

Mag. Helena Korošec

Gledališče – medij za učenje in poučevanje ter otrokov celostni razvoj

Povzetek: Prispevek predstavlja gledališko igro na podlagi načel kreativne dramske vzgoje in utemeljuje njeno izvedbo v razredu in vrtcu tudi s teorijo sociodramske igre. S pristopom, ki temelji na izhodiščih kreativne drame, so gledališka izrazna sredstva medij za povezovanje učnih vsebin, za doseganje ciljev kurikula, poleg tega pa posegamo tudi v otrokov čustveni in socialni razvoj. Na splošno je cilj drame v vzgoji (Educational drama) in kreativne drame (Creative drama), pripraviti formalno predstavitev za občinstvo. Vendar je za učitelja/vzgojitelja pomemben proces, v katerem te dejavnosti potekajo. Poglavitni namen kreativne dramske vzgoje je spodbujati osebnostni razvoj sodelujočih in jih hkrati vzgajati za spremljanje in razumevanje gledališke umetnosti. Pri delu z otroki v gledaliških dejavnostih se je pomembno zavedati, da ne vzgajamo prihodnjih igralcev. Učitelj/vzgojitelj otroke senzibilno vodi skozi proces, v katerem otroci odkrivajo svoj svet in razvijajo svoje sposobnosti. Te igre se tudi takrat, ko razvijajo smisel za lepo in estetska doživetja, bolj kot estetskim prilagodijo psihološkim in pedagoškim merilom.

Ključne besede: kreativna drama, drama v vzgoji, sociodramska igra, otrok v gledališču.

UDK: 37.036

Pregledni znanstveni prispevek

Mag. Helena Korošec, višja predavateljica, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani; e-naslov: helena.korosec@guest.arnes.si

1 Uvod

Zakaj sploh gledališče? Se res ne da preživeti brez njega? Tako v družbi nasploh kot v šoli. Umetnost in znanost. Gresta lahko z roko v roki? V prid odraščajoči generaciji. Na eni strani je gledališče v šoli z vsemi izraznimi sredstvi še vedno le capljajoča dekla, ki kdaj pa kdaj, pri urah slovenskega jezika, najde svoje mesto v poustvarjanju dramskih besedil. Pogosto se tam njegova vloga tudi konča. Največkrat pa zasede mesto nebodigatreba, tiči pozabljeno v oslovski klopi in jemlje le misel ob dragocenem času natrpanega predmetnika in množici dejstev, ki jih morajo otroci usvojiti. Ugotavljamo, da je gledališče v šoli (in vrtcu) najpogostejše del procesa le pri pripravi predstav. Dodati pa velja tudi zavedanje o vplivu gledaliških dejavnosti na otrokov razvoj, učenje in poučevanje ter o njegovih učinkih na komunikacijo in ozračje v razredu/vrtcu. Vsekakor je v primerjavi z glasbeno in likovno vzgojo v manj ugodnem položaju, saj obe omenjeni področji k sreči zasedata mesto tako v predmetniku prihodnjih učiteljev kot v učnem načrtu osnovne šole. A če gledališče sprejmemo kot izziv in možnost sporočanja v šolskem/vrtčevskem vsakdanjiku, bodo vsakdanje oblike dela z gledališkimi izraznimi sredstvi postale zanimivejše in prepričljivejše. Teorija in praksa dokazujeta, da se lahko gledališka sredstva (lutke, maske, pantomima, gib, improvizacije, glasba ...) vključijo v učenje in poučevanje kot enakovredno dejavnost drugim, bolj »akademskega«.

A tu se misel ustavi ob polemiki med Platonom in Aristotelom (Poetika, 2005). Platon obsoja poezijo (kamor uvršča predvsem tragedijo, epos, komedijo), češ da je škodljiva, ker kvarno vpliva na moralo. Aristotel trdi nasprotno: poezija je koristna in neogibno potrebna, da se človek olajša, sprosti in očisti, da se dokoplje do novih, globljih spoznanj. Platon uči, da se poezija, s tem ko posnema, odmika od resnice. Aristotel pa trdi, da se poezija s posnemanjem resnice približuje in je zato na primer celo resničnejša od zgodovine. Aristotel skuša do-

kazati eksistenčno upravičenost poezije, določiti njeno funkcijo v človeški družbi in osmisлити njeno poslanstvo (Gantar 2005). Aristotelovo pozicijo zavzemajo(mo) didaktiki drame v vzgoji in učitelji/vzgojitelji praktiki, ki so preizkusili metodo, Platonovo pozicijo pa sestavljavci predmetnikov. Ob Aristotelovem razmišljanju o poeziji (umetnosti, gledališču) takoj najdemo vzporednice v načelih kreativne drame, teoriji simbolne igre in sociodramske igre. Z omenjenimi teorijami želimo osvetliti pomen gledaliških dejavnosti v šoli in vrtcih za otrokov celostni razvoj.

Prispevek v nadaljevanju predstavlja različne pristope h gledališki vzgoji v pedagoškem procesu in ponudi v razmislek možnost uporabe gledaliških izraznih sredstev za doseganje kurikularnih ciljev. V teoriji sociodramske igre najdemo temeljne značilnosti takšne igre, ki vpliva na otrokovo potencialno učenje ter čustveni in socialni razvoj. V nadaljevanju iščemo podobnosti in razlike med otrokovo spontano in gledališko igro, da bi lahko v izvajanju gledaliških dejavnosti upoštevali kreativen pristop, naravnani na otroka, in ne bi prenašali profesionalnega načina dela v gledališču na delo z otroki. S pričujočo razpravo želimo osvetliti pedagoški in psihološki pomen otrokove igre z različnimi gledališkimi izraznimi sredstvi, ki je v razredu/vrtcu pogosto v ozadju pred estetskim pripravljanjem predstave po zgledu poklicnih gledališč.

2 Kreativna dramska vzgoja

Dediščina kreativne dramske vzgoje seže že precej daleč. Pomemben prispevek k razvoju tega področja je dala Winifred Ward, profesorica na Univerzi v Evanstonu, ki je svojo prvo knjigo z naslovom *Creative Dramatics* napisala že leta 1930 (Ward 1981). Pravi razmah tega pristopa pa se je začel v drugi polovici dvajsetega stoletja v Združenih državah Amerike, Veliki Britaniji in na drugih angleško govorečih območjih. Wardovi so sledili številni znani praktiki – Geraldine Siks, Nellie McCaslin, Richard Crosscup. Kreativna dramska vzgoja je postala enakovreden predmet vsem drugim, cilji so del učnega načrta, največkrat pa jo poučujejo za to izobraženi učitelji/vzgojitelji. Pri nas je položaj popolnoma drugačen tudi petdeset let pozneje. Sodobni pristop h kreativni dramski vzgoji je bolj ali manj prepuščen posameznim entuziastičnim učiteljem, ki jim uspe pridobiti temeljno strokovno znanje na seminarjih. Tudi v drugih evropskih državah se otrokovo igro, dramatizacijo in gledališke dogodke aktivno vključuje v učni načrt in metode poučevanja. I. Saksida (1987, v Medved Udovič 2000, str. 53) povzema iz norveškega učnega načrta: »Poglavje Učne metode najprej poudarja raznovrstnost metod. Posebej je izpostavljena *dramatizacija* in ustvarjalna raba jezika. /.../ Temeljni pouk branja in pisanja se v norveškem učnem načrtu utemeljuje v govorjenem jeziku, *igri in identifikaciji*.«

Kreativna dramska vzgoja pomeni pristop h gledališkim dejavnostim z otroki in mladino, ki zavrača tradicijo, zasnovano na prenašanju profesionalnega načina dela v gledališču na delo z otroki. Tako se učenje besedila, učenje gledaliških veščin, postavljanje in igranje predstave postavlja v drugi plan ali se

celo izključuje. Primarnega pomena je proces, v katerem potekajo dramske dejavnosti. Iz tega izhodišča so se razvile različne oblike dramskega dela z otroki. Najpogostejša izraza v svetu, ki se uporabljata za sodobni, drugačni pristop h gledališki dejavnosti z otroki, sta »drama v vzgoji« (Drama in Education, DIE) in »kreativna drama« (Creative Drama) (Wagner 1998, v Korošec 2006).

2.1 *Drama v vzgoji*

Cilj in smisel dela pri prvi (DIE) je ustvariti izkušnje, s katerimi učenci lažje razumejo medčloveške odnose, se vživijo v življenje drugih ljudi in uvidijo alternativne možnosti za odzive in dogodke. Učenci eksperimentirajo v položajih »kot da« in se z igro distancirajo od realnosti. Srečajo se z nekim problemom, s temo iz učnega načrta; dialog, ki ga ustvarijo, pa je odvisen od okoliščin, v katerih skupina dela, improvizacije ter domišljije posameznika in skupine. Ta vrsta dramskih dejavnosti je nekaj, kar zmore vsak otrok in ne le tisti, ki imajo naravni dar za gledališko ustvarjanje. Težišče dela ni na besedilu, to je včasih le izhodišče, vendar ga učenci v procesu ustvarjalno preoblikujejo. Raziskujejo pa dogajanje v zgodbi, ustvarjajo domišljijski svet in zgodbo spreminjajo v nekaj novega. Izhodišče dela je ponavadi področje iz kurikula, ki ga učitelj/vzgojitelj predstavi učencem. Manj poudarka je na zgodbi in oblikovanju karakterjev, več pa na reševanju problema ali na nekem pomembnem dogodku iz življenja (O'Neill 1994, v Wagner 1998). Cilj drame v vzgoji je učiti se skozi dramske dejavnosti (learning through drama), tako da učenci vstopajo v namišljeni dramski svet, v katerem se srečajo s problemi, ki jih pripeljejo do obvladanja učnih ciljev.

Delo poteka v skupini, prisotna pa je diskusija, ki na neki način prekinja otrokovo kreativnost, saj od njega neprenehoma zahteva, da reflektira, kaj se je zgodilo. Popolna instrumentalizacija tega tipa ustavlja kreativno raziskovanje tako pri učencih kot pri učitelju. D. Heathcote (utemeljiteljica tega načina dela) pravi, »da ne more biti učenja brez refleksije« (Wagner 1998, str. 8). Prednost imajo torej teme in cilji učnega načrta, odmika pa se od gledaliških korenin.

Pri izvedbi dramskih dejavnosti v razredu/vrtcu je zavedanje o značilni zgradbi dramskega dejanja izrednega pomena. Že Aristotel je v svoji Poetiki (2005) dramo razčlenil na začetek, sredino in konec, ki so med seboj v strogi vzročni in smotrni zvezi. Aristotel našteva šest elementov, ki tragedijo (dramo) označujejo kot posebno vrsto: mitos, značaje, dikcijo, misel, spektakel, melodijo. A na prvo mesto postavlja mitos. »Najpomembnejša je zgradba dogodkov; zakaj predmet posnemanja v tragediji niso osebe, marveč njihova dejanja in življenje, sreča in nesreča. /.../ Dejanja, to je mitos, so končni smoter tragedije: smoter pa je važnejši kot vse drugo.« (Aristoteles 2005, str. 90) Dober mitos, to je zaplet dejanja, je za dobro tragedijo zelo pomemben. Dramo razčlenimo na ekspozičijo, sprožilni element, vrh dejanja ter peripetijo in razplet. Če teh elementov ni, ne moremo govoriti o drami. »Pojem dramatičnega se od nekdaj izvaja iz pojma dramatičnega dejanja kot akta volje, iz katerega izhajajo navzkrižja, spori, boji. In obstoj neke volje, nekega hotenja, ki povzroči nasprotja, je gotovo osnovna značilnost vsega dramatičnega.« (Kralj 1984) Nasprotja, ki pripeljejo do zapleta

in na koncu do rešitve, se izražajo v igri glavnega igralca protagonista nasproti antagonistu. Ob upoštevanju kurikularnih tem in ciljev nikakor ne smemo mimo značilnosti drame. Torej je drami v vzgoji, ki učne teme odlično poveže z igro vlog, nujno dodati še nekaj vedenja o dramaturgiji in strukturi dramske igre.

Eden od pristopov drame v vzgoji je t. i. procesna drama (Gruić 2002), ki vztraja prav pri oblikovanju dramske vrednosti dela. »Ta oblika dramske dejavnosti temelji na fiktivnem prevzemanju vloge in improvizaciji. /.../ Vedno je močno podrejena procesu, ker sodelujoči ves čas sodelujejo v dogovarjanju, kako uporabiti temeljne elemente dramske oblike.« (Bolton 1998, v Gruić 2002, str. 18) Sodelujoči prevzamejo vlogo in tako vstopajo v zamišljeni dramski svet. Te vloge so najpogostejše skupinske, to pomeni, da vsa skupina vstopa v eno skupno, vnaprej definirano vlogo, kot so na primer palčki, ki živijo na robu gozda, ali stanovalci čarobnega mesta. Gruićeva piše (prav tam), da tudi igranje skupinske vloge dopušča posamezniku, da svojo osebno vlogo individualizira, da jo nadgradi po svoji želji. Za procesno dramo je tudi značilno, da vsa skupina prevzema vlogo sočasno, torej sočasno vstopa v zamišljeni svet. Ni opazovalcev, ni gledalcev. Izid je skupinska kreacija. Ob tem naj omenimo, da delo v skupinah pomembno pozitivno vpliva na otrokov socialni razvoj in medosebne odnose v skupini.

Prekinitev dejavnosti, vstopanje in izstopanje iz dramskega sveta so temeljne značilnosti procesne drame. Ta drugi pristop bolj upošteva kreacijo dramskega dela, a vendar je tudi ta način zelo diktiran in voden. Tudi prekinjanje, vstopanje in izstopanje iz same zgodbe je vprašljivo. Moramo res izstopiti iz zamišljenega sveta, da bi razumeli položaj? Ali pa nam prav nadrealni principi pomagajo razumeti realni svet? Prav je, da se daje prednost samemu procesu, in ne končnemu produktu – predstavi. Nujno pa bi bilo, da se kreacija pokaže občinstvu. Zavedanje občinstva je pravzaprav ena temeljnih značilnosti, ki loči otroško igro od gledališke. Torej se ne morem strinjati, da se igramo dramske igre, ne da bi na koncu pokazali vsaj kratke epizode. Po načelih sodobnega pristopa k otroškemu gledališču pa jih ne vzporejamo s profesionalnimi predstavami. Poudarek je na otroški domišljiji in improvizaciji. Dobre strani drame v izobraževanju velja povezati s kreativno dramo in prav približevanje teh dveh načinov dela je izvrstna metoda za delo v razredu/vrtcu.

2.2 *Kreativna drama*

Osebnost mi je najbližja pa tudi preizkušena v praksi v naših vrtcih in šolah je kreativna drama (v kombinaciji z DIE), ki je lahko način za učenje, sredstvo za samoizražanje, terapevtska tehnika, socializacijska dejavnost ali preprosto oblika umetnosti. Children's Theatre Association of Amerika (Združenje otroškega gledališča v Ameriki) je kreativno dramo definiralo takole (Siks 1981, str. 6): »Kreativna drama je improvizacijska, osredotočena na proces, ne ekshibicijska oblika drame, v kateri so sodelujoči vodeni k domišljiji in igri vlog. Proces v kreativni drami je dinamičen. Vodja vodi učence k raziskovanju, razvoju,

samoizražanju in k posredovanju idej, konceptov in čustev skozi dramske uprizoritve. /.../ Poglavitni namen kreativne drame je spodbujati osebni razvoj in pospešiti učenje sodelujočih, bolj kot razvijanje prihodnjih igralcev.« V kreativni drami je dejavnost pogosto predlagana z zgodbo, s poezijo, z izvirno zamisljo, glasbo, ki jo ustvarjajo otroci ali odrasli. Vključuje lahko pantomimo (gibanje, geste, mimiko obraza brez besed, izrazni ples), improvizacije in igre vlog, ki imajo začetek, zaplet in konec. Dejavnosti potekajo z lutkami, maskami ali živo igro. Učenci verbalno ali neverbalno zaigrajo neko predlagano temo, katere zasnova je znana vnaprej, ali pa v igri vlog ustvarijo novo, improvizirano, v njihovi domišljiji ustvarjeno zgodbo. Za razliko od drame v vzgoji kreativna drama bolj razvija senzibilnost za spremljanje, oblikovanje in razumevanje gledališke umetnosti.

Na splošno je cilj obeh, drame v vzgoji in kreativne drame, pripraviti formalno predstavitev za občinstvo. Otroci seveda lahko predstavijo tudi improvizirane prizore drug drugemu v razredu/skupini, kar pa ni poglaviti predmet v celotnem dogajanju. Tako kreativna drama kot drama v vzgoji temeljita na procesu, katerega cilj je vsestranski razvoj. Vendar pa je nastop pred vrstniki z otrokovega vidika zelo pomemben. Ob tem si otrok razvija kriterije in kritičnost za oblikovanje predstave.

Zakaj je pomembno poznati temeljna izhodišča obeh principov? Ker za naše kreativno delo z gledališčem in lutko v razredu/vrtcu velja približati značilnosti ene in druge veje in tako na najboljši mogoči način doseči cilje na različnih področjih otrokovega razvoja. V igro je pomembno vključevati kurikularne cilje z različnih predmetnih področij, pustiti otrokom, da ustvarjajo po svojih zamislih in domišljiji, da glede na različne priložnosti in cilje enkrat pripravijo prizore po literarni predlogi, drugič pa improvizirajo svoje besedilo. Mnogo učiteljev/vzgojiteljev z veliko domišljije in kreativnosti ter s senzibilnostjo za otroke te stvari dobro izvaja intuitivno. Nujno pa je, da se tej praksi doda tudi teoretično znanje. Otroci prinesejo s seboj prekrasno, univerzalno sposobnost – igro biti »kot da«. Prav ta nam je pri kreativni drami v razredu/vrtcu v pomoč in izhodišče za delo, da ne izumljamo že odkritega.

Dr. Nelly McCaslin, profesorica na Univerzi v New Yorku in ena vodilnih avtoric na področju kreativne drame v Združenih državah Amerike, navaja cilje, ki jih dosežemo s kreativno gledališko vzgojo (2006, str. 6):

- razvoj kreativnosti in občutka za estetiko, večje kritično mišljenje,
- boljša socialna rast in kooperativnost,
- izboljšanje komunikacijskih sposobnosti,
- razvoj moralnih in duhovnih vrednot,
- zavedanje samega sebe.

Kot vidimo, se navedeni cilji ujemajo s cilji kurikula za vrtce in učnega načrta v devetletni osnovni šoli.

Nancy Renfro ugotavlja, »da se z vključevanjem dejavnosti z estetsko-kreativnega področja (gledališče, lutke, gib, glasba ...) močno poveča učinkovitost tradicionalnih metod poučevanja« (1982, str. 15). Otrokova udeležba v kreativnih gledaliških delavnicah prispeva k oblikovanju njegove samozvesti in mu poma-

ga izboljšati samopodobo. Tak otrok je sproščen in sposoben komunicirati na verbalni in neverbalni ravni. Ker pouk v šoli še vedno poteka v korist verbalne komunikacije, vidim prav v kreativni gledališki vzgoji priložnost za vzpostavitev razmerja med obema vrstama komunikacije. Ciljev ne moremo doseči le z nekaj urami kreativne gledališke vzgoje, temveč s sistematičnim, skrbno načrtovanim in kontinuiranim delom.

Torrance in Rockenstein (1988, v Kroflič 1999, str. 79) obravnavata učne metode z umetniškega področja tudi z vidika spodbujanja desnohemisferne in integrirane (»whole-brain«) dejavnosti. Izhajata iz domneve, da ima vsaka normalna oseba potenciale, iz katerih lahko razvije različne učne stile, ki jih nato izbira glede na potrebe v konkretnem položaju. Že v vrtcu se kaže, da si otrok z ustvarjalno-estetskimi pristopi k branju in matematiki skozi izvirno mišljenje in ustvarjalne izdelke pridobiva osnovne bralne, pisne in matematične spretnosti. Sočasno torej potekata kognitivno učenje in razumevanje ter svobodno čustveno in umetniško izražanje. Ustvarjalni, afektivni in kognitivni procesi se medsebojno aktivirajo, prepletajo in olajšujejo.

3 Sociodramska igra

Ob izhodišča kreativne dramske vzgoje pa postavljamo tudi teorijo sociodramske igre. Ob razlagi te igre se moramo najprej zavedati, da je to ena od stopenj v razvoju otrokove igre. S. Smilansky (1968) navaja štiri temeljne stopnje igre, o katerih so pisali tudi Buhler, Isaacs, Piaget in Valentine: funkcijska, konstrukcijska, dramska igra in igra s pravili. V funkcijski igri otrok preizkuša svoje gibalne sposobnosti, manipulira s predmeti jih raziskuje. S tem znanjem se pripravlja na naslednjo stopnjo v razvoju. Razvoj od funkcijske h konstrukcijski igri pomeni napredek od manipulacije k formulaciji. V tej fazi otrok igrače že uporablja z določenim namenom, ustvarja konstrukcijo. Naslednja stopnja v razvoju je simbolna igra, ki se pojavlja v dramski igri in se ji bomo v nadaljevanju največ posvetili. Igre s pravili so po različnih teorijah najvišja stopnja v razvoju igre. Otrok mora sprejeti neka postavljena pravila in se jim prilagoditi. Vigotski (1978, v Marjanovič Umek in Zupančič 2001, str. 15) »razvoj pravil ocenjuje kot pomembno fazo v otrokovem razvoju in razvoju igre in poudarja, da je zmotno mišljenje, da bi se otrok v domišljijiški igri lahko vedel brez pravil, saj je igra sestavljena iz kognitivnih reprezentacij vlogam primerne vedenja«. Dejstvo pa je, da se otrok lažje prilagodi in sprejme pravila v igri vlog kot v realnem življenju. »To, kar bi bilo v življenju nemogoče, je v igri mogoče: taka igra ustvarja otrokovo območje optimalnega razvoja. V igri se otroci vedejo nad svojim povprečjem.« (Vigotski 1978, v Marjanovič Umek in Zupančič 2001, str. 16)

Sociodramska igra je oblika prostovoljne socialne igralne dejavnosti, v kateri se otrok pretvarja, da je nekdo drug. Otrokova želja, da bi posnemal značilnosti sveta odraslih (staršev), pomembno vpliva na vsebino in način vedenja v sociodramski igri. Otrokova dejavnost je usmerjena v kolikor se da natančno posnemanje sveta, ki ga opazuje in razume po svoje. V akciji in besedi,

s pomočjo realnega ali namišljenega predmeta otrok imitira neko osebo – iz svojih življenjskih izkušenj ali izmišljeno. Otrokova verbalizacija v igri rabi kot imitacija govora ali kot substitut za predmete, dejavnosti in položaje. Tudi Aristotel v svoji razlagi dramske igre utemeljuje nastanek te umetnosti v otrokovi igri. »Posnemanje je ljudem prirojeno že od otroških let. Po tem se ljudje tudi razlikujejo od drugih bitij, saj je človek bolj kot vsa druga bitja nagnjen k posnemanju, s posnemanjem se dokoplje do prvih spoznanj, posnemani predmet zbujajo veselje vsem ljudem.« (Aristoteles 2005, str. 84) Igra postane sociodramska, če poteka v interakciji z vsaj eno osebo. Izpostavimo lahko dva temeljna elementa (Smilansky 1968): realizem in domišljijo. Ko otrok poskuša igrati, govoriti in biti videti kot resnična oseba in ustvarjati položaje, ki so podobni resničnemu življenju, govorimo o imitaciji, ki se nanaša na element realnosti. Element domišljije vstopi v igro, ko otrok ne zmore natančno imitirati sveta odraslih, z domišljijo lahko preseže meje realnosti v času in prostoru. Govorna interakcija ima pomembno vlogo pri načrtovanju in poteku igre. Imitativna in domišljajska verbalizacija se pojavljata v egocentrični obliki, ko se otrok igra sam, vendar se bolj razvija v sociodramski igri.

Šest igralnih elementov, ki so bistveni za sociodramsko igro, navaja S. Smilansky (1968, str. 9):

- *imitativna igra vlog*: otrok v igri »kot da« prevzame vlogo in jo prikaže v dejavnosti posnemanja ali/in z verbalizacijo;
- *pretvarjanje, vezano na predmete*: gibi ali izjave so zamenjava za realne predmete;
- *pretvarjanje, vezano na položaj in dejavnost*: besedna razlaga je zamenjava za dejavnosti ali položaja;
- *vztrajanje*: otrok vztraja v igri vsaj deset minut;
- *interakcija*: vsaj dva udeleženca sta vključena v oblikovanje igre;
- *verbalna komunikacija*: prisotna je besedna interakcija, ki se veže na vsebino in potek igre.

Prvi štirje kriteriji se vežejo na dramsko igro na splošno, zadnja dva pa na sociodramsko igro. Torej, če se otrok pretvarja, da je mama, ki gre v mesto in »kot da« pelje avto, je to le dramska igra. Če pa je v igro vključen še en otrok, ki morda prevzame vlogo očka in se medsebojno dogovarjata o poteku igre, lahko govorimo o sociodramski igri.

Področja, na katerih je prepoznaven pozitiven vpliv simbolne igre, sta identificirala Singer in Singer (1990, str. 151, v Kitson 1994):

- aktualno spontano verbalno izražanje v sociodramski igri,
- ustrezno zvečanje socialnih interakcij,
- pomemben napredek v različnih spretnostih.

Ugotovimo lahko, da je sociodramska igra zelo celostna dejavnost, ki vpliva na otrokov čustveni, socialni in intelektualni razvoj, ki je izrednega pomena za otrokov uspeh v šoli in v življenju nasploh. Iz raziskav sociodramske igre »lahko ugotovimo veliko podobnost med vzorci vedenja, ki omogočajo uspešno udeležbo v sociodramski igri, in vzorci vedenja, ki so potrebni za uspešno vključitev v šolske položaje in predmete /.../. Reševanje problemov v šolskih vsebinah zahteva

precejšnjo sposobnost predstavljanja.« (Smilansky 1968, str. 12) Geografija – zamisliti si, kakšna je Avstralija, kako živijo Eskimi; zgodovina – kako so živeli nekoč; branje literarnih del, izmisliti si zgodbo za pisanje – vse to so pojmi, predstave, ki jih otrok ni neposredno izkusil. Ko bo v svojih igrah uspešno preizkušal različne pojme in preigraval miselne predstave, bo pripravljen tudi za pogumno, neobremenjeno reševanje miselnih problemov iz učnega načrta.

Različni avtorji poudarjajo prav verbalizacijo in razvoj govora pri igri vlog, ne pozabimo pa na zelo pomembno neverbalno komunikacijo. Otrok nam lahko le z neverbalnimi izraznimi sredstvi sporoči vsebino in pomen svoje igre. Če se za trenutek ozremo v ritual, ki je izvor gledališke umetnosti, se bomo spomnili, da so imeli v ritualnih igrah največjo vlogo prav neverbalni znaki sporazumevanja. Tudi ritual je na neki način igra »kot da«, ki je seveda ne moremo vzporejati z otroško igro vlog, lahko pa najdemo neke podobnosti – vsebuje elemente iz realnosti in iz domišljije. Turner (1989, v Duran 1995) piše, da postanejo v t. i. teaterskih igrah signali, kot so besede, gestikulacija, mimika obraza, drža telesa, stilizirani gib itn., simboli in v teh igrah zasledimo spoj verbalnih in neverbalnih simbolnih dejavnosti. Ko spontana simbolna igra prehaja v gledališko igro in postane dogodek, četudi v zelo kratkem prizoru, otroka spodbujamo, da se izraža tudi ali predvsem neverbalno. V sodobni kreativni gledališki vzgoji, ki naj bi bila del vsakega kurikula v vrtcu in na razredni stopnji osnovne šole, se izpostavljajo prav igre, v katerih se otrok čim več izraža z neverbalnimi izraznimi sredstvi. Prav to pomaga otroku pri verbalizaciji čustev, doživetij in dogodkov.

Smilanskyjeva (1968, str. 12–15) opisuje, kako sociodramska igra vpliva na otrokovo kreativnost, čustveni, socialni in intelektualni razvoj. Navaja temeljne značilnosti, ki pomembno vplivajo na otrokovo potencialno učenje:

- oblikovanje novih zvez iz izkušenj;
- selektivnost in intelektualna disciplina;
- razlikovanje poglobitvenih značilnosti v sekvencah vloge;
- visoka koncentracija;
- izboljšanje samozavesti in samonadzora;
- samodisciplina, ki se veže na kontekst igre (npr. otrok, ki igra neko vlogo, mora zadrževati jok, ker karakter v igri ne joka);
- prožnost in empatija do drugih;
- razvoj notranjih kriterijev;
- pridobitev občutka za kreativnost in sposobnost nadzorovanja lastnih odgovorov;
- razvijanje kooperativnih spretnosti; igra pretvarjanja v skupini zahteva »daj – dam«;
- zavedanje o morebitni uporabi okolja v načrtovanju igre in igralnih dejavnostih;
- zvečanje občutljivosti za alternativno izbiro vlog (ideja za vlogo očeta vključuje širok koncept očetovstva, in ne le značilnosti lastnega očeta);
- zvečanje zmogljivosti za razvoj abstrakcije,
- visoka zmožnost generalizacije.

Otroci se dogovarjajo o vlogah, nato pa razvijajo vsebino igre po določenem načrtu. Vsaka dejavnost, ki jo otrok izpelje, ima logično nadaljevanje v naslednji dejavnosti. Predmeti, igrače in položaji dobivajo določene značaje v igri, dejavnosti otrok v igri so zelo povezane. Pojavljajo se nepisana, a za vse sodelujoče obvezna, notranja pravila. Otrokove dejavnosti so podrejene igranju vsebine in vlogi, ki jo prevzame. Njihovo ustvarjanje ni samo sebi namen, vedno imajo namelo, da realizirajo vlogo (Eljkonjin 1981).

Prevzemanje vloge ali več vlog v sociodramski, domišljjski igri omogoča otroku pogled na stvari iz različnih zornih kotov, onstran realnosti, kar pa otroku pomaga razumeti realne principe. »Skozi takšne in podobne igre se otrokovo notranje življenje razpleta na domišljjski ravni, ne da bi ustavljalo napredovanja v kontroli realnosti. Strah odraslih, da bo otrok ostal vklenjen v svetu domišljije je torej odveč. Ravno skozi domišljjsko igro prepozna omejitve, ki jih predenj postavlja zunanja realnost. /.../ Skozi domišljjsko igro otrok ureja zmešnjavo v svojem notranjem svetu in vzpostavlja kontrolo realnosti. Domišljjski (notranji) svet in zunanja realnost se ne izključujeta več. Nasprotno – domišljja predstavlja most med nezavednim ter zunanjo realnostjo. Tako se tudi obraz te realnosti omehča in počloveči. Ne predstavlja več prebolečih zahtev in omejitev.« (Praper 1992, str. 179)

4 Otroška spontana igra in gledališka igra

Vsak, ki dela z otroki v gledališki dejavnosti, se zaveda, da ne vzgaja prihodnjih igralcev, temveč z dejavnostmi pripomore k boljšemu čustvenemu, socialnemu in intelektualnemu razvoju otrok, hkrati pa jih vzgaja za razumevanje in spremljanje gledališke umetnosti.

Eden od ciljev gledališkega ukvarjanja z otrokom je vzpostavitev ravnotežja med otrokovim razumevanjem čiste, neobvezne igre in njegovim odnosom do gledališča kot oblikovanega medija. Celotna mentorjeva dejavnost je vsebinsko namenjena razvijanju otrokove ustvarjalnosti in ustvarjanju sproščenega in sodelovalnega ozračja z delom pri skupnem projektu. Mentor z igralnimi dejavnostmi otrokom pomaga spoznavati svet, ga razumeti, spreminjati na njihov, svojevrstni način. Otroško igro je treba negovati in na njej graditi. Prav čisto otroško igro, v katero otrok projicira del svojega čustvenega in doživljajskega sveta, je treba »izkoristiti« in jo razvijati. Torej ne gre za mentorjevo režiranje po lastnih zamislih, temveč dodajanje gledaliških elementov otroški igri.

Ko se otrok igra sam ali s prijateljem, je poglobitni cilj zadostiti želji po igri. Igra se spontano, neusmerjeno. Gre za svobodno dejavnost, katere cilj ni zadovoljevanje potreb, čeprav se to spontano zgodi. V sociodramski igri se bo otrok tudi igral nekoga drugega, a brez cilja, da bi to pokazal občinstvu. Tu se pojavi pomemben element za igranje gledališča: zavedanje tretjega – občinstva. Igrati pa je treba dodati tudi neko strukturo – dramaturgijo in postaviti odnose med osebami. Omenjenih elementov pa učitelj/vzgojitelj ne postavlja na novo, ampak izhaja iz otrokove igre. Le tako se bodo namreč ohranile vsa sproščenost, ust-

varjalnost in neposrednost – vse, kar otroška igra že vsebuje in česar ni mogoče nadomestiti z nobeno tehniko ali kakršnimi koli gledališkimi veščinami. M. Misailović (1990, str. 42) pojasnjuje razlike med otroško, dramsko in dramatizirano zgodbo:

- otroška igra: otrok predstavlja sebe – igra izhaja iz otroka;
- dramska igra: otrok imitira nekoga drugega ali nekaj drugega – izvor igre je zunaj otroka;
- dramatizirane zgodbe: otrok se vživlja in namišljeno spreminja v osebe, živali ali stvari, glede na zgodbo, pesem ali neko splošno besedilo. Spodbuda za igro torej ni spontana, temveč je posredovana od zunaj. Dramatizirane igre razvijajo otrokove sposobnosti globljega vpogleda v stvari, širšega prilagajanja, močnejšega vživljanja in dobrega razsojanja. Številne zunanje spodbude se v takih igrah spreminjajo v edinstveno stvaritev in s tem pomembno prispevajo k otrokovemu celostnemu razvoju.

Menim, da moramo Misailovićevi razlagi dodati, da ni nujno, da se v dramatizirani igri otrok vživlja v osebe, ki jih narekuje besedilo. Sodobni pristop k otroškemu gledališču poudarja prav nasprotno: otroke v vrtcu in na razredni stopnji v gledališki igri ne obremenjujemo z besedilom. Torej je lahko zunanja spodbuda, o kateri Misailović govori, tudi neki problem, dogodek, tema, ki otroka spodbudijo h gledališki igri. Sicer se lahko zgodi, da besedilo otroke preveč omejuje ter jim jemlje spontanost in svobodo, ki sta nujni v otroškem gledališču. Ob takem načinu dela bo otrok zunanjim spodbudam dodal tudi svoj individualizem in osebni pogled na stvari. In ne pozabimo: gledališče se lahko igrajo vsi otroci, ne glede na intelektualne, komunikacijske sposobnosti in talent. Tudi spontana igra ni le privilegij talentiranih, mar ne?

Ob tem je nujna tudi razprava o tem, kako lahko mentorji napačno razumejo otroško gledališče, najsi bo v razredu/vrtcu ali pri interesni dejavnosti. Čeprav se z igro posnemanja, simbolno igro otrok nekako približuje gledališki umetnosti, pa nikakor ne prikazuje na odru sebe kot igralca, temveč se na odru le igra. »Otrok igralec se ne sprašuje mrzlično sam pri sebi: i, kam bi se del – se ne prestopa in se ne guga, ampak se igra, kakor na velikem osvetljenem igrišču.« (Zupančič 1993, str. 68) Otroška igra in igra profesionalnega igralca se bistveno ločita v cilju in procesu, vsebini in pomenu. Otroške dramske in dramatizirane igre torej niso dejavnosti profesionalnega igralca v malem, lahko pa so začetki prihodnjih igralskih sposobnosti. Misailović (1991, str. 44) je za boljše razumevanje razlik med igralcem na odru, ki predstavlja neki dramski lik, in otrokom, ki se igra in v igrah »kot da« igrah prikazuje neko osebo, zapisal temeljne razlike med enim in drugim:

Otrok	Igralec
Po naravi se bolj zaveda sebe kot objekta posnemanja.	Bolj se zaveda lika, ki ga predstavlja.
Igra se iz nagonske želje po igri.	Igra iz želje po igralski vlogi.
Posnemanje objekta	Ustvarjanje in oživljanje objekta
Zadovoljiti sebe	Zadovoljiti gledalce
Zavest o osebnem stremljenju in osebnem uživanju v igri.	Zavest o družbeni funkciji igre
Dramske in dramatizirane igre potekajo bolj spontano tudi, kadar razvijajo smisel za lepo in estetska doživetja – prilagodijo se bolj psihološkim in pedagoškim merilom kot pa estetskim.	Igralčeva igra se razvija disciplinirano in sistematsko – prilagaja se estetskim merilom.
Razvoj igre je deloma zamišljen, nastop pa je improviziran.	Razvoj vloge je vnaprej usmerjen in naučen.
Vodja dramskih in dramatiziranih iger pomaga, podpira in opogumlja: igranje je osvobajajoče.	Režiser igralcu narekuje kam, od kod, kako.
Razvijanje dramskih in dramatiziranih iger dopušča tudi otroško sanjarjenje.	Disciplinirano in sistematično usvajanje vloge
Uživanje v lastni igri je pred zavestjo o kolektivni igri.	Razvita zavest o kolektivni igri
Otroci prikazujejo to, kar razumejo.	Igralčeva igra prikazuje to, kar je.
V igri otroci odkrivajo svoj svet, odkrivajo poti, kako priti do tega sveta.	Igra popelje gledalce iz svojega sveta v imaginarni svet – vizijo dramatika, režiserja, igralca.
Igre so oblika dvosmerne komunikacije: z vrstniki in odraslimi.	Komunikacija igralca je večsmerna, večpomenska in je lahko neizčrpno polivalentna.
Otrok ne razmišlja o idealni interpretaciji.	Profesionalno obvladovanje igralskih tehnik
Otrok manj interpretira vlogo v igri, bolj pa svoje podzavestne, notranje sposobnosti.	Bolj interpretira vlogo kot sebe.
Dramske in dramatizirane igre so v svojem bistvu kolektivne igre, s pomočjo katerih otrok razvija svoje sposobnosti.	Igralec s svojimi sposobnostmi ustvarja za druge.

Preglednica 1: Temeljne razlike med igralcem na odru in otrokom v igrah »kot da«

Avtor razmišlja (prav tam), da imajo otroške igre izreden psihološki in pedagoški vpliv, zgodi pa se lahko tudi, da imajo dramske in dramatizirane igre negativne etične in estetske posledice. Zato ima vodja mentor teh iger pomembno nalogo – da pronicljivo in strokovno usklajuje pedagoške in estetske prvine teh iger. Dramske in dramatizirane igre zahtevajo svojevrstno disciplino, ki je

razvitejša od pravil običajnih iger. Pri tem mora mentor paziti, da ta disciplina ne postane pomembnejša od drugih ciljev in da otroci dejavnosti ne doživljajo kot pritisk – pomembnejši od igre. Na eni strani lahko disciplina pomeni slediti dramski zgradbi, ki nastaja, in se zavedati občinstva, za katerega igramo. Na drugi strani pa disciplina lahko tudi pomeni zahteve mentorja, ki režira predstavo ali miniprizore v razredu/skupini, po svoji logiki in zgledu profesionalnih predstav. Prav v tem trenutku se lahko otroku naredi največja škoda, saj ni več sproščen, se ne igra, ne razvija vseh svojih sposobnosti, temveč sledi željam mentorja režiserja. V tem trenutku se oddaljimo od bistva otroškega gledališča. »Od otroka ne zahtevajmo kopiranja, imitiranja, temveč dojemanje in doživljanje sveta. Namesto perfekcije v izvedbi je treba spodbujati inventivnost v svobodni in individualni interpretaciji.« (Prav tam)

Ko se otrok igra gledališče, naj bo igra spodbujena z besedilom, doživljamem ali tematiko, naj bo improvizirana ali vnaprej dogovorjena, vselej prevzema določeno vlogo, ki predstavlja ljudi, predmete, živali itn. Zaradi tega je zelo podobna simbolni igri. Za razliko od simbolne igre pa ima ta igra relativno stalno dramsko kompozicijo. Tu obstajajo temeljna pravila (simbolna igra jih nima), ki določajo zaporedje osnovnega dogajanja v igri. Igra poteka linearno, z zaporedjem po epskem principu.

Dramsko dejanje, ki je seveda namenjeno gledalcu, mora smotrno rasti od začetka prek sredine do konca v dramatičnem stopnjevanju. Začne se z ekspozicijo, ki mora seznaniti gledalca s predzgodbo dramskega dejanja in z glavnimi osebami, njihovimi značaji in junakovimi nasprotniki. S sprožilnim elementom se začne dejanje zapletati, to je trenutek, ko postane v zgodbi obsežen konflikt aktualen. Zapletanje dejanja kot zaostrovanje med igro in nasprotno igro (protagonist – antagonist) doseže svoj vrhunec v vrhu dejanja. To je trenutek, ko je spor med igro in nasprotno igro privedel do preloma med obema nasprotnikom. V vrhu dejanja se v celoti razgrne glavni konflikt igre ter sta si protagonist in antagonist vsaj navidezno enako močna. Vrh dejanja sledi končni preobrat z razpletom dejanja (Kralj 1984).

Otroci torej v svojih dramatiziranih igrah igrajo določeno zgodbo, ki jo več ali manj odigrajo tako, kot so jo zadnjikrat. Kot smo že poudarili, od otrok ne bomo zahtevali, da se natančno naučijo besedilo na pamet, pustimo jim improvizacijo v besedi in gibu, le da sledijo temeljni ideji zgodbe. »Kompozicijska enotnost se enako kot v drami oblikuje na enotnosti govora in dejanja. Dramska kompozicija se razvija od uvodnega dela, ki ustvarja pogoje za razvoj dejavnosti, prek osrednjega dela, ki razvija dejavnost s hitrim naraščanjem napetosti, vse do sklepnega dela. V teh igrah lahko, tako kot v drami, spremljamo: ekspozicijo, zaplet, vrh, peripetijo in razplet.« (Duran 1995, str. 107) Zaradi vseh teh elementov imenuje avtorica te igre teatarske. Avtoričino raziskovanje teh iger (prav tam) kot semiotične sestavine in raziskovanje njihove realizacije v otroških igrah je pripeljalo do tematske in strukturalne vezi z dvema sestavinama narodne kulture: s pravljico in z ustno narodno teatrologijo. Poleg tega se v teh igrah najdejo tudi teme, ki so bližje vsakodnevnim dogodkom, ki jih spremlja humor. Razmeroma stalna dramska kompozicija teh iger se realizira po zgledu

renesančne *commedie dell'arte*, ki je gradila na improvizaciji igralcev; ti so se le okvirno držali razvoja zgodbe. »Pomembno je, da igralec pozna vsebino zgodbe in svojo vlogo, da se drži temeljne ideje in karakterja zgodbe, dialog pa je stvar improvizacije.« (Bonifačič Rožin 1963, v Duran 1995, str. 110) Enake značilnosti najdemo tudi v gledališki igri (z lutkami ali v živo) otrok, ki je del učnega procesa za doseganje kurikularnih ciljev.

5 Učenje z dramo

Howard Gardner (1993, v Korošec 2006) je s svojo znano teorijo o več inteligencah obogatil področje raziskav učenja z dramo. Odprl nam je nov pogled na razvoj ob dramskih dejavnostih. Avtor obravnava vlogo igralca samostojno v poglavju *Telesnogibalna inteligenca* (1993, str. 260), vendar jo močno povezuje še z drugimi inteligencami. Udeleženci v dramskih dejavnostih potrebujejo več razvitih inteligenc: *jezikovno, telesnogibalno, obe osebni inteligenci – interpersonalno in intrapersonalno*, pogosto pa je tudi *glasbena inteligenca* nepogrešljivi del izvedbe (prav tam, str. 242).

Učitelju/vzgojitelju so gledališka izrazna sredstva v pomoč pri lažjem razumevanju otroka, prepoznavanju njegovih čustev in težav in pri hitrejšem in zanimivejšem doseganju ciljev učnega načrta.

Raziskava o uporabi lutk kot medija za doseg ciljev pri pouku (Korošec 2004) je pokazala, da učiteljice/vzgojiteljice menijo, da so lutke učinkovit učni pripomoček za doseg kurikularnih ciljev, ob tem pa vplivamo tudi na otrokov čustveni in socialni razvoj. Cilji pri pouku so doseženi hitro in prijetno. Vendar pa je ista raziskava pokazala, da se ta medij pri pouku redko uporablja. Kot najpogostejše razloge za to navajajo učiteljice/vzgojiteljice pomanjkanje časa, natrpan urnik in pomanjkanje znanja. Hkrati pa kvalitativna raziskava (Korošec 2004) kaže, da tiste učiteljice/vzgojiteljice, ki lutke (omenjajo tudi druga gledališka izrazna sredstva) redno vključujejo v svoje delo, te povezujejo z različnimi predmetnimi področji. Najpogosteje se uporabljajo pri učenju slovenskega jezika kot motivacija za domače branje, poustvarjanje dramskih besedil, učenje pesmi, govorne nastope in seveda tudi pri opismenjevanju. Otroci učijo in vadijo pri učenju črk – s svojim telesom (rokami, nogami) in v sodelovanju s partnerjem sestavljajo črke; črke lahko izdelajo iz pene, te lahko počnejo različne vragolije: plešejo, odidejo na potovanje in se sporazumevajo s svojimi glasovi (a skače »A, A, A«, zeha in podobno). Med odmorom črke v lutkovnem kotičku oživijo v različnih spontanah igrach. Opismenjevanje je tako zabavno in vznemirljivo. Spoznavanje črk lahko povežemo z drugimi predmetnimi področji: z glasbo – črke plešejo, odidejo v glasbeno šolo, kjer spoznavajo instrumente, itn.; z matematiko – črke razvrščajo po barvi, velikosti, preštevajo, oblikujejo nove like ...; s spoznavanjem okolja – spoznavajo predmete, kraje, imena, ki se začnejo na posamezne črke, črka zbolí in odide k zdravniku, itn.; z likovno in tehnično vzgojo. Pri matematiki lahko gosenica z mnogimi barvnimi trebuhu pomaga pri štetju, razvrščanju ali pri poštevanki, ptičji kljun bo pomagal pri

razumevanju znaka več – manj, iz različnih likov bomo lahko sestavili osebe, ki bodo oživele v domišljijiski igri. Oživijo lahko kamni, ki pridejo iz različnih življenjskih okolij in vsak ima svojo zgodbo, veji listavca in iglavca imata tudi vsaka svoje izkušnje in značilnosti. Pri tujem jeziku lutka lahko nastopa v vlogi tujca, ki se znajde v razredu/vrtcu, ne zna pa niti besede slovensko. Otroci so tako zelo močno motivirani, da lutko naučijo slovenščino, mimogrede pa se naučijo tudi besede iz slovarja tujega jezika. Tako so na primer otroci četrtega razreda v eni od ljubljanskih šol spoznavali Shakespearjeve zgodbe ob lutkah. Učiteljica je govorila le angleško in jih v tedenskih delavnicah vodila skozi Romea in Julijo ter Othella. Za konec si je vsak otrok izdelal svojo lutko in v skupini s sošolci tudi zaigral. Ko so otroke vprašali, za koga je pisal Shakespeare, so odgovorili: »Za otroke, seveda! No, ja. Mogoče tudi za odrasle.« Ta izkušnja je dokazala, kako močna motivacija so lahko gledališka izrazna sredstva za učenje. Celo učenje Shakespearja.

O vplivu drame pri učenju branja in pisanja piše B. J. Wagner (1998), N. M. Laughlin (1998) je v študiji primera ugotavljala *vpliv lutke na otrokove bralne sposobnosti* in prišla do navdušujočih ugotovitev. Kako je lahko učenje zgodovinskih dejstev zanimivejše, piše J. H. Kraus (1991). Zgodovina je namreč zgodba ljudi, ujeta v nekem trenutku njihovega življenja. So odločitve, včasih težke, včasih boleče, a ko jih otroci preigrajo v igri vlog, jih tudi lažje razumejo. V gledališču se otroci ne le naučijo dejstva, ampak lahko v igranih položajih preizkusijo, čustveno in gibalno doživijo položaje, ki so pripeljali do nekega dogodka v preteklosti. Učenje geografije – z oblikovanjem namišljenega zemljevida, igro vlog o značilnostih posameznega kraja, ljudi in podnebja – je prijetnejše, dokazano pa tudi učinkovito. Še bi lahko naštevali, a namen tega prispevka ni podrobno pisati o konkretnem vključevanju gledališča v prakso.

Ves čas pišemo o otrocih, ne gre pa zanemariti, da učiteljice/vzgojiteljice ob uporabi kreativne drame (lutke) govorijo o svoji potrditvi, osebnostni in profesionalni rasti. Lutke so jim bile pri izvedbi ur pomembne partnerice, koristen in učinkovit učni pripomoček, takšno delo pa jim je pomenilo izziv in povečanje lastne kreativnosti (Korošec 2004).

6 Povezovanje umetniških zvrsti v scenskih umetnostih

Projekti, ki povezujejo gledališče, glasbo, ples, kreativno pisanje in vizualne umetnosti, so tisti del življenja vrtca in šole, ki vnaša v skupnost ustvarjalnost, domišljijo in brezmejno sodelovanje. Največkrat potekajo v sklopu interesnih dejavnosti, vse pogostejše tudi kot del kurikula in dnevnega dogajanja v skupini. Moči in veselje združijo vzgojitelji/učitelji in otroci z različnim znanjem in spretnostmi, njihovo delo pa se sklene z velikim dogodkom – predstavo. Tudi v teh projektih je treba zaupati otrokom in njihovim sposobnostim. Otroku naj sam raziskuje, išče odgovore in mogoče ustvarjalne rešitve, odrasli pa poskrbijo za bogato in spodbudno okolje ter negovanje in razvijanje otroških zamisli. Tudi ko je težišče dela na pripravi predstave, moramo ves čas imeti v mislih, da delamo

z otroki, in ne s profesionalci, zato ohranjamo otroško sproščenost, spontanost in veselje do igranja. Otroku omogočimo, da v predstavi izraža svoj intimni svet in komunicira z občinstvom neposredno, individualno in sproščeno.

Učiteljice se bodo morda zlasti pri starejših otrocih odločile, da delajo z določenim besedilom. Toda preden se lotimo obdelave besedila, je potrebno veliko ur improvizacije, igranja s karakterji, prostorom in tematiko. Predstava obsega tudi scenske priprave, glasbeno spremljavo, lučne efekte, zato dajmo otrokom priložnost, da se tudi tu dokažejo. Izvajalci glasbe, scenski mojster, oblikovalec luči, oblikovalec lutk, scene in kostumov – odkrijmo in razvijajmo talente! Ko otroci prevzamejo odgovornost za posamezne elemente v predstavi, pridobijo dodatno znanje in izkušnje. Sodelovanje med igralci in ekipo za odrom je še ena nepozabna izkušnja. »Umetniška sredstva se pogosto prepletajo, še zlasti pri scenskih umetnostih, kar nam mora biti vodilo in podpora pri tem, da v praksi uveljavimo načelo povezovanja, prepletanja, a tudi smiselnega osamosvajanja teh umetniških zvrsti, ki naj v sodobnem vrtcu in šoli dobijo pomembnejše mesto, ne samo kot oblike umetniškega izražanja, marveč tudi kot vsakodnevna oblika komunikacije med vzgojiteljem/učiteljem in otroki.« (Majaron 2006)

7 Sklep

Gledališka igra deluje energetske močno, ker je otrok v dejavnosti vključen celostno. Otrokovo telo je prav tako dejavno kot njegove misli. Otroci, ki sodelujejo v kreativni drami, so vodeni v domišljijske položaje, v katerih iščejo odgovore in rešitve z vsem telesom in mišljenjem. Ugotavljajo, domnevajo, ugibajo, kako svet in stvari okoli njih delujejo, nato pa z igro preverjajo svoje domneve. Z gledališkimi izraznimi sredstvi simbolno izrazijo svoje razumevanje, ki so ga oblikovali v zgodbo – z gibom, besednim izražanjem, likovnim ustvarjanjem in morda na koncu celo z napisano zgodbo. S kreativno dramo lahko učimo umetnost gledališča in/ali motiviramo in razširimo učenje na drugih področjih. Otroci se učijo sprejemati odgovornost, skupinske odločitve, delati sodelovalno, razvijati nove interese in poiskati nove informacije. Gledališče z vsemi izraznimi sredstvi tako postane tudi povezovallec vsebin z različnih področij kurikula, otrokom pa odpira pot k lastni ustvarjalnosti in nekonformistični drži v spoštovanju drugačnosti in individualnosti. In naj obvelja Aristotelova misel, ki pravi, da je umetnost neizogibno potrebna.

Literatura

- Aristoteles (2005). *Poetika. O pesniški umetnosti*. Ljubljana: Študentska založba.
- Duran, M. (1995). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Eljkonjin, D. B. (1981). *Psihologija dečje igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Gantar, K. (2005). *Aristotelova polemika s Platonom. V: Poetika*. Ljubljana: Študentska založba.

- Gruić, I. (2002). *Prolaz u zamišljeni svijet*. Zagreb: Golden marketing.
- Kitson (1994). *Fantasy play: a case for adult intervention*. V: Moyles, J. R. (ur.), *The excellence of play*. Buckingham: Open University Press.
- Korošec, H. (2004). *Simbolna igra z lutko – način komunikacije v razredu*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pef.
- Korošec, H. (2006). *Vključevanje lutk v vzgojno-izobraževalno delo*. V: *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 120–145.
- Kralj, V. (1984). *Dramaturški vademekum*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno publicistično središče.
- Laughlin, N. M. (1999). *Puppet power*. Glenview, Illinois: Good Year Books.
- Majaron, E. (2006). *Zakaj glasba, ples, lutke pod »isto streho«?* V: Borota, B. et al. *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Koper: Pedagoška fakulteta.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.) (2001). *Teorije otroške igre*. V: *Psihologija otroške igre*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Medved Udovič, V. (2000). *Igra videza*. Ljubljana: Rokus.
- Misailović, M. (1991). *Dete i pozorišna umetnost*. Beograd: zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- McCaslin, N. (2006). *Creative Drama in the Classroom and beyond*. Boston: Pearson Education.
- Praper, P. (1992). *Tako majhen, pa že nervozen*. Nova Gorica: Educa.
- Renfro, N. (1982). *Discovering the Super Senses through Puppetmime*. Austin, Texas: Nancy Renfro Studios.
- Siks, G. B. (1981). *Drama in Education – A changing scene*. V: McCaslin, N. (ur.), *Children and Drama*. New York & London: Longman.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York, London, Sydney: Wiley & Sons.
- Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and language arts*. Chicago, Illinois: Heinemann.
- Ward, W. (1981). *A retrospect*. V: McCaslin, N. (ur.), *Children and Drama*. New York & London: Longman.
- Zupančič, Z. (1993). *Mali gledališki vedež*. Ljubljana: pravljnično gledališče.

KOROŠEC Helena, M.A.

THEATRE – A MEDIUM FOR LEARNING AND TEACHING, AND A CHILD'S INTEGRAL DEVELOPMENT

Abstract: The article presents drama on the basis of the principles of creative theatre education and also gives the grounds for its enactment in school or kindergarten through the theory of socio-drama. With an approach based on the starting points of a creative play, the theatre means of expression are a medium for connecting study contents, for achievement of the goals of the curriculum, and also for interfering with the child's emotional and social development. Generally, the goal of educational drama and creative drama is to prepare a formal presentation for the audience. However, for the teacher what is important is the process in which these activities take place. The main purpose of creative drama education is to encourage the personality development of the participants and to simultaneously teach them how to follow and understand theatre art. In work with children involving theatre activities, it is important to be aware that we are not educating future actors. The teacher should take children sensibly through the process in which they discover their world and develop their abilities. Even when they develop a sense of beauty and aesthetic experience, these plays should adjust more to psychological and pedagogical criteria rather than to aesthetic ones.

Key words: creative drama, educational drama, socio-drama, child in theatre.