

Miha Mohor, Kranj

BRSTIČ ODPIRA SVOJ POGLED ... IZKUŠNJE Z VKLJUČEVANJEM METOD USTVARJALNEGA IN POUSTVARJALNEGA PISANJA V KNJIŽEVNI POUK

Članek predstavlja spominski zapis o prilagajanju vaj pisateljskih delavnic kreativnega pisanja potrebam osnovnošolskega književnega pouka. Avtor naniza nabor iger in vaj ustvarjalnega in poustvarjalnega pisanja, ki jih je preskusil v svoji pedagoški praksi, ter tri izmed njih podrobneje obravnava. Izkazale so se mu za nepogrešljive prvine pouka slovenščine, izbirnih predmetov literarni klub in šolsko novinarstvo ter dejavnostih literarnega krožka, šolskega glasila in bralne značke. Z njimi je poglobljal pouk sporočanja, utrjeval in dopolnjeval jezikovno znanje, predvsem pa otroke spodbujal k osebnemu in ustvarjalnemu branju.

Ko sem se kot mlad učitelj slovenščine leta 1969 znašel pred višješolci na osemletki, sprva nisem vedel, kje in kako naj »zagrabim«. Na slavistiki je med večino študentov in tudi med profesorji prevladovalo mnenje, da je šolska praksa nekaj, kar je globoko pod akademskimi znanstvenimi vprašanji. Zdelo se nam je, da celo profesor metodike pouka svoja predavanja jemlje bolj kot nujno zlo, da zapolni učno obveznost. V oporo sem si zato najprej vzel za zgled svoje nekdanje profesorje, kmalu pa tudi svoje izkušenejšše šolske kolege. Tako je moje šolsko ubadanje z umetnostnimi besedili sprva temeljilo na racionalnem pristopu: učencem sem orisal biografske in druge okoliščine nastanka umetnin, ob prebiranju beril, pa sem si prizadeval, da bi spoznavali temeljne prvine, iz katerih so sestavljena književna dela: razčlenjevali smo jezik in slog, sledili poteku zgodbe in iskali motive, okarakterizirali junake, iskali idejo, ločevali literarne zvrsti in vrste ter se učili literarnoteoretične pojme. Pri vsem tem ni ostajalo kaj dosti časa, da bi otroci lahko sami ubesedili pomen prebranega dela, in priložnosti, da bi svoja branja lahko vključili v kontekst različnih interpretacij sošolcev in učitelja. Te pomanjkljivosti sem se kmalu zavedel, a sem se tolažil, da jih s podajanjem znanja usposabljam, da bodo nekoč v odraslosti zmožni samostojno izbirati med knjigami ter brati in vrednotiti svoje branje. Na koncu koncev – saj je bila tudi naša generacija deležna takega poučevanja, pa nam ni kdo ve kako škodilo ...

Ker so mi knjige v otroštvu pomenile silno veliko, sem si po tihem le moral priznati, da tak pouk tudi meni ne bi preveč »dišal« in da bom z njim pri otrocih prav težko zbudil ljubezen do knjige. Zaskrbelo me je, da mnogim tako obravnavanje književnosti knjigo celo odtuja in da je ob napol pozabljenem šolskem znanju v odraslosti ne bodo znali brati. Dokončno sem se odločil storiti nov korak, ko so učenci ob praznični priložnosti nam



učiteljem pripravili kviz. Pred nas so postavili ogledalo in nas spravljali v zadrego z dolgo verigo vprašanj o pisateljskih letnicah. Napravil sem sklep, da bom odtlej posredovanje literarnovednih podatkov in ponujanje svojih interpretacij potisnil nekoliko v ozadje in več gradil na otroškem osebnem videnju pomena prebranega, pa čeprav bo to zaradi manjšega števila znanih podatkov, manjših življenjskih izkušenj in teoretičnega znanja nepopolno ali celo napačno, in pa na spodbujanju njihove ustvarjalnosti.

Med daljšim bivanjem v Angliji še v času študija sem si nakupil nekaj knjig o kreativnem pisanju. Ti priročniki so bili namenjeni mladim pisateljem in pesnikom, da bi lažje čim bolje izkoristili moč besede. Predstavljali so nekakšno šolo pisnega izražanja idej in čustev v novih besedilih ali iz književnih sestavin, ki že obstajajo. Z domiselnimi vajami so pisce vodili v domišljjsko ustvarjanje vsebinsko smiselnega, povezanega in zaokroženega umetnostnega besedila na enkrat in poetičen način. Učili so jih, da bistvo kreativnega pisanja ni v skupem posredovanju dejanskih dogodkov in informacij s pomočjo jezika, temveč je v besedilu, ki v bralcih vzbudi estetski užitek ter eidetske (domišljjsko-čutne) predstave. Kreativno pisanje je torej domišljjsko pisanje, pisanje kot umetnost, ustvarjanje književnih del v vseh žanrih.

Nekaj vaj iz teh priročnikov sem poskusno priredil za šolsko rabo in postopoma so se izkazale kot učinkovite priložnosti, kako učencem skozi poustvarjalno igro odpirati oči za prezrto bogastvo umetnostnega besedila. Postavljeni v vlogo pisatelja so ob ciljno usmerjenih, a privlačnih vajah ugotovili, da je upovedovanje domišljjskih svetov, misli in čustev težka, a nadvse zanimiva naloga. Ob lastnem ustvarjalnem naporu pri iskanju ustreznih jezikovnih in oblikovnih rešitev so postajali bolj dojemljivi za številne vidike književnih umetnin. Metodo učenja z ustvarjanjem kot ponovnim branjem besedila sem odslej zlahka prepletal z metodami raziskovalnega učenja.

Šolsko delo z mladimi je tako tudi meni postalo bolj zanimivo in vznemirljivo. Presenečali so me s pisnimi izdelki, ki jim tudi najstrožji kritiki niso mogli kaj dosti očitati. Najboljše smo objavljali v šolskem glasilu in z njim kmalu vzbudili pozornost. Vrstile so se nagrade na vseh straneh, vzbudilo pa se je tudi nezaupanje. Ker za šolo prilagojene vaje kreativnega pisanja še niso bile splošno znane, se je oglasila skrb, da gre morda za škodljivo »prementoriranje« – pretiran učiteljev vpliv, njegovo »uporabo« učencev za uresničevanje lastnih neizživetih literarnih ambicij. Proti koncu 80. letih prejšnjega stoletja so ti pomisleki poniknili, saj so se takrat pri nas že na široko uveljavile delavnice ustvarjalnega pisanja, ki jih je iz Amerike za svojo rabo prinašala mlada pisateljska generacija. Šolniki so jih prepoznali kot obogatitev pedagoškega izročila in so jih podobno kakor jaz dve desetletji prej prevzemali in prirejali, da so besedne igrice in vaje v slogu postajale nepogrešljive prvine dela v razredih ter mentorskih prizadevanj v literarnih krožkih in uredništvih šolskih glasil. O tej temi se je vse več pisalo v strokovni literaturi in začeli so izhajati priročniki. V kurikulumu za novo devetletno osnovno šolo sta pisno poustvarjanje in ustvarjanje besedil tesno povezana z literarnoestetskim branjem in sta integralna dela učnih načrtov za slovenščino in izbirni predmet literarni klub. Kljub vsemu se je nekaj nerazumevanja, češ da so te novotarije uporabne zgolj za rekreacijs-

ko igračkanje ali za mašenje lukenj med urami nadomeščanja, še vleklo v novo stoletje. Danes pa že težko najdemo osnovnošolskega učitelja, ki med cilji branja književnih del ter otrokovim ustvarjalnim ali poustvarjalnim pisanjem ne bi prepoznal smiselne povezave in ki bi zmotno trdil, da hoče z ustvarjalnim pisanjem naša šola v pouk slovenščine vprogramirati cilj »oblikovanja umetnikov«.

Že proti koncu 70. let sem ugotovil, da nisem popolnoma osamljen v prepričanju, da je otrokovo sprejemanje književnosti globlje, če je soustvarjalno in če otrok iz svojih zanimanj in doživljanja ter po svojih zmožnostih sledi umetnikovemu ustvarjalnemu procesu. Pisatelj Lojze Kovačič me je opozoril na pomen fragmentarnega pisanja in na svoje izkušnje z otroškim poustvarjalnim preoblikovanjem starodavnih mitov v Pionirskem domu, pisatelj Marjan Tomšič mi je razkril metode, kako istrskim osnovnošolcem pomaga presnoviti ustno izročilo v novo fantazijsko resničnost, pesnik Franc Černigoj mi je demonstriral, kako s folklorističnega temelja vleče mentorske niti v raziskovalno, publicistično in literarno pisanje svojih učencev, pesnik Lance Henson pa me je naučil, kako pomagati otrokom, da se jim posreči naključne besede »začarati« v metaforo. Z leti se mi je v mapi dopolnjeval nabor vaj v slogu in igrice ustvarjalnega in poustvarjalnega pisanja:

- igranje z besedami in njihovo zvočno sliko (izmišljanje novih besed, sestavljanje tropov, metafor, ugank, dopolnjevanje manjkajočih besed, iskanje novih rešitev ali najbolj primerne besede, iskanje rim in asonanc, sopomenk, protipomenk in enakozvočnic, vaje v verzificiranju, poskusi s stalnimi pesniškimi oblikami itd.);
- pesnjenje (od besede do metafore ali pesniške podobe, od pesniške slike do pesmi, od snovi ali motiva do pesmi, od pesniške oblike do pesmi);
- pisanje različnih fragmentov literarnih zvrsti in vrst;
- pisanje dialogov in dramatizacij;
- pisanje na osnovi ljudske ustvarjalnosti in mitov;
- posnemanje literarnih slogov, oblikovanje plagiata kot slogovne vaje;
- prevajanje umetnostnega besedila v neumetnostno (pismo, dnevniški zapis, vest, komentar, reportaža, intervju, oglas, vabilo);
- spreminjanje žanrov (preoblikovanje v pravljico, pustolovsko, znanstvenofantastično ali detektivsko zgodbo);
- parodiranje in travestiranje znanih literarnih del;
- preoblikovanje literarnega dela v strip in obratno;
- preoblikovanje literarnih del (iz poezije v prozo in obratno; dramatiziranje, spreminjanje ključnih prvin, dopisovanje, parafraziranje);
- pisanje nadaljevanj besedila, novih prigod znanih literarnih oseb;
- izmišljanje in dodajanje novih književnih oseb;
- zamenjavanje pripovedovalca (napisati besedilo v 1. ali 3. osebi);
- pisanje fabulativnih pisem in fiktivnih dnevnikov;
- kolektivno pisanje povesti na podlagi skupnih izhodišč (nanizanka – pisanje o doživljajih istih izmišljenih oseb; podajanka – postopno dograjevanje zgodbo, tako da jo naslednji nadaljujejo tam, kjer jo je predhodnik prenehal pisati);
- prevajanje tujih literarnih del v slovenščino.



Naj na primeru **dela s pesniškim besedilom** pokažem, kako sem glede na cilje v pouk organsko umeščal ustvarjalno pisanje, ne da bi postalo samo sebi namen ali zgolj sproščujoče darilo, ki naj razbremeni utrujajoči pouk. Učenci so ob prvem branju oblikovali osnutek lastnega besedilnega pomena, prve vtise. Svojo reakcijo na prebrano Kosovelovo pesem so si za beležili, ne da bi posebej pazili na jezik in slog svojega pisanja; lahko tudi v obliki miselnih vzorcev. Ti zapiski so postali osnova za pogovor s sošolci, v katerem se je vsak lahko soočil z besedilnimi pomeni, ki so jih oblikovali sošolci, in tako postal pozoren na prej prezrte vidike prebranega. Sam sem se občasno vključeval s svojimi interpretacijami, sicer pa sem predvsem deloval kot organizator, spodbujevalec in usmerjevalec pogovorov, ki so potekali v skupinah. Pri tem sem postavljал »izzivalna« vprašanja in pomagal otrokom formulirati stališča. (Npr.: *Ali pesem mora imeti neko »posebnost« snov? Ali lahko pišemo o čemerkoli? Je pesem kljub odbijajoči snovi še vedno umetniško delo? Kaj pa sploh je pomen pesmi? V čem se »pomen« lirske pesmi razlikuje od »pomenov« pripovedne pesmi? Ali ob prebranem besedilu meniš, da morajo pesmi imeti jasno razpoznavne oblike? Čemu razporejenost besedila na verze? Kako kratka je lahko pesem? So tri besede lahko pesem? Kaj misliš s tem, ko praviš, da je pesem »dobra« ali »slaba«? Ali obstajajo merila, ki bi bila prikladna za ocenjevanje poezije vseh obdobj? Se ti zdi kritično razčlenjevanje pesmi smiselno in tehtno početje? ...)* Učenci so nato oblikovali prozne parafraze pesmi, jih med seboj primerjali in ob moji opori odpirali nova vprašanja. (Npr.: *Na kaj sklepaš, ko primerjaš dolžino izvirnika in parafraze? Zakaj si opisno »razširil« metaforo? Kaj ti to pove o pesnikovem jeziku? V koliko povedih si »nadomestil« prvo pesnikovo poved? Ali iz tega lahko potegneš kak zaključek o njegovem pesniškem jeziku? Kaj si izgubil, ko si razdrl verzno zgradbo ter metrum in ritem pesmi? Kaj je še izgubilo v parafrazi? ...).* Spet drugič sem organiziral dvojice in takrat je delo potekalo takole: prvi učenec je svoj odziv na pesem oblikoval v fragmentarni zapis in ga predal drugemu, ki je zapisal svoj odziv nanj. Oba spisa sta nato prebrala pred razredom in sošolci so si zapisovali opombe, da je bil kasnejši pogovor bolj argumentiran. V tretji fazi so udeleženci pogovora glede na razširjeni horizont pričakovanj oblikovali vsak svoj novi besedilni pomen. To je bil njihov drugi odziv na prebrano pesem, obogaten z novimi premisleki, porojenimi v pogovoru. Sedaj so obširneje ter z večjo skrbjo za jezik in kompozicijo zapisali svoje misli v sestavek, nekakšen dnevnik branja, novo samointerpretacijo. Od tu je pot vodila v pisanje eseja ob pesniškem besedilu, lahko pa se je prevesila v imitacijo književnikovega ustvarjalnega postopka, tj. v ustvarjalno pisanje poezije. Posebno uspešna se je izkazala metoda prestopa od naključno izbranih besed k metafori in pesniški podobi ter naprej do pesmi. Učencem sem ponudil nabor kakega pol ducata besed (lahko bi jih izbrali tudi sami), ki naj jih v petih minutah s pomočjo domišljijских predstav in s kako dodano besedo povežejo v metafore in pesniške podobe. Na podlagi besed BRSTIČ, OKLEP, DEŽUJE, MAČKA, ADRIAN so nastale tudi takele pesmice:

Brstič.

*Odpira svoj pogled.
Mlada mačka.
Joj, pomlad!
Ko razbijajo se oklepi.
Ko dežuje zeleno veselje.
Ta srečni Adrianov svet! **

Adrian

*Svinčniki so navadno v oklepu
Spiralasto zelenih
Vesoljnih potopov.
Trenutke pred njimi nikdar ne dežuje.
Torej ne bo tako kmalu.
Otroci prihajajo iz solatnih brstičev.
Ker naju mačke z gobčkom belim od mleka
Sprašujejo po prtičku.
Meni pa je sonce kar všeč. **

brstič je moker

*dežuje
mačka je mokra
dežuje
adrian je pod oklepom
ne dežuje **

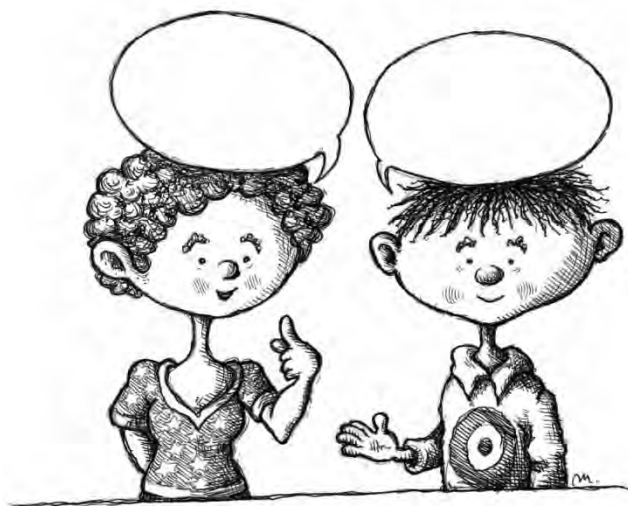
*Adrian podpira si glavo,
v roki pa drži pero.
Pod peresom skracane besede:
Brstič, mačka, oklep, dež ...
O, groza, tu polno trapaste je zmede! **

Ko so se te štirinajstletnice igrale z besedami, so postavljene v ustvarjalno situacijo posnemale pesnikove ustvarjalne postopke. Takrat niso bile več učenke, ki se »bojujejo« s tujim besedilom, temveč so se kot ustvarjalke približale avtorju branega dela. Odpirala so se jim vprašanja bogatih izraznih možnosti, ki jim jih ponuja jezik, in izbora slogovnih različic. Cilj zamenjave vlog, pri katerih so se bralke pesmi v eni uri prelevile v ustvarjalke, seveda ni bil urjenje bodočih umetnic, ampak v prvi vrsti poglobljanje njihove občutljivosti za književno besedilo in njegove konstitutivne elemente. Odtlej jim razložiti, kaj je to metafora, ni predstavljalo nobene težave več.

Poustvarjalno in ustvarjalno pisanje se mi je pokazalo kot uspešna metoda tudi pri delu s **proznimi umetnostnimi besedili**. V okvir spodbujanja sposobnosti kreiranja domišljjski predstav literarnih oseb na podlagi podatkov, ki jih posreduje književno delo, sem umestil vaje za razvijanje sposob-

* Neznani avtor: gradivo je nastalo na delavnici ustvarjalnega pisanja za otroke v začetku 90. let.

nosti zaznavanja značaja književnih oseb in iz tega izhajajoče motiviranosti njihovih dejanj. Za začetek sem jim narisal stripsko sličico s »praznima« oblačkoma:



Otroke sem povabil v igro vlog: postavijo naj se v vlogo pisatelja, ki s pomočjo domišljije ustvarja osebe in jih vstavi v svoje pripovedi, da pred nami zaživijo skorajda bolj resnične od pravih ljudi. K tabli sem povabil učenko in jo prosil, naj v oblaček napiše besede, ki bi jih lahko izreklo narisano dekle, nato pa še sošolca, da izpolni drugi oblaček. Preostale sem nagovoril, naj vsak izmed njih v desetih minutah skicira pričevanje o pogovoru na sličici. Pisanja se lahko lotijo kot opazovalci, z zornega kota oseb na sliki ali fiktivnih oseb, ki bi bile lahko priče prizora. Oblika je poljubna: samogovor, pogovor, dnevniški zapis, odlomek iz pisma, šolske dokumentacije, trivialne povesti, filmskega scenarija ipd. Po prebiranju teh fragmentarnih zapisov smo se ob mojem usmerjanju pogovora lotili skupnega (do)oblikovanja književnih oseb. Najprej smo narisanim likom dali imena in jim priključili osebe, ki bi bile lahko povezane z njimi. Določili smo jim starost in poklic in jih do najmanjših potankosti označili po zunanjih lastnostih. Oblikovali smo jim značaje in predstavili njihovo duhovno življenje. Te skupne književne osebe smo umestili v širši kontekst (čas in prostor) in proti koncu učne ure so se postopoma začeli porajati zametki zgodbe. Sledil je dogovor za pisanje skupne »knjige«. Učencem sem namignil, da imajo posamezna poglavja lahko obliko fabulativnih pisem, fiktivnih dnevnikov, novinarskih člankov ipd. Na podlagi dotlej izoblikovanih enotnih izhodišč (književnih oseb, dogajalnega prostora in časa) so otroci doma pisali o dogodivščinah svojih junakov in o odnosih, ki so se pletli med njimi. Prihodnjo uro so med najuspešnejšimi pisci izbrali uredniški odbor, da je popisane liste smiselno povezal v **nanizanko**, ki ji je glavni urednik dopisal uvodno in zaključno poglavje. Likovno nadarjeni sošolci so vse skupaj še ilustrirali in shranili v mapo ali povezali v knjigo. Seveda bi podobna nanizanka lahko poustvarjalno nastala tudi ob snovi, motivih in osebah priljubljenega književnega dela kot njegovo nadaljevanje.

Nekoliko zahtevnejše je bilo skupinsko pisanje povesti, ki sem jo poimenoval **podajanka**. Zgodbo je skupina postopoma dograjevala, tako da jo je

vsak pisec nadaljeval tam, kjer jo je predhodnik prenehal pisati. Ta naloga je potekala mesec ali dva, preden je bilo delo zaključeno. Pri podajanki je bila prav tako kakor pri nadaljevalki najpomembnejša uvodna ura, ko so si pisci skupaj izmislili »junake«, jih čim bolj natančno opisali, okarakterizirali in umestili v konkreten prostor in čas. V pogovoru izoblikovano gradivo so skupaj povezali v prvo poglavje povesti. Vsak nadaljevalec je moral upoštevati zapisano izhodišče in snovati glavno in stransko zgodbo na tak način, da je z zaviranjem in spešitvami dogajanja naslednjemu omogočal razpletanje in novo zapletanje. Torej je oddal zvezek naslednjemu piscu, ko je bila pripoved najbolj »napeta«. Sam sem posredno vplival na kompozicijo z usmerjanjem v postopno razpletanje zgodbe le, kadar sem opazil, da se bodo pripetljaji junakov z enoličnim ponavljanjem preveč pikaresko odvijali skozi povest in bodo mladi pisci izgubili pripovedno nit.

Tudi pri **obravnavi obveznega šolskega branja** se priložnosti za vključevanje poustvarjalnega pisanja v književni pouk kar ponujajo. Navedel bom nekaj tovrstnih primerov, ki so se nabrali ob šolskem prebiranju šaljivih zgodbic o Butalcih. Ta knjiga Frana Milčinskega je vzorčni primer literarnega nonsensa, žanra, ki se igra z jezikovnimi možnostmi in s spreminjanjem pomenovskih odnosov. Njegovo bistvo se skriva v uravnoteženi napetosti med nakazanim in odvzetim pomenom, zato je nadvse primerna za besedne igre in vaje v slogu, ki mladim bralcem pomagajo prepoznati humorne prvine v besedilu in presoјati njihove učinke.

- Pisanje fiktivne butalske zgodovine. (Bralci ob imitiranju značilnega sloga Frana Milčinskega povezujejo znamenita butalska dela v knjigo z naslovom *Kratek očrt zgodovine butalskega ljudstva*. Za usmeritev jim ponudim naslov prvega poglavja: *Prvi Butalci in velika selitev*, ter začetni stavek: »Nekdaj ali pa še dosti prej je imenitni rod Butalcev živel v prejšnjih krajih, ki pa so bili sila od rok. V enem mesecu ne prideš tja, pa naj ti vola gresta kar po vseh štirih ...«
- Izmišljanje butalskih praznikov. (Vsak učenec si zamisli pet praznikov, ob katerih bodo Butalci obhajali spomin na slavne dneve svojega ljudstva in o katerih se bodo morali otroci učiti v šoli. Praznike si trudijo čim bolj izvirno poimenovati in okrog najpomembnejšega naplesti butalsko zgodbo, kako je do njega prišlo.)
- Pisanje nove zgodbe o Butalcih (Navodilo: *Napiši zgodbo o imenitnem butalskem gnoju, katerega slava na daleč diši. Morda si pa izmisliš celo novo književno osebo in jo pošlješ med Butalce? Pazi le, da tudi »tvoji« Butalci ostanejo skregani s pametjo. Saj veš, da pri njih zakonitosti našega sveta ne veljajo, saj vse teče čisto drugače in po svojih nesmiselnih pravilih. Zato pa so tako smešni.*)
- Butalci in Tepanjčani na časopisnih straneh. (Bralci sestavijo nekaj izvirnih naslovov za jutranjika *Butalske novice* ter *Tepanjski dnevnik* ter »prevajajo« butalske zgodbe v novinarske žanre: vest, komentar, uvodnik, reportažo ipd. Napišejo, kako bi o prihodu medveda v vas pisali Butalci in kako Tepanjčani.)
- Pomoč Butalcu pri pisanju neumetnostnega besedila. (*Kako naj lastnik kobiljih jajc napiše pritožbo in zahtevek za nadomestilo škode.*)



- Pisanje Butalčevega dnevnika. *(Zamisli si, da Jakope za tramom v svinjaku skriva svoj dnevnik. Le kaj vanj piše o svoji ljubezni do dekleta z rdečim sončnikom? Morda celo pesmi?)*
- Priprava scenarija za butalski kviz. *(Po vzoru dvogovora o breskvah v košku med Butalcem in Tepanjčanom pripravi vprašanja za kviz o Butalcih. Sestavljena naj bodo tako nerodno, da bodo že ponujala prave odgovore.)*
- Komičnost zaradi mašil. *(Zamisli si dvogovor dveh Butalcev, ki zadrege pri govorjenju skušata premostiti z nenehnim ponavljanjem mašil. Tako, kot je to počel boter Dideldač s svojim »sem pa tja«.)*

Sklep

Na učiteljski poti skozi osnovno in srednjo šolo sem težil k temu, da bi bila pri ukvarjanju s knjigo recepcija učencev postavljena v ospredje. Pomagal sem jim razvijati različne bralne strategije ter pripravljal čim več metodično-didaktičnih poti, da so ubesedili svoje »pomene« prebranega književnega dela. V tem okviru sem izpopolnjevanju pisateljske »obrti«, namenjene izkušnje delavnic kreativnega pisanja predelal v aktivne oblike jezikovnega pouka, predvsem pa v učinkovite metode književne vzgoje. Pri tem sem bil ves čas pozoren, da to početje ne bi postalo samemu sebi namen, temveč sem poustvarjalne in ustvarjalne naloge izbiral tako, da sem z njimi zapolnjeval prezrte prvine spoznavnih, estetskih in etičnih komponent literarnega dela, poglobljajal doživetje in povečeval recepcijske sposobnosti mladih bralcev.

Pesnik Jože Snoj je ob koncu 70. let prejšnjega stoletja v rubriki Literarne igrice, dopisni šoli ustvarjalnega pisanja mesečnika Pionir, zapisal: »Šli se bomo literarne igrice, da bi se z lastnimi drobnimi poskusi približali tisti veliki in odgovorni igri domišljije, življenjskih doživetij in prebranih pisateljskih spretnosti, ki ji pravimo književno ustvarjanje.« Lastna literarno-estetska (po)ustvarjalnost otroku pomaga oživljati domišljijo, prinaša mu estetske izkušnje in ga nagovarja k novim potovanjem v književne svetove.