbere iz nabora predlaganih ali jih zagleda trenutek pred tem, ko jih mora vplesti v zgodbo ali jih ima vnaprej predstavljene in jih lahko vplete v zgodbo kadarkoli želi ali jih v zgodbo sploh ne vplete (razlog, zakaj jih ni vpletel, sledi zaključku pripovedovane zgodbe). Vizualni elementi stopijo v zgodbo večinoma takrat, ko se zgodba znajde na ključnih/prelomnih točkah in potrebuje novo, svežo idejo za nadaljevanje poti. Na ključnih točkah vizualni element postane tvorni ali sprožilni moment, ki požene situacijo naprej.

Sprožilni moment. Dejanje se začne gibati na tistem mestu v drami, kjer se v junakovi duši pojavi čustvo ali volja, ki povzročita naslednje dejanje, ali kjer nasprotna igra sklene, da bo s svojimi vzvodi premaknila junaka v gibanje (Freytag, 1976, str. 105).

Ali kot zasledimo v gledališkem slovarju:

Za → pripoved – bodisi v gledališču, romanu ali drugje – nastopi sprožilni moment v trenutku, ko se sproži dogajanje in ko se začne odvijati druga zgodba (pogosto že v prvem ali drugem dejanju) (Pavis, 1997, str. 688).

Ključni trenutki, ko v pripoved stopi vizualna spodbuda, ponujena s strani mentorja, učitelja, sopripovedovalca ..., se prekrivajo v veliki meri z osnovnimi vprašalnica-
mi, ki si jih med pripovedovanjem postavljamo in ki sovpadajo s petimi etapami v dramskem trikotniku: Kdo? (vpletene osebe), kje? (kraj dogajanja), kdaj? (čas in trajanje dogajanja), kaj? (kaj konkretno se godi v danem trenutku), s katerim namenom (zakaj se neka določena situacija/ali določeno razmišljanje vrši).

Skoraj vedno se ob terminu pripovedovanje pojavi misel ali bolje zakoreninjeno prepričanje, da je pripovedovanje zgolj in samo vezano na govorno ali zapisano besedo (Baloh, 2015). Zgodba, ki jo pripovedujemo, nikoli ni sestavljena zgolj in samo iz *golih* in *brezizraznih* besed, ki poleg nam vsem znanega simbolnega pomena ne govorijo o ničemer drugem; besede kot zgolj in samo nosilke

dekontekstualizirane informacije. Tako kot je v gledališču beseda le ena izmed gledaliških izraznih sredstev (Podbevšek, 2006), je v pripovedi beseda le ena izmed pripovednih izraznih sredstev, pa čeprav je ostalih izraznih sredstev veliko manj kot v gledališki umetnosti. Roland Barthes primerja gledališče s kibernetičnim strojem, ki povzroča, da gledalec hkrati dobiva »šest ali sedem obvestil, ki jih pošiljajo dekor, kostumi, osvetlitev, razpored igralcev, njihove geste, mimika, govor«. Ta gostota znakov ustvarja »obveščevalno« polifonijo» in s tem tisto, kar imenujemo gledališkost« (Podbevšek, 2006, str. 21). Prav tako lahko znotraj pripovedi najdemo teh *šest ali sedem* obvestil, pa čeprav niso tako izrazite kot pri gledališki predstavi. Pri goli pripovedi imamo opravka z mimiko (obrazne grimase, ki nam dajo jasno vedeti, s katero živaljo ali kakšno osebo imamo opravka in v kakšnem čustvenem razpoloženju je slednja), gestiko (telesne geste in postavitev telesa nam govorijo o fizičnih značilnosti danega lika, o katerem bodisi govorimo v tretji osebi ali pa ga v vlogi lika predstavljamo v prvi osebi), barvo glasu, jakostjo in ritmom govora.

Razvoj zgodbe je postopen.

Razvoj zgodbe poteka od enostavnega opisovanja predmetov, oseb, nizanja dogodkov, ki so vzeti iz realnosti (ta razvojna stopnja je značilna zlasti za otroke, stare do 3 let), do vse bolj strukturirane zgodbe, ki temelji na oblikovani shemi za konvencionalno pripovedovanje zgodbe in jo v večini že zmorejo pripovedovati otroci, stari štiri leta in več (Marjanovič Umek idr., 2004, str. 45).

Ko omenimo besedo pripoved/pripovedovanje, v veliki večini primerov razmišljamo ali si predstavljamo pripoved, ki poteka verbalno, samo z besedami in mogoče s kretnjami ter mimiko pripovedovalca. Pripoved kot enosmerna dejavnost, ki poteka na relaciji pripovedovalec → aktivna figura, podajalec, prenašalec informacije/poslušalec → pasivna figura, sprejemnik informacije. A pripovedovanje lahko prenesemo iz polja izključne besednosti v polje gledališkega, torej v polje, kjer se besedi pridruži tudi prostorski (tridimenzionalno) in vizualni del (kostumi, scena, rekviziti ...). Takrat naša pripoved pridobi na vizualnem delu, saj ta postane tvoren člen, ki aktivno sooblikuje pripoved, jo določa, spreminja pripovedovalsko shemo in način pripovedovanja. Posamezni vizualni element aktivno učinkuje na potek in vsebino pripovedi, na način govornega izraza ter na gestiko in mimiko. Uporaba določenih metod, ki nam jih vizualni elementi nudijo, ter čas, v katerem vizualni element vstopa v pripoved, spreminjata dramski oziroma pripovedni trikotnik in posledično celotno pripovedno strukturo povedanega.

Otrok je med pripovedovanjem zgodbe glavni protagonist, tisti, ki zgodbo pripoveduje, in kot tak je vedno v soodnosu s sabo in svetom (Engel, 1995); kot tak gradi sebe med preteklostjo, sedanjostjo in prihodnostjo (prav tam). Pravljični protagonist postane zrcalna podoba pripovedovalca: pripovedovalec sam izbira, katere vsebine, dejanja bo naložil junaku, ki ga v veliki večini primerov upodablja kar on sam, ter kakšno težo in vrednost bo podelil posameznim vsebinam. Skozi tvorjenje izvirnih pripovedi otrok pripovedovalec spoznava samega sebe, za kar je potrebna domišljija (Rodari, 2010).

Domišljija je najbolj svobodna sposobnost od vseh ostalih, slednji pravzaprav ni potrebno skrbeti za izvedbeno možnost ali uporabnost tistega, o čemer teče misel v domišljiji. Svobodna je misliti karkoli, tudi nekaj najbolj absurdnega, neverjetnega in nemogočega (Munari, 2017, str. 21).

Za tvorjenje in pripovedovanje izvirnih govornih zgodb potrebujemo domišljijo (kot tvorni in glavni element), domiselnost (na kašen način povezati podobe iz domišljije s tistimi vizualnimi elementi, ki so otroku ponujeni s strani mentorja), ustvarjalnost (ki jo lahko dojemamo tudi kot željo po tem, da bi se domišljijski svet skozi pripoved na določen način materializiral) ter končna imaginacija, ki omogoči, da se vsi trije predhodni elementi sestavijo v kohezivno in koherentno celoto, v kreacijo samo.

Toliko, kolikor je otrok videl, slišal in izkusil, spoznal in asimiliral, toliko višja bo komponenta realističnih elementov, ki jih bo otrok imel na voljo iz lastnih izkušenj, in bolj pomembna in plodna kot bo usklajenost z ostalimi pogoji, toliko bolj uspešna bo domišljijaska aktivnost (Vigotsky, 2010, str. 28).

Kako in na kakšen način navedeni elementi delujejo na vsebino in način pripovedi, smo raziskovali z manjšo skupino otrok.

Zgodbe, ki jih je navdihnili ustvarjalnost

V nadaljevanju bomo predstavili akcijsko raziskavo, katere namen je bil spoznati in razumeti mehanizme tvorjenja in pripovedovanja izvirnih zgodb ob uporabi vizualnih spodbud. Cilj raziskave je bil ugotoviti, ali so vizualne spodbude tvorni element v procesu tvorjenja in pripovedovanja izvorne zgodbe, ali vizualne spodbude s svojo pojavnostjo in sporočilnostjo pomenijo doprinos k tvorjenju in pripovedovanju zgodb, ali je njihova uporaba nevtralna, estetska, ali zavirajoča, kako delujejo na otrokovo domišljijo, na razvoj besedišča, na usvajanje pripovedovalske strukture, na koherentnost in kohezivnost pripovedi ter na uporabo prvin nebesedne govornice (ritma, tempa, jakosti in intonacije), ki pomembno vplivajo na pripovedovanje ter so v medsebojni navezavi z vsebino.

Raziskovano skupino je sestavljalo šest otrok: eden iz vrta in pet osnovnošolcev (dva otroka iz četrtega, dva iz tretjega in en otrok iz prvega razreda). Od šestih otrok so se štirje otroci s pripovedovanjem izvirnih zgodb s pomočjo vizualnih spodbud srečali prvič. Dejavnosti so zaradi epidemije Covida 19 potekale na daljavo, preko aplikacije ZOOM. Vrtčevski otrok se je na prvem srečanju tudi prvič seznanil s tovrstnim načinom izvajanja dejavnosti in z upravljanjem računalniške aplikacije. Vsi štirje so pred tem pet mesecev obiskovali gledališko šolo, kjer so se tudi prvič srečali z gledališko dejavnostjo in v njej aktivno sodelovali. Dva otroka (četrti razred in tretji razred) sta se s tovrstnim delom srečala že v preteklem šolskem letu, znotraj gledališke šole, ki sta jo obiskovala devet mesecev. Predstavljenih vizualnih spodbud nihče od otrok še ni poznal in z njimi ustvarjal zgodbe. Tudi slikanice *Medvedja luknja* avtorice Nicole Grossi (Minibombo, 2017), iz katere so bile ilustracije, nihče od otrok ni poznal.

Raziskava je bila usmerjena v dejavnost pripovedovanja, pri kateri nismo sledili utečenemu in dobro poznanemu modelu (pripovedovalec pripoveduje zgodbo – otroci zgodbo poslušajo in pri tem opravilo aktivno ne sodelujejo), ampak smo izbrali model dejavnosti, pri katerem so otroci v vlogi aktivnih tvorcev in pripovedovalcev zgodbe, ki jo pripovedujejo ostalim v dejavnost vpletenim sodelujočim.

Pri posameznih dejavnosti smo delo načrtovali na podlagi sodelovalnega principa (otroci so v nenehnem dialogu z ostalimi otroki in mentorico), visoke stopnje

angažiranosti in motiviranosti otrok (s postavljanjem vprašanj s stani mentorice so bili otroci ves čas dogajanja spodbujeni k razmišljanju o tekočih, preteklih in bodočih situacijah in vsebinskih motivih), spodbujanja ustvarjalnosti (naloge so zahtevale uporabo bogate domišljije, preteklih izkušenj, povezovanje med seboj različnih vsebin in iskanje rešitev, odgovorov na zastavljene naloge) in samostojnega dela v domačem okolju (otroci so bili spodbujeni z različnimi tipi nalog, da bi ohranili pripovedovalsko kondicijo med enim in drugim srečanjem).

Spremljanje dejavnosti je potekalo preko opazovanj, zapisov, fotografij ter posnetkov dogajanja (fragmenti ogrevalnih/uvodnih delov srečanj in posamezne zgodbe otrok).

V sumativno evalvacijo smo vključili vse zapiske, otroške izdelke, fotografije, posnetke, s katerih smo brez popravkov in sprememb transkribirali izvirne zgodbe otrok, v njih označili poudarke, ki se navezujejo na naša raziskovalna vprašanja.

Cilji evalvacije so bili ugotoviti, ali vizualne spodbude, ki so bile v raziskavi uporabljene kot element, ki naj bi otroku pomagal pri tvorjenju koherentne (upoštevajoč dramski trikotnik, pripovedno shemo, razmerje med podatki, ritem in tempo pripovedi) in kohezivne (uporaba ustreznega besedoslovja in glasoslovja ter sintakse in skladnje) oblike pripovedi, pomagajo razvijati domišljijo, širiti besedišče, uporabljati besedno in nebesedno govorico (telesna gestika, obrazna mimika, zvoki, glasovi), ki dopolnjuje in mestoma tudi nadgrajuje besedno pripoved, uporabljati primerni glasovni tempo in ritem in s tem vplivati na tvorjenje in pripovedovanje zgodb. Zadnji cilj, ki smo ga z evalvacijo želeli osvetliti, je ugotavljanje, ali uporaba vizualnih spodbud pri otrocih vzpodbuja samoiniciativo pri uporabi, iskanju in osmišljanju novih in izvirnih vizualnih spodbud ter kaj vse otroci dojemajo kot vizualno spodbudo.

Prišli smo do ugotovitev, da so se vizualne spodbude, ki so jih otroci uporabljali pri tvorjenju in pripovedovanju zgodb, najbolje izkazale pri tvorjenju pripovedovalskega trikotnika ter pri zadregah, ki so nastale ob pomanjkanju idej v ključnih trenutkih (nadaljevanje poteka zgodbe, vsebina zapleta, vpeljava nove osebe ali predmeta). Poleg naštetega smo opazili, da vizualni motivi bogatijo besedišče, abstraktni vizualni motivi ali osnovni grafični motivi (krog, črta, kvadrat, puščica, pika ...) pa domišljijo širijo in odpirajo nove kontekste, iz katerih otrok črpa nove ideje/motive. Vidne oblike dobijo nov pomen (puščica je smer odhoda, pika je sled, kvadrat je nova dimenzija v vesolju). Vizualne spodbude, ki so bile prikazane pred začetkom tvorjenja pripovedi (tako, da so si jih otroci lahko ogledali, izbrali primerne glede na idejo, ki so jo imeli, ali so si jih izbirali skupinsko) niso vplivale na ritem, tempo in jakost pripovedovanja, kar pa ne velja za vizualne spodbude, ki so bile otrokom prikazane v trenutku, v katerem se je moral otrok usmeriti v: preobrat dogodkov, razkritje ali nenađen zaplet. V teh primerih so otroci vizualno spodbudo razumeli kot prelomno točko in s spremembo, bodisi jakosti glasu, tempa ali ritma pripovedi, ustvarili nebesedno razpoložensko vzdušje, ki je vplivalo na pripovedovalski trikotnik. Kot najpriročneje vizualne spodbude so se izkazale geste, ki jih vsakodnevno in velikokrat nezavedno izvajamo z rokami, posebej z dlanmi in prsti. Ta vizualna spodbuda je otroku vedno na voljo, z gestami in kretnjami lahko pokaže in izrazi veliko vsebin, spontano jih uporablja kot mašilo, dopolni ali prikaz/izvedbo akcije znotraj verbalne pripovedi (pest se spremeni v kladivo, ki izvede akcijo; dlani postanejo krila, ki odnesejo ptico daleč stran; palca in kazalca postaneta

dalnogled, skozi katerega se vidi v daljavo; roka drži navidezni kavni aparat, iz katerega naliva kavo v skodelico).

Pričujoča raziskava je razkrila, da otroci vizualne elemente, ki smo jih znotraj raziskave uporabljali kot spodbude, z velikim navdušenjem in pričakovanjem uporabljajo in razvijajo, dopolnjujejo in širijo njihovo sporočilnost. Izkazalo se je, da se otrokova pripoved z vizualnimi pripovedovalskimi spodbudami prične strukturirati v koherentno in kohezivno pripoved; da spodbude odpirajo domišljijo in širijo prostor imaginacije in posledično končne kreacije. Vsebine ne ostajajo v polju otrokove misli, ampak se utelesijo v zgodbo. Vizualne spodbude vplivajo na ritem in tempo pripovedovanja, kar pripomore k stopnjevanju ali padanju napetosti, to pa se medsebojno povezuje z vsebino zgodbe in njenimi ključnimi trenutki, ki so v soodnosu s pripovedovalsko strukturo in pripovedovalskim trikotnikom. Rezultati raziskave so osvetlili dejstvo, da otroci svoje vidno polje dobro izkoriščajo, vrednotijo njegove posamezne elemente, se z njimi povezujejo ter jih suvereno tkejo v svojo imaginacijo in končno ustvarjalno kreacijo. Tokom dogajanja je postalo tudi razvidno, da se otroci sčasoma oddaljijo od namensko pripravljenih in prikazanih spodbud s strani mentorja/učitelja in za svoje potrebe tvorjenja in pripovedovanja zgodbe iščejo spodbude povsod v vidnem polju; te spodbude z novimi pomeni in asociacijami tudi nadgrajujejo ali jih razgrajujejo, da bi posamezni deli postali nove tvorne pripovedovalske spodbude.

Uporaba pripovedovalskih spodbud je ustvarjalni proces, ki aktivno vključuje vse sodelujoče. Učinki zavestne uporabe elementov iz vidno zaznavnega polja otrokom omogočajo lažji in hitrejši skok v svet domišljije, hkrati pa mu omogočajo bolj poglobljeno raziskovanje diktacije, telesne govorice, besedoslovja in glasoslovja, sintakse ter ritma, tempa in jakosti govora. Vizualne spodbude, tako iz raziskave, otroku omogočajo postanke, premore, v katerih ima čas za razmislek in za združevanje vidnega ter miselnega polja. Etape, ki z uporabo vizualnih spodbud nastanejo, mu omogočijo, da ozavesti in vizualizira že povedano ter uredi misli in podobe, ki jih bo uporabil v nadaljevanju. Zavedanje pomena postanka bo kasneje, prav tako kot namenske vizualne spodbude, namenoma uporabil v naslednjih zgodbah, ker se bo iz procesa dela naučil, da so pavze tvoren in pomembne element, ki povzročata spremembo ritma, tempa, jakosti, gibanja in s tem celotnega nastopa ter vsebinskega pomena zgodbe.

Sklep

Med raziskavo se nam je porodilo veliko vprašanj o branju in dojemanju vizualnih podob. Tako Arnheim (1997) ter Baumgartner in Devescovi (2001), Campagnaro in Dallari ter (2013) Engel (1995) in Vigotsky (2010) upoštevajo dejstvo, da je vsaka kreacija, ki izhaja iz imaginacije, sestavljena iz elementov, ki so pobrani iz realnega življenja in so kot taki torej že bili del pretekle izkušnje posameznika. Na temeljih te trditve bi si lahko zastavili nadaljnje raziskave o delovanju in razumevanju vizualnih elementov, ki postanejo tvorne vizualne spodbude pri ustvarjanju in pripovedovanju izvirne pripovedi.

Seveda se zastavi tudi vprašanje o vlogi in pomenu mentorja/vzgojitelja/učitelja pri tovrstni dejavnosti. Kakšne rezultate/zgodbe bi dobili takrat, ko bi mentor v pripoved vstopal ob pravem/nepravem času, izbral primerne/neprimerne (in kaj

to so?) vizualne spodbude in kako bi mentorjevo vrednotenje vizualnih spodbud vplivalo na pripoved?

Na tem mestu bi si bilo potrebno zastaviti tudi nekaj podvprašanj, kot npr.: kdaj nastopi primeren trenutek znotraj tvorjenja in na kateri točki tvorjenja naj vizualni element vstopi v pripoved, da bo le-ta postal tvorni in ne okrasni ali celo odvečni in moteči element. Kdo je tisti, ki ponudi element? Ali si ga izbere otrok sam ali mu ga določi mentor ter glede na kaj (ključni trenutek, zaplet, preobrat, opis nečesa ali nekoga ...) ali koga (pripovedovalec, protagonist, antagonist, mentor, stranska oseba, poslušalec ...) se izbere določena vizualna spodbuda? Vizualne spodbude niso torej osameli in posamični elementi, ki rušijo že obstoječo vsebino ali služijo zgolj in samo kot okrasni element, ampak tudi same s svojo pripovednostjo in sporočilnostjo prispevajo k razvoju zgodbe.

Vsakodnevno življenje je polno pripovedi: pričevanj, anekdot, spominov na doživete izkušnje, obnov zgodb ali pravljic, ki so bile prebrane otrokom. Še bolj pa je pripovedovanje pomembno v pedagoškem kontekstu, saj je močno orodje za prenos vsebin, izmenjavo izkušenj in izražanje lastne identitete.

Richard Kearney (2016) meni, da je za človeštvo pripovedovanje zgodb nekaj tako pomembnega kot uživanje hrane. Če nas hrana ohranja pri življenju, so zgodbe tiste, zaradi katerih je življenje vredno živeti. Kot meni sir Ken Robinson (v Mlakar 2014), imamo ljudje izjemen dar domišljije. Vsako področje človeške kulture je posledica te edinstvene sposobnosti. Sposobnosti, ki je prinesla neverjetno pestrost človeške kulture, pobud, iznajdb, pa tudi šest tisoč jezikov, ki jih dandanes govorimo na svetu. Preprosto bi lahko povedali, da zgodbe na nas ne delujejo le preko informacij, ki jih prenašajo, ampak tudi preko kemikalij, ki se začnejo zaradi njih sproščati v naših možganih.

Čas pandemije Covid 19 nas je oropal bližine sočloveka in s tem tudi možnosti neposrednega pripovedovanja, ko si govorec in poslušalec stojita nasproti in pripovedujeta besedno in nebesedno zgodbo, ki tke človekov notranji in zunanji svet, mobilizira več miselnih funkcij – spomin, ustvarjalnost, čustva, presojo, razmišljanje – in tako osmisli preteklost, sedanjost in prihodnost ter jih poveže v skladno in smiselno celoto. Pa vendar so zgodbe pričevalke našega mesta v svetu, našega vedenja v različnih situacijah. Omogočajo nam predstavo o svetu, za katerega sta značilna red in predvidljivost, kar nas pomirja in nam pomaga, da se orientiramo, hkrati pa puščajo odprta vrata nenavadnemu in nepričakovanemu, kar daje življenju okus, zato menimo, da je ta vedenja v pedagoškem kontekstu nujno prenesti na otroke že v predšolskem obdobju.

Literatura

R. Arnheim, 1997: *Visual thinking*. California, Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

B. Baloh, 2013: *Pripovedovanje kot kontekst otrokovega govornega razvoja od tretjega do sedmega leta starosti*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

B. Baloh, 2015: Aplikativni vidik otrokovega pripovedovanja v predšolskem obdobju. *Revija za elementarno izobraževanje*, letn. 8, št. 4, str. 5–27.

- B. Baloh, 2019: *Umetnost pripovedovanja otrok v zgodnjem otroštvu*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- E. Baumgartner, A. Devescovi (ur.), 2001: *I bambini raccontano. Lettura, interazione sociale e competenza narrativa*. Trento: Erickson.
- M. Blažič, 1992: *Kreativno pisanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- E. Birsa, 2016: Transfer likovnega znanja in izkušenj v novo učenje. V: Omelčenko, Svitlana (ur.), Aksman, Joanna (ur.). *Sučasni perspektivy osvity*. Horlivka: Institute for foreign languages, str. 283–294.
- T. Cremin, R. Flewitt, 2017: Laying the foundations: Narrative and early learning. V *Storytelling in early childhood. Enriching language, literacy and classroom culture*, ur. T. Cremin, R. Flewitt, B. Mardell, J. Swann, 13–28. New York: Routledge.
- M. Campagnaro, M. Dallari, 2013: *Incanto e racconto nel labirinto delle figure*. Trento: Erickson.
- S. Engel, 1995: *The stories children tell: making sense of the narratives of childhood*. USA: W. H. Freeman and Company.
- G. Freytag, 1976: *Tehnika drame*. Ljubljana: Knjižnica Mestnega gledališča ljubljanskega.
- N. Grossi, 2017: *Orso buco (Medvedja luknja)*, Minibombo. Reggio Emilia.
- W. Humboldt, 2005: *La diversita' delle lingue*. (prevod Di Cesare, D.). Roma – Bari, Laterza.
- R. Kearney, 2016: *O zgodbah*. Ljubljana: Labirinti. Založba LUD Literatura.
- B. Kopačin, 2014: Ustvarjalnost učiteljev predmeta glasbena umetnost. *Didakta*, letnik XXIV, št. 171, 22–25.
- S. Kranjc, L. Marjanovič Umek in U. Fekonja, 2006: Govorni razvoj v zgodnjem otroštvu: razvojne spremembe med 3. in 4. letom otrokove starosti. *Slavistična revija* 54, posebna številka, 351–367.
- B. Kroflič, 1999: *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- B. Kroflič, D. Gobec, 1995: *Igra, gib, ustvarjanje, učenje*. Ljubljana: Pedagoška obzorja.
- O. Kunst-Gnamuš, 1984: Govorno dejanje – družbeno dejanje, Komunikacijski model jezikovne vzgoje, Ljubljana, Pedagoški inštitut.
- L. Marjanovič Umek, U. Fekonja in S. Kranjc, 2004: Pripovedovanje zgodbe kot pristop za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja. *Psihološka obzorja*, 13, 1, 43–64.
- L. Marjanovič Umek, S. Kranjc in U. Fekonja, 2006: *Otroški govor: Razvoj in učenje*. Domžale: Izolit.
- P. Mlakar, 2014: *Šola ubija kreativnost! Da ali ne?* <https://www.dnevnik.si/1042645874>, pridobljeno 28. 9. 2020.
- B. Munari, 2017: *Fantasia*. Bari: Editori Laterza.
- A. Nicolopoulou, 2017: Promoting oral narrative skills in low-income preschoolers through storytelling and story acting. V *Storytelling in early childhood. Enriching language, literacy and classroom culture*, ur. T. Cremin, R. Flewitt, B. Mardell, J. Swann, 13–28. New York: Routledge.
- V. Paley Gussin, 1990: *The boy who would be a helicopter. The uses of storytelling in the classroom*. USA: Harvard University Press.

- D. E. Papalia, S. Wendkos Olds in R. Duskin Feldman, 2003: *Otrokov svet. Otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva*. Ljubljana: Educy.
- P. Pavis, 1997: *Gledališki slovar*. Ljubljana: Knjižnica Mestnega gledališča ljubljanskega.
- K. Podbevšek, 2006: *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški praksi*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- C. Rinaldi, 2017: La pedagogia dell'ascolto: la prospettiva di Reggio Emilia. V: Edwards, Carolyn (ur.), Grandini, Lella (ur.), Forman, George (ur.) *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Parma: Edizioni Junior. Gruppo Spaggiari.
- G. Rodari, 1977: *Srečanje z domišljijo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- G. Rodari, 2010: *La grammatica della fantasia*. San Dorligo della Valle: Einaudi ragazzi.
- I. Škarič, 1996: *V iskanju izgubljenega govora*. Šola retorike, Pravljичno gledališče 1/4.
- A. Štefan, 1999: *Folklorno pripovedovanje kot prepletanje izročila in osebne ustvarjalnosti*. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- T. Štemberger, 2014: Vzgojitelj in spodbujanje ustvarjalnosti pri predšolskih otrocih. Revija *Didakta*, letnik 24, št. 171, 13–17. Radovljica
- E. Umek, 2020: *Moja srečevanja z Giannijem Rodarijem*, Primorski dnevnik. 20. 10. 2020, str. 10.
- S. L. Vigotski, 2010: *Mišljenje in govor* (prevod Blaž Podlesnik). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- L. Vigotsky, 2010: *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori riuniti university press.