

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FILOZOFSKA FAKULTETA  
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO  
ODDELEK ZA ROMANSKE JEZIKE IN KNJIŽEVNOSTI

**KRISTINA BUDIN**

**Pravljica kot didaktično sredstvo pri pouku italijanščine v  
drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole**

**Fiaba come strumento didattico nell'insegnamento  
dell'italiano come lingua straniera nel secondo triennio della  
scuola elementare**

Magistrsko delo

Mentorja:  
izr. prof. dr. Damijan Štefanc  
izr. prof. dr. Irena Prosenc

Študijski program:  
Pedagogika – D, P  
Italijanščina – D, P

Ljubljana, 2017



## **ZAHVALA**

Zahvaljujem se mentorici izr. prof. dr. Ireni Prosenc in mentorju izr. prof. dr. Damijanu Štefancu za mentorstvo pri magistrskem delu.

Posebna zahvala gre mojim staršem in fantu Janu – za vso podporo in razumevanje v času nastajanja magistrskega dela.

Najlepša hvala vsem, ki ste me spremljali v času mojega študija.



## **POVZETEK**

### **Pravljica kot didaktično sredstvo pri pouku italijanščine v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole**

Magistrsko delo preučuje pravljico in njeno vlogo pri pouku italijanščine v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Najprej je predstavljena pravljica kot literarna zvrst, zgodovina njenega raziskovanja in teoretični pristopi, ki so se pri tem oblikovali. Sledi poglavje o pravljici kot literarni zvrsti namenjeni otroku in o njenem vplivu na različnih področjih otrokovega razvoja. Vsa ta spoznanja so vplivala na to, da je pravljica postala zanimiva tudi na področju poučevanja tujih jezikov. Razlogi za njeno uporabo pri pouku tujega jezika so številni; pravljica motivira, spodbuja domišljijo, seznanja z ritmom in intonacijo tujega jezika, služi za razvoj različnih jezikovnih zmožnosti in prinaša drugačen pristop k poučevanju tujega jezika. Pravljica je otrokom razumljiva, ker se z njo srečujejo že v maternem jeziku. Poleg tega ima veliko besedilnih in jezikovnih značilnosti, ki olajšujejo razumevanje besedila v tujem jeziku, kar učence motivira za nadaljnje učenje. Med te značilnosti štejemo: časovno sosledje, ponavljanja, predvidljivost, preprosto slovnico, konkretno besedišče in konkretno vsebino. Kljub temu morajo učitelji pravljico didaktično pripraviti, da lahko z njo dosegajo zastavljene učne cilje in razvijajo jezikovne zmožnosti v tujem jeziku. Empirični del naloge tako poskuša prikazati uporabo pravljice pri pouku italijanščine. V empiričnem delu smo zajeli poglede treh učiteljic, ki pri pouku italijanščine uporabljajo tudi pravljico. Izkazalo se je, da jih je k uporabi pravljice spodbudila priprava na tekmovanje, v sklopu katere so učence seznanile s pravljico v italijanščini. Spoznale so, da pravljica učence motivira in ima številne lastnosti, ki jih lahko uporabijo pri poučevanju tujega jezika. Poznavanje vsebine pravljice, bogato slikovno gradivo, preproste slovnične strukture in konkretno besedišče učencem olajšajo učenje italijanščine. Didaktična priprava pravljice se je razlikovala glede na to, kakšne pravljice so intervjuvane učiteljice izbrale. Tiste pravljice, ki so že prirejene za pouk tujega jezika, ne potrebujejo dodatnih priprav, saj so že same naravnane tako, da učitelja usmerjajo pri delu. Za razliko od teh pa potrebujejo avtentične pravljice podrobnejšo didaktično pripravo, kjer učitelj navadno poenostavi slovnični čas in besedišče ter po potrebi pravljico tudi skrajša. Med intervjuvanimi učiteljicami se je razlikovala tudi sama uporaba pravljice pri pouku. Učencem so pravljico posredovale na različne načine; s pripovedovanjem ali s predvajanjem posnetka. Aktivnosti,

ki so jih izvedle po poslušanju, so se navezovale predvsem na razumevanje besedila ter na razvoj besedišča. Pred poslušanjem pravljice pa aktivnosti niso izvajale, oziroma so se te navezovale zgolj na predstavitev likov ali poteka učne ure.

**Ključne besede:** pravljica, italijanščina, tuj jezik, didaktično sredstvo, drugo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole

## **ABSTRACT**

### **Fairytale as a didactic tool for Italian lessons in the second educational period of elementary schools**

The dissertation studies the fairytale and its role in in the second educational period of elementary schools Italian classes. Firstly, the fairytale is introduced as a literary genre with history of its research and theoretical approaches that were formed in the process. This in followed by a chapter about the fairytale as a literary genre that is meant for children and about its influence on different areas of the child`s development follows. All these findings have influenced the interest in the use of fairytale in the area of teaching foreign languages. There are many reasons for its use in foreign language: fairytales motivate, encourage imagination, familiarize with the rhythm and intonation of a foreign language, serve for the development of diverse language capabilities and bring a different approach to teaching a foreign language. The fairytale is understandable to children as they already encounter it in their mother tongue. In addition, it has many textual and linguistic features that relieve the comprehension of the text in foreign language, which motivates the students for further learning. This characteristics are considered to be: time sequence, repetitions, predictability, simple grammar, concrete text and content. Nevertheless, the teachers have to prepare the fairytale didactically, so they can achieve the imposed curriculum goals and develop language skills in the foreign language with it. Therefore the empirical part tries to present the use of fairytales in the Italian classes. In the empirical part, we have gathered the perspective of three teachers that use fairytales in their Italian lessons. It was shown that they were encouraged in the use of fairytales by preparing for a competition in which they had to familiarize the students with a fairytale in Italian. They have realised that fairytales motivate students and have many features that can be used in teaching a foreign language. Knowing the contents of a fairytale, rich visual material, simple grammar structures and specific vocabulary facilitates learning Italian for the students. Didactic preparation of the fairytale varies according to the fairytale that the interviewed teachers have chosen. The fairytales that are already rearranged for the foreign language lessons do not need additional preparations, as they are already oriented to direct the teacher at work. As opposed to these, authentic fairytales need a more detailed didactic preparation, where the teacher usually simplifies the grammar tense and text and if necessary, shortens the

fairytale. Among the interviewed teachers the sole use of fairytales in the classroom differed. They delivered the fairytale in different ways; with narration or with video streaming. Activities that they have carried out after the listening were mostly related to text comprehension and vocabulary development. However, they did not perform any activities before the listening or these were simply linked to character introduction or the course of lessons.

**Key words:** fairytales, Italian, foreign language, didactic tool, second educational period of elementary schools



## KAZALO VSEBINE

UVOD .....	12
1. PRAVLJICA KOT LITERARNA ZVRST .....	14
1.1. MITI, LEGENDE IN PRAVLJICE .....	14
1.2. ZGODOVINA RAZISKOVANJA PRAVLJIC .....	17
1.3. TEORIJE PRAVLJIC .....	18
1.3.1. Folkloristična teorija .....	18
1.3.2. Strukturalistična teorija .....	19
1.3.3. Literarna teorija .....	22
1.3.4. Psihoanalitična teorija .....	23
1.3.5. Sociološka teorija .....	24
1.3.6. Feministična teorija .....	24
1.3.7. Postrukturalistična teorija .....	25
2. PRAVLJICA IN NJEN POMEN ZA OTROKA .....	26
2.1. PRAVLJICA KOT LITERARNA ZVRST, NAMENJENA OTROKOM .....	26
2.2. VLOGA PRAVLJICE V OTROKOVEM ŽIVLJENJU .....	28
2.3. VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNA VLOGA PRAVLJICE .....	30
2.3.1. Izobraževalni cilji .....	31
2.3.2. Procesni/funkcionalni cilji .....	32
2.3.3. Vzgojni cilji .....	32
3. PRAVLJICA PRI POUKU ITALIJANŠČINE .....	34
3.1. PRAVLJICA PRI POUKU TUJEGA JEZIKA .....	34
3.2. BESEDILNE ZNAČILNOSTI PRAVLJICE .....	36
3.3. JEZIKOVNE ZNAČILNOSTI PRAVLJICE .....	38
3.4. RAZVIJANJE JEZIKOVNIH ZMOŽNOSTI S POMOČJO PRAVLJICE .....	39
3.5. ITALIJANŠČINA KOT TUJI JEZIK V OSNOVNI ŠOLI .....	40
4. PRAVLJICA KOT DIDAKTIČNO SREDSTVO .....	44
4.1. IZBIRA PRAVLJICE .....	44
4.1.1. GLOTODIDAKTIČNI KRITERIJI ZA IZBOR PRAVLJICE .....	46
4.2. PRIPRAVA PRAVLJICE ZA UPORABO PRI POUKU .....	47
4.3. PRIPOVEDOVANJE PRI POUKU .....	49
4.4. AKTIVNOSTI .....	50

4.4.1.	Aktivnosti, ki jih izvajamo pred poslušanjem pravljice .....	51
4.4.2.	Aktivnosti, ki jih izvajamo med poslušanjem pravljice.....	51
4.4.3.	Aktivnosti, ki jih izvajamo po poslušanju pravljice.....	52
EMPIRIČNI DEL.....		53
1.	OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA.....	53
2.	RAZISKOVALNA VPRAŠANJA .....	54
3.	METODOLOGIJA.....	55
3.1.	OSNOVNA RAZISKOVALNA METODA.....	55
3.2.	OPIS PREUČEVANIH ENOT.....	55
3.3.	POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV.....	55
3.4.	ANALIZA PODATKOV.....	56
4.	UGOTOVITVE IN INTERPRETACIJA.....	57
4.1.	Delež učnih ur, namenjen pravljici .....	57
4.2.	Razlogi za uporabo pravljice.....	58
4.3.	Pravljice, uporabljene pri pouku .....	63
4.4.	Izbira pravljice .....	64
4.5.	Razvijanje jezikovnih zmožnosti .....	66
4.6.	Didaktična priprava pravljice.....	68
4.7.	Uporaba pravljice pri pouku.....	71
4.7.1.	Pripovedovanje v razredu .....	71
4.7.2.	Aktivnosti, ki jih učitelji izvajajo pred poslušanjem pravljice .....	74
4.7.3.	Aktivnosti, ki jih učitelji izvajajo po poslušanju pravljice .....	75
5.	SKLEP .....	78
6.	VIRI IN LITERATURA.....	81
7.	PRILOGE.....	85
7.1.	PRILOGA A: DALJŠI POVZETEK V ITALIJANSKEM JEZIKU/ SOMMARIO DELLA TESI DI LAUREA MAGISTRALE IN ITALIANO.....	85
7.2.	PRILOGA B: VPRAŠANJA ZA POLSTRUKTIVIRAN INTERVJU .....	100
7.3.	PRILOGA C: PRIMER KODIRANJA ZNOTRAJ POSAMEZNIH TEM .....	101

## KAZALO TABEL

Tabela 1: Delež učnih ur, namenjen pravljici .....	57
Tabela 2: Prilagajanje števila učnih ur .....	57
Tabela 3: Razlogi za uporabo pravljice .....	60
Tabela 4: Pravlјice, uporabljene pri pouku .....	63
Tabela 5: Izbira pravljice .....	65
Tabela 6: Razvijanje jezikovnih zmožnosti .....	67
Tabela 7: Didaktična priprava pravljice .....	69
Tabela 8: Pripovedovanje v razredu .....	72
Tabela 9: Aktivnosti, ki jih učitelji izvajajo pred poslušanjem pravljice .....	74
Tabela 10: Aktivnosti, ki jih izvajajo učitelji po poslušanju pravljice .....	76



## UVOD

Na jezikovnem tečaju, kjer smo skupino otrok poučevali italijanščino, smo opazili, da se je pozornost otrok v trenutku, ko smo začeli s pripovedovanjem pravljice, spremenila. Vse oči so bile uprte v ilustracije pravljice, otroci pa so poslušali pripoved v italijanščini in nam s pogledi dali vedeti, da pripoved razumejo, čeprav je bila ta v tujem jeziku. Tudi pri nadaljnjih aktivnostih se je izkazalo, da je bila pripoved razumljiva in učinkovita pri učenju elementov tujega jezika. Pri tem je bilo najpomembnejše to, da so bili otroci navdušeni nad tem načinom učenja italijanščine, kar se je pokazalo tudi v sami dinamiki dela v razredu.

Prav ta izkušnja je vplivala na odločitev, da želimo preučevati pravljico kot didaktično sredstvo pri pouku italijanščine.

V teoretičnem delu smo najprej predstavili pravljico kot literarno zvrst; kakšne so njene značilnosti, kdaj se je začelo raziskovanje pravljice ter kako je pravzaprav potekalo. V 20. stoletju, ko se je začelo znanstveno preučevanje pravljic, so se razvili različni teoretični pristopi, ki nam služijo pri preučevanju pravljic. Pojasnjujejo nam izvore motivov pravljic in kulturne razlike (folkloristična teorija), zgradbo pravljice (strukturalistična teorija), literarnoteoretično analizo pravljice (literarna teorija), vpliv pravljice na otrokovo obvladanje psiholoških problemov odraščanja (psihoanalitična teorija), sociološko vlogo pravljice (sociološka teorija) in analizo ženske vloge v pravljicah (feministična teorija).

V drugem poglavju smo se posvetili pravljici kot literarni zvrsti namenjeni otrokom. Zanimalo nas je, kdaj je pravljica postala otroška literatura in kakšne spremembe je pri tem doživela.

Pravljica je danes skoraj izključno literatura, ki je namenjena otrokom (Šircelj idr. 1972, str. 35). Njena vloga v otrokovem življenju se kaže na različnih področjih: razvojnem, psihološkem, vzgojno-izobraževalnem in socialnem. Vlogo pravljice v otrokovem življenju smo podrobneje predstavili v drugem poglavju.

Kot že omenjeno, nas je zanimala pravljica predvsem kot didaktično sredstvo pri pouku italijanščine. Zato smo se v tretjem poglavju najprej posvetili razlogom in značilnostim pravljice, ki vplivajo na njeno uporabo pri pouku tujega jezika. S pravljico lahko razvijamo vse štiri jezikovne zmožnosti (slušno, govorno, bralno in pisno). Poleg tega pa so pravljice tudi odlično sredstvo za utrjevanje in učenje slovničnih struktur in besedišča.

Ker smo preučevali pravljico kot didaktično sredstvo pri pouku italijanščine, nas je zanimalo, kako poteka pouk drugega tujega jezika v osnovni šoli in kako lahko pravljico navežemo na priporočila Učnega načrta za drugi tuji jezik.

V četrtem poglavju smo se posvetili pripravi in uporabi pravljice v razredu. Zanimalo nas je, na kaj moramo biti pozorni pri izbiri pravljice za pouk italijanščine, kako pravljico didaktično pripravimo za njeno uporabo v razredu, kako naj poteka pripovedovanje v razredu in kakšne aktivnosti se lahko izvaja pred poslušanjem in po poslušanju pravljice.

V empiričnem delu smo s pomočjo polstrukturiranega intervjuja skušali zajeti pogled in vrednotenje treh učiteljic, ki pri pouku italijanščine uporabljajo pravljico. Zanimalo nas je njihovo vrednotenje pravljice kot didaktičnega sredstva; zakaj so se odločile za uporabo pravljice in kako so jo izbrale. Poleg tega nas je zanimalo, kako so pravljico didaktično pripravile in kako so jo uporabile pri pouku. Pri tem nas je zanimalo, kako so pravljico uvedle v pouk in katere jezikovne zmožnosti so pri tem razvijale.

# 1. PRAVLJICA KOT LITERARNA ZVRST

Pravljica je prozna pripoved s pogostimi verzniimi vložki in brez stalne besedne forme. Delno izvira iz ustnega izročila, večinoma pa so to po stalnem vzorcu sestavljene prozne pripovedi, v katerih so prisotni »samoumevni čudeži«. Ti so sestavni del in središče pravljice, o katerih nihče ne dvomi. V nasprotju z legendo ali sago, kjer je čudež poudarjen, se v pravljici nihče ne čudi pravljničnim čudežem (Avsenik Nabergoj 2011, str. 414).

Za pravljico je značilen pripovedni stil, ki se nagiba k stalnim vzorcem in k zavestnemu ponavljanju, ter preproste in vedno enake pripovedne strukture. Poleg tega so za pravljico značilni: tipični liki, brezčasnost in nedoločen kraj dogajanja, nagnjenost k nekim tipičnim pripomočkom, barvam in številom ter srečen konec (prav tam).

## 1.1. MITI, LEGENDE IN PRAVLJICE

André Jolles je analiziral literarne zvrsti, ki sta jim skupni dve lastnosti: kratko besedilo ter preprosta struktura, ki temelji na določenih pravilih (Barsotti 2006, str. 23). Gre za prozno ljudsko slovstvo, h kateremu sodijo: preproste spominske pripovedi, govornice in šale, sage, pripovedke, legende, miti in pravljice (Lüthi 2011, str. 99).

Lüthi (prav tam, str. 100) pravi, da legende, pripovedke in pravljice presegajo druge forme po razširjenosti, raznolikosti in po pomembnosti (prav tam). Nas bo poleg teh zanimal tudi mit, predvsem zaradi njegove povezanosti s pravljico. Za mit, legendo in pravljico so značilna pogosta ponavljanja v besedilu, majhno število obravnavanih tematik ter ustno prenašanje (Barsotti 2006, str. 31).

Med zgoraj naštetimi zvrstmi je legenda tista zvrst, ki je najmanj povezana z ostalima dvema. Legenda je prvotno pripovedovala o življenju svetnikov in mučencev. Njene domišljajske pripovedi so kmalu pripeljale do tega, da se je poimenovanje »legenda« razširilo na kakršnokoli pripoved, ki je vsebovala čudežnost, povezano z neko zgodovinsko podlago. Legende tako delimo na sakralne in posvetne legende (prav tam, str. 24).

Lüthi (2011, str. XI) pravi, da tako kot pravljica tudi pripovedka in legenda vsebujeta čudežno. Vendar je njun namen prikazati čudežno očiten (legenda želi spreobračati in utrjevati vero, pripovedka pa opozarja na nenavadno in pomembno), kar zgodbi odvzame čar. Pravljica

čudežno meša z naravnim, bližino meša z daljavo, razumljivo pa z nerazumljivim, kot da bi bilo vse to popolnoma samoumevno (prav tam).

Mit je pripoved o božanstvih in božanskih bitjih. V njegovo resničnost so ljudstva preprosto verjela. Pri tem je potrebno poudariti, da tu ne gre za vero kot psihološki temveč kot zgodovinski dejavnik (Propp 2013, str. 28). Mit predstavlja odgovore na življenjska vprašanja (o nastanku sveta in človeštva, naravnih čudežih, življenju, smrti in bolečini), ki si jih je človek vedno zastavljal. Preden so nastali znanstveni instrumenti in preden so obstajale filozofske razlage, ki bi smiselno odgovorile na ta vprašanja, so se ljudje zatekali k mitom; pripovedim, ki so vsebovale močno simboliko in so predstavljale etično ter moralno strukturo, v kateri se je določen narod prepoznal in v njej našel svoje korenine (Barsotti 2006, str. 28).

Mit je kot literarna zvrst skozi čas doživel veliko sprememb in ima zato v različnih kulturah različen pomen (prav tam, str. 29). V tradicionalnih kulturah je še vedno živ. Verjamejo, da je mit svet in resničen. Grškim mitom pa je bil (v nasprotju z miti tradicionalnih kultur) v veliki meri odvzet njihov prvotni pomen resničnosti in svetosti in so tako postali plod domišljije (prav tam, str. 31).

Poznavanje povezave med mitom in pravljico nam pomaga razumeti izvor pravljice. O tej povezavi so se oblikovala različna mnenja; nekateri menijo, da pravljica izvira iz mita. Drewermann pravi, da je pravljica nastala takrat, ko so mitu odvzeli religiozno vsebino (prav tam, str. 36). Ob izumrtju določenih božanstev in religij začne postopoma izginjati tudi mit. Izgubi se predvsem njegov pomen (razlaga sveta), kot oblika pa se ohrani preko pripovedovanj ljudstva in se postopoma razvije v pravljico (Drewermann v Barsotti 2006, str. 36).

Tudi Goljevšček (1991, str. 90) meni, da pravljica izvira iz mita. Pravljica je nastala v času, ko je razpadla rodovno-plemenska družba in se je s tem zrahljala tudi zveza med ritualom in mitom. Tako se je začel proces prehoda od mita k pravljici in z njim povezana deritualizacija, desakralizacija ter razvijanje zavestnega izmišljanja. Vera v resničnost pripovedi je začela slabeti, etnografska konkretnost izginjati, mitični čas pa se je zamenjal z nedoločenim časom pravljice. Nosilci dejanja niso več božanstva, demoni ali mitični predniki, to postane človek s svojo usodo, ki ni več opredeljena kolektivno ampak individualno (prav tam).



Goljevšček (prav tam) pravi, da je pravljica izraz umetniške ustvarjalnosti in predstavlja izmišljajo, laž. Mit pa velja za resničnega; zgodovinsko nastale odnose ali zgodovinsko situacijo spremeni v naravni zakon, v model stvarnosti (prav tam).

Nekateri avtorji pa se ne strinjajo s trditvijo, da naj bi se pravljica razvila iz mita. Na pravljico in mit gledajo kot na dve literarni zvrsti, ki sta sorodni in hkrati različni, se pa dopolnjujeta (Barsotti 2006, str. 37—38).

Propp (2013, str. 28) pravi, da mita in pravljice ni mogoče formalno ločiti. Pravljica in mit (še zlasti mit predrazrednih ljudstev) se lahko popolnoma ujemata. Če pa se pri proučevanju, poleg besedila, posvetimo tudi socialnim funkcijam, nam hitro postane jasno, kaj sodi med pravljice in kaj med mite (prav tam). Mit in pravljica se namreč razlikujeta prav po socialni funkciji (Tronski v Propp 2013, str. 28). Mit je po prepričanju navedenih avtorjev delo zgodnejših stadijev ekonomskega razvoja, ki še niso izgubili povezave s svojo proizvodno bazo. V mitu najdemo tesno povezavo med besedo, mitom in svetimi zgodbami plemena na eni strani ter obrednimi in moralnimi dejanji, socialno organiziranostjo in praktičnimi aktivnostmi na drugi. Tisto, kar je v sodobni evropski pravljici reinterpreterirano, je tu predstavljeno v svoji prvinski obliki strani (prav tam, str. 29).

Zdi se torej, da je pravljica na nek način povezana s kultu in z religijo. Povezava se kaže v sledih številnih obredov in običajev, ki jih je pravljica ohranila (prav tam, str. 24). Odnosi med pravljico in obredi pa so različni. V redkih primerih gre za popolno ujemanje, kjer je običaj ali obred, ki je prikazan v pravljici, isti kot v sami zgodovinski stvarnosti (prav tam, str. 25). Pogostejša oblika odnosa je reinterpretacija obreda; gre za nadomestitev kakšnega elementa obreda v pravljici, ki je zaradi zgodovinskih sprememb postal nepotreben ali nerazumljiv (prav tam). Posebna oblika reinterpretacije obreda je preobrat obreda. Pravljica sicer ohrani obliko obreda, pripiše pa mu nasproten pomen (prav tam, str. 26). Poznavanje povezave med obredi in pravljico prikazuje spremembe, ki so se dogajale znotraj ljudstva, hkrati pa je poznavanje pomembno za razlago ustreznega motiva v pravljici (prav tam, str. 27).

## 1.2. ZGODOVINA RAZISKOVANJA PRAVLJIC

Na področju zbiranja in objavljanja pravljic sta najbolj znana brata Grimm. Sprva je bil njun namen preučevati etimološke in jezikovne prvine nemške pravljice. Med samim raziskovanjem pa sta spoznala, da so si pravljice različnih narodov in kultur podobne, kar je pomenilo, da lahko ugotovitve v zvezi z nemško pravljico posplošita na vse pravljice (Zipes 2007, str. 25).

Brata Grimm pa nista začetnika zbiranja in objavljanja pravljic (prav tam). Že pred njima so obstajali zbiratelji, ki so zapisovali ljudske pripovedi. Leta 1550 je Giovanni Francesco Straparola izdal zbirko pripovedi *Le piacevoli notti* (Prijetne noči). Gre za pripovedi, ki jih je avtor večinoma povzel po ljudskem izročilu (Goljevšček 1991, str. 13). Naslednja objavljena zbirka pravljic je *Pentameron*, delo Giambattista Basileja. V zbirki se ljudske pripovedi prepletajo z baročnimi okraski, ironijo in humorjem, ki jih je dodal sam avtor. Sledi ji zbirka francoskega pisatelja Charlesa Perraulta, ki je preprostejša in brez literarnih okraskov (prav tam).

V 18. stoletju so pravljice doživele razcvet. Kot piše Goljevšček (prav tam, str. 14), so v tem času ženske na francoskem dvoru ustvarjale vilinske zgodbe. Poleg tega je Jean Antoine Gallanda izdal zbirko pravljic *Tisoč in ena noč po francosko*. V njej so različni arabski rokopisi in ustne pripovedi predelani po avtorjevem okusu oziroma po okusu takratne dobe. Zbirka je doživela izjemen uspeh in sledilo ji je veliko podobnih del, ki so se zgledovala prav po njej (prav tam).

V 19. stoletju, zlasti v obdobju romantike, je močno naraslo zanimanje za ljudsko izročilo (Blažič 2008, str. 37). V tem času so pravljice postale predmet znanstvene obravnave in to prav zaradi dela bratov Grimm (Goljevšček 1991, str. 14). Brata Grimm sta bila prva, ki sta nameravala izdati ljudske pripovedi in jih znanstveno obravnavati. Zapisovala sta zgodbe, ki so se prenašale iz generacije v generacijo (nemške matere in babice so svojim otrokom pripovedovale zgodbe, ki so jih same poslušale v otroštvu). Njuna tehnika zbiranja se je spremenila med samim zapisovanjem ljudskih pripovedi. Sprva sta skrbno zapisovala vse pripovedi. Tako je nastalo veliko različic iste pravljice. Kasneje sta tehniko nekoliko spremenila; odločila sta se, da je njuno delo to, da iz različnih pripovedi skušata sestaviti pravljico, ki bi se čim bolj približala izvorni različici (Calvino 2011, str. 95—99).

Najbolj znana zbirka pravljic je prav njuno delo, prva izdaja knjige *Hišne pravljice (Kinder- und Hausmärchen)*, ki je izšla leta 1812. Kasneje sta jo še velikokrat popravljala in izdajala (Blažič 2008, str. 38).

Mnogi raziskovalci so sledili zgledu bratov Grimm in so tudi sami pripravili zapise ljudskih pripovedi v svojem jeziku. Kmalu je tako postalo očitno, da je veliko motivov v pravljicah univerzalnih, pojavljali so se v pripovedih različnih narodov (Calvino 2011, str. 100).

Poleg tega se je v 19. stoletju začel prehod od modela ljudske pravljice k modelu avtorske pravljice. Hans Christian Andersen je leta 1835 izdal zbirko *Pravljice za otroke*, ki predstavlja enega prvih primerov avtorske pravljice (Blažič 2008, str. 38).

### **1.3. TEORIJE PRAVLJIC**

Po živahnem obdobju zbiranja pravljic, med 16. in 19. stoletjem, se je v začetku 20. stoletja začelo znanstveno preučevanje pravljic. Oblikovali so se različni teoretični pristopi (Blažič 2014, str. 23). Zlasti za preučevanje modela ljudske pravljice lahko uporabimo šest glavnih teoretičnih pogledov. Ker je vsaka teorija parcialna in interpretira besedilo le iz enega zornega kota, je nujno poznavanje različnih teorij (Blažič 2008, str. 40).

#### **1.3.1. Folkloristična teorija**

Folkloristična teorija temelji na indeksu motivov, ki jih je začel zbirati finski znanstvenik Antti Aarne. Leta 1928 je Stith Thompson indeks prevedel, ga razširil in mu dodal nove motive ter podmotive. To delo je izšlo leta 1961 pod imenom *Aarne-Thompsonov indeks*. Kasneje je bil indeks še enkrat dopolnjen in tako od leta 2004 nosi ime *Aarne-Thompson-Uther sistem* (Blažič 2014, str. 7–8).

Iz nastajanja Thompsonovega indeksa je razvidno, da gre za delo, ki ni nikoli končano. Avtor je zbiral in analiziral ljudske pravljice po vsem svetu. V Aarnejevo klasifikacijo je vnašal pravljice iz drugih kontinentov in iz različnih narodov ter druga besedila iz ljudskega izročila. Motive je v prvih petih knjigah razvrstil tematsko, v šesti in sedmi knjigi pa je te iste motive razvrstil po abecedi (prav tam, str. 8–9).

Blažič (2008, str. 41) navaja seznam motivov Stitha Thompsona, ki vsebuje: mitološke motive, živalske motive, tabuje, čarobne motive, motive o čudežih, o velikanih, o preizkusih, o pametnih in neumnih, o pridobivanju modrosti, o bistri zgovornosti, o iznajdljivosti, o

neumnosti, o ujetnikih in beguncih, o spolnosti in ljubezni, o (ne)enakosti, o človeških lastnostih, motive prevar, motive (ne)srečnih preobratov, motive napovedi prihodnosti, motive priložnosti in usode, motive družbe, motive nagrad in kazni, religiozne motive in humorne motive (prav tam).

Folkloristična teorija je bila deležna številnih kritik, saj naj bi motive zgolj naštevala, brez dodatnega pojasnila (prav tam).

Za osnovno analizo motivike je teorija primerna za ljudsko slovstvo. Številni motivi ali motivne prvine so se v različnih kulturah samostojno razvijali ter se prilagajali sami kulturi. Z aplikacijo teorije na pravljico lahko odkrivamo izvor motivov in kulturne razlike, ki se pokažejo preko primerjalne analize pravljic (prav tam).

### **1.3.2. Strukturalistična teorija**

Predstavnik te teorije je ruski strukturalist Vladimir Propp. V svojem delu *Morfologija pravljice* je predstavil teorijo, ki pravi, da v pravljicah najdemo 31 stalnih funkcij nastopajočih oseb in sedem značilnih pravljичnih likov (Blažič 2014, str. 19).

Pravljica je izredno bogata in raznovrstna in je tako ni mogoče preučevati v celoti. Propp se je zato omejil na proučevanje čudežne pravljice; gre za pravljico, ki se začne s povzročitvijo kakršnekoli škode, izgube ali z željo nekaj imeti. Nadaljuje se z odhodom junaka od doma in z njegovim srečanjem z darovalcem. Ta mu podari čarobno sredstvo ali pomočnika, ki mu pomaga poiskati predmet, ki ga potrebuje. Pravljica se nato nadaljuje z dvobojem z nasprotnikom, z vrnitvijo in zasledovanjem. Na koncu pa je junak spet podvržen preizkusu s težkimi nalogami, ki jih uspešno opravi, zasede prestol, se oženi in živi v carstvu (Propp 2013, str. 20–21).

Propp se je torej posvetil čudežni pravljici. Želel je opisati pravljico glede na njene sestavne dele, glede na odnose med posameznimi deli ter med deli in celoto (Propp 2005, str. 33). V okviru svoje raziskave je preučil 100 pravljic (prav tam, str. 38). Pravljice je preučeval glede na funkcije likov; glede na dejanje lika, ki je pogojeno z njegovim pomenom za razvoj dogajanja (prav tam, str. 35). Funkcije likov so sestavine, za katere se drugi strokovnjaki uporabljali drugačno terminologijo; poimenovali so jih motivi ali elementi. Propp je pri proučevanju odgovarjal na tri temeljna vprašanja: kaj delajo pravljične osebe, kdo kaj dela in

kako to dela (prav tam, str. 34). Odkril je, da ima pravljica dve značilnosti: je izjemno raznovrstna, pestra in slikovita, hkrati pa enolična in ponovljiva (prav tam, str. 35).

Pri pregledovanju pravljic je Propp opazil, da se v njih pojavljajo stalnice in spremenljivke. Spreminjala so se imena likov in način izpolnjevanja funkcije. Dejanja (funkcije) likov pa so bila nespremenjena (prav tam, str. 34). Prav tako je ugotovil, da zaporedje dogodkov v pravljici sledi določenim zakonitostim. Zaporedje je namreč nespremenljivo, ostaja vedno enako. V vseh pravljicah resda ne najdemo vseh funkcij, kljub temu pa ostanejo druge v istem vrstnem redu. To kaže na to, da imajo vse čarobne pravljice enako zgradbo (prav tam, str. 36–37).

### ***Funkcije likov***

Pravljica se navadno začne z neko izhodiščno situacijo, kjer so naštetih člani družine ali pa je predstavljen junak (navedeno je njegovo ime in položaj). Te situacije sicer ne štejejo med funkcije, je pa vseeno pomembna sestavina pravljice (prav tam, str. 40).

Izhodiščnemu stanju nato sledijo funkcije v naslednjem vrstnem redu (prav tam, str. 40–75):

1. odhod (eden od članov družine odide od doma),
2. prepoved (junaku nekaj prepovejo),
3. kršitev (kršitev prepovedi),
4. poizvedovanje (škodljivec, da bi priklical nesrečo in škodoval, poizveduje),
5. izdaja (škodljivcu izdajo podatke o njegovi žrtvi),
6. prevara (škodljivec poskuša prevarati svojo žrtev, da bi zagospodoval nad njo in njenim premoženjem),
7. pomagaštvo (žrtev nasede prevari in s tem nehote pomaga sovražniku),
8. škodovanje/manko (škodljivec prizadene ali škoduje enemu od družinskih članov/ enemu od družinskih članov nekaj manjka, nekaj hoče imeti; manko se pojavi na mestu škodovanja, obema pa sledi iskanje),
9. posredništvo (junak izve za nesrečo ali manko, nekdo se obrne nanj s prošnjo ali ukazom in ga nekam pošlje),
10. začetek odpora (iskalec privoli ali se odloči za odpor),
11. odprava (junak zapusti dom),

12. preizkušnja (junaka preizkušajo in ga s tem pripravljajo na čudežno sredstvo ali pomočnika),
13. junakov odziv (junak se odzove na dejanja (preizkušnjo) prihodnjega darovalca),
14. prejem čudežnega sredstva (junak prejme čudežno sredstvo),
15. premik (junaka nekdo prenese, dostavi ali privede na kraj, kjer je objekt iskanja),
16. spopad (junak in škodljivec se neposredno spopadeta),
17. označitev (junaka zaznamujejo),
18. zmaga (škodljivec je premagan),
19. premostitev (premostitev prvotne nesreče/zapolnitev manka; z njo pripoved doseže svoj vrhunec),
20. vrnitev (junak se vrne),
21. zasledovanje (junaka zasledujejo),
22. rešitev (junak se reši zasledovanja; veliko pravljic se z rešitvijo zaključijo),
23. prihod brez prepoznave (junak prispe domov ali v drugo deželo, ne da bi ga prepoznali),
24. neutemeljene zahteve (lažni junak postavi neutemeljene zahteve),
25. težka naloga (junaku naložijo težko nalogo),
26. razrešitev (naloga je rešena),
27. prepoznavanje (junaka prepoznajo),
28. razkrinkanje (lažnega junaka ali škodljivca razkrinkajo),
29. preobrazba (junak dobi novo podobo),
30. kazen (škodljivca kaznujejo),
31. poroka (junak se poroči in zasede carski prestol) (prav tam).

Čarobna pravljica se odvija preko niza 31. funkcij likov. V okviru teh funkcij se razvija dogajanje prav vseh pravljic (prav tam, str. 75). Mnoge funkcije se povezujejo v kroge delovanja, ki v celoti ustrezajo izvajalcem (npr. krog delovanja škodljivca obsega škodovanje, boj ali druge oblike spopada z junakom in zasledovanje). Tako pridemo do ugotovitve, da pravljica pozna sedem likov: škodljivca (nasprotnika), darovalca, pomočnika, carično in njenega očeta (objekta), pošiljatelja, junaka (subjekta) in lažnega junaka. Funkcije se razporedijo po teh likih, vendar oseb ne smemo opredeljevati po teh funkcijah, saj razporeditev ni enakomerna (prav tam, 93—94).

Proppova sinhrona strukturalistična analiza je imela velik vpliv na strokovnjake, ki so delovali v začetku 20. in tudi 21. stoletja (Blažić 2014, str. 21). Na področju folkloristike je Proppovo delo močno vplivalo na raziskovanje drugih zvrsti ljudske in umetne proze (Goljevšček 1991, str. 20).

### 1.3.3. Literarna teorija

Literarna teorija je ena izmed temeljnih teorij pravljic in edina, ki omogoča literarnoteoretično analizo pravljic. Njen predstavnik je Max Lüthi, avtor knjige *Evropska pravljica: forma in narava* (Lüthi 2011; prim. tudi Blažić 2014, str. 24).

Avtor je svoje delo predstavil z naslednjimi besedami: »Ta knjiga je poskus orisa značilnosti pravljice. Pri tem pa ne stremi k primerjavi lastnosti pravljic iz različnih dežel. Nasprotno, v osnovni formi išče tisto, kar je skupno vsem. Ne zanimajo nas individualne razlike [...]. Iščemo tisto, kar pravljico naredi pravljico.« (Lüthi 2011, str. XII)

Poudaril je pet bistvenih značilnosti pravljice. Te so:

- enodimenzionalnost; pravljичni liki nimajo občutka, da je srečanje z bitjem iz onostranstva srečanje s tujo dimenzijo. Čudežni dogodki ne zahtevajo več razlage kot vsakdanji. Drugačnost bitij iz onostranstva ni pomembna, pravljичni junaki mirno sprejemajo njihove nasvete in pomoč. V pripovedki in legendi pa je onostranstvo strogo ločeno in se ga dojema drugače kot v pravljici; človeka istočasno privlači in odbija, zbuja strah in hrepenenje (prav tam, str. 1—7).
- ploskovitost; pravljica je brez globinske razsežnosti. Njeni liki so brez vsebine, notranjega sveta in brez okolja. Manjka jim stik s preteklostjo in prihodnostjo (s kategorijo časa). Pravljica se tudi odreka globoki prostorski, časovni, duhovni in psihološki razčlenitvi. Prepletenost in zaporedje začara v sočasnost, najrazličnejše vsebine pa preslikava na vedno isto raven (prav tam, str. 9—23).
- abstraktni slog; uresniči se skozi vrsto potez v pravljici. V pravljici se pojavljajo stalni vzorci ali formule, npr. pravljичna števila (1, 2, 3, 7, 12); pojavljajo se v številu likov pravljice, v številu epizod pravljice, v številu preizkušenj glavnega junaka ... Nagnjenje k okroglim številom v obrazcih je namenjeno temu, da daje pravljici tog značaj. S tem pokaže, da pravljica ne pozna raznolikosti in naključnosti števil in tako poskuša doseči abstraktno določenost. Elementi abstraktnega sloga so tudi: strogo ponavljanje

(ponavljanje celih stavkov in dolgih odstavkov, ponavljanje ene besede znotraj stavčne intonacije ...), stalni metrični in rimani izreki, uvodni in končni obrazci v pravljici, kontrastne skrajnosti in čudeži. Vse to zagotavlja trdnost forme pravljice (prav tam, str. 25—41).

- izolacija in univerzalna povezanost; gre za način povezanosti med liki pravljice. Izoliranost odnosov med liki se kaže z odsotnostjo čudenja, radovednosti, hrepenenja, strahu ... Liki se med seboj srečujejo, povežejo in razidejo, pri tem pa med njimi ne nastane trajnejši odnos. Med seboj so v odnosu le kot udeleženci zgodbe. Prav ta izolacija pa daje likom sposobnost, da lahko vzpostavijo stike z vsem. Če bi bili namreč vpeti v trdne vezi, ne bi bili svobodni pri vzpostavljanju novih; ujeti bi bili v zakoreninjene navade in ustaljene načine razmišljanja (prav tam, str. 43—76).
- sublimacija in vsevklučenost; pravljica se od drugih žanrov ne razlikuje zaradi določenega tipa motivov, ki se v njej pojavljajo, saj jih črpa prav iz realističnih zgodb, pripovedk, mitov in resničnega življenja. Pravljica vse te motive izprazni in sublimira. Izgubi se konkretnost, realnost, globina doživljanja in odnosov, različice in polnost vsebine, hkrati pa tako pridobi določenost forme in jasnost. Vsi elementi postanejo čisti, lahki in transparentni. Sublimacija omogoči pravljici, da vase sprejme svet in tako postane vsevključujoča (prav tam, str. 77—95).

#### **1.3.4. Psihoanalitična teorija**

Predstavnik psihoanalitične teorije Bruno Bettelheim je svoja razmišljanja predstavil v delu *Rabe čudežnega* (Bettelheim 1999).

V svojem delu je zapisal, da ljudska pravljica omogoča vpogled v globlji smisel življenja in v tisto, kar je na določeni razvojni stopnji najpomembnejše. Če neka zgodba želi obogatiti otrokovo življenje, mora spodbujati njegovo domišljijo, mu pomagati, da razvija svoj razum in si pojasnjuje svoja čustva, biti mora uglašena z njegovimi strahovi in prizadevanji, priznavati mora njegove težave in nakazovati rešitve problemov. Otrokovim stiskam mora priznavati resnost in hkrati spodbujati otrokovo zaupanje vase in v svojo prihodnost (prav tam, str. 9).

Pravljice z uporabo psihoanalitičnega modela človeške osebnosti prenašajo pomembna sporočila zavestnemu, predzavestnemu in nezavednemu delu duševnosti. Ukvarjajo se z



vsesplošnimi človeškimi problemi, nagovarjajo otrokov oblikujoči se jaz in spodbujajo njegov razvoj. Poleg tega sproščajo predzavestne in nezavedne pritiske (prav tam, str. 10—11).

Pravljica otroku pomaga pri obvladovanju psiholoških potreb odraščanja; otrok mora najprej razumeti, kaj se dogaja v njegovem zavestnem delu duševnosti, da bo kasneje lahko obvladoval dogajanje v nezavednem delu. Tega pa ne more storiti z racionalnim spoznavanjem, to lahko udejanji preko sanjarjenj. Nezavedne pritiske premaguje tako, da razmišlja o določenih elementih zgodbe, ki jih v mislih premešča in o njih fantazira. Nezavedno vsebino tako umešča v zavestne fantazije, kar pa mu omogoča, da se z nezavednim ukvarja. Pravljičice dajo otrokovi domišljiji nove razsežnosti, ki jih sam ne bi zmogel odkriti. Poleg tega mu struktura in oblika pravljic pomagata pri strukturiranju svojih sanjarjenj in usmerjanju svojega življenja (prav tam, str. 11—12).

### **1.3.5. Sociološka teorija**

Jack Zipes je želel s svojo teorijo razložiti in pokazati, zakaj so se določeni motivi pravljic ohranili vse do danes. Sam jih je poimenoval »memi«; gre za termin, ki ga je prevzel iz dela Richarda Dawkinsa (Zipes 2009, str. 102). »Mem« je enota kulture, ki se razširi v družbi, je nepozabljiva, relevantna in se kot taka prenaša tudi naprej (prav tam, str. 88). Vsaka pravljica ni nujno tudi mem; preživeli so le tisti motivi, ki so ohranili svoje elementarno bistvo in so se hkrati prilagodili času in prostoru (Blažič 2008, str. 51—52).

Zipes je menil, da so pravljice internacionalne oziroma univerzalne (imajo namreč nedoločen čas in prostor dogajanja ter like brez imen) po drugi strani pa nacionalne, ker izražajo določeno kulturo, čas in prostor. Po njegovem mnenju v pravljicah prevladuje tematika moške dominacije nad ženskami (prav tam, str. 51).

### **1.3.6. Feministična teorija**

Predstavnici feministične teorije sta britanska mitologinja Marina Warner, ki je interpretirala simbole v pravljicah, ter ameriška psihoanalitičarka Clarisse Pinkola Estés, ki je analizirala arhetip divje ženske v različnih pravljicah. Clarisse Pinkola Estés je prišla do spoznanja, da se določeni arhetipi ponavljajo predvsem pri ženskah. Raziskovala je vzroke in posledice zatajevanja ženske identitete in njeno podrejanje moškimi (prav tam, str. 53).

Tretja predstavnica feministične teorije je ameriška znanstvenica Maria Tatar. S feminističnega stališča je analizirala celotno Grimmovo zbirko. Pokazala je, da sta brata

Grimm izredno pozitivno pojmovala moške, medtem ko so bile ženske pojmovane kot mlade, lepe in pasivne, zlobne, grde/lepe oz. čaravnice ali sploh niso bile omenjene (Blažič 2014, str. 38).

### **1.3.7. Postrukturalistična teorija**

Švedska znanstvenica Marie Nikolajeva je pri raziskovanju pravljice dve teoriji – strukturalistično in psihoanalitično – združila v postrukturalistično teorijo (Blažič 2008, str. 54).

Osnovo predstavlja zgradba pripovedi iz teorije Vladimirja Proppa. To gradbeno ogrodje je smiselno zapolnjeno z arhetipsko teorijo C. G. Junga, ki pravi, da je začetek pravljice v harmoniji, jedro v kaosu in zaključek v novi harmoniji. To se kaže preko junakovega potovanja in preko faz zrelostnega razvoja (začetna separacija, osrednja iniciacija in sklepna individualizacija) (prav tam).

## **2. PRAVLJICA IN NJEN POMEN ZA OTROKA**

### **2.1. PRAVLJICA KOT LITERARNA ZVRST, NAMENJENA OTROKOM**

Pravljice so bile sprva namenjene vsem ljudem. Z njimi so ljudje izražali lasten način razumevanja narave in socialnega reda ter željo po zadovoljevanju lastnih potreb in hotenj. Pravljice so odsev socialnega reda določenega zgodovinskega obdobja in kot take torej simbolizirajo želje, sanje in potrebe neke skupnosti, ki spoštuje veljavna družbena pravila in norme, ali kaže potrebo po njihovi spremembi (Zipes 2002, str. 7).

Pravljice so tekom stoletij doživele številne spremembe. V 17. stoletju so najprej prešle iz ljudske ustne pripovedi v literarno pripoved in tako postale dostopne v pisni obliki (Barsotti 2006, str. 15). Temu je sledil postopen prehod v literaturo namenjeno otrokom. V 19. stoletju se je začelo prepisovanje in spreminjanje pravljic, z očitnimi nameni moralne vzgoje (prav tam, str. 15—16).

Ljudske pravljice so začeli prepisovati in spreminjati v didaktične pravljice, ki naj bi bile primernejše za otroke in naj ne bi vsebovale nasilja, krutosti in pretiravanja; vse kar se je lahko našlo v ljudskih pravljicah (Zipes 2002, str. 18).

V 17. stoletju je Charles Perrault pravljicam, ki jih je sam prepisoval, dodal tudi moralni poduk. Svoje predelave ljudskih pravljic je zastavil kot pripovedi, ki ščitijo patriarhalni red in odražajo interese vzpenjajočega se malomeščanstva in aristokratske elite (Burcar 2009, str. 18). Ljudske pripovedi je spremenil v pripovedi s čisto drugačnim ciljem, kot so ga imele tiste izvorne; z njimi je posegel v družbeni in politični prostor ter z njihovo pomočjo uveljavil nov princip literarne socializacije, ki se je nanašal na še dopusten način vedenja in delovanja žensk, zlasti tistih iz višjih slojev aristokratske in nastajajoče meščanske družbe (prav tam, str. 19).

Tudi v delih bratov Grimm lahko opazimo spremembe, ki so se pojavile v različicah iste pravljice. Kot navaja Zipes (1999 v Burcar 2009, str. 21) sta brata Grimm v svoje različice literarnih pravljic vgradila družbenospolne konstrukte, ki jih je narekovala prevladujoča patriarhalna ureditev, povezana z vzponom kapitalističnega reda.

Zipes meni, da so pravljice lahko močno ideološko sredstvo za socializacijo otrok. So del kulturne evolucije in v njih je jasno razvidno, da so v preteklosti služile kot sredstvo za

socializacijo žensk, saj so takrat prav te najpogosteje prebirale to literarno zvrst (Blažič 2008, str. 118).

Vse to nam pokaže, da so se že v preteklosti zavedali in posluževali vpliva pravljic na otroke. Pravljice so močno ideološko orodje, s katerimi je mogoče problematizirati ali pa naturalizirati družbene pojave. Zato je zavedanje o njeni ideološki funkciji pri literarni socializaciji otrok nujno potrebno (Burcar 2009, str. 33).

Kljub temu so pravljice primerno književno besedilo za pogovor z otrokom. Problemska tematika je v njih ubesedena v jeziku simbolov in metafor. Pravljice nas z njimi učijo, da razlikujemo dobro in zlo. Predstavljajo odlične zglede, ob katerih se moramo pogovarjati z namenom, da presegamo stereotipe in ravnamo v dobrobit otrok (Blažič 2008, str. 118).

Pravljice so (kljub neštetim prenarejanjem in preoblikovanjem) tudi danes del otroške književnosti. Že v antiki so jih Aristofanes, Euripides in Plutarh označili za primerno sredstvo, ki otroka razveseljuje, opogumlja in mu daje občutek zaščitenosti. V nasprotju z njimi pa je Platon o pravljicah govoril zadržano in priporočal premišljeno izbiro pravljic, ko se jih prenaša na otroke. Kasneje, v srednjem veku, so bile sprejete zgolj tiste pravljice, ki so lahko interpretirale krščanski nauk. V istem obdobju pa so jih uporabljali tudi pri vzgoji plemiških otrok (Šircelj idr. 1972, str. 7–12).

V obdobju razsvetljenstva so se začela prizadevanja po ustvarjanju posebne književnosti za otroke, medtem ko so želeli ljudsko pravljico pregnati, saj je popolnoma osvojila področje otroške književnosti. Z otroškimi knjigami so želeli vzgajati otroka v razumsko in moralno bitje ter zmanjšati njegovo nagnjenje k domišljiji, kar pa pravljice ravno spodbujajo. Menili so, da pravljice otroka zgolj zabavajo in s tem zavirajo otrokov intelektualni in moralni razvoj (prav tam, str. 14).

Šele v obdobju romantike in s pomočjo bratov Grimm je ljudska pravljica dobila svoje mesto v književnosti in znanosti. Vprašanje o primernosti pravljice za otroke pa se je pojavljalo tudi v kasnejših obdobjih. Tudi brata Grimm sta se spraševala o primernosti pravljic za otroke in prav zaradi tega sta leta 1819 izdala jezikovno in vsebinsko očiščeno zbirko za otroke (prav tam).

Ljudska pravljica je bila kot literatura za otroke vrednotena različno. Belinski (prav tam, str. 15) je poudaril, da ima vzgojni učinek samo tista književnost, ki ne zavira ali poškoduje

zakonitosti naravnega otroškega razvoja in ne uniči otrokovih ustvarjalnih sposobnosti domišljije. Po njegovem prepričanju otroku najbolj škodujejo tiste knjige, ki so pisane brez domišljije in občutja (prav tam). Charlotte Bühler je odkrila povezavo z analogičnim načinom mišljenja otroka in kompozicijskimi, vsebinskimi in idejnimi zakonitostmi pravljice (prav tam). Maria Montessori pa je bila mnenja, da bi se moralo pravljice in drugo fantastično branje odstraniti iz otroškega sveta, saj naj bi to vznemirjalo otrokovo domišljijo in jo usmerjalo v neresničen svet (prav tam, str. 13).

Kasneje sta Paul Hazard in Maksim Gorki skušala pravljico predstaviti kot besedno umetnost, v katerih otrok doživlja lepoto. To vrednotenje se je prekinilo pred drugo svetovno vojno, ko so pravljico začeli uporabljati kot nacistično vzgojno sredstvo. Povojni čas je tako zopet moral ustvariti pozitivnejše vrednotenje pravljice (prav tam, str. 16). K temu je najbolj pripomogla literarnoznanstvena ocena Maxa Lüthija, ki pravi, da je pravljica v prvi vrsti literarni pojav in je zato nujno, da odkrijemo predvsem njene literarne prvine. Povzemanje vzgojnih namenov pa je dopustno samo v primeru, če to lahko dosežemo brez spreminjanja pravljice kot literarne zvrsti (prav tam, str. 17).

## **2.2. VLOGA PRAVLJICE V OTROKOVEM ŽIVLJENJU**

Danes je pravljica skoraj izključno literatura za otroke. V njej otrok najde pobudo za svojo domišljijo, obenem pa z njo poteši potrebo po čustvenem doživljanju in izživljanju (prav tam, str. 35). Otrokova domišljija ima velik pomen v razvoju njegove osebnosti. Pravljice so tako lahko tisto učinkovito sredstvo, s katerim lahko razvoj domišljije spodbujamo, razvijamo in bogatimo (prav tam, str. 37).

Nemška psihologinja Charlotte Bühler je zaznala pomembno povezavo med otroško domišljijo, svetom pravljic in svetom igre. Otrok zelo rad posnema, oponaša in ustvarja nove kombinacije v igri (npr. oživlja predmete, se pogovarja z živalmi ...) Sprva to počne zaradi enačenja domišljijskega sveta z realnostjo. Vendar tudi kasneje, ko se že zaveda različnosti teh svetov, še vedno uživa v takšnih analogijah. Tudi pravljice vsebujejo takšne domišljijske elemente, ki so blizu otroškemu svetu igre. In prav zato mu pravljice predstavljajo takšen užitek. Dobo od četrtega do desetega leta je tako poimenovala »pravljичno obdobje« (prav tam, str. 36—37).

Pravljica ima v otrokovem življenju pomembno vlogo na različnih področjih. Pomembna je v razvojnem, psihološkem, vzgojno-izobraževalnem in socialnem smislu. V veliko pomoč pa je lahko tudi pri razreševanju težav (Kucler 2002, str. 21).

Brown (1996 v Marjanovič Umek idr. 2002, str. 53) opisuje, kaj otroška knjiga (kamor lahko uvrstimo tudi pravljico) nudi otroku na posameznih področjih razvoja. Na področju čustvenega in socialnega razvoja vpliva predvsem na razvoj in razširitev domišljije, razvoj empatije, predstavitev perspektiv drugih, ugotavljanje in razumevanje medsebojnih odnosov, refleksijo o družbenih dogajanjih ter percepcijo in razumevanje različnih kulturnih tradicij in vrednot (prav tam).

Kucler (2002, str. 30) pravi, da zgodbe učijo otroka socializacije in vedenja v določenih situacijah, vedenja v svetu, ki ga obdaja. Ob tem navaja razmišljanje Kastove (1989 v Kucler 2002, str. 30), ki pravi, da se pravljica vedno začne z neko problematično situacijo in potem prikazuje proces razreševanja problemov. Pravljični junaki so pri tem simbol človeškega vedenja, težave, s katerimi se srečujejo, pa so težave, ki jih moramo tudi sami obvladovati. Pravljica nas tako uči vedenja in spoprijemanja z življenjem (prav tam).

Poleg tega pravljica otroka uči, da je socialno bitje in mu pomaga, da se nauči sprejemati druge. Že s tem, ko odrasel človek otroku pripoveduje pravljico, ustvari stik, ki predstavlja osnovo za kasnejše stike z ljudmi (prav tam). Ta vidik pravljice, ko slednja predstavlja medij komunikacije med otrokom in odraslim, je izredno pomemben tudi v socialnem delu. Prek pravljice lahko vzpostavimo stik in soustvarjamo rešitve (Avsec in Rode 2015, str. 113).

Na področju intelektualnega in govornega razvoja je vpliv otroške knjige prepoznaven pri konkretizaciji in razlagi abstraktnih idej, večji občutljivosti za moralne dileme, oblikovanju in modificiranju stališč in vrednot, seznanjanju z različnimi jezikovnimi stili in pri spoprijemanju z besediščem in slovnico (Marjanovič Umek idr. 2002, str. 53).

Pravljice odgovarjajo tudi na otrokove psihološke potrebe, kot so; potreba po občutku varnosti, razreševanje strahov in eksistencialnih dilem, učenje čustev, razumevanje sebe in življenja (Kucler 2002, str. 25).

Otrok tudi v literaturi išče občutek varnosti. Ker se zgodbeni vzorci ponavljajo, bralec (nezavedno) ve, kaj se bo zgodilo in ob tem občuti olajšanje. To velja tudi za pravljico; v njej je svet smiselno urejen, saj deluje po predvidljivih vzorcih. To dodatno podkrepijo tudi tipični

mehanizmi, ki se pojavljajo v pravljicah: prepovedi, zapovedi, prerokbe. Ti skrbijo za umirjanje dogajanj in utrjujejo vero, da se nič ne zgodi po naključju. Poleg tega dodatno podkrepi občutek varnosti tudi ponavljanje. V pravljici služi za vzpostavljanje ravnovesja in umirjanje dogajanja ter posreduje občutek varnosti, saj zagotavlja, da se bodo dogodki vrstili v točno določenem zaporedju, brez presenečenj (prav tam, str. 54—55).

Pravljica otroka seznanja z osnovnimi človeškimi bivanjskimi stiskami. Sporoča mu, da se v življenju ni mogoče izogniti spopadanju z resnimi težavami. Eksistencialne probleme prikazuje zgoščeno in jasno. Otrok se lahko spopade s samim bistvom problema, saj pravljica poenostavi vse situacije. V njej so liki jasno izrisani, nepomembne podrobnosti pa so izpuščene (Bettelheim 1999, str. 13—14).

Da bo otrok lahko obvladal psihološke probleme odraščanja (da bo lahko premagal narcistična razočaranja, ojdipske stiske, tekmovalnost med brati in sestrami, se odrekel otroškim odvisnostim, dosegel občutek samostojnosti in lastne vrednosti ter si izoblikoval občutek za moralno dolžnost), da bo obvladal dogajanje v nezavednem, mora naprej razumeti, kaj se dogaja v zavestnem delu duševnosti. To razumevanje in z njim povezano obvladovanje pa ne more doseči z racionalnim spoznavanjem, z nezavednim se srečuje preko dnevnih sanjarjenj. Na pritiske, ki prihajajo iz nezavednega, se odziva z razmišljanjem o ustreznih elementih zgodbe, jih premešča in o njih fantazira. Te fantazije mu omogočajo, da se preko njih ukvarja z dogajanjem v nezavednem. Pravljice mu pri tem lahko pomagajo; otrokovi domišljiji dajejo nove razsežnosti, ki jih sam ne bi mogel odkriti. Poleg tega pa mu oblika in struktura pravljic nudita podobe, s katerimi lahko strukturira svoja dnevna sanjarjenja in z njimi bolje usmerja svoje življenje (prav tam, str. 11—12).

### **2.3. VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNA VLOGA PRAVLJICE**

Kucler (2002, str. 29) predstavlja vzgojno-izobraževalni namen pravljice z naslednjimi besedami: »Ko pravljica vzgaja, hkrati otroka tudi uči, in sicer kulture, običajev in etike ljudi in narodov med katerimi je nastala.« (prav tam)

S tem, ko učitelj pri pouku tujega jezika uporabi literarno besedilo, ne razvija zgolj jezikovnih zmožnosti v tujem jeziku, razvija tudi zmožnost razumevanja in vrednotenja književnosti. Z

uporabo pravljice pri pouku tujega jezika učitelj spodbuja srečevanja s književnostjo in razvijanje zmožnosti za literarnoestetska doživetja.

Cilje, ki jih lahko dosegamo na področju razumevanja in vrednotenja književnosti v osnovni šoli, opredeljuje didaktika mladinske književnosti.

Didaktiko mladinske književnosti določa: poseben tip literarnega besedila, ki ga opisuje literarna teorija mladinske književnosti, bralec, ki še ni zaključil svojega osebnostnega razvoja, ter posebna recepcijska situacija, ko literature ne prebira bralec z že usvojeno bralno tehniko do te mere, da mu ta ne bi jemala t. i. bralne energije (Kordigel Aberšek 2008, str. 19).

Didaktika mladinske književnosti opredeljuje tri vrste ciljev:

- izobraževalni cilji,
- procesni/funkcionalni cilji in
- vzgojni cilji (prav tam).

### **2.3.1 Izobraževalni cilji**

Prvi izobraževalni cilj didaktike mladinske književnosti je prepoznavanje govorne situacije pri branju in poslušanju književnosti. Gre za to, da otrok spozna literarnoestetsko govorno situacijo, ki se izredno razlikuje od pragmatične govorne situacije, kjer je sporočevalec vedno navzoč in sam, neposredno posreduje sporočilo (prav tam, str. 22).

V literarnoestetski govorni situaciji sporočilni namen nima pragmatičnega učinka, temveč gre izključno za rabo jezika, ki naj naslovnika popelje v svet domišljije. Namen pripovedovanja pravljic je posredovanje užitka. Šele potem, ko otrok spozna tovrstno govorno situacijo, lahko z njo poveže miselno strukturo, ki je shranjena v možganih in ki mu pove, kakšna je komunikacijska situacija ob poslušanju pravljice (prav tam).

Naslednji cilj je povezan s spoznavanjem kanona mladinske književnosti preko spoznavanja temeljnih del nacionalne in svetovne mladinske književnosti. Pomembno je, da otroci že zgodaj spoznavajo dela mladinske književnosti. Z vključitvijo le-teh v sam pouk tako omogočimo, da postanejo ta dela dostopna tudi tistim otrokom, ki se v domačem okolju niso seznanjali s književnostjo. Zgodnje srečevanje s književnostjo ostane tako neločljiv del spominov na otroštvo (prav tam, str. 23).



Prav tako sodi med izobraževalne cilje spoznavanje formalnih značilnosti književnih vrst. Otrokove izkušnje ob srečevanju z literaturo naj bi se urejale s pomočjo miselnih procesov v miselne sheme. Otrok bo tako ob poslušanju nove pravljice preverjal svojo miselno shemo o pravljici ter iz nje po potrebi izpuščal ali dodajal elemente. Ob poslušanju različnih pravljic bo tako oblikoval miselno shemo, znanje o tem, kakšna je pravljica (prav tam, str. 24–25).

### **2.3.2. Procesni/funkcionalni cilji**

Procesni cilj didaktike mladinske književnosti je recepcijska zmožnost. Ključni cilj je torej učence usposobiti za ustvarjalno komunikacijo z literarnim besedilom, kar pa lahko dosežemo le s povečanjem njihove recepcijske zmožnosti (prav tam, str. 26).

Recepcijska zmožnost se razvija preko naslednjih zmožnosti: zmožnost oblikovanja domišljjskočutne predstave, zmožnost odkrivanja »vrat za identifikacijo«, zmožnost zaznavanja pripovedne strukture, zmožnost zaznavanja značaja književnih oseb, zmožnost zaznavanja in razumevanja perspektiv, zmožnost razumevanja in doživljanja besedilne stvarnosti, zmožnost zaznavanja razpoloženja, zmožnost zaznavanja in razumevanja avtorja, zmožnost preklopa iz objektivne v subjektivno miselno shemo, zmožnost povezovanja motivov v temo in prepoznavanja literarne forme (prav tam, str. 25–30).

### **2.3.3. Vzgojni cilji**

Vse, kar počnemo v okviru didaktike mladinske književnosti, vodi k vzgojnemu cilju, ki bo kot vedenjski model zaznamoval življenje posameznika. Gre za to, da bo posameznik rad bral, cenil literaturo, da mu bo branje in ukvarjanje z literaturo predstavljalo užitek in ugodje (prav tam, str. 30).

Za dosego tega cilja mora biti tudi srečanje s književnostjo v šoli vir užitka. To lahko spodbujamo z dolgoročno motivacijo za branje literature (branje in pripovedovanje, sodelovanje v debatnem krožku, branje literarne predloge pred ali po ogledu filma ali gledališke predstave ...) (prav tam, str. 31).

Učenci, ki obiskujejo neobvezni izbirni predmet italijanščina v drugi triadi osnovne šole, imajo možnost, da se vključijo v bralno e-tekmovanje Centra Oxford *Il topolino di biblioteca* (Il topolino di biblioteca 2017). Tako lahko spodbujamo učence tudi za branje literature v tujem jeziku.

Branje kvalitetne književnosti vpliva tudi na otrokov moralni razvoj. Prikazuje mu oblike bivanja, s katerimi se v realnem življenju ne bi srečal. Književnost mu tako daje možnost, da preko domišljjskega sveta doživi situacije in dileme, ki so podobne ali nasprotne tistim, ki jih srečuje v realnosti (Kordigel Aberšek 2008, str. 32—34).

Prav tako lahko književnost privzgaja občutek strpnosti do drugih, drugačnih in spoštovanje do kulturne tradicije svojega naroda (prav tam, str. 35).

Vse te cilje pa je mogoče doseči le ob spontanem srečevanju s književnostjo. Kakršnokoli pretirano poudarjanje in operativiziranje teh ciljev bi imelo prav nasproten učinek (prav tam, str. 34—35).

### **3. PRAVLJICA PRI POUKU ITALIJANŠČINE**

#### **3.1. PRAVLJICA PRI POUKU TUJEGA JEZIKA**

V prejšnjem poglavju smo utemeljili, da lahko pravljica pozitivno vpliva na različna področja otrokovega razvoja. Njena vzgojna vrednost in njen vpliv na otrokov čustveni, kognitivni in jezikovni razvoj sta vzbudila zanimanje tudi pri učiteljih tujih jezikov. Zanimati so se začeli za pravljico kot didaktično sredstvo pri pouku tujega jezika (Mattheoudakis idr. 2007, str. 59).

Pravljice imajo veliko lastnosti, zaradi katerih so primerne za poučevanje tujega jezika: pogosta ponavljanja, ki se pojavljajo v njih, so lahko sredstvo za ponavljanje in utrjevanje novega besedišča in slovničnih struktur. Mnoge imajo ritmizirano strukturo, ki omogoča usvajanje izgovorjave, ritma in intonacije v tujem jeziku. Kulturni elementi pa omogočajo spoznavanje tujih kultur, kar je tudi pomemben element tujejezikovnega poučevanja (Taylor 2000, str. 3).

Otroci dobro poznajo pravljice, saj jih veliko poslušajo že v svojem maternem jeziku. To pomeni, da so že seznanjeni z obliko govorne situacije, s katero se srečujejo ob poslušanju pravljice. Tako lahko že ob uvodnih besedah številnih pravljic («nekoč, predavnimi časi») sklepajo, kaj bo temu sledilo. Pravljice uvajajo jezik v nekem ponavljajočem in poznanem kontekstu in so zato odlično sredstvo za tujejezikovno poučevanje. Predstavljajo lahko izhodiščno točko, kateri sledijo različne aktivnosti, ki so povezane z jezikovnim poučevanjem (Ellis in Brewster 2002b, str. 186).

Otroci lahko preko pravljic usvajajo besedišče in strukture. To velja predvsem v primerih, ko jim je vsebina pravljice blizu in se navezuje na njihova življenja. Velikokrat se lahko več naučijo, če so osredotočeni na pomen in vsebino kot na samo obliko; več si zapomnijo iz pravljic, kot z reševanjem različnih nalog (Elley 1989 v Lugossy 2007, str. 78).

Razlogi, zakaj učitelji uporabljajo pravljico pri pouku tujega jezika, so številni. Ellis in Brewster (2002a, str. 1—2) navajata naslednje prednosti uporabe pravljice pri pouku tujega jezika:

- pravljice motivirajo; predstavljajo hkrati izziv in zabavo ter pripomorejo k razvoju pozitivnega vrednotenja tujega jezika in k želji po nadaljnem učenju,
- spodbujajo domišljijo; otrok se lahko identificira z liki, skuša interpretirati pripoved in ilustracije,

- predstavljajo socialno interakcijo (vsi skupaj poslušajo in se odzivajo na poslušano); s tem tudi spodbujajo socialni in čustveni razvoj otroka,
- večkratno poslušanje iste pravljice omogoča usvajanje določenih jezikovnih prvin,
- ponavljanja, ki jih vsebujejo same pravljice, spodbujajo otroke k vključitvi v pripovedovanje,
- z njimi lahko učitelj uvede oziroma ponovi besedišče ali slovnične strukture v kontekstu, ki je otroku znan,
- otroka seznanijo z ritmom, intonacijo in izgovorjavo jezika,
- z njimi lahko razvijamo različne vrste inteligenc,
- seznanjajo nas s kulturno drugačnostjo in omogočajo primerjavo z lastno kulturo,
- z njimi lahko razvijamo učne strategije (npr. iskanje glavnega pomena, sklepanje, napovedovanje),
- služijo lahko za medpredmetno povezovanje,
- prinašajo drugačen pristop k poučevanju tujega jezika in omogočajo številne aktivnosti, ki se lahko navezujejo nanje (prav tam).

Tudi Wright (1995, str. 6—8) navaja nekaj razlogov za uporabo pravljice pri pouku tujega jezika:

- motivacija; če je pravljica uvedena v pravem trenutku, ji otrok izredno rad prisluhne,
- pomen; otrok posluša pravljico z namenom, da v njej najde pomen; prav to ga dodatno motivira, da se potrudi razumeti čim več in s tem hkrati izboljšuje zmožnost razumevanja,
- tekočnost; kljub temu, da otrok ne razume vseh besed, lahko s poslušanjem pravljice razvija zmožnosti iskanja smisla, pomena, ugibanja in napovedovanja, kar pa pripomore k temu, da nerazumevanje celotnega besedila ne dojema negativno,
- poznavanje jezika; preko pravljic otroci spoznavajo tuj jezik (ritem in intonacijo jezika, strukturo stavkov ...),
- spodbujanje; pravljica spodbuja podajanje mnenja in pogovarjanje o sami zgodbi, spodbuja govorjenje in pisanje v tujem jeziku,
- interakcija; poslušanje pravljice in aktivnosti, ki jih izvajamo v povezavi z njo, spodbujajo interakcijo udeležencev; učimo se poslušati, govoriti in pisati na način, da pritegnemo druge, sodelovati ...

- medpredmetno povezovanje (prav tam).

Celentin in Beraldo (2014, str. 9—11) prav tako navajata, da uporaba literarnih del v tujejezikovnem poučevanju motivira učence, jim pomaga razumeti drugačnost kultur ter ima veliko vzgojno vrednost. Poleg tega pravita, da lahko branje literarnih del deluje tudi kot stimulacija. Velikokrat imajo učenci malo priložnosti, da bi prišli v stik z avtentičnimi viri, predvsem z govorjenim jezikom. Zato so prav pisni viri tisti, ki služijo kot stimulacija za usvajanje jezika. Ponujajo namreč neko vsebino, ki je podana v kontekstu in služi za analizo in interpretacijo novega jezika. Včasih so literarna besedila tudi posneta; v tem primeru lahko učenci usvajajo jezik tudi preko poslušanja (prav tam, str. 10).

### **3.2. BESEDILNE ZNAČILNOSTI PRAVLJICE**

Ker pravljice izvirajo iz ustnega izročila, imajo določene značilnosti, ki olajšujejo razumevanje njihove vsebine v primerjavi z drugimi literarnimi teksti (Taylor 2000, str. 3). Branje in poslušanje pravljice olajšujejo naslednje značilnosti: časovno sosledje v strukturi pravljice, ponavljanje, predvidljivost, razmeroma preprosta slovnica, konkretno besedišče, konkretna vsebina, ilustracije, posebno razmerje med bralcem in avtorjem (prav tam, str. 9).

#### *Časovno sosledje v strukturi pravljice*

Pri strukturiranju vsebine pravljice vse kulture težijo k temu, da so dogodki razporejeni v časovnem vrstnem redu, kot so se pripetili. Takšna struktura besedila, ki je v vseh kulturah enaka, omogoča lažje razumevanje dogajanja v pravljici (prav tam).

#### *Ponavljjanje*

Pri poslušanju besedila se poslušalec ne more ustaviti in ponovno vrniti k delu besedila, ki ga je slabo razumel ali preslišal. Zato vsebujejo besedila, ki izhajajo iz ustnega izročila, veliko ponavljanj. Ponavljanja so različna: lahko se ponavlja glavna tema ali ideja pravljice, lahko se ponavljajo fraze ali refreni. Ponavljanja so izredno uporabna pri učenju tujega jezika; pomagajo pri utrjevanju in ponavljanju novega besedišča, ponujajo številne primere uporabe določene slovnice strukture; pravljico naredijo veliko bolj predvidljivo in v veliki meri zmanjšajo količino novega tujejezikovnega materiala (besedišča, slovnice strukture), ki ga je potrebno usvojiti zgolj pri enem literarnem tekstu (prav tam, str. 9—11).

Ponavljanja določenih jezikovnih struktur pomagajo učencu, da si lahko te lažje zapomni, jih usvoji in utrdi njihovo uporabo (Sartor 2017, str. 1).

### *Predvidljivost*

V pravljici lahko sklepamo ali napovemo, kaj se bo v nadaljevanju zgodilo. To olajša tudi samo razumevanje besedila. Pravljičica je predvidljiva zaradi ponavljanj glavnih tem in sporočila v pravljici ter zaradi njene značilne moralne naravnosti. Prav tako so predvidljive tudi lastnosti pravljичnih likov (npr. dobra princesa je vedno lepa, po navadi ima dolge, svetle lase ...). Predvidljivost je učencem v izredno pomoč pri iskanju pomena neznanih besed, s katerimi se srečajo v besedilu. Prav tako jim lahko pomaga pri jasnejšem razumevanju glavnega sporočila (Taylor 2000, str. 11–13).

### *Preprosta slovnica*

V večini pravljic je uporabljena preprosta slovnica. Stavki so kratki in zelo malo je odvisnih stavkov. Med seboj so povezani na preprost način, z vezniki, kot so: »in«, »toda« ... V primerjavi z ljudsko pravljico imajo bolj literarne oblike pravljic nekoliko kompleksnejšo slovnico (prav tam, str. 13).

Preprosta slovnica olajša razumevanje besedila učencem z nižjim nivojem znanja tujega jezika (prav tam).

### *Konkretno besedišče*

Konkretno besedišče je veliko lažje razložiti in razumeti kot abstraktno besedišče. V pravljici je besedišče v veliki meri konkretno. S preprosto skico ali gesto ga lahko hitro razložimo. To pa pomaga, da učenci lažje razumejo besedišče v tujem jeziku in s tem tudi vsebino pravljice. Pravljice so odlično sredstvo za učenje besedišča v tujem jeziku (prav tam).

### *Konkretna vsebina*

Na zahtevnost besedila vpliva tudi abstraktnost njene vsebine. Lažje je govoriti o konkretnih vsebinah, saj so te preprostejše za razumevanje in zahtevajo manj miselnega napora. Učenec lahko tako posveti več pozornosti jeziku, ki je bil uporabljen pri posredovanju te vsebine. Kljub konkretnim vsebinam, ki so predstavljene v pravljicah, pa v njih vedno najdemo tudi abstraktne ideje, kot so: potrpežljivost, skromnost, prevzetnost ... Te abstraktne ideje pa so predstavljene v tako konkretnih podobah, da nam pravljice lahko pomagajo pri njihovi

obrazložitvi; motive pravljic lahko tako uporabimo pri razlaganju abstraktnega besedišča (prav tam, str. 14).

#### *Ilustracije*

Veliko pravljic je v današnjih časih izdanih v obliki slikanic z bogatim slikovnim gradivom. Slikovno gradivo zgodbo popestri in služi kot opora besedilu, saj je vsebina pravljice predstavljena tudi preko ilustracij, kar olajša njeno razumevanje (prav tam, str. 14–15).

#### *Posebno razmerje med bralcem in avtorjem*

Zlasti pri akademskih tekstih je značilno, da ustvarijo bralci do avtorja tega besedila razmerje, ki avtorja postavi na mesto avtoritete, ki mora biti sprejeta. Pri razmerju med bralcem in avtorjem pravljice pa gre za čisto drugačen odnos; tukaj avtor ne predstavlja avtoritete. Bralcu je tako omogočeno, da stopi v interakcijo z besedilom; sprašuje se, ali se strinja z avtorjevim pogledom in zaključki, ali mu je všeč slog pisanja in vsebina, ali so ideje smiselno podkrepljene ... (prav tam, str. 15).

### **3.3. JEZIKOVNE ZNAČILNOSTI PRAVLJICE**

Pravljice vsebujejo določene jezikovne značilnosti, ki jih lahko uporabimo pri učenju tujega jezika (Cameron 2001, str. 163).

#### *Paralelizem*

Pojavlja se v ponavljanih besed ali fraz. Tu gre navadno za ponavljajoči vzorec predvidljivosti, ki ji sledi presenečenje ali ponavljanje, ki mu sledi sprememba. Paralelizem omogoča aktivno vključitev poslušalca v pripoved in je hkrati sredstvo za učenje tujega jezika (prav tam).

#### *Primeri, komparacija*

Primeri je eno od sredstev, ki ga pogosto lahko najdemo v pravljici. Učencu pomaga razumeti besedne igre avtorja in hkrati bogati besedišče. Po navadi gre za preproste primerjave z uporabo veznikov (npr. kot, tako kot ...) (Sartor 2017, str. 6).

#### *Bogato besedišče*

V pravljicah lahko najdemo nenavadne besede, besede z zanimivim ritmom ... Te so v pravljicah uporabljene zato, da ohranjajo zanimanje poslušalcev. Pomen teh besed je kljub njihovi nenavadnosti pojasnjen preko konteksta ali s slikovnim gradivom. Otroci si bodo

zapomnili besede, ki se jim zdijo zanimive in jih zabavajo. Pravljice bogatijo otrokovo besedišče v tujem jeziku (Cameron 2001, str. 163).

#### *Aliteracija*

V pravljicah najdemo tudi primere aliteracije; uporabljene so besede, pri katerih je uporabljen isti soglasnik. Uporaba aliteracije lahko pripomore k razvijanju znanja o zvenu besed (prav tam, str. 164).

#### *Kontrast*

Pravljice pogosto vsebujejo močne kontraste med liki in med dejanji; predstavljena sta nasprotna pola (npr. dobro in slabo, staro in mlado ...), ki naj bi otroku pomagala pri razumevanju zgodbe kot celote. Nasprotja, ki se pojavljajo v pravljicah, lahko uporabimo tudi za usvajanje besedišča v tujem jeziku (prav tam).

#### *Zgradba pripovedi*

Pravljica se navadno odvija preko pripovedi vsevednega pripovedovalca, ki ima pregled nad celotnim dogajanjem in preko dialogov med liki, ki nastopajo v pravljici. V pravljici tako najdemo dve različni uporabi glagolskih časov; v pripovedi vsevednega pripovedovalca najdemo uporabo preteklih časov, v dialogih pa uporabo sedanjih časov (prav tam, str. 165—166).

Pri pripovedovanju pravljice v tujem jeziku se v celotni pripovedi velikokrat uporablja zgolj sedanjik (prav tam, str. 166). Cameron (prav tam) pri tem navaja, da s tem poslušalce prikrajšamo, da bi se srečali z avtentičnimi primeri rabe preteklih časov in s primeri njihovega kontrasta z ostalimi glagolskimi časi.

### **3.4. RAZVIJANJE JEZIKOVNIH ZMOŽNOSTI S POMOČJO PRAVLJICE**

Pravljice lahko uporabimo za razvijanje vseh štirih jezikovnih zmožnosti: slušne, govorne, bralne in pisne zmožnosti. Uporabimo jih lahko tako, da se osredotočamo zgolj na razvoj ene zmožnosti ali vseh (Taylor 2000, str. 17).

Z uporabo pravljice in z aktivnostmi, ki jih izvedemo pred poslušanjem pravljice in po njem, lahko pri pouku tujega jezika razvijamo različne jezikovne zmožnosti. Največji poudarek je na



učenju besedišča, razvijanju slušnega razumevanja in ustnega sporočanja (Ellis in Brewster 2002a, str. 24).

Taylor (2000, str. 18) poudarja, da so pravljice odlično sredstvo za širjenje in ponavljanje besedišča. Slednje je nujno potrebno za razvijanje vseh jezikovnih zmožnosti. Poleg tega je uporaba pravljice koristna za učenje in utrjevanje slovničnih struktur (prav tam).

Balboni (2008, str. 44—50) trdi, da je v glotodidaktiki že nekaj časa postavljeno v ospredje poučevanje besedišča. Za učenje slovnice tujega jezika je namreč potrebno imeti bogato besedišče, s katerim lahko osmislimo tudi samo poučevanje slovnice. Za usvajanje besedišča pa so predvsem pomembne tehnike, ki pomagajo, da si besede lažje zapomnimo (prav tam). V pravljici je besedišče predstavljeno jasno in v kontekstu, hkrati pa je v veliko primerih podkrepljeno tudi s slikovnim gradivom (Ellis in Brewster 2002a, str. 24).

Na zgodnji stopnji učenja tujega jezika je poudarek na razvijanju slušne in jezikovne zmožnosti (Dagarin Fojkar 2008, str. 280). Slušna in govorna spretnost sta pri zgodnjem poučevanju tujega jezika v ospredju (Brumen 2003, str. 72). V razvoju vsakega jezika (tudi maternega) otrok najprej razvija slušne spretnosti. Kasneje se temu spontano pridruži razvoj govora (Čok idr. 1999, str. 91).

### **3.5. ITALIJANŠČINA KOT TUJI JEZIK V OSNOVNI ŠOLI**

Italijanski jezik je v Sloveniji jezik avtohtone manjšine oziroma jezik sosednje države. In ker je to eno izmed meril, ki se jih upošteva pri izbiri drugega tujega jezika v osnovni šoli, imajo učenci možnost pričeti z učenjem italijanščine že v osnovni šoli (Učni načrt drugi tuji jezik ... 2013, str. 5).

Pouk drugega tujega jezika se izvaja kot neobvezni izbirni predmet in poteka od četrtega do devetega razreda. Predmet obsega 70 ur na šolsko leto, kar predstavlja dve uri na teden. Učenec se v pouk drugega tujega jezika vključi prostovoljno in ga nato obiskuje do konca pouka v tekočem šolskem letu. Z izbranim jezikom lahko nadaljuje v naslednjem letu, ali pa se odloči za novega (prav tam, str. 4).

Najpomembnejši dokument, ki usmerja delo učiteljev pri neobveznem izbirnem predmetu drugi tuji jezik, je prav Učni načrt za neobvezni izbirni predmet drugi tuji jezik od četrtega do devetega razreda. Sprejet in izdan je bil leta 2013 (prav tam, str. 2). Njegova vsebina se deli

na šest poglavij: opredelitev predmeta, splošni cilji, operativni cilji in vsebine, standardi znanja, didaktična priporočila in znanje izvajalcev (prav tam, str. 3).

Kljub temu, da smo prikazali pravljico kot primerno didaktično sredstvo pri pouku tujega jezika, v učnem načrtu ne najdemo eksplicitnih priporočil o njeni uporabi. Vseeno pa lahko na podlagi poznavanja lastnosti pravljice vidimo, da je njena uporaba pri pouku italijanščine v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju smiselna. Pri tem se lahko opremo na različne odlomke iz učnega načrta.

V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju so v ospredju sprejemniške in interaktivne dejavnosti. Pri sprejemniških dejavnostih učenci ob sprejemanju besedila razvijajo zmožnost slušnega in bralnega razumevanja. Interaktivne dejavnosti pa so dejavnosti sporazumevanja med sporočevalcem in prejemnikom. Tvorbene dejavnosti so v tem obdobju omejene na tvorjenje preprostega besedila na podlagi vzorca; kratkega opisa ob slikovnem gradivu (prav tam, str. 6–8).

Na začetni stopnji se učenci učijo celostno, po načelih zgodnjega učenja. Učne vsebine so ustrezne njihovi starosti (prav tam, str. 8).

Kot smo že pokazali, je vsebina pravljice primerna za otroke in jo tako lahko uporabimo pri pouku. Prav tako lahko pravljica predstavlja izhodiščno točko za številne aktivnosti, ki spodbujajo razvoj slušnega in bralnega razumevanja ter vsekakor spodbuja sporazumevanje med sporočevalcem in prejemnikom.

Učni cilji drugega tujega jezika se udejanjajo preko sporazumevalnih dejavnosti. Učitelj pouk drugega tujega jezika načrtuje na podlagi tematskih sklopov, ki se navezujejo na *Skupni evropski jezikovni okvir* in so usklajeni z učnimi načrti za tuje jezike v osnovni šoli (prav tam, str. 14). Sporazumevalne dejavnosti izhajajo iz besedil, ki jih poslušamo ali beremo. Uspešnost njihove izvedbe pa je odvisna od uporabe ustreznih učnih strategij in okoliščin izvedbe opravil (prav tam, str. 5).

V učnem načrtu so v preglednici o učnih vsebinah navedena tudi besedila, v okviru katerih se udejanjajo učni cilji. Med njimi najdemo: mladinski tisk, izvirna besedila, umetnostna besedila ... (prav tam, str. 14). Tudi to potrjuje domnevo, da lahko pravljico uporabimo pri pouku drugega tujega jezika.

Učiteljeva naloga pri tem je, da izbere ustrezno pravljico, ki bo v sozvočju z učenčevim miselnim in čustvenim razvojem ter njegovimi področji zanimanja (prav tam, str. 14). V okviru tem, besedil in dejavnosti, ki jih učitelj v sodelovanju z učenci izbere pri pouku drugega tujega jezika, se izražajo interesi učencev (prav tam, str. 18). Kot nam je pokazala psihoanalitična teorija Bruna Bettelheima, pravljica nagovarja otrokov oblikujoči se jaz in mu pomaga pri obvladovanju psiholoških potreb obnašanja. Pravljica je torej v skladu z interesi otroka in jo lahko uporabimo pri pouku drugega tujega jezika.

Učitelj mora pri opredeljevanju ciljev upoštevati učenčevo predznanje, njegovo osebnost, interese, nagnjenja, vrednote, zaznavni in spoznavni učni cilj (prav tam). To mora seveda upoštevati tudi pri izboru besedil.

Pri izboru besedil za pouk (tudi pravljice) učitelj upošteva (prav tam, str. 20):

- ustreznost besedila (primerno razvojni stopnji in znanju jezika),
- aktualnost (besedilo obravnava aktualno in življenjsko temo),
- zanimivost (je blizu učenčevemu interesu ali potrebam),
- avtentičnost (izvirno umetnostno ali neumetnostno besedilo),
- celostnost (celotno besedilo, ki je iztočnica za razne poustvarjalne dejavnosti).

V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju prevladujejo pri pouku načela, ki jih učitelj upošteva pri mlajših otrocih;

- načelo integracije jezikovnih dejavnosti v tujem jeziku in vsebin, ki zadevajo otrokovo neposredno okolje in doživljajski svet (učenje kot celovita izkušnja, ki vključuje vsa čutila ter učenje v interakciji in učenje za sporazumevanje),
- pripovedno načelo,
- načelo igre,
- načelo celostnega in posnemovalnega učenja (ponavljanje, posnemanje jezikovnih vzorcev in ustvarjanje nezavednih analogij) (prav tam).

V začetku drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja ima učenec v prvem jeziku (do določene mere pa tudi v prvem tujem jeziku) razvite pomembne učne strategije, kot so: opazovanje, primerjanje, razvrščanje, posploševanje, analiziranje in preoblikovanje vstopne informacije. Učenci se pri usvajanju drugega tujega jezika navezujejo na ta znanja. Pristop k učenju je

celosten, pouk pa izvajamo v sproščenem in motivirajočem vzdušju, pogosto z metodo igre, z igro vlog, s simulacijami, z delom z viri ... Pri pouku učenci razvijajo tudi občutljivost za drugačnost jezikov in kultur (prav tam).

Učni načrt nam preko svoje vsebine kaže na to, da je pravljica ustrezno sredstvo za uresničevanje učnih ciljev pri pouku drugega tujega jezika.

Prav tako nam s priporočili o izboru besedila in z načeli, ki jih moramo upoštevati pri poučevanju mlajših otrok, daje smernice in navodila, kako pravljico didaktično pripraviti in vpeljati v pouk tujega jezika. Otroci resda radi poslušajo pravljice, vendar se lahko razumevanje besedila v tujem jeziku izkaže za problematično prav zaradi nerazumevanja jezika. Zato naj učitelj ponudi dejavnosti, ki bodo služile kot podpora za boljše razumevanje (Daloiso 2009, str. 35–36).

## **4. PRAVLJICA KOT DIDAKTIČNO SREDSTVO**

### **4.1. IZBIRA PRAVLJICE**

Med najpomembnejšimi vidiki, ki jih moramo upoštevati, ko se odločimo za uporabo pravljice v razredu, je izbira primerne pravljice (Daloiso 2009, str. 27).

Pri izbiri pravljice je potrebno nameniti pozornost različnim dejavnikom, če želimo, da bo pravljica ustrezala starosti in literarnemu okusu poslušalcev in da bo obenem pestra, živahna in zanimiva (Šircelj idr. 1972, str. 49).

Osnovni kriteriji za izbor zgodb so:

- izbira pravljčnih zgodb z nepretrganim potekom dogodkov in dogajanja, brez preobsežnih opisov, premišljevanj in čustvovanj junakov,
- zgodba naj bo sestavljena iz čim več elementov, ki so otroku že znani, v zgodbi pa nastopajo v novih in neobičajnih zvezah,
- zgodba naj vsebuje določeno število ponavljanj (prav tam, str. 50).

Poleg zgornjih kriterijev je potrebno biti pozoren tudi na pripovedljivost zgodbe. Zgodba je pripovedljiva, če ji glasna pripoved pred poslušalstvom ne zabriše ali preoblikuje značilnih potez, temveč ji celo pomaga. Med pripovedljive zgodbe sodijo skoraj vse ljudske pravljice, med klasičnimi umetnimi in modernimi fantazijskimi pravljicami pa tiste, ki se naslanjajo na slog ljudskih pravljic in tiste, v katerih se odraža avtorjev osebni stil. Pri glasnem pripovedovanju so učinkovite tiste zgodbe, kjer se zgodi nekaj nenavadnega in napetega (prav tam, str. 52—53).

Pri uporabi pravljice pri pouku tujega jezika pa je potrebno upoštevati tudi kriterije, ki se navezujejo na usvajanje jezika.

Krashen (1984, str. 62) je predstavil lastnosti, ki naj bi jih imele vse aktivnosti in materiali, namenjeni usvajanju jezika. Tiste aktivnosti in materiali (med njimi vsekakor tudi besedila), ki imajo vse te lastnosti, predstavljajo optimalen vnos, to pomeni, da spodbujajo usvajanje jezika. Te lastnosti so (prav tam, str. 63—73):

- razumljivost; besedilo mora biti učencem razumljivo. Če učenci besedila ne razumejo, se tudi tujega jezika ne morejo učiti. Da bo besedilo razumljivo, ga moramo

prilagoditi znanju učencev, tako, da bo besedilo le nekoliko nad nivojem njihovega razumevanja. Besedilo lahko poenostavimo s tem, da ga počasneje pripovedujemo in jasno artikuliramo, da uporabljamo preprostejše besedišče in da poenostavimo sintakso ter skrajšamo stavke. Poleg tega k razumljivosti pripomore tudi izbira teme, ki naj bo učencem poznana (prav tam, str. 63—66).

- zanimivost in relevantnost; če je besedilo za učenca zanimivo, se bo ta osredotočil na njegovo vsebino in ne na jezik, v katerem je sporočilo posredovano. Po mnenju avtorja je ta kriterij izredno težko zadovoljiti; v razredu z velikim številom učencev je težko poiskati besedilo, ki bo zanimalo vse (prav tam, str. 66—68).
- zahtevnost; besedila ni potrebno vedno prilagoditi tako, da bo malo nad nivojem razumevanja učencev, saj vsi učenci nimajo istega nivoja znanja. S pretirano pozornostjo na rabo slovničnih struktur in besedišča bo namreč komunikacija oziroma posredovanje sporočila trpelo in ne bo dovolj zanimivo. Če se pa osredotočimo na samo vsebino in sporočilo besedila, bomo ohranili zanimivost, hkrati pa bo tudi usvajanje jezika ustrezalo nivoju znanja učencev (prav tam, str. 68—70).
- zadostnost; učencem moramo ponuditi čim več možnosti srečevanja z besedili (prav tam, str. 71—73). S tem jim omogočimo sprejemanje in procesiranje jezika, kjer ni potrebno, da tudi sami nekaj sporočajo. To je zlasti pomembno za tiho dobo, ko učenci intenzivno razvijajo receptivne spretnosti, predvsem poslušanje. Nekateri učenci se niso takoj pripravljene govorno odzivati in potrebujejo daljše obdobje prilagajanja in zgolj sprejemanja. Temu obdobju pravimo tiha doba (Čok idr. 1999, str. 93).

Tudi v *Skupnem evropskem jezikovnem okvirju* (2011, str. 168—169) so zapisana priporočila, ki zadevajo same vloge besedila pri poučevanju jezika, različnih vrst besedila ter lastnosti govorjenih in pisnih besedil, ki so učencem predstavljena pri pouku tujega jezika. Glede lastnosti besedil navaja, da so ta lahko »avtentična« (taka, ki so nastala zaradi sporazumevanja, brez namere poučevati jezik) in posebej sestavljena za uporabo pri poučevanju jezika. Tudi v primeru, da pri pouku uporabimo avtentična besedila, morajo biti ta stopnjevana po težavnosti in urejena tako, da so v skladu z učenčevimi izkušnjami, interesi in lastnostmi (prav tam, str. 169).

Pri izbiri avtentičnega besedila, ki ga bomo uporabili pri pouku tujega jezika, je potrebno biti pozoren, da so knjige uporabne in relevantne za poučevanje tujega jezika. Tukaj govorimo o ustreznosti jezika, ki je v besedilu uporabljen, o dolžini besedila, številu ponavljanj, ki jih najdemo v besedilu, in o uporabi slikovnega gradiva, ki služi kot pomoč pri razumevanju (Ellis in Brewster 2002b, str. 189).

Tako Ellis in Brewster (2002b, str. 190—191) kot Daloiso (2009, str. 27) v svojih delih predstavljajo kriterije, ki so lahko v pomoč pri izbiri pravljice v tujem jeziku. Kriteriji so predstavljeni v obliki vprašanj, ki učiteljem pomagajo, da se osredotočijo na temeljne kriterije pri izbiri pravljice.

#### **4.1.1. GLOTODIDAKTIČNI KRITERIJI ZA IZBOR PRAVLJICE**

Daloiso (2009, str. 27) pravi, da moramo biti pri izboru pravljice pozorni na:

- temo pravljice (o čem pravljica pripoveduje, ali je tema primerna za starost učencev, da bo pri njih vzbudila interes, ali gre za temo, ki je učenci še ne poznajo),
- pripovedne elemente (je pravljica učencem že poznana, ima tipično pravljično strukturo, ali se dogodki odvijajo v časovnem zaporedju, se odvija kakšno dogajanje še v ozadju, so liki preprosti ali kompleksni),
- kulturne in vzgojne elemente (kakšen je moralni nauk zgodbe, lahko v pravljici prepoznamo kulturne elemente, so uporabljeni kakšni kulturni elementi, ki bi bili učencem tuji),
- jezik (je uporabljeno besedišče konkretno, so uporabljene kakšne stavčne figure (metafore ...), ki bi lahko oteževale razumevanje vsebine, kakšna je morfosintaktična struktura, prevladuje dialog ali pripoved, so uporabljeni elementi jezika (ponavljanja, rime ...), ki olajšajo pomnjenje jezika) (prav tam).

Ellis in Brewster (2002b, str. 190—191) navajata nekoliko obširnejši seznam kriterijev, ki pa se v osnovi sklada s kriterijem, ki ga je predstavil Daloiso. Seznam je sestavljen iz naslednjih kriterijev:

- raven zahtevnosti (so besedišče in slovnične strukture na ustrezni ravni, da bo besedilo razumljivo in ravno prav zahtevno),
- jezikovna sredstva (kakšna jezikovna sredstva vsebuje pravljica, kako ta vplivajo na razumevanje zgodbe in na možnost vključevanja učencev v pripovedovanje),

- vsebina pravljice (je vsebina za učence relevantna, zanimiva in zapomnljiva, je pravljica pripovedljiva),
- slikovno gradivo (je vključeno slikovno gradivo usklajeno z besedilom; odraža napisano preko podob),
- vzgojna vrednost (lahko pravljico povežemo z drugimi predmeti, ali spodbuja razvoj različnih učnih strategij, kaj se lahko učenci naučijo o kulturi iz katere pravljica izvira),
- motivacija (ali pravljica spodbuja domišljijo, predstavlja učencem zabavo, bo pri učencih vzbudila zanimanje za učenje jezika),
- vrednote (ali pravljica spodbuja razvoj vrednot, ponuja možnost sodelovanja, spodbuja spoznavanje čustev),
- globalna vprašanja (ali spodbuja razvoj zavedanja in razumevanja medkulturnih razlik in družbenih pojavov),
- avtentičnost jezika in vsebin (je uporabljen jezik avtentičen, bodo vsebine (zaradi kulturne neenakosti) učencem razumljive) (prav tam).

#### **4.2. PRIPRAVA PRAVLJICE ZA UPORABO PRI POUKU**

Preden pravljico uporabimo pri pouku, jo je velikokrat potrebno najprej prilagoditi; elemente, ki so prezahtevni za stopnjo jezikovnega znanja učencev, učitelj prilagodi njihovim zmožnostim (Daloiso 2009, str. 28). Prilagoditve pravljice so lahko potrebne na pripovedni ravni (pomoč učencem, da pravljico vsebinsko bolje razumejo) ali na jezikovni ravni (poenostavitev skladnje, izbira lažjega besedišča ...) (prav tam, str. 31). Če se pravljico preveč prilagodi in poenostavi, lahko ta izgubi tiste elemente, ki ji dajejo čarobnost. V nasprotnem primeru, če se pravljice ne prilagodi za poučevanje tujega jezika, pa je lahko prezahtevna in ji učenci zaradi nerazumevanja jezika ne morejo slediti (Ellis in Brewster 2002a, str. 10).

Da lahko pravljico uspešno prilagodimo, je najprej potrebno poznati značilnosti učencev. Harmer (2001, str. 38) pravi, da je za učence – stare nekje do deset let – značilno, da se odzivajo na vsebino, četudi ne razumejo vseh besed. Pogosteje se lažje učijo posredno (informacije sprejemajo iz različnih virov in dejavnosti in se s tem več naučijo kot z učenjem osredotočenim na določeno temo), informacije pridobivajo s pomočjo vseh čutil (gre za celostno učenje tujega jezika), k aktivnostim pristopijo z navdušenjem in zanimanjem do sveta, ki jih obkroža, potrebujejo individualne spodbude in pohvale s strani učitelja, zmožni



so se pogovarjati o sebi in o svojem življenju ter hitro se lahko začnejo dolgočasiti in izgubijo zanimanje, če aktivnosti niso zanimive (prav tam).

Ellis in Brewster (2002a, str. 10—13) navajata področja, ki jih učitelj lahko preveri in prilagodi za tujejezikovno poučevanje. Prilagodi lahko besedišče, slovnične strukture, pripovedno strukturo in dolžino pravljice (prav tam).

Tudi Daloiso (2009, str. 30—31) pravi, da je pri pravljici potrebno preveriti področje morfosintakse, besedišča in stilistike.

### **Besedišče**

Besedične pravljice naj bo konkretno. Če se v pravljici pojavi abstraktno besedišče, je potrebno preveriti, ali je to pojasnjeno z dejanji likov. Besede, ki bodo učencem zagotovo tuje, se lahko uporabi, če le-te niso ključne za razumevanje sporočila pravljice (prav tam, str. 31).

### **Morfosintaksa**

Pravljica naj se začne in konča s tipičnimi besednimi formulacijami, kot so: »nekoč, predavnimi časi« ter »živeli so srečno do konca svojih dni«. Povedi v pravljici naj sledijo tipični in preprosti strukturi (osebek, povedek, predmet). Če je potrebna uporaba odvisnih stavkov, naj bo ta omejena na uporabo časovnih in vzročnih odvisnikov (slednje lahko uporabimo le, če je stopnja jezikovnega znanja učencev dovolj visoka). Pri pomembnih vsebinskih prehodih naj bodo uporabljeni diskurzni označevalci (in potem, ampak, na koncu). Stalne besedne zveze lahko zamenjamo s frazami z istim pomenom. Ustvarimo lahko tudi dialoge in refrene ter jih vključimo v pripoved (prav tam).

### **Stilistika**

S stilističnimi sredstvi lahko vplivamo na pomnjenje pravljice; na vizualno pomnjenje vplivajo preproste primere in metafore, na slušno pomnjenje pa vplivajo aliteracije in asonance (prav tam).

Poleg uporabe retoričnih figur so pomembna tudi pojasnila, ki jih vključimo v pripoved, da pojasnimo ključna dejanja v pravljici (prav tam).

### 4.3. PRIPOVEDOVANJE PRI POUKU

Pravljico lahko pri pouku beremo iz knjige ali jo pripovedujemo. Oba načina sta uporabna, vendar se med seboj razlikujeta; tako v uporabi jezika (besedišča in sintakse) kot v interakciji, ki nastane med pripovedovalcem in poslušalci (Taylor 2000, str. 20).

Kot navaja Taylor (prav tam, str. 21) naj bi bilo pri učencih (tako pri otrocih kot odraslih) bolj priljubljeno pripovedovanje kot branje iz knjige.

Pripovedovanje zgodb kot posredovanje literature otrokom ima stalno mesto v sodobni pedagogiki. Pripovedovanje omogoča tesen in učinkovit stik (iz oči v oči) med pripovedovalcem in poslušalci. Pripovedovalcu ni potrebno strmeti v knjigo in lahko tako med samim pripovedovanjem ustvari primerno vzdušje; razpleta vezi med seboj in poslušalci ter utrjuje medsebojno naklonjenost in zaupanje. Boljši stik kot se vzpostavi med pripovedovalcem in otroki, večja je sposobnost njihove koncentracije in pozornosti ob poslušanju, s tem pa tudi zmožnost doživljanja pravljice. Poleg tega se lahko pripovedovalec vsak trenutek prilagodi ali vpliva na reakcije poslušalcev (pripoved lahko skrajša, razširi ali dodatno obrazloži ...) (Šircelj idr. 1972, str. 45—46).

Z očesnim stikom lahko učitelj pritegne učence v pripovedovanje zgodbe. S tem lahko v učencih vzbudi občutek sodelovanja v pripovedi (Morgan in Rinvoluceri 1983, str. 10).

Da bi sodelovanje še dodatno podkrepili, lahko učitelj uporabi številne strategije vključevanja učencev v pripovedovanje pravljice. Učitelj lahko učence spodbuja k ponavljanju refrenov in stavkov, ki se v pravljici večkrat pojavijo, k uprizoritvi določenih delov pravljice, k oponašanju zvokov, ki so prisotni v pripovedi, k demonstriranju dogajanja in k vključitvi v pripoved preko postavljanja vprašanj o dogajanju, ko je otrokom pravljica že znana (Daloiso 2009, str. 34—35).

Tudi telesna drža, barva in jakost glasu pripovedovalca ter sprememba prostora oziroma okolja, kjer pravljico pripovedujemo, lahko vplivajo na uspešnost uporabe pravljice v razredu (Morgan in Rinvoluceri 1983, str. 10).

Pripoved mora biti jasna in razumljiva. Pripovedovalčev glas ne sme biti monoton in dolgočasen. Govori naj počasneje in ne preglasno, čeprav sta hitrost in jakost velikokrat odvisni tudi od dogajanja v sami pravljici. Otroci morajo iz barve in lege glasu razbrati, kateri

osebi iz pravljice pripada glas, s katerim pripovedovalec pripoveduje (Šircelj idr. 1972, str. 48). S spreminjanjem jakosti, hitrosti, ritma in tona glasu lahko izražamo misli in občutja, ki so v pravljici, hkrati pa učencem olajšamo razumevanje vsebine v tujem jeziku. Prav tako lahko za lažje razumevanje čustev in dogajanja v pravljici uporabimo telesno mimiko (Paran in Watts 2003, str. 9). To kaže na to, da lahko tudi s skrbno načrtovanim pripovedovanjem pripomoremo k večjemu razumevanju besedila v tujem jeziku.

Daloiso (2009, str. 32) predlaga, da se pred začetkom pripovedovanj poskrbi za vse dejavnike, ki bi lahko pozitivno ali negativno vplivali na samo izvedbo. Med njimi je vsekakor tudi prostor. Sam predlaga, da se pripravi »pravljični kotiček«, ki ga bodo otroci povezovali s pripovedovanjem pravljic. Gre lahko za poseben prostor ali preprosto za blazino ali preprogo, kjer se otroci zberejo in prisluhnejo pripovedi. »Pravljični kotiček« pozitivno vpliva na motivacijo učencev, saj se razlikuje od klasičnega šolskega okolja, hkrati pa je v tem kotičku tudi razmerje med učiteljem in učenci drugačno (prav tam, str. 32—33). Poslušalci naj v kotičku sedijo v krogu, pripovedovalec pa naj bo med njimi, tako, da bo lahko med pripovedjo vzpostavil očesni stik z vsemi (Šircelj idr. 1972, str. 47).

#### **4.4. AKTIVNOSTI**

Pravljice vplivajo na otrokov jezikovni razvoj. Pri tem pa je potrebno zavedanje, da so (poleg razumevanja besedila v tujem jeziku) zelo pomembne aktivnosti, ki jih izvajamo pred poslušanjem pravljice in po njem. Šele z njimi dosežemo boljše razumevanje besedila in učencem pomagamo, da poleg receptivnih zmožnosti, ki jih potrebujejo za poslušanje in branje, razvijajo tudi produktivne zmožnosti, ki so potrebne za govorjenje in pisanje (Mattheoudakis M. idr. 2007, str. 60).

Paran in Watts (2003, str. 10) navajata naslednje razloge o tem, zakaj so potrebne aktivnosti, ki se navezujejo na pravljico. Z aktivnostmi lahko: pomagamo učencu, da bo lažje razumel besedilo, preverimo, če je učenec razumel ključne točke pravljice, razvijamo učenčevo sposobnost iskanja bistva v besedilu, spodbujamo razvoj učenčeve zmožnosti napovedovanja in tekočnosti, omogočimo učencu, da se objektivno ali subjektivno odziva na pravljico (prav tam).

#### **4.4.1. Aktivnosti, ki jih izvajamo pred poslušanjem pravljice**

Z aktivnostmi, ki jih izvajamo pred poslušanjem pravljice, lahko motiviramo učence in v njih vzbudimo interes. Nekaj časa pred pripovedovanjem je torej potrebno posvetiti vzbujanju zanimanja in radovednosti o likih v pravljici, krajih, tematikah ... (Greenwood 1989, str. 15).

Poleg motiviranja morajo aktivnosti, ki jih izvajamo pred poslušanjem, ponuditi učencu: izhodiščne informacije (imena likov, uporabljeno besedišče, glavne točke dogajanja), potrebna znanja za razumevanje (ko uvajamo novo pravljico, je potrebno predstaviti like, ki v njej nastopajo in uvesti besedišče, ki je v pravljici uporabljeno) ter priložnost za razvijanje zmožnosti napovedovanja (Daloiso 2009, str. 36).

Wright (1995, str. 28—39) navaja naslednje aktivnosti, ki jih lahko izvajamo pred poslušanjem pravljice:

- učence opremimo z izhodiščnimi informacijami, da bodo lahko razumeli pravljico (predstavimo jim lahko ključne besede pravljice),
- uvedemo novo besedišče (s slikami, predmeti, pantomimo, preko konteksta, s prevodom ...),
- utrdimo novo besedišče (igra spomin, povezovanje slike z besedo, igra bingo, risanje in barvanje, ponavljanje za učiteljem ...),
- vzbudimo zanimanje učencev o vsebini pravljice (napovedovanje vsebine preko slike iz naslovnice ali ilustracij v knjigi ...) ali
- napovemo dogajanje pravljice (risanje, pripovedovanje ...) (prav tam).

#### **4.4.2. Aktivnosti, ki jih izvajamo med poslušanjem pravljice**

Poslušanje pravljice spremljajo podporne aktivnosti (razlaga ilustracij, odgovarjanje na vprašanja, neverbalna komunikacija ...) (Daloiso 2009, str. 36).

Wright (1995, str. 39) poudarja, da je najpomembnejše, da lahko otroci v miru poslušajo pravljico in v njej uživajo. V ospredju naj bo vedno pripovedovanje, aktivnosti pa vključimo samo v primeru, če je to bistvenega pomena za samo razumevanje pravljice.

Med poslušanjem pravljice lahko:

- pomagamo učencem, da bodo razumeli pravljico (z oponašanjem, pantomimo, slikami, prevajanjem ...),

- spodbujamo učence, da napovejo nadaljevanje dogajanja,
- spodbujamo učence, da povedo, kaj bi sami naredili, če bi bili protagonisti pravljice,
- dovolimo učencem, da sodelujejo pri pripovedovanju (prav tam, str. 39—46).

#### **4.4.3. Aktivnosti, ki jih izvajamo po poslušanju pravljice**

Po poslušanju pravljice izvajamo aktivnosti, s katerimi preverjamo razumevanje besedila. To lahko izvedemo s pomočjo nalog, kot so: dopolnjevanje stavkov, odgovarjanje na vprašanja, iskanje napak, risanje, pripovedovanje, postavljanje ilustracij v pravilni vrstni red, podajanje žoge in pripovedovanje v vrstnem redu ... (prav tam, str. 46—58).

Poleg preverjanja razumevanja besedila z nalogami lahko učence spodbujamo k izražanju razumevanja preko uprizarjanja odlomkov iz pravljice, pantomime, pripovedovanja z drugačnim zaključkom ali z nadaljevanjem zgodbe, vrednotenja pravljice, risanja, pisanja člankov ... (prav tam, str. 58—71).

Poleg tega se lahko po poslušanju pravljice posvetimo tudi bolj specifičnim elementom pravljice, kot so na primer uporabljene slovnične strukture (Daloiso 2009, str. 36).

Daloiso (prav tam) poudarja, naj se aktivnosti, ki jih izvajamo po pravljici, zaključijo z dejavnostjo, v kateri lahko učenci uporabijo vsa znanja in informacije, ki so jih pridobili preko pravljice in z njo povezanimi aktivnostmi (npr. izdelajo knjigo, izdelajo lutke likov, spremenijo konec pravljice ...).

## EMPIRIČNI DEL

### 1. OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Bettelheim (1999, str. 18) o pravljici trdi, da je ta za otroka zabava, hkrati pa mu govori o njem samem. Svoj pomen posreduje na različnih ravneh in s tem bogati otrokovo življenje na toliko načinov, da nobena knjiga ne bi mogla opisati številnih in raznovrstnih koristi takšnih zgodb. Poleg psihološkega pomena in vpliva je tukaj še prenašanje kulturne dediščine in njen izjemen prispevek k vzgoji (prav tam, str. 19).

Pravljica zaseda posebno mesto tudi v tujejezikovnem poučevanju. Njena uporaba pri pouku tujega jezika nudi odlične pogoje za učenje jezika (Ellis in Brewster 2002a, str. 1). Otrokom omogoča, da so vključeni v sam proces učenja jezika, pri tem pa ponuja bogato zakladnico avtentičnih primerov rabe tujega jezika. Pravljice pripovedujejo o izmišljenem svetu, ki je ustvarjen s pomočjo jezika, v katerega lahko otroci vstopijo in uživajo, pri tem pa se še učijo jezika (Cameron 2001, str. 159).

Kot je zapisano v Učnem načrtu za drugi tuji jezik v osnovni šoli, naj bi pri pouku tujega jezika sledili novim didaktično-metodičnim usmeritvam, pouk drugega tujega jezika pa naj bi se prilagajalo sodobnim izzivom (Učni načrt drugi tuji jezik ... 2013, str. 4).

Menimo, da je za poučevanje italijanščine kot tujega jezika v drugem triletju osnovne šole med primernimi pristopi tudi uporaba pravljice kot didaktičnega sredstva. Pri tem pa smo opazili, da je pravljica pravzaprav malokrat predstavljena med uporabljenimi didaktičnimi sredstvi pri pouku italijanščine in da imajo učitelji malo priporočil, ki bi jih lahko pri tem usmerjala. Zato nas zanima, kako jo pravzaprav učitelji razumejo in vrednotijo. Zanima nas, kako jo vključujejo v pouk italijanščine in kakšni so po njihovem prepričanju možni načini njene uporabe.

V empiričnem delu naloge smo raziskovali, koliko so učitelji vključili pravljico v pouk italijanščine v drugem triletju osnovne šole. Zanimalo nas je, zakaj so se učitelji odločili zanjo. Poleg tega nas je zanimalo, katere pravljice so uporabili pri pouku in na kaj so bili pozorni pri njihovi izbiri. Predvsem nas je zanimal didaktični vidik, in sicer katere učne cilje so želeli z njo doseči, kako so jo pripravili na uporabo v razredu in kako so izvedli učno uro.

## **2. RAZISKOVALNA VPRAŠANJA**

1. Kolikšen delež učnih ur so učitelji namenili pravljici pri pouku italijanščine?
2. Zaradi katerih razlogov so se učitelji odločili za uporabo pravljice pri pouku italijanščine?
3. Katere pravljice so uporabili učitelji pri pouku italijanščine?
4. Na kaj so bili učitelji pozorni pri izbiri pravljice?
5. Katere jezikovne zmožnosti so skušali učitelji najbolj razvijati z uporabo pravljice?
6. Čemu so dali učitelji poudarek pri didaktični pripravi pravljice?
7. Na kakšen način so učitelji uporabili pravljico pri pouku?

### **3. METODOLOGIJA**

#### **3.1. OSNOVNA RAZISKOVALNA METODA**

Pri empiričnem delu smo uporabili metodo kvalitativne raziskave. Mesec (1998, str. 26) pravi, da je za to vrsto raziskave značilno, da osnovno izkustveno gradivo, zbrano v raziskovalnem procesu, predstavljajo besedni opisi ali pripovedi.

Odločili smo se, da uporabimo kvalitativno metodo, ker so nas zanimale predvsem izkušnje in mnenja učiteljev, ki dejansko uporabljajo pravljico pri pouku italijanščine. Tako smo se pri iskanju enot, ki jih bomo preučevali, omejili zgolj na tiste učitelje italijanščine, ki se odločajo za uporabo pravljice kot didaktičnega sredstva.

Uporabili smo tudi deskriptivno osnovno raziskovalno metodo. Sagadin pravi, da »z njo spoznavamo pedagoško polje na nivoju vprašanja, kakšno in kolikšno je nekaj, ne da bi ga vzorčno pojasnjevali« (Sagadin 1993, str. 12).

#### **3.2. OPIS PREUČEVANIH ENOT**

V kvalitativno raziskavo so bile vključene tri učiteljice, ki v šolskem letu 2016/2017 v drugem triletju osnovne šole poučujejo neobvezni izbirni predmet italijanščina.

S polstrukturiranimi intervjuji, ki smo jih opravili v obdobju od 30. 3. 2017 do 5. 4. 2017, smo pridobili podatke, s katerimi smo lahko odgovorili na zastavljena raziskovalna vprašanja. Vsem trem učiteljicam smo postavili enaka vprašanja.

Intervjuvanci so označeni s črko O in pripadajočo zaporedno številko od ena do tri, npr. O1, O2 ...

#### **3.3. POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV**

Najprej smo stopili v stik z učitelji italijanščine na Goriškem. Predstavili smo jim raziskavo in njen namen ter jih povabili k sodelovanju. Intervjuvance smo izbrali na podlagi tega, ali poučujejo italijanščino v drugi triadi osnovne šole in ali pri tem uporabljajo pravljico kot didaktično sredstvo. Na podlagi tega smo oblikovali seznam intervjuvancev.



Z vsakim intervjuvancem posebej smo se dogovorili za intervju, ki je potekal na različnih lokacijah, ob različnih dnevih in urah, odvisno od njihovega časa. Pred začetkom intervjuja smo pridobili njihovo soglasje za snemanje intervjuja. Intervju smo posneli z diktafonom, kar nam je omogočilo kasnejši prepis intervjuja, takrat pa večjo osredotočenost na pogovor z intervjuvancem.

Intervju je vseboval 8 vprašanj.

Za zbiranje podatkov smo uporabili polstrukturirani intervju. Pri njem si raziskovalec »poleg splošne sestave intervjuja, v kateri postavi cilje, ki naj bi jih z intervjujem dosegel, vnaprej pripravi tudi nekaj bistvenih vprašanj, navadno odprtega tipa, ki jih postavi vsakemu vpraševancu, preostala vprašanja pa oblikuje sproti med potekom intervjuja« (Sagadin, Drever v Vogrinc 2008, str. 109).

### **3.4. ANALIZA PODATKOV**

Podatke v raziskavi smo analizirali po postopku kvalitativne analize.

Mesec (1998, str. 103) vsak postopek kvalitativne analize razdeli na naslednjih šest korakov:

1. urejanje gradiva,
2. določanje enot kodiranja,
3. odprto kodiranje,
4. izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij,
5. odnosno kodiranje,
6. oblikovanje končne teoretične formulacije.

## 4. UGOTOVITVE IN INTERPRETACIJA

### 4.1. Delež učnih ur, namenjen pravljici

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA
501	8 do 10 učnih ur je namenjenih pravljici	Delež učnih ur namenjen pravljici
202	5 do 6 učnih ur je namenjenih pravljici	
103	7 do 8 učnih ur je namenjenih pravljici	

**Tabela 1: Delež učnih ur, namenjen pravljici**

Intervjuvane učiteljice smo vprašali, koliko učnih ur namenijo pravljici. Kot je razvidno iz zgornje tabele, namenijo pravljici različno število učnih ur, nekje od pet do deset učnih ur. V povprečju torej namenijo posamezni pravljici in aktivnostim povezanimi z njo sedem učnih ur. V Učnem načrtu za drugi tuji jezik (2013, str. 1) je naveden podatek o obsegu predmeta. Italijanščina kot neobvezni izbirni predmet se izvaja v obsegu 70 ur na šolsko leto, kar predstavlja dve uri na teden (prav tam, str. 4). Intervjuvane učiteljice namenijo pravljici v povprečju 10% učnih ur na šolsko leto. Menimo, da delež ur, ki je namenjen obravnavi pravljice, zadošča za dovolj poglobljeno obravnavo pravljice. V sklopu teh ur učitelji pravljico večkrat pripovedujejo oziroma predvajajo, preverijo razumevanje vsebine pravljice, izvajajo različne aktivnosti, ki spodbujajo razvoj različnih jezikovnih zmožnosti, ter širijo in poglobljajo znanje italijanščine.

Poleg tega moramo omeniti, da so vsi intervjuvanci pri tem dodali, da število učnih ur prilagajajo odzivnosti učencev in njihovemu razumevanju pravljice.

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA
601	Prilagajanje števila učnih ur odzivnosti učencev	Prilagajanje števila učnih ur
302	Prilagajanje števila učnih ur odzivnosti učencev	
203	Prilagajanje števila učnih ur odzivnosti učencev	

**Tabela 2: Prilagajanje števila učnih ur**

Tudi v Učnem načrtu za drugi tuji jezik (2013, str. 5) lahko preberemo, da je uspešnost izvedbe sporazumevalnih dejavnosti, ki izhajajo iz besedil, odvisna od uporabe ustreznih

učnih strategij in okoliščin izvedbe dejavnosti. Med okoliščine izvedbe dejavnosti lahko štejemo tudi odzivnost in zainteresiranost učencev. Intervjuvane učiteljice namenijo veliko časa aktivnostim, ki jih izvajajo po poslušanju pravljice. Pri tem skrbijo, da vsi učenci čim boljše razumejo vsebino pravljice, da se tako lahko vsi vključujejo v aktivnosti, ki so povezane s pravljico. Včasih je za to potrebno več časa in zato število učnih ur prilagajajo odzivnosti učencev.

## 4.2. Razlogi za uporabo pravljice

Intervjuvane učiteljice so naštele veliko razlogov, ki so vplivali na njihovo odločitev o uporabi pravljice pri pouku. Nekateri razlogi so skupni za vse tri intervjuvance, drugi pa se razlikujejo glede na jezikovne zmožnosti, ki jih učitelji želijo razvijati s pomočjo pravljice, in glede na zastavljene učne cilje.

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA
301	Obravnavanje pravljice vpliva na dobre rezultate na tekmovanju	Priprava na tekmovanje
401	Prebiranje pravljic v tujem jeziku v okviru tekmovanja	
102	Obravnavanje pravljice v sklopu bralne značke in kot obravnavanje nove snovi	
903	Priprava na tekmovanje in uvajanje v način dela v razredu, ko se obravnava pravljico	
1103	Obravnavanje pravljice pri pouku kot priprava na tekmovanje	
1901	Sodelovanje na tekmovanju kot motivacija za sodelovanje pri pouku	
2501	Pravljico se obravnava pri pouku tudi zaradi same priprave na tekmovanje in to je dodatna motivacija za sodelovanje pri pouku in za učenje tujega jezika	

1702	Pravljica kot motivacija za nastopanje	
1003	Vpliv obravnave pravljice pri pouku na sodelovanje na tekmovanju	
1203	Motivacija za sodelovanje	
3001	Pravljice imajo radi, ker jih poznajo že iz materinščine	Poznavanje pravljice iz maternega jezika
902	Poznavanje pravljic učencem olajšuje prepoznavanje sestavin zgodbe in omogoča predvidevanje	
2202	Otroci pravljico poznajo in jo zato razumejo	
403, 703	Poznavanje iz materinščine olajša razumevanje v tujem jeziku	
2301	Pravljica olajša učenje tujega jezika, ker je jezik predstavljen v kontekstu	Besedišče in slovnične strukture uporabljene v smiselnem kontekstu
2401	Besedišče je uporabljeno v kontekstu	
1703	Besedišče je uporabljeno v kontekstu, kar olajša učenje	
901	Slikovno gradivo pomaga pri razumevanju vsebine	Besedilo podprto s slikovnim gradivom
2701	Slikovno gradivo olajša razumevanje	
2101	Navezovanje pravljice na obravnavano snov	Obravnavanje učne snovi
2201	Obravnavanje besedišča pri pouku je smiselno, saj potem razumejo pravljico	Osmišljanje učenja tujega jezika
2801	Pravljice nudijo izhodišče za širjenje besedišča	Učenje besedišča
3101	Ponos učencev, ker razumejo in berejo knjigo v	Občutek znanja tujega

	tujem jeziku	jezika
5301	Učenci občutijo olajšanje, ko vidijo, da razumejo pravljico	
2302	Uporabljen je enostavnejši jezik in sedanji čas	Jezikovne značilnosti pravljice
2402	Ponavljanja v pravljici olajšujejo razumevanje	Besedilne značilnosti pravljice
303	Literarna zvrst, ki je primerna za mlajše učence in jim je všeč	Literarna zvrst namenjena otrokom
603	Poistovetenje z liki v pravljici	Spodbujanje razvoja domišljije
1303	Zanimanje za pravljico in spodbuda za govorjenje v tujem jeziku	Olajšano vključevanje učencev k sodelovanju pri pouku

**Tabela 3: Razlogi za uporabo pravljice**

Kot je razvidno iz tabele 3, sta glavna razloga za uporabo pravljice pri pouku italijanščine prav priprava na tekmovanje in motivacija (tako za sodelovanje pri pouku kot za sodelovanje na tekmovanju *Il topolino di biblioteca*). Intervjuvane učiteljice so pojasnile, da jih je prav priprava učencev na tekmovanje spodbudila k temu, da so začele uporabljati pravljico kot didaktično sredstvo. Iz tega lahko sklepamo, da je prav tekmovanje tisto, ki je v veliki meri vplivalo na to, da so se intervjuvane učiteljice srečale z možnostjo uporabe pravljice pri pouku tujega jezika in jo poskušale uporabiti tudi pri pouku. O1 pravi, da je obravnava pravljice pri pouku hkrati tudi priprava na tekmovanje. Na tekmovanju učenci dosegajo dobre rezultate in to vpliva tudi kot motivacija za nadaljnjo učenje italijanščine in za sodelovanje pri pouku saj vidijo, da jim sodelovanje pri pouku prinaša potrebno znanje za doseganje dobrih rezultatov. Poleg tega dodaja, da sodelovanje na tekmovanju spodbuja učence k prebiranju literature v tujem jeziku. S tem se poskuša uresničevati tudi vzgojni cilj didaktike mladinske književnosti, ki pravi, da naj bo srečanje s književnostjo v šoli vir užitka, kar pa lahko spodbujamo le z dolgoročno motivacijo za branje literature (Kordigel Aberšek

2008, str. 31). S tem, ko intervjuvane učiteljice uvedejo pravljico k pouku italijanščine, lahko učencem omogočijo dostop do literature v tujem jeziku. Z ustrežno izbiro literarne zvrsti, ki je vsebinsko in jezikovno primerna za učenčev raven znanja italijanščine, lahko tudi pozitivno vplivajo na učenčev vrednotenje prebiranja literature v tujem jeziku; O1 pravi, da učence motivira to, da razumejo pravljico v tujem jeziku, kar jim daje občutek znanja tujega jezika in prav to jih spodbuja za nadaljnje učenje. Celentin in Beraldo (2014, str. 9—11) pravita, da branje literarnih del deluje kot stimulacija za usvajanje jezika, saj prav avtentični viri ponujajo neko vsebino, ki je podana v kontekstu in služi za nadaljnjo interpretacijo jezika.

Ellis in Brewster (2002a, str. 1—2) med prednosti uporabe pravljice pri pouku tujega jezika navajata, da pravljice učence motivirajo, ker jim predstavljajo hkrati izziv in zabavo ter pripomorejo k razvoju pozitivnega vrednotenja tujega jezika in k želji po nadaljnjem učenju. Tudi intervjuvanci poudarjajo motivacijski vidik pravljice in tudi, da je to eden od razlogov, da uporabljajo pravljico pri pouku. Motivira jih samo tekmovanje, ker vidijo, da lahko s sodelovanjem pri pouku usvojijo znanje, ki je potrebno za doseganje dobrih rezultatov na tekmovanju. Motivira pa jih tudi drugačen način učenja tujega jezika; osredotočeni so namreč na samo pravljico, na njeno vsebino. Elley (1989 v Lugossy 2007, str. 78) pravi, da se otroci velikokrat naučijo več, če so osredotočeni na pomen in vsebino kot na samo obliko. Pravljica ponuja besedišče, ki je predstavljeno v kontekstu. O1 in O3 pravita, da si učenci tako besede lažje zapomnijo, saj se pojavijo v besedilu v nekem smiselnem kontekstu. Pri tem lahko slikovno gradivo učenje besedišča še dodatno podkrepi in učencem olajšuje razumevanje vsebine pravljice. Tudi Taylor (2000, str. 14—15) pravi, da slikovno gradivo služi kot podpora in popestritev pravljice ter olajšuje njeno razumevanje. Intervjuvane učiteljice se tako pri prebiranju pravljice kot pri aktivnostih, ki sledijo poslušanju pravljice, oprejo na slikovno gradivo. Pojasnjujejo, da je učencem slikovno gradivo izredno všeč in da jim je z njim olajšano razumevanje tujega jezika, saj si s pomočjo slik lahko razlagajo pripoved. Zato tudi same dajejo velik poudarek pripravi slikovnega gradiva.

Poleg besedišča, ki je uporabljeno v kontekstu, in slikovnega gradiva, ki dodatno podkrepi razumevanje pravljice, intervjuvane učiteljice dodajo še nekatere druge značilnosti pravljice, ki so vplivale na njihovo odločitev o uporabi pravljice pri pouku. O2 pravi, da je v pravljicah uporabljen enostavnejši jezik in sedANJI čas, kar ustreza nivoju znanja italijanščine učencev v drugem triletju osnovne šole. Poleg tega omenja tudi številna ponavljanja, ki se pojavijo v

pravljici. Ta olajšujejo razumevanje, saj, kot pravi Taylor (2000, str. 9—11), ponavljanja naredijo pravljico veliko bolj predvidljivo in v veliki meri zmanjšajo količino novega tujejezikovnega materiala, ki ga je potrebno usvojiti pri enem literarnem tekstu.

Učencem so pravljice poznane že iz poslušanja v maternem jeziku. Tako lahko že ob uvodnih besedah številnih pravljic (»nekoč, pred dawnimi časi«) sklepajo, kaj bo temu sledilo. Jezik uvajajo v nekem ponavljajočem in poznanem kontekstu (Ellis in Brewster 2002b, str. 186). O2 in O3 pravita, da učencem izredno pomaga poznavanje pravljice iz poslušanje v maternem jeziku. Ker so pravljico že slišali, lahko sklepajo, kako se bo odvijala. O2 dodaja, da poleg tega tudi lažje prepoznavajo sestavine in zgradbo pravljice. Učencem je na tak način blizu; zaradi njene vsebine in zaradi njenega poznavanja. To vpliva tudi na njihovo pozitivno sprejemanje pravljice pri pouku italijanščine. Pri pouku se namreč srečajo z nečim, kar jim je dobro poznano in domače. Tako lažje pristopijo k aktivnostim; sodelovanje pri pouku jim je olajšano, saj govorijo o temi, ki jim je dobro poznana. Pri tem pa lahko dodamo tudi to, da z uporabo pravljice v razredu omogočimo tudi tistim otrokom, ki nimajo priložnosti poslušati pravljice doma, srečanje z njimi. To poudarja tudi Kordigel Aberšek (2008, str. 23) ko pravi, da z vključitvijo del mladinske književnosti v pouk omogočimo, da postanejo ta dela dostopna tudi tistim otrokom, ki v domačem okolju niso spoznavali pravljic.

O2 pravljico uporabi pri pouku tudi zato, ker jo kasneje učenci dramsko ali lutkovno uprizorijo. Pravi, da so nad dramskim in lutkovnim uprizorjanjem navdušeni in da se zelo veselijo nastopanja. Uprizoritev pravljice jih motivira, da se naučijo besedilo v italijanščini.

O3 pravi, da je pravljica literarna zvrst, ki je namenjena otrokom, in jim je zelo všeč. Pri prebiranju se zelo radi poistovetijo z liki, ki nastopajo v pravljici, kar spodbuja razvoj domišljije. Kot pravi Šircelj (idr. 1972, str. 35), otrok najde v pravljici pobudo za svojo domišljijo, ki ima velik pomen pri razvoju njegove osebnosti. Tako lahko vidimo, da se razlogi za uporabo pravljice pri pouku tujega jezika ne dotikajo zgolj jezikovne plati pravljice, dotikajo se tudi njenega pomena v razvoju otrokove osebnosti.

Intervjuvane učiteljice se odločajo za uporabo pravljice zaradi različnih razlogov. Pri tem menimo, da se njihovi razlogi ne dotikajo zgolj tujejezikovnega področja, ampak gledajo na pravljico nekoliko širše; kot na literarno zvrst, ki pozitivno vpliva na otroka, ga motivira in spodbuja njegov razvoj.

### 4.3. Pravljice, uporabljene pri pouku

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA
3201	Golobica in mravlja	Uporabljene pravljice
2502	Repa velikanka, Trije prašički, Mojca Pokrajculja in Golobica in mravlja	
803	Lisica in štoklja ter Golobica in mravlja	

**Tabela 4: Pravljice, uporabljene pri pouku**

V vseh pravljičah, ki so jih intervjuvane učiteljice uporabile, nastopajo živali. O3 je povedala, da imajo otroci zelo radi živali in se zato tudi radi poistovetijo z liki, ki nastopajo v pravlji. Kordigel Aberšek (2008, str. 32–34) pravi, da branje kvalitetne književnosti prikazuje otroku oblike bivanja, s katerimi se v realnem življenju ne bi srečal. Tako mu književnost daje možnost, da preko domišljjskega sveta doživi situacije in dileme, ki so podobne ali nasprotno tistim, ki jih srečuje v realnosti. Poleg tega se pri pouku italijanščine otroci tudi učijo besedišča, ki je povezano z živalskim svetom. Tako se pravljiča tudi smiselno navezuje na samo učno snov, ki jo obravnavajo pri pouku. Nekaj besedišča tako že poznajo, pravljiča pa jim daje možnost dodatnega širjenja besedišča, ki je, kot smo že omenili, uporabljeno v kontekstu.

O3 dodaja, da so v teh zgodbah vedno dodani tudi moralni nauki. Marjanovič Umek (idr. 2002, str. 53) pravi, da je vpliv otroške knjige prepoznaven pri večji občutljivosti za moralne dileme, pri oblikovanju stališč in vrednot.

Že izbira uporabljenih pravljič nam tako pokaže, da učitelji tujih jezikov ne izbirajo pravljič zgolj za razvijanje jezikovnih zmožnosti, z njimi razvijajo tudi zmožnost razumevanja in vrednotenja.



#### 4.4. Izbira pravljice

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA
101	Izbira pravljice za bralno značko in tekmovanje	Izbrana pravljica za tekmovanje
3401	Izbira pravljice za tekmovanje in pri tem pozornost tudi na to, kaj se bo obravnavalo pri pouku	
2602	Izbira pravljice, ki je tudi na tekmovanju	
3501	Izbira pravljice glede na raven zahtevnosti jezika	Izbira pravljice glede na značilnosti uporabljenega jezika in besedišča
3601	Izbira pravljice glede na to, ali je v njej uporabljen sedanji čas, konkretno in preprosto besedišče in konkreten jezik	
3801	Izbira pravljice glede na to, kakšna raven jezika in kakšno besedišče sta v njej uporabljena	
2802	Pri izbiri raven jezika v pravljici ni pomembna, saj jezik prilagodi tako, da je ustrezen za dramsko uprizoritev	
2601	Pravljice so že prilagojene za uporabo pri pouku tujega jezika, uporabljen je sedanji čas	
3603	Uporabljene pravljice so že prilagojene za pouk tujega jezika	Izbrane pravljice so že prilagojene za pouk tujega jezika
201	Izbira pravljice glede na to, kaj se obravnava pri pouku	Izbira glede na obravnavano učno snov pri pouku
3901	Izbira pravljice glede na možnost nadaljnega učenja	
1402	Izbira pravljice glede na število vlog in prilagoditev pravljice, če ni dovolj nastopajočih likov	Izbira glede na možnost dramske uprizoritve

2702	Izbira pravljice glede na možnost dramske ali lutkovne uprizoritve ter glede na število junakov in možnost dodajanja le-teh	
3701	Pravljica naj bo kratka, če je to mogoče	Izbira glede na dolžino
1403	Izbira pravljice glede na vsebino	Izbira glede na vsebino

**Tabela 5: Izbira pravljice**

Intervjuvane učiteljice pri pouku uporabijo pravljico, ki je izbrana za tekmovanje. Poleg te O1 in O3 izbirata pravljice, ki jih bosta uporabili pri pouku, med tistimi deli, ki so že prirejani za pouk tujega jezika. Te pravljice so že prirejene in imajo poenostavljeno besedilo za začetne bralce v italijanščini. Besedilo je dopolnjeno z nazornimi ilustracijami in slikovnimi slovarji različnih tematskih sklopov (Colomba e la formica 2017).

O2 se pri izbiri pravljice osredotoči predvsem na to, da so primerne za dramsko ali lutkovno uprizoritev ter da je število likov, ki nastopajo v pravljici, primerljivo s številom učencem, oziroma da je v pravljici mogoče dodati ali izpustiti like, ne da bi se pri tem spremenil sam potek dogajanja. Pravljico velikokrat uporabi pri pouku prav z namenom, da jo z učenci dramsko ali lutkovno uprizori. Zato se pri izbiri osredotoča na kriterije, ki so pomembni predvsem za dramsko uprizoritev. Na raven jezika in besedišče, ki je v pravljici uporabljeno, ni toliko pozorna, saj ga kasneje sama prilagodi, da ustreza ravni znanja učencev.

Daloiso (2009, str. 27), Ellis in Brewster (2002b, str. 190—191) navajajo kriterije, ki jih je potrebno upoštevati pri izbiri pravljice za pouk tujega jezika. Kriteriji se dotikajo: vsebine pravljice, ta mora biti primerna starosti učencev in mora pri učencih vzbuditi zanimanje; pripovednih elementov; kulturnih in vzgojnih elementov; jezika, ki naj bo na ustrezni ravni, da bo besedilo razumljivo in ravno prav zahtevno; vključenosti slikovnega gradiva, ki naj bo usklajeno z besedilom; vzgojne vrednosti in vrednot, ki jih lahko s pravljico predstavimo učencem.

Med zgoraj naštetimi kriteriji je O1 pri izbiri upoštevala predvsem to, da je pravljica vsebinsko ustrezna; da se navezuje na učno snov, ki jo obravnavajo pri pouku in je v njej obravnavana tematika, ki je otrokom blizu. Poleg tega je bila pri izbiri pozorna, da je jezik, ki je v pravljici uporabljen, preprost in na ustrezni ravni (za mlajše učence na ravni A1 ali A2) ter

da je uporabljeno konkretno besedišče. Veliko pozornosti posveti tudi slikovnemu gradivu, ki učencem olajša razumevanje pravljice.

O3 pa se med zgornjimi kriteriji posveti predvsem tistemu, ki se dotika same vsebine pravljice. Pravljico izbira predvsem po vsebini; da so tematika in liki, ki nastopajo v njej, blizu otrokom.

Menimo, da sta se O1 in O3 pri izbiri pravljice preveč omejili. Izbirali sta zgolj med tistimi, ki so že prirejene za pouk italijanščine. Te pravljice so že didaktično pripravljene za uporabo v razredu in zato učitelji ne potrebujejo veliko časa za njihovo dodatno pripravo. Menimo, da so s tem omejene tudi možnosti uporabe pravljice v razredu in da se ne izkorišča vseh lastnosti pravljice, ki bi jih sicer lahko uporabili pri poučevanju italijanščine. V primeru intervjuvane učiteljice O2 lahko rečemo, da ji prav izbira med avtentičnimi gradivi omogoča, da pravljico lahko uporabi tudi za dramsko ali lutkovno uprizoritev, kjer se otroci lahko umetniško izražajo in se pri tem učijo tudi tujega jezika. O2 se sicer pri izbiri omejuje na kriterije, ki so pomembni za dramsko uprizoritev, že pri pripravi pravljice pa skuša izkoristiti čim več besedilnih in jezikovnih lastnosti pravljice, ki jih lahko uporabimo pri poučevanju tujega jezika (npr. ponavljanja, pesmi ...).

#### 4.5. Razvijanje jezikovnih zmožnosti

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA
2901	Širjenje besedišča, razvijanje bralnega razumevanja, govornega sporočanja in slušnega razumevanja	Razvijanje jezikovnih zmožnosti
2902	Razvijanje govornega sporočanja	Govorno sporočanje
1803	Razvijanje govorne sposobnosti	
3703	Poudarek na razvijanju govorne sposobnosti in učenje kako se učiti s pomočjo zapiskov v zvezku	
4001	Razvijanje bralnega razumevanja	Bralno razumevanje
4601	Razvijanje bralnega razumevanja	

4101	Razvijanje slušnega razumevanja	Slušno razumevanje
4201	Učenje besedišča	Besedišče
3002	Učenje besedišča	
1603, 2303	Učenje besedišča	
4301	Slovnice se ne učijo	Slovnica
3102	Slovnica ni vključena v poučevanje	
1503	Slovnica ni vključena v poučevanje	

**Tabela 6: Razvijanje jezikovnih zmožnosti**

Taylor (2000, str. 17) pravi, da lahko s pravljico razvijamo vse štiri jezikovne zmožnosti: slušno, govorno, bralno in pisno zmožnost. To nam je v intervjuju potrdila tudi O1.

O1 pri tem dodaja, da sama daje poudarek predvsem razvijanju bralne in slušne zmožnosti. Veliko aktivnosti namreč navezuje na razumevanje prebranega besedila. Ker pa pravljice ne berejo učenci sami, temveč jo pripoveduje ona, je ocenila, da gre pri tem načinu tudi za razvijanje slušnega razumevanja.

O2 in O3 pa dajeta poudarek razvijanju govorne zmožnosti. Pri aktivnostih, ki jih izvajata po poslušanju pravljice, dajeta poudarek na to, da imajo učenci čim več možnosti, da se izražajo v italijanščini. Tudi Dagarin Fojkar (2008, str. 280) pravi, da sta slušna in govorna spretnost pri zgodnjem poučevanju tujega jezika v ospredju. Tudi sami menimo, da bi morali v drugem triletju osnovne šole največji poudarek posvečati razvijanju govornih in slušnih spretnosti. Pri tem pravljico dojemamo kot didaktično sredstvo, ki učencem ponuja bogato zakladnico avtentičnih primerov in rab. S pripovedovanjem pravljice učence tudi seznanjamo z ritmom, intonacijo in naglasom jezika (Ellis in Brewster 2002a, str. 1–2).

Vsi trije intervjuvanci so si bili enotni, da je pravljica primerno sredstvo za učenje in ponavljanje besedišča. Tudi Ellis in Brewster (2002a, str. 24) pravita, da je pri uporabi pravljice pri pouku tujega jezika največji poudarek na učenju besedišča, razvijanju slušnega razumevanja in ustnega sporočanja. Intervjuvane učiteljice s pomočjo pravljice utrjujejo in učijo besedišče. Pri tem poudarjajo, da jim je v veliko pomoč slikovno gradivo, ki besedišče

obrazloži, ter to, da pravljica ponuja besedišče uporabljeno v kontekstu, kar učencem olajša učenje. Balboni (2008, str. 44–50) pravi, da je v glotodidaktiki učenje besedišča že nekaj časa postavljeno v ospredje, saj le z bogatim besediščem lahko osmislimo samo poučevanje slovnice. Pri tem poudarja, da so za usvajanje besedišča pomembne predvsem tehnike, ki pomagajo, da si besede lažje zapomnimo. Sami menimo, da je pravljica didaktično sredstvo, s katerim lahko učencem olajšamo učenje besedišča. S številnimi aktivnostmi, ki jih izvajamo v sklopu obravnave pravljice, lahko učenci besedišče usvojijo in utrdijo.

Taylor (2000, str. 18) pravi, da lahko s pravljico, poleg širjenja in ponavljanja besedišča, učimo in utrjujemo tudi slovnične strukture. Intervjuvane učiteljice so nam povedale, da same pravljice ne uporabljajo za učenje slovničnih struktur, saj na tej stopnji slovnice še ne poučujejo. Učenci se učijo in utrjujejo slovnične strukture preko avtentičnih primerov rab (npr. tvorijo podobno poved, kot jo vidijo v besedilu pravljice), nikoli pa se ne posvečajo samo učenju slovnice. Z intervjuvanimi učiteljicami se strinjamo, da se slovničnih pravil na tej stopnji še ne poučuje, saj bi to lahko predstavljalo učencem napor, učenje tujega jezika pa bi lahko začeli vrednotiti negativno.

#### 4.6. Didaktična priprava pravljice

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA
2601	Pravljice so že prilagojene za uporabo pri pouku tujega jezika, uporabljen je sedanji čas	Pravljice so že prirejene za pouk tujega jezika
3301	Uporabljena pravljica je že prilagojena za pouk tujega jezika	
3603	Uporabljene pravljice so že prilagojene za pouk tujega jezika	
1602	V pravljico vstavi pesem, ki jo sama oblikuje	Vstavljanje pesmi v pravljico
1802	Besedilo prilagodi tako, da se ga učenci lažje naučijo; vključi	Poenostavitev besedila z vstavljanjem raznih ponavljanj in

	ponavljanja sklopov, vstavi števila	poznanega besedišča
2002	Prireditev pravljice z dialogi	Vstavljanje dialogov v pravljico
3202	Poenostavitev slovničnega časa in besedišča	Poenostavitev uporabljenega jezika in besedišča v pravljico
3302	Skrajšanje pravljice	Skrajšanje besedila
3502	Uskladitev posnetka s prilagojenim besedilom	Priprava slikovnega oziroma vizualnega gradiva
2803	Dodajanje likov v pravljici, da dobi vsak svojo vlogo pri igri vlog	Prilagoditev likov pravljice glede na število učencev

**Tabela 7: Didaktična priprava pravljice**

O1 in O3 uporabljata za pouk tujega jezika že prirejene pravljice. Tako jima ni potrebno posvetiti veliko pozornosti prilagoditvi pravljice, da bi bila ta primerna za stopnjo jezikovnega znanja učencev. O1 pri pripravi daje poudarek na pripravo gradiva, ki ga uporabi pri pouku. Največji pozornosti posveti prav pripravi slikovnega gradiva. Tudi O3 se pri pripravi posveti gradivu, ki ga bo uporabila pri pouku. Poleg tega mora včasih pravljico nekoliko prilagoditi in dodati kakšen lik, da lahko v razredu izvede igro vlog.

Menimo, da didaktična priprava pravljice omogoča učiteljem podrobnejši vpogled v pravljico kot didaktično sredstvo. S samostojno didaktično pripravo pravljice lahko pristopimo k pravljici na drugačen način, kot nam ga ponujajo že prirejene pravljice. Menimo, da se z uporabo že prirejenih pravljic učitelji omejujejo. Pravljico uporabijo zgolj kot besedilo, ki spodbuja razvijanje bralnih in slušnih spretnosti, spretnosti, ki so omejene zgolj na učenje tujega jezika. Prirejene pravljice imajo že pripravljene tematske sklope, ki naj bi se obravnavali v okviru te pravljice. To učiteljem olajša, predvsem pa skrajša pripravo na pouk, hkrati pa jih omeji tudi pri izvajanju aktivnosti. Menimo, da bi lahko z uporabo avtentičnih pravljic in z njihovo ustrezno didaktično pripravo učitelji uporabili več elementov pravljice, ki so uporabni za poučevanje tujega jezika. Tako bi uvedli drugačen način poučevanja tujega jezika. Izhajali bi iz literarnega besedila, ki bi jim – poleg učenja tujega jezika – omogočilo tudi razvijanje zmožnosti razumevanja in vrednotenja književnosti. Učenci bi bili osredotočeni na vsebino, na pravljico samo, hkrati pa bi usvajali še jezikovne prvine italijanščine.

O2 pri pouku uporabi avtentične pravljice; pravljice, ki so nastale brez namere poučevanja. Ellis in Brewster (2002b, str. 189) pravita, da je pri izbiri avtentičnega besedila potrebno biti pozoren na to, da so knjige uporabne in relevantne za poučevanje tujega jezika. Potrebno je preveriti ustreznost jezika, ki je v besedilu uporabljen, dolžino besedila, število ponavljanj, ki jih najdemo v besedilu, in slikovno gradivo, ki služi kot pomoč pri razumevanju.

O2 pravi, da pravljico v prvi vrsti poenostavi; spremeni slovnični čas in preveri besedišče, ki je v pravljici uporabljeno. Če je potrebno, pravljico tudi skrajša, tako, da jo prilagodi znanju učencev. Ker O2 meni, da slikovno gradivo služi kot pomoč pri razumevanju, poskrbi tudi za to, da je prilagojeno besedilo podprto s slikovnim gradivom. Tako sama pripravi zvočni posnetek in ga združi z že pripravljenim video posnetkom.

O2 se pri didaktični pripravi pravljice posveti predvsem temu, da jo prilagodi za dramsko ali lutkovno uprizoritev. Pogosto doda pesem, ponavljanja določenih sklopov besedila, dialoge in dodatne like, če je število učencev večje od števila likov, ki se v pravljici pojavijo. Besedilo prilagodi tako, da vključi elemente, ki učencem olajšajo razumevanje pravljice, kasneje pa jim olajšajo tudi samo učenje besedila za uprizoritev. Menimo, da je O2 z lastno didaktično pripravo pravljice spoznala, kakšni so elementi pravljice, ki jih lahko uporabi tudi za poučevanje tujega jezika. Med njimi so vsekakor tudi ponavljanja; kot navaja Taylor (2000, str. 9–11), so ponavljanja v pravljici izredno uporabna za poučevanje tujega jezika; učencu pomagajo pri utrjevanju in ponavljanju določenih tujejezikovnih struktur. Učenec torej preko poslušanja pravljice usvoji elemente tujega jezika, ne da bi bil pri tem osredotočen prav nanje. Usvoji jih preko vsebine pravljice in jih kasneje – pri učenju besedila za dramsko uprizoritev – še dodatno utrdi in ponovi.

Menimo, da lahko učitelji z ustrežno didaktično pripravo pravljico uporabijo na drugačen način, kot ga ponuja že prirejeno gradivo za pouk tujega jezika. Pri tem bi jim bila v veliko pomoč didaktična priporočila o uporabi pravljice kot didaktičnega sredstva, ki pa jih je na področju poučevanja italijanščine kot tujega jezika malo.

## 4.7. Uporaba pravljice pri pouku

Intervjuvane učiteljice smo vprašali, kako so pravljico uporabile pri pouku. Pri tem nas je zanimalo, kako je potekalo pripovedovanje oziroma poslušanje pravljice ter kakšne aktivnosti so izvajale pred poslušanjem in po poslušanju pravljice. Zato smo poglavje o uporabi pravljice razčlenili na tri podpoglavja: pripovedovanje v razredu, aktivnosti, ki jih učitelji izvajajo pred poslušanjem pravljice, in aktivnosti, ki jih učitelji izvajajo po poslušanju pravljice.

### 4.7.1. Pripovedovanje v razredu

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA
801	Pripovedovanje ob slikovnem gradivu	Pripovedovanje podprto s slikovnim gradivom
4901	Pripovedovanje ob slikah poteka postopoma glede na to, ali učenci razumejo, kar pripoveduje v italijanščini	
402	Prvo poslušanje pravljice je podprto z vizualnim gradivom	
3602	Uporaba slikovnega in zvočnega gradiva	
2103	Poslušanje pravljice podprto s slikovnim gradivom za lažje osredotočenje	
3403	Med poslušanjem se ne ustavljajo, saj imajo pred sabo slikovno gradivo, ki pomaga pri razumevanju	
5101	Med pripovedovanjem sedijo normalno, kot pri pouku	



2102	Med pripovedovanjem sedijo normalno, kot pri pouku	
3503	Med pripovedovanjem sedijo normalno, kot pri pouku	
1201	Poslušanje pripovedovanja učiteljice in poslušanje zvočnega posnetka	Poslušanje pripovedi in zvočnega posnetka
1301	Drugo pripovedovanje je poenostavljeno, da lahko vsi razumejo	Poenostavitev pripovedi
4801	V pripovedovanje učencev ne vključuje	Učencev se v pripoved ne vključuje
2003	Večkratno poslušanje posnetka pravljice	Večkratno poslušanje
3303	Poslušanje posnetka namesto pripovedi učitelja	Poslušanje posnetka in ne pripovedi

**Tabela 8: Pripovedovanje v razredu**

Taylor (2000, str. 20) pravi, da lahko v razredu pravljico beremo iz knjige ali pripovedujemo. Oba načina sta uporabna, vendar naj bi bilo pri učencih bolj priljubljeno pripovedovanje kot branje iz knjige. Intervjuvanci se odločajo različno; O1 pravljico prebere, učenci pa pripoved spremljajo ob slikovnem gradivu. O2 in O3 uporabita posnetka, tako, da uvedeta pravljico kot slušno razumevanje, ki je podprto tudi s slikovnim gradivom. Tudi O1 po prvem branju pravljice učencem predvaja posnetek. Poslušanje pravljice izvedejo večkrat.

Menimo, da je uporaba slikovnega gradiva pri pripovedovanju pravljice v italijanščini dobra odločitev. Kot so intervjuvane učiteljice že povedale, slikovno gradivo pripomore k lažjemu razumevanju pravljice. Poleg tega je O3 dodala, da so s slikovnim gradivom tudi bolj osredotočeni na pripoved. O2 skuša poiskati na spletu tudi kakšno risanko, ki bi lahko pripomogla k lažjemu razumevanju. V primeru, da je besedilo pravljice spremenila, poskrbi

tudi za to, da ob gledanju posnetka slišijo prirejeno besedilo; sama posname pripoved, ki jo predvaja skupaj z izbranim vizualnim gradivom.

S predvajanjem posnetka pravljice intervjuvane učiteljice omogočijo učencem, da se seznanijo z intonacijo, ritmom in izgovorjavo jezika. Vseeno pa menimo, da ima tudi učiteljeva pripoved pravljice velik pomen in vpliv. Menimo, da je odločitev O1, da pravljico otrokom najprej pripoveduje sama, ustrezna. Šircelj (idr. 1972, str. 45—46) namreč pravi, da lahko pripovedovalec z vzpostavljanjem stika s poslušalci poskrbi tudi za to, da je pripoved v vsakem trenutku prilagojena poslušalcem; pripoved lahko skrajša ali razširi in, če je to potrebno, tudi dodatno obrazloži. Tudi O1 je pri branju pravljice pozorna na poslušalce in med pripovedjo preverja razumevanje pravljice. O1 pravi, da ne prebere cele pravljice naenkrat, temveč pripoveduje ob vsaki sliki posebej. Pri tem spremlja odzive učencev in povedano podkrepí z neverbalno komunikacijo. S pripovedjo nadaljuje takrat, ko se ji zdi, da učenci razumejo, o čem govori. Menimo, da O1 pripoved skrbno načrtuje in s tem pripomore k večjemu razumevanju besedila v tujem jeziku, kar je ključnega pomena za izvajanje sledečih aktivnosti.

Intervjuvane učiteljice so nam povedale, da poteka pripovedovanje v običajnem šolskem okolju, brez posebnih prilagoditev. Daloiso (2009, str. 32) sicer pravi, da je pred začetkom pripovedovanja potrebno poskrbeti za vse dejavnike, ki vplivajo na samo izvedbo. Med temi je tudi prostor, ki naj bi se razlikoval od klasičnega šolskega okolja. Intervjuvanim učiteljicam se prilagoditev okolja ne zdi smiselna zaradi števila učencev in njihove živahnosti. Menijo, da pripovedovanje ne bi bilo uspešno, če bi ga izvedli v nekakšnem »pravljичnem kotičku«. Menimo, da na njihovo razmišljanje vpliva tudi njihov pogled na uporabo pravljice v razredu. Pravljico uporabljajo z namenom, da bi razvijale jezikovne spretnosti in so osredotočene predvsem na možnosti, ki jih pravljica ponuja za učenje tujega jezika. S podrobnejšim spoznavanjem pravljice kot didaktičnega sredstva bi učitelji lahko videli, da pravljica omogoča drugačen pristop k poučevanju tujega jezika in da bi sprememba okolja pravzaprav lahko prispevala k večjemu sodelovanju in k drugačni interakciji med učiteljem in učenci. Med pripovedovanjem se namreč lahko učence spodbuja k sodelovanju. Daloiso (2009, str. 34—35) pravi, da se lahko sodelovanje v pripovedi podkrepí s ponavljanjem refrenov, z uprizoritvijo delov pravljice, z oponašanjem zvokov, z vključitvijo v pripoved preko postavljanja vprašanj o dogajanju, ko je otrokom pravljica že znana. Intervjuvane učiteljice

spodbujajo učence k sodelovanju šele po tem, ko so pravljico enkrat poslušali. Spodbujajo jih predvsem s postavljanjem vprašanj o dogajanju. To je tudi začetna aktivnost, ki sledi poslušanju pravljice.

Menimo, da bi lahko intervjuvane učiteljice posvetile več časa samemu pripovedovanju pravljice. Pravljico bi lahko same pripovedovale ob knjigi ali drugem slikovnem gradivu in ne predvajale posnetka. Tudi vključevanje učencev v samo pripoved bi bilo tako lažje izvedljivo in bi se tako uporaba pravljice v razredu razlikovala od drugih aktivnosti, ki jih izvajajo pri pouku italijanščine.

#### 4.7.2. Aktivnosti, ki jih učitelji izvajajo pred poslušanjem pravljice

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA
5201	Pred pripovedovanjem samo pove, kaj bodo delali pri uri	Aktivnosti pred poslušanjem pravljice
3103	Predstavitve glavnih oseb in literarne zvrsti	
3203	Ponovitev besedišča	

**Tabela 9: Aktivnosti, ki jih učitelji izvajajo pred poslušanjem pravljice**

Greenwood (1989, str. 15) pravi, da je pred poslušanjem pravljice potrebno posvetiti nekaj časa vzbujanju zanimanja in radovednosti o likih pravljice, krajih in tematikah. Daloiso (2009, str. 36) pri tem dodaja, da je učencu potrebno ponuditi izhodiščne informacije o pravljici ter vsa potrebna znanja za razumevanje pripovedi.

Intervjuvanci aktivnostim pred pravljico ne posvetijo veliko časa. O1 učencem pred poslušanjem samo pove, da bodo učno uro namenili branju pravljice, O3 pa jim predstavi literarno zvrst in like, ki bodo v pravljici nastopali. O3 včasih pred poslušanjem pravljice skupaj z učenci ponovi besedišče, ki so ga že obravnavali pri pouku in je uporabljeno v pravljici. Utrjevanje in učenje besedišča je tudi ena izmed aktivnosti, ki jih navaja Wright (1995, str. 28–39) med aktivnostmi, ki jih lahko izvajamo pred poslušanjem pravljice.

Kljub temu, da intervjuvani učitelji ne izvajajo aktivnosti pred poslušanjem pravljice, menimo, da poskrbijo na drugačen način za to, da pravljica vzbudi v učencih zanimanje in da

razumejo njeno pripoved. Večji poudarek dajejo gradivu, ki služi kot podporna dejavnost pripovedovanju in hkrati pomaga učencem, da razumejo pripoved.

#### 4.7.3. Aktivnosti, ki jih učitelji izvajajo po poslušanju pravljice

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA	
4501	Največ časa nameni aktivnostim po pravljici	Aktivnosti po poslušanju pravljice	
1001	Postavljanje vprašanj o vsebini po prvem poslušanju	Odgovarjanje na vprašanja o vsebini	
5001	Po branju preveri razumevanje besedila s postavljanjem vprašanj		
502	Preverjanje razumevanja s postavljanjem vprašanj		
2203	Preverjanje razumevanja pravljice		
2603	Odgovarjanje na vprašanja o vsebini pravljice		
1401	Aktivnost po poslušanju – povezana z razporejanjem slikovnega gradiva v pravilen vrstni red in kratka obnova pravljice		Primeri nalog s slikovnim gradivom
802	Učenje besedišča s pomočjo slik		
1002	Vaja vzrok-posledica, postavljanje sličic v vrstni red		
1102	Povezovanje besedila s sliko		
1903	Učenje besedišča z vstavljanjem besed v besedilo		
2403	Aktivnosti so podprte s slikovnim gradivom za lažje razumevanje		
1501	Utrjevanje znanja	Primeri aktivnosti	
1601	Kviz o pravljici		
1701	Naloge za povezovanje, križanke, širjenje besedišča		

1801	Širjenje besedišča iz pravljic	
2001	Osmerosmerka o živalih	
4701	Odgovarjanje na vprašanja, naloga izberi pravilen odgovor	
702	Iskanje ključnih besed	
1202	Vaje na interaktivni tabli o dogajanju v pravljici	
1302	Branje besedila	
1502	Pravljice dramsko ali lutkovno uprizorijo	
1902	Vstavljanje besed v besedilo	
2503	Priprava obnove pravljice	
2703	Igra vlog	
2903	Odgovarjanje na vprašanja in izpolnjevanje besedil	
3003	Reševanje križanke	
602	Prepoznavanje strukture zgodbe, sklepanje o nadaljevanju	Razvijanje učnih strategij
701	Priprava slikovnega gradiva za interaktivno tablo	Priprava gradiva za aktivnosti
4401	Priprava gradiva in poudarek na slikovnem gradivu	
3402	Pri pripravi gradiva je poudarek na pripravi vizualnega gradiva	

**Tabela 10: Aktivnosti, ki jih izvajajo učitelji po poslušanju pravljice**

Kot smo že omenili, je prva aktivnost, ki jo intervjuvane učiteljice izvedejo po poslušanju pravljice, preverjanje razumevanja besedila. Tudi Wright (1995, str. 46–58) pravi, da po poslušanju pravljice izvajamo aktivnosti, s katerimi preverjamo razumevanje besedila. Intervjuvanci razumevanje besedila preverjajo s postavljanjem vprašanj o vsebini pravljice. S tem spodbujajo učence tudi k razvijanju govorne zmožnosti.

O1 največ časa namenja aktivnostim, ki jih izvaja po poslušanju pravljice. Te aktivnosti pa so v veliki večini vezane na bralno razumevanje. Učenci postavljajo v pravilni vrstni red sličice, ki se navezujejo na vsebino pravljice, rešujejo razne naloge na interaktivni tabli, imajo kviz ... Tudi O2 po poslušanju pravljice izvaja veliko aktivnosti, ki so vezane na bralno razumevanje. Učenci morajo dopolniti besedilo z manjkajočimi deli, razvrstiti slike v pravilen vrstni red, rešujejo vajo, kjer povezujejo vzrok s posledico, ter rešujejo naloge na interaktivni tabli.

O3 po poslušanju pravljice izvaja večino aktivnosti preko pogovora. V prvi vrsti pravljico skupaj obnovijo; s pomočjo slik ali posameznih besed skupaj sestavijo krajšo obnovo. Kasnejše aktivnosti pa se nanašajo na urjenje obnove ali besedišča.

Daloiso (2009, str. 36) pravi, da se lahko po poslušanju pravljice posvetimo tudi bolj specifičnim elementom pravljice, kot so na primer slovnične strukture ali besedišče. Intervjuvane učiteljice se posvetijo predvsem učenju in utrjevanju besedišča. Učenci tako rešujejo križanke, osmerosmerke, vstavljajo manjkajoče besede v besedilo ...

Tudi pri aktivnostih, ki jih izvajajo po poslušanju pravljice, dajejo intervjuvane učiteljice velik poudarek na to, da so aktivnosti podprte s slikovnim gradivom. Tako se mu izredno posvetijo tudi že pri sami pripravi gradiva. Iz tega lahko sklepamo, da je slikovno gradivo izredno pomembno pri poučevanju tujega jezika in je učencem v veliko pomoč.

Daloiso (2009, str. 36) pravi, naj se aktivnosti, ki jih izvajamo po poslušanju pravljice, zaključijo z neko dejavnostjo, kjer lahko učenci uporabijo vsa znanja in informacije, ki so jih pridobili preko poslušanja pravljice in z njo povezanimi aktivnostmi. O3 tako vedno izvede tudi igro vlog; besedilo pripravi tako, da vsebuje dovolj vlog za vse učence. Besedilo nato skupaj preberejo, pri tem pa si še večkrat zamenjajo vloge. O2 pa pripravi dramsko ali lutkovno uprizoritev pravljice. Z učenci je tako tudi izdelovala lutke za lutkovno predstavo.

Menimo, da intervjuvane učiteljice O1 in O2 ponujajo širok nabor aktivnosti, s katerimi utrjujejo samo razumevanje pravljice in besedišča. Uporabijo tako interaktivno tablo kot klasične naloge, kjer se učenci lahko srečajo z najrazličnejšimi načini učenja tujega jezika. O2 je v intervjuju omenila, da skuša učencem predstaviti tudi nekatere učne strategije. Pri obnavljanju pravljice jih sprašuje o pomembnosti različnih dogodkov v pravljici in jih spodbuja k prepoznavanju zgradbe pravljice in k sklepanju o smiselnem nadaljevanju pravljice.

## 5. SKLEP

V empiričnem delu naloge smo raziskovali, kako intervjuvane učiteljice uporabijo pravljico kot didaktično sredstvo pri pouku italijanščine. Zanimalo nas je, kako razumejo pravljico kot didaktično sredstvo in kako to razumevanje vpliva na samo uporabo pravljice v razredu. Ugotovili smo, da pravljica omogoča drugačen pristop k učenju italijanščine, saj so učenci osredotočeni na vsebino pravljice, preko pravljice usvajajo tujejezikovne elemente; besedišče in slovnične strukture. Kljub temu pa se intervjuvane učiteljice včasih omejujejo na uporabo že prirejenih pravljic za pouk italijanščine. Slednje ne omogočajo dodatne poglobitve v pravljico in njene elemente, ki se lahko uporabijo za pouk italijanščine.

Intervjuvane učiteljice se za pravljico odločajo, ker je otrokom kot zvrst blizu, prav tako jim je blizu tudi po vsebini. Ker je otrokom dobro poznana že iz maternega jezika, jim olajšuje razumevanje besedila v tujem jeziku. To daje učencem občutek poznavanja tujega jezika in jih izredno motivira za sodelovanje pri pouku in za nadaljnje učenje tujega jezika. Bralno tekmovanje je intervjuvane učiteljice spodbudilo, da so pravljico uporabile pri pouku. V sklopu omenjenega tekmovanja namreč učenci prebirajo pravljice v tujem jeziku.

V letošnjem šolskem letu so intervjuvane učiteljice uporabile različne pravljice; nekatere izmed njih so bile že prirejene za pouk tujega jezika, druge pa so bile avtentične in so zato potrebovale dodatno prilagoditev za uporabo pri pouku italijanščine. Največkrat je v pravljici potrebno prilagoditi slovnični čas in besedišče. Poleg tega se lahko v pravljico doda različna ponavljanja besed in stavkov ter pesmi, ki učencem olajšujejo razumevanje besedila v italijanščini. Pri intervjuvani učiteljici, ki je izbrala avtentično pravljico in jo tudi sama priredila, smo opazili, da je uporabila veliko več elementov pravljice, ki so uporabni za tujejezikovno poučevanje. Ponavljanja delov besedila je izkoristila za utrjevanje struktur in s tem je pripomogla k lažjemu razumevanju besedila. Poleg tega je del besedila upesnila na znano melodijo, kar je učencem dodatno pomagalo pri učenju besedila, ki so ga kasneje dramsko uprizorili.

S pravljico se lahko razvija različne jezikovne spretnosti. V ospredju pa je predvsem razvijanje govorne in slušne zmožnosti ter razvijanje bralnega razumevanja. Poleg tega je pravljica odlično sredstvo za učenje in utrjevanje besedišča. Podprta je z bogatim slikovnim gradivom, ki služi kot podpora pri učenju besedišča. Besedišče je v pravljici predstavljeno v nekem

smiselnem kontekstu, kar učencem olajša razumevanje in jim ponuja veliko avtentičnih primerov rab jezika.

Intervjuvane učiteljice dajejo velik poudarek na rabo in pripravo slikovnega gradiva. Pomembno je pri samem pripovedovanju, saj pripomore k boljšemu in lažjemu razumevanju besedila. Prav tako je zelo pomembno tudi pri aktivnostih, ki jih izvajajo po poslušanju pravljice.

Intervjuvane učiteljice izbirajo pravljico predvsem na podlagi vsebine. Poleg tega preverijo tudi jezik, ki je v pravljici uporabljen, in besedišče. Velikokrat je izbira pravljice odvisna od števila likov, ki se v pravljici pojavijo. To je predvsem pomembno takrat, ko se učitelji odločijo, da bodo pravljico tudi dramsko uprizorili.

Pripovedovanju pravljice in aktivnostim, ki jih izvajajo pred poslušanjem in po njem, učitelji namenijo nekje od pet do deset učnih ur, kar predstavlja 10 % učnih ur v šolskem letu. V tem času pravljico preberejo oziroma predvajajo posnetek, kasneje pa preverijo razumevanje vsebine, obnovijo pravljico s pomočjo slik, rešujejo naloge na interaktivni tabli ter se učijo besedišča. Velikokrat izvedejo tudi igro vlog ali pravljico dramsko uprizorijo.

Samo pripovedovanje pravljice je sicer podprto s slikovnim gradivom, vendar velikokrat poteka kot poslušanje posnetka pravljice in ne kot poslušanje pripovedi učitelja. Intervjuvana učiteljica, ki pravljico najprej sama pripoveduje, med pripovedovanjem spremlja razumevanje učencev in po potrebi pripoved tudi dodatno poenostavi. Poleg tega se med pripovedovalcem in otroki razvije večji stik, ki dodatno poveča njihovo sposobnost koncentracije in pozornosti (Šircelj idr. 1972, str. 45–46). Z upoštevanjem priporočil o načinu pripovedovanja pravljice bi lahko tako učitelji dosegli tudi to, da bi se pripovedovanje izvajalo v posebnem »pravljичnem kotičku«. Intervjuvane učiteljice namreč menijo, da je pripovedovanje v posebnem kotičku –zaradi živahnosti otrok – trenutno neizvedljivo.

Z uporabo pravljice pri pouku italijanščine učitelji spodbujajo tudi branje v tujem jeziku in srečevanje s književnostjo. Učence seznanjajo z literarno zvrstjo, ki je bila že v preteklosti pojmovana kot zvrst primerna za otroke. Pravljica spodbuja otrokovo domišljijo in pozitivno vpliva na njegov razvoj. To smo vsekakor lahko videli tudi pri uporabi pravljice kot didaktičnega sredstva pri pouku italijanščine.



Pravljica omogoča učenje italijanščine, ki je osredotočeno na vsebino, ki je otrokom blizu in všeč. S pomočjo njenih besedilnih in jezikovnih značilnosti lahko učencem posredujemo različne tujejezikovne elemente in razvijamo različne jezikovne zmožnosti. Poleg tega nam ponuja možnost, da učence seznanjamo in motiviramo za branje književnosti, ki vpliva tudi na otrokov moralni razvoj.

Z dodatnim poglobljanjem v pravljico kot didaktično sredstvo bomo lahko s pravljico prinesli k pouku italijanščine način poučevanja tujega jezika, ki izhaja iz vsebine in se kot tak razlikuje od že vpeljanih načinov poučevanja italijanščine. S tem bomo učencem olajšali učenje italijanščine, predvsem pa jim omogočili, da se s čarobnim svetom pravljice srečajo tudi v okviru pouka italijanščine.

## 6. VIRI IN LITERATURA

Avsec, M. in Rode, N. (2015). Pravlјice kot sredstvo v socialnem delu z otroki. *Socialno delo*, 54, št. 2, str. 111—122.

Avsenik Nabergoj, I. (2011). *Literarne vrste in zvrsti: stari Izrael, grško-rimska antika in Evropa*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Balboni, P. E. (2008). *Fare educazione lingusitica*. Novara: De Agostini Scuola SpA.

Barsotti, S. (2006). *Le storie usate. Calvino, Rodari, Pitzorno: riflessioni pedagogiche e letterarie tra mitologia e fiaba*. Milano: Edizioni Unicopli.

Bettelheim, B. (1999). *Rabe čudežnega. O pomenu pravljic*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Blažič, M. M. (2008). Aplikacija teorij pravljic na primeru Lepe Vide v slovenski mladinski književnosti. *Jezik in slovstvo*, 53, št. 6, str. 37—56.

Blažič, M. M. (2014). *Skriti pomeni pravljic: od svilne do jantarne poti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Brumen, M. (2003). *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu*. Ljubljana: DZS.

Burcar, L. (2009). Socializacija mladih skozi literarne pravljice: primer konstrukcije biološkega in socialnega starševstva. *Socialno delo*, 48, št. 1/3, str. 17—34.

Calvino, I. (2011). *Sulla fiaba*. Milano: Mondadori.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Celentin, P. in Beraldo, R. (2014). *Letteratura e didattica dell'italiano LS*. Dostopno na: [http://www.itals.it/sites/default/files/Filim\\_letteratura\\_didattica\\_italiano\\_ls.pdf](http://www.itals.it/sites/default/files/Filim_letteratura_didattica_italiano_ls.pdf) (pridobljeno 28. 3. 2017).

*Colomba e la formica*. (b. l.). Dostopno na: <http://www.emka.si/colomba-e-la-formica/PR/2215234> (pridobljeno 26. 4. 2017).

Čok, L., Skela, J., Kogoj, B. in Razdevšek – Pučko, C. (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika. Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije.

Dagarin Fojkar, M. (2008). Govorno sporazumevanje pri mlajših učencih angleščine. V: J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram, str. 280–289.

Daloiso, M. (2009). *L'Italiano con le fiabe. Costruire percorsi didattici per bambini stranieri*. Perugia: Guerra Edizioni.

Ellis, G. in Brewster, J. (2002a). *Tell it Again! The new storytelling handbook for primary teachers*. Harlow: Penguin English.

Ellis, G. in Brewster, J. (2002b). *The primary English teacher's guide*. Harlow: Penguin English.

Goljevšček, A. (1991). *Pravljice, kaj ste?* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Greenwood, J. (1989). *Class readers*. Oxford: Oxford University Press.

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.

*Il topolino di biblioteca.* (b. l.). Dostopno na: [http://www.mladinska.com/sola/center\\_oxford/bralna\\_tekmovanja/4892](http://www.mladinska.com/sola/center_oxford/bralna_tekmovanja/4892) (pridobljeno 31. 3. 2017).

Kordigel, M. (1994). Otroci potrebujejo kič: otroci potrebujejo pravljice. *Otrok in knjiga*, 37, str. 50–57.

Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Krashen, S. D. (1984). *Principles and Practice in Second Language Acquisition (Language teaching methodology series)*. Oxford: Pergamon Press.

Kucler, M. (2002). Pravljica kot socialnopedagoška intervencija. *Socialna pedagogika*, 6, št. 1, str. 21–46.

Lugossy, R. (2007). Authentic picture books in the lives of young EFL learners and their teachers. V: M. Nikolov, J. Mihaljevic Djigunovic, G. Lundberg, T. Flanagan in M.

Matheoudakis (ur.), *Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials*. Graz: Council of Europe Publishing, str. 77 – 89.

Lüthi, M. (2011). *Evropska pravljica: forma in narava*. Ljubljana: Sophia.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Lešnik Musek, P. in Kranjc, S. (2002). Otroška literatura kot kontekst za govorni razvoj predšolskega otroka. *Psihološka obzorja*, 11, št. 1, str. 51–64.

Matheoudakis, M., Dvorakova, K. in Láng K. (2007). Story-based teaching: an experimental study on the implementation of a module in three European countries. V: M. Nikolov, J. Mihaljevic Djigunovic, G. Lundberg, T. Flanagan in M. Matheoudakis (ur.), *Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials*. Graz: Council of Europe Publishing, str. 59 – 76.

Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Paco.

Morgan, J. in Rinvoluceri, M. (1983). *Once upon a time: using stories in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paran, A. in Watts, E. (2003). *Storytelling in ELT*. Whitstable: IATEFL.

Propp, V. J. (2005). *Morfologija pravljice*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Propp, V. J. (2013). *Zgodovinske korenine čarobne pravljice*. Ljubljana: ZRC.

Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Sartor, A. (2017). L'utilizzo di fiabe nell'insegnamento di una lingua straniera a bambini e fanciulli. Dostopno na: [http://www.poein.it/autori/S/Sartor/AAA\\_Sartor.htm](http://www.poein.it/autori/S/Sartor/AAA_Sartor.htm) (pridobljeno 28. 3. 2017).

*Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. (2011). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.

Šircelj, M., Kobe, M. in Gerlovič, A. (1972). *Ura pravljic*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Taylor, E. M. (2000). *Using Folktales*. Cambridge: Cambridge University Press.

*Učni načrt za neobvezni izbirni predmet drugi tuji jezik v 4. do 9. razredu*. (2013). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Zipes, J. (2002). *Breaking the magic spell: radical theories of folk and fairy tales*. Lexington: University Press of Kentucky.

Zipes, J. (2007). *The Brothers Grimm: from enchanted forests to the modern world*. New York: Palgrave Macmillan.

Zipes, J. (2009). *Relentless progress: the reconfiguration of children's literature, fairy tales, and storytelling*. New York: Routledge.

Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press.

## **7. PRILOGE**

### **7.1. PRILOGA A: DALJŠI POVZETEK V ITALIJANSKEM JEZIKU/ SOMMARIO DELLA TESI DI LAUREA MAGISTRALE IN ITALIANO**

#### **1. INTRODUZIONE**

Insegnando ad un corso di lingua italiana per bambini abbiamo notato che quando si introduce la fiaba in classe, i bambini si comportano diversamente. I bambini ascoltavano la fiaba attentamente e guardavano le illustrazioni, senza aver bisogno di altre spiegazioni riguardo il contenuto.

Questo ci ha fatto notare che la fiaba come strumento didattico porta in classe un metodo d'insegnamento diverso e gradito dagli allievi. Perciò abbiamo deciso di riflettere sull'uso di fiaba nell'insegnamento d'italiano come lingua straniera.

La tesi di laurea magistrale inizia con il capitolo dedicato alla fiaba come genere letterario. In questo capitolo abbiamo presentato le ricerche sulla fiaba e le teorie che la interpretano.

Nel secondo capitolo è presentata la fiaba e il suo significato per il bambino. Dall'inizio la fiaba era una narrazione di origine popolare, dedicata a tutti. Durante diverse epoche storiche il racconto fiabesco ha subito delle trasformazioni tramite le quali, alla fine, è diventato un genere letterario dedicato all'infanzia.

Oggi la fiaba è un genere letterario dedicato ai bambini. Come tale ha un ruolo importante nella vita dei bambini dal punto di vista sociologico, psicologico ed educativo. Ha un valore molto importante per lo sviluppo del bambino.

Nel terzo capitolo la nostra riflessione passa al campo educativo, al ruolo della fiaba nell'insegnamento di lingue straniere (in seguito LS), dove sono presentate le ragioni che sostengono l'uso della fiaba nell'insegnamento d'italiano come LS e le caratteristiche della fiaba che possono essere utilizzate. Inoltre, sono presentate le abilità linguistiche che si possono sviluppare attraverso le fiabe. Alla fine del terzo capitolo c'è una breve presentazione della lingua italiana come materia nel secondo triennio della scuola elementare slovena.

Il quarto capitolo presenta la fiaba come strumento didattico. In questo capitolo ci sono diversi suggerimenti su come scegliere la fiaba per l'insegnamento di lingua italiana, come adattarla alle competenze degli allievi, come raccontare una fiaba ai bambini stranieri e quali attività svolgere con loro per sviluppare le abilità linguistiche.

Nella parte empirica è presentata la nostra ricerca sull'uso della fiaba come strumento didattico nell'insegnamento d'italiano nel secondo triennio della scuola elementare. Abbiamo intervistato tre insegnanti che usano la fiaba. Nella parte empirica presentiamo la loro opinione sulla fiaba come strumento didattico, e il loro utilizzo nella classe.

## **2. LA FIABA COME GENERE LETTERARIO**

La fiaba è un racconto di origine popolare, nel quale troviamo eventi fantastici sui quali non dubita nessuno, uso di un linguaggio semplice con frequenti utilizzi di ripetizioni, personaggi tipici e un tempo e luogo indeterminato (Avsenik Nabergoj 2011, p. 414).

André Jolles ha analizzato alcune forme letterarie, le cui comuni caratteristiche sono: la brevità e la struttura semplice (Barsotti 2006, p. 23). Si tratta di narrazioni di origine popolare, tra le quali ci sono anche i miti, le leggende e le fiabe (Lüthi 2011, p. 99). Le loro caratteristiche comuni sono: le ripetizioni, la fissità, la limitatezza dei temi trattati, e la trasmissione orale (Barsotti 2006, p. 31).

Per capire le origini della fiaba, bisogna conoscere il suo legame con il mito. Le opinioni su come la fiaba è collegata con il mito sono diverse: alcuni studiosi dicono che la fiaba è nata dal mito, quando esso era privato del suo significato religioso (ibidem, p. 36). Altri invece vedono un intreccio di relazioni tra il mito e la fiaba, e evidenziano affinità e diversità tra i due generi (ibidem, p. 37). Propp vede la differenza tra il mito e la fiaba nella loro funzione sociale; quello che troviamo in mito nella sua forma elementare, viene nella fiaba reinterpretato. La presenza di numerosi rituali nella fiaba ci dimostra che è collegata con la religione e i culti (Propp 2013, p. 24—29).

### ***2.1 Le ricerche sulla fiaba***

I più conosciuti ricercatori dei racconti popolari sono i fratelli Grimm. I fratelli Grimm hanno svolto una ricerca etimologica e linguistica sulla fiaba tedesca. Tramite la ricerca hanno poi conosciuto che la fiaba è, in realtà, internazionale e interculturale e che le loro conoscenze

possono essere valide per tutte le fiabe (Zipes 2007, p. 25). Tanti ricercatori hanno seguito l'esempio dei fratelli Grimm e hanno preparato raccolte di racconti popolari del loro popolo. Subito è diventato chiaro che i numerosi motivi, che appaiono nelle fiabe, sono universali e gli possiamo trovare nei racconti di popoli diversi (Blažić 2008, p. 100).

La raccolta di fiabe più nota è proprio il lavoro di fratelli Grimm, la prima edizione di *Kinder- und Hausmärchen*, pubblicata nel 1812 (ibidem, p. 38).

## **2.2 Le teorie interpretative sulla fiaba**

Dopo un'epoca vivace delle raccolte di fiabe fra il XVI e il XIX secolo, nel XX secolo inizia la ricerca scientifica delle fiabe.

Si sono formate diverse teorie che interpretano la fiaba da diversi punti di vista (Blažić 2008, p. 40). Tra quelle più importanti ci sono: il metodo di Aarne- Thompson, la teoria di Vladimir Propp sulla struttura narrativa, la teoria letteraria di Max Lüthi, la teoria psicoanalitica di Bruno Bettelheim, la teoria sociologica di Jack Zipes e la teoria femminista.

Vladimir Propp, linguista ed antropologo russo, ci presenta la struttura narrativa delle fiabe. Propp propone la suddivisione delle vicende narrate in quattro momenti:

- equilibrio iniziale,
- rottura dell'equilibrio,
- peripezie dell'eroe e
- risoluzione del problema (Daloiso 2009, p. 13).

Nella sua ricerca, Propp ha analizzato 100 fiabe ed ha notato che in tutte le fiabe si trovano elementi variabili ed elementi costanti. Cambiavano i personaggi di fiabe, mentre le funzioni, gli atti dei personaggi, erano sempre gli stessi, e apparivano sempre in stessa successione (Propp 2005, p. 34—37).

La fiaba si svolge tramite 31 funzioni di personaggi in una successione che rimane sempre uguale: allontanamento, divieto, infrazione, tranello, danneggiamento, partenza, ottenimento del mezzo magico, trasferimento, lotta, vittoria, rimozione, ritorno, pretese infondate, identificazione, punizione, matrimonio ... (ibidem, p. 40—75).



### 3. LA FIABA E IL SUO SIGNIFICATO PER I BAMBINI

Il racconto fiabesco ha subito delle progressive trasformazioni nel corso delle diverse epoche storiche. Da narrazione popolare è diventato per primo un racconto letterario scritto che dopo, progressivamente, è passato all'infanzia. In questo periodo hanno cominciato a trascrivere le fiabe con evidenti intenti didattici. Il materiale originale è stato trasformato per soddisfare esigenze di carattere morale e letterario (Barsotti 2006, p. 15—16).

Nel XVII secolo Charles Perrault ha aggiunto intenti morali alle sue fiabe trascritte. Perrault ha trasformato le trascrizioni di racconti fiabeschi popolari in racconti che proteggono il patriarcato e rappresentano l'interesse della piccola borghesia. Con questa trasformazione ha dimostrato di poter influenzare la socializzazione letteraria (Burcar 2009, p. 18—19).

Anche nei lavori di fratelli Grimm si può notare alcuni cambiamenti nelle fiabe. Anche loro hanno inserito nelle fiabe l'interesse del sistema patriarcale (ibidem, p. 21).

Tutto questo ci mostra il possibile influsso ideologico della fiaba. Le fiabe sono uno strumento ideologico molto potente per la socializzazione dei bambini, il che possiamo vedere già dalle esperienze dal passato (Blažić 2008, p. 118). Con fiabe possiamo problematizzare o naturalizzare i fenomeni culturali (Burcar 2009, p. 33).

Nonostante tutto questo, le fiabe rimangono un testo letterario adatto per il lavoro con i bambini. Le fiabe ci insegnano a distinguere tra il bene e il male e sono un ottimo strumento per parlare e superare gli stereotipi (Blažić 2008, p. 118).

Oggi la fiaba è un genere letterario dedicato ai bambini. La fiaba aiuta i bambini a sviluppare la fantasia, la quale ha un ruolo importante nello sviluppo della loro personalità. Con la fiaba è possibile incoraggiare, sviluppare e arricchire lo sviluppo del bambino (Šircelj et al. 1972, p. 35—37).

La fiaba ha un ruolo importante per bambino dal punto di vista sociale, psicologico e educativo (Kucler 2002, p. 21).

#### **4. LA FIABA NELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA (COME LINGUA STRANIERA)**

La fiaba può essere usata nell'insegnamento della lingua straniera a causa delle seguenti ragioni: le frequenti ripetizioni (sono un ottimo strumento per ripetere e imparare il lessico e le strutture grammatiche nuove), la possibilità di apprendere il ritmo, l'intonazione e la pronuncia della lingua straniera, gli elementi culturali che rappresentano la cultura straniera (Taylor 2000, p. 3).

I bambini conoscono bene le fiabe perché le ascoltano già nella lingua materna. Sentendo così le parole d'introduzione tipiche per la fiaba, già sanno che cosa sentiranno. Le fiabe introducono la lingua straniera in un contenuto noto, e proprio questo le rende un ottimo strumento per l'insegnamento della lingua straniera. Rappresentano un punto di partenza per le seguenti attività per sviluppare le abilità linguistiche (Ellis e Brewster 2002b, p. 186).

I bambini possono imparare tramite le fiabe il lessico e le strutture grammatiche nuove. Questo è possibile soprattutto quando il contenuto della fiaba gli è ben conosciuto. Di solito imparano di più quando sono focalizzati al contenuto ed al significato della fiaba, che alla struttura (Elley 1989 in Lugossy 2007, p. 78).

Ellis e Brewster (2002a, p. 1—2) presentano le seguenti ragioni per l'uso della fiaba nell'insegnamento della lingua straniera:

- la motivazione; le fiabe motivano e aiutano a sviluppare un atteggiamento positivo verso la lingua straniera,
- la fantasia; le fiabe rafforzano lo sviluppo della fantasia con l'identificazione con i personaggi e con l'interpretazione del racconto e delle immagini,
- l'interazione sociale; le fiabe rappresentano un'interazione sociale, che influisce allo sviluppo sociale e emotivo del bambino,
- l'apprendimento della lingua; ascoltando più volte la stessa fiaba, il bambino può apprendere diversi elementi linguistici,
- le ripetizioni; le ripetizioni nelle fiabe incoraggiano i bambini a coinvolgersi nel racconto,

- il contenuto conosciuto; l'insegnante può introdurre il lessico e le strutture grammaticali nuove in un contenuto conosciuto,
- l'apprendimento del ritmo, l'intonazione e la pronuncia; le fiabe offrono la possibilità dell'apprendimento del ritmo, l'intonazione e la pronuncia,
- lo sviluppo di diversi tipi di intelligenza,
- la presentazione di diversità culturale e la comparazione delle culture,
- l'insegnamento della lingua straniera diverso; le fiabe offrono un insegnamento di lingua straniera diverso, con la possibilità di diverse attività che lo accompagnano.

Celentin e Beraldo (2014, p. 9—11) dicono che in molti paesi gli studenti hanno scarse possibilità di accedere all'italiano parlato e spesso l'italiano scritto è di primaria importanza per stimolare l'acquisizione linguistica. La lettura fornisce contesti significativi e memorizzabili per analizzare e interpretare nuovo linguaggio. La lettura fornisce un modo per stimolare l'acquisizione (ibidem, p. 10).

#### ***4.1. Le caratteristiche testuali della fiaba***

Le origini della fiaba provengono dalla tradizione orale. Questo ha dato alla fiaba alcune caratteristiche che contribuiscono a una migliore comprensione della fiaba. Queste sono: ordine cronologico, ripetizioni, prevedibilità, grammatica semplice, lessico concreto, contenuto concreto, illustrazioni e speciale relazione tra autore e lettore (Taylor 2000, p. 3—9).

#### ***4.2. Le caratteristiche linguistiche della fiaba***

Le fiabe hanno anche certe caratteristiche linguistiche, che possiamo usare nell'insegnamento della lingua straniera: parallelismi, comparazioni, ricco vocabolario, allitterazioni, contrasti, struttura della narrazione (Cameron 2001, p. 163).

#### ***4.3. Lo sviluppo delle abilità linguistiche attraverso le fiabe***

Con la fiaba è possibile sviluppare tutte e quattro le abilità linguistiche: lettura, ascolto, scrittura e parlato. Possiamo focalizzarci allo sviluppo di una sola abilità oppure possiamo sviluppare tutte e quattro (Taylor 2000, p. 17).

Con l'uso della fiaba e con le attività che le seguono, possiamo sviluppare diverse abilità linguistiche. Di solito si dedica maggiore attenzione allo sviluppo dell'ascolto e del parlato e all'acquisizione del lessico (Ellis e Brewster 2002a, p. 24).

Taylor (2000, p. 18) afferma che le fiabe sono un ottimo strumento per insegnare e ripetere il lessico. Questo è necessario per lo sviluppo di tutte e quattro le abilità linguistiche. Inoltre si usa la fiaba per insegnare le strutture grammaticali.

Nell'insegnamento precoce della lingua straniera si dedica la maggiore attenzione allo sviluppo dell'ascolto e del parlato (Brumen 2003, p. 72).

#### ***4.4. La lingua italiana come materia nel secondo triennio della scuola elementare slovena***

La lingua italiana nel secondo triennio della scuola elementare slovena è una materia facoltativa. Include 70 ore all'anno scolastico, il che presenta 2 ore alla settimana. La materia non è obbligatoria, gli allievi decidono da soli di frequentarla per un anno. Nell'anno scolastico successivo decidono di nuovo se proseguire con questa materia o di cambiarla con un'altra (Učni načrt za drugi tuji jezik... 2013, p. 4).

### **5. LA FIABA COME STRUMENTO DIDATTICO**

#### ***5.1. La selezione di fiabe***

Quando l'insegnante decide di usare una fiaba in classe, deve prima scegliere la fiaba da proporre ai bambini (Daloiso 2009, p. 27). Questa deve essere adatta all'età dei bambini e al loro gusto letterario (Šircelj et al. 1972, p. 49).

Ellis e Brewster (2002b, p. 190—191) e Daloiso (2009, p. 27) hanno presentato alcuni criteri che possono aiutare gli insegnanti a focalizzare l'attenzione su alcuni punti fondamentali per la scelta di quali fiabe proporre ai bambini.

Daloiso (2009, p. 27) dice che si deve fare attenzione a:

- il tema; di che cosa parla la storia, il tema è adatto all'età dei bambini, è un tema nuovo per loro,

- la narrazione; il racconto è costruito secondo la struttura narrativa tipica delle fiabe, gli eventi sono disposti in ordine cronologico, ci sono trame secondarie che potrebbero complicare la comprensione,
- la cultura; esiste una morale, ci sono elementi tipici della cultura in cui questa fiaba è stata prodotta, ci sono aspetti culturalmente determinati che potrebbero creare difficoltà agli studenti,
- la lingua; il lessico utilizzato è concreto, il linguaggio usato potrebbe complicare la comprensione ...

Ellis e Brewster (2002b, p. 190—191) aggiungono a questi criteri ancora i seguenti:

- il livello di difficoltà; il lessico e i tempi verbali sono adatti alle abilità degli studenti,
- il materiale illustrativo; è presente, potrebbe facilitare la comprensione,
- la motivazione; incoraggia la fantasia, è piacevole per gli studenti, aumenta l'interesse per la lingua straniera,
- i valori; incoraggia lo sviluppo dei valori, offre la possibilità di collaborare,
- l'autenticità; la lingua usata è autentica, gli studenti la capiranno ...

### **5.2. Adattamento del testo**

Analizzando la fiaba tramite i criteri presentati sopra, spesso sembra impossibile di utilizzare il testo nella versione originale. L'insegnante così deve intervenire sul testo della fiaba rielaborandolo al livello sia narrativo sia linguistico, in modo da adeguarlo alle competenze cognitive e comunicative degli allievi (Daloiso 2009, p. 28).

Ellis e Brewster (2002a, p. 10—13) e Daloiso (2009, p. 30—31) dicono che gli insegnanti devono verificare e adattare la fiaba sul piano morfosintattico, lessicale e stilistico.

#### **Il lessico**

Il lessico usato deve essere concreto. Se si devono usare parole astratte, si deve assicurare che queste siano esemplificate dalle azioni dei personaggi. Il lessico meno frequente si può usare solo se questo non è fondamentale per la comprensione globale del racconto (Daloiso 2009, p. 31).

#### **La dimensione morfosintattica**

Si raccomanda che la fiaba mantenga l'apertura e la chiusura tipica della fiaba ("c'era una volta", "e vissero tutti felici e contenti"). Le frasi devono avere una struttura semplice e lineare (soggetto, verbo, oggetto). Se è necessario usare frasi subordinate, si deve usare solo frasi subordinate temporali e causali. I passaggi fondamentali della fiaba devono essere presentati attraverso marcatori del discorso (un bel giorno, e poi, ma). Le espressioni idiomatiche possono essere sostituite con un linguaggio equivalente ma più trasparente. Nella narrazione possiamo inserire anche i ritornelli e dialoghi tra i personaggi (ibidem, p. 31).

### **La dimensione stilistica**

Con semplici similitudini e metafore si può favorire la memorizzazione visiva della storia. Le allitterazioni ed assonanze invece servono per favorire la memorizzazione auditiva. Per chiarire i passaggi-chiave della storia si raccomanda di includere le esemplificazioni (ibidem, p. 31).

### ***5.3. Raccontare la fiaba in classe***

La fiaba può essere letta o raccontata. Come afferma Taylor (2000, p. 21), gli allievi preferiscono il racconto alla lettura.

Il racconto deve essere chiaro e comprensibile. La voce del narratore non deve essere monotona e noiosa (Šircelj et al. 1972, p. 48). Con l'intensità, ritmo, velocità e il tono della voce possiamo rendere il racconto più comprensibile agli allievi e esprimere le idee e gli sentimenti che sono presenti nella fiaba (Paran e Watts 2003, p. 9). Tutto questo ci dimostra che anche con una buona pianificazione del racconto si può contribuire ad una migliore comprensione del testo.

Daloiso (2009, p. 32) propone che prima di raccontare la fiaba si deve creare le condizioni perché il racconto sia efficace. A questo proposito può essere utile creare un angolo del racconto che i bambini assoceranno all'ascolto di fiabe e narrazioni. Gli spazi specifici per il racconto di fiabe generano negli allievi una forte motivazione e rendono possibile una relazione diversa tra l'insegnante e gli allievi (ibidem, p. 32—33).

Coinvolgendo gli allievi nel racconto suscitiamo continuamente la loro attenzione e la motivazione a conoscere lo sviluppo del racconto. Si può coinvolgere gli allievi nella

ripetizione di ritornelli, riproduzione dei suoni e rumori presenti nel racconto, coinvolgendoli in una narrazione dialogica (Daloiso 2009, p. 34—35) ...

#### ***5.4. Le attività per sviluppare le abilità linguistiche***

L'ascolto o la lettura di fiabe è un'attività molto amata dai bambini, ma la comprensione di un racconto in una lingua non materna può essere spesso problematica a causa delle difficoltà linguistiche (Daloiso 2009, p. 35). Perciò hanno un importante ruolo le attività di supporto che precedono l'ascolto e quelle che lo seguono. Solo con il supporto delle attività possiamo migliorare la comprensione del testo e aiutare gli allievi a sviluppare le abilità linguistiche (Mattheoudakis M. et al. 2007, p. 60).

Con le attività che precedono l'ascolto si può motivare gli allievi, attivare le pre-conoscenze, introdurre conoscenze necessarie alla comprensione e sviluppare strategie di anticipazione (Daloiso 2009, p. 36). Prima di ascoltare la fiaba possiamo: presentare agli allievi le informazioni fondamentali della fiaba, insegnare o ripetere il lessico usato nella fiaba, suscitare interesse in allievi con immagini tratte dalla fiaba (Wright 1995, p. 28—39).

Si può svolgere attività anche durante l'ascolto, però solo se questo è necessario per la comprensione del racconto. Se il racconto è comprensibile, è molto più importante che gli allievi possano solo ascoltarlo e goderselo. Tramite l'ascolto possiamo aiutare gli allievi di capire la fiaba (con immagini, pantomima, traduzioni), incoraggiarli a indovinare il procedimento della fiaba ... (ibidem, p. 39—46).

All'ascolto del racconto seguono le attività con le quali si verifica la comprensione della fiaba. Possiamo svolgere diversi esercizi: compilare le frasi, rispondere alle domande, cercare gli errori, disegnare, raccontare, mettere le immagini in ordine cronologico ... (Wright 1995, p. 46—58). Si può svolgere anche delle attività che riguardano le forme linguistiche e il lessico usato nella fiaba. Infine si conclude con un'attività che consente agli allievi di integrare quanto appreso durante il percorso (ad esempio costruire un libretto, creare dei burattini ...) (Daloiso 2009, p. 36).

## **6. LA PARTE EMPIRICA**

### ***6.1. La definizione del problema***

La nostra ricerca riguarda l'uso della fiaba come strumento didattico nell'insegnamento d'italiano nel secondo triennio della scuola elementare. L'obiettivo principale della parte empirica è presentare come gli insegnanti usano la fiaba nella classe e presentare il loro parere sulla fiaba come strumento didattico.

Abbiamo intervistato tre insegnanti che hanno insegnato l'italiano nel secondo triennio della scuola elementare nell'anno scolastico 2016/2017. Con le interviste volevamo scoprire come gli insegnanti includono la fiaba nell'insegnamento d'italiano e perché decidono di usarla. Abbiamo voluto scoprire quali fiabe hanno usato e che cosa ha influenzato la loro scelta. Soprattutto ci interessava la parte didattica dell'uso della fiaba; quali obiettivi didattici volevano raggiungere, come hanno preparato la fiaba per l'uso nella classe e come l'hanno usata nella classe.

### ***6.2. I risultati***

#### ***6.2.1. Le ore dedicate alla fiaba***

Le insegnanti intervistate dedicano alla fiaba mediamente 7 ore. L'italiano nel secondo triennio della scuola elementare include 70 ore all'anno scolastico. Il che vuole dire che le insegnanti intervistate dedicano mediamente 10 % di tutte le ore d'italiano.

La nostra opinione è che le ore dedicate alla fiaba siano sufficienti. In questo tempo le insegnanti possono raccontare la fiaba, verificare la comprensione e sviluppare le abilità linguistiche con l'aiuto della fiaba. Tutte le insegnanti intervistate, a questo punto, aggiungono che il numero delle lezioni dedicate alla fiaba dipende anche dagli allievi; dalla loro partecipazione e comprensione. Anche nel programma scolastico (Učni načrt drugi tuj jezik ... 2013, p. 5) c'è scritto che il successo delle attività svolte nella classe dipende dalle strategie usate e dalle circostanze. Tra queste possiamo indicare anche la partecipazione e comprensione degli allievi. Per questo è importante che tutti gli allievi capiscano il contenuto della fiaba e che così possono includersi nelle attività.

#### ***6.2.2. Perché usare la fiaba nell'insegnamento di lingua italiana LS***



Le insegnanti intervistate enumerano diverse ragioni per l'uso della fiaba nell'insegnamento della lingua straniera. Le ragioni comuni sono: la preparazione alla competizione *Il topolino di biblioteca* e la motivazione. Preparando gli allievi alla competizione, le insegnanti intervistate hanno notato che usando la fiaba in classe, gli allievi sono più motivati a partecipare alla lezione.

Altre ragioni sono: il lessico presentato in un contesto, le immagini che rendono la comprensione più facile, il linguaggio e le strutture grammaticali semplici, le ripetizioni, il contenuto già conosciuto dalla lingua materna.

Un'insegnante intervistata dice che la fiaba è un genere letterario adatto al bambino e per questo gli è vicino e gli piace tanto. Tramite il racconto si identifica con i protagonisti e questo incoraggia lo sviluppo della fantasia. Šircelj (et al. 1972, p. 35) dice che i bambini trovano nella fiaba il punto dove possono sviluppare la fantasia, il che è di grande importanza per lo sviluppo della loro personalità.

### *6.2.3. Le fiabe usate*

Le insegnanti intervistate hanno usato le seguenti fiabe: La colomba e la formica, La rapa gigante, I tre porcellini, Mojca Pokrajculja e La volpe e la cicogna. I protagonisti di tutte le fiabe usate sono gli animali. Un'insegnante intervistata dice che agli allievi piacciono gli animali e per questo vogliono identificarsi con loro. Oltre a questo, gli animali fanno parte del lessico che si impara nel secondo triennio della scuola elementare.

### *6.2.4. I criteri per la selezione delle fiabe*

Tutte le insegnanti intervistate usano la fiaba che viene scelta per la competizione Il topolino di biblioteca. Oltre a questa, due insegnanti scelgono le fiabe tra quelle che sono già adattate per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Queste fiabe sono già semplificate e adattate. Il testo viene presentato insieme alle immagini e vocabolari illustrati (Colomba e la formica 2017).

La terza insegnante intervistata, invece, sceglie le fiabe tra quelle che si possono mettere in scena. Per lei è di maggiore importanza il numero di protagonisti nella fiaba, come il linguaggio usato nella fiaba. Se è necessario, il linguaggio semplifica da sola.

Altri criteri per la selezione di fiabe che considerano anche le insegnanti intervistate sono: il tema adatto all'età degli allievi, il linguaggio semplice e al livello adatto agli allievi, lessico concreto, l'uso delle immagini che rendono la comprensione più facile.

La nostra opinione è che le insegnanti che usano le fiabe già adattate per l'insegnamento dell'italiano, si limitano troppo. Con questo si limitano nelle diverse possibilità che la fiaba ci offre nell'insegnamento della lingua straniera, e non sfruttano tutte le caratteristiche della fiaba che si possono usare.

#### *6.2.5. Lo sviluppo delle abilità linguistiche*

Taylor (2000, p. 17) dice che si può sviluppare tutte e quattro le abilità linguistiche. Questo ci afferma anche una delle insegnanti intervistate. Da sola, dà importanza allo sviluppo dell'ascolto e della lettura. Le altre due insegnanti intervistate, danno la maggiore importanza allo sviluppo del parlato. Con le attività che seguono l'ascolto, incoraggiano gli allievi di parlare in italiano.

Tutte le insegnanti intervistate affermano, che la fiaba è un ottimo strumento per imparare e ripetere il lessico. Anche noi pensiamo che con la fiaba possiamo insegnare il lessico in un modo più interessante per gli allievi.

#### *6.2.6. La preparazione didattica della fiaba*

Siccome due insegnanti intervistate usano le fiabe già adattate per l'insegnamento d'italiano, non gli serve svolgere una preparazione didattica della fiaba. Queste due insegnanti dedicano più tempo alla preparazione del materiale che poi viene utilizzato nella classe.

La terza insegnante intervistata, invece, usa le fiabe autentiche. La sua preparazione didattica della fiaba inizia con una semplificazione del testo; usa i tempi verbali semplici e verifica il lessico usato nella fiaba. Se è necessario, accorcia il testo e lo prova adattare alle competenze linguistiche degli allievi.

Tutte e tre insegnanti intervistate si dedicano anche alla preparazione delle immagini che sostengono il testo; quello che gli allievi sentono nel racconto, devono anche vedere sulle immagini. Le insegnanti intervistate hanno notato che con il supporto delle immagini, si può migliorare la comprensione di testo.

### *6.2.7. L'uso della fiaba nella classe*

Riguardo l'uso della fiaba nella classe ci interessa, come la fiaba viene raccontata nella classe, e quali attività si svolgono prima del racconto e dopo il racconto della fiaba.

#### *6.2.7.1. Il racconto della fiaba nella classe*

Le insegnanti intervistate introducono la fiaba nella classe diversamente; la prima insegnante la legge, le altre due insegnanti invece danno da ascoltare una fiaba registrata. Nessuna delle insegnanti non racconta la fiaba, anche se Taylor (2000, p. 20) dice che gli allievi preferiscono il racconto che la lettura della fiaba.

Tutte le insegnanti intervistate introducono la fiaba insieme alle immagini. Affermano che le immagini aiutano gli allievi e rendono la fiaba più comprensibile.

Il racconto della fiaba non si svolge in un angolo di lettura speciale, come lo propone Dallois (2009, p. 32). Le insegnanti intervistate dicono che la lettura in un angolo speciale non è possibile svolgerla, perché il numero di allievi è troppo grande e sono troppo vivaci. La nostra opinione è che questo sarebbe possibile, se coinvolgessero gli allievi nel racconto. Come spiega Dallois (2009, p. 34—35), si può coinvolgere gli allievi nel racconto con diverse ripetizioni, riproduzioni dei suoni, rumori e dialoghi. Con questo suscitiamo continuamente la loro attenzione e la motivazione.

#### *6.2.7.2. Le attività svolte prima del racconto*

Grenwood (1989, p. 15) dice che prima del racconto, si deve dedicare un po' di tempo a creare l'interesse e la curiosità riguardo la fiaba. Dallois (2009, p. 36) aggiunge che si deve anche introdurre conoscenze necessarie alla comprensione.

Le insegnanti intervistate non dedicano tanto tempo alle attività svolte prima del racconto. Di solito solo spiegano che cosa faranno alla lezione, o presentano il genere letterario e i protagonisti.

#### *6.2.7.3. Le attività svolte dopo il racconto*

Dopo il racconto della fiaba, le insegnanti intervistate verificano la comprensione del racconto con diverse domande riguardo il contenuto. Poi svolgono diverse attività che sono

da supporto per la comprensione del testo e con le quali sviluppano soprattutto il parlato e la lettura.

Una delle insegnanti intervistate, alla fine, mette la fiaba in scena. Ognuno degli allievi riceve un ruolo e insieme fanno una recita per gli allievi minori.

## **7. LA CONCLUSIONE**

Con la tesi di laurea magistrale abbiamo mostrato che la fiaba è uno strumento didattico che si usa nell'insegnamento d'italiano nel secondo triennio della scuola elementare.

La fiaba introduce un modo d'insegnamento d'italiano diverso, dove gli allievi imparano una lingua straniera attraverso il contenuto di una fiaba. Con le caratteristiche testuali e linguistiche della fiaba possiamo sviluppare diverse abilità linguistiche. Inoltre possiamo motivare gli allievi per la lettura di letteratura nella lingua straniera.

Abbiamo anche scoperto che usando la fiaba nell'insegnamento d'italiano, si influisce alla motivazione degli allievi per partecipare alle attività svolte nella classe e per imparare l'italiano.

Con un ulteriore approfondimento delle conoscenze sulla fiaba come strumento didattico, potremo portare nella classe d'italiano un modo d'insegnamento nuovo e diverso da quelli che già conosciamo. Con la fiaba possiamo rendere lo studio d'italiano più piacevole e più facile.

## 7.2. PRILOGA B: VPRAŠANJA ZA POLSTRUKTIVIRAN INTERVJU

1. Koliko pravljic ste v letošnjem šolskem letu vključili k pouku italijanščine?
2. Koliko učnih ur ste namenili pravljici?
3. Zakaj ste se odločili za uporabo pravljice?
4. Katere pravljice ste uporabili pri pouku?
5. Kaj je vplivalo na vašo izbiro? (Zakaj ste izbrali ravno te?)
6. Katere jezikovne zmožnosti ste skušali najbolj razvijati z uporabo pravljice?
7. Kako ste pravljico didaktično pripravili? Čemu ste dali največji poudarek pri pripravi?
8. Kako ste uporabili pravljico pri pouku? (Kako je potekalo samo pripovedovanje pravljice? Je potekalo v kakšnem posebnem kotičku? Ste imeli zraven tudi kakšna slikovna gradiva?)

### 7.3. PRILOGA C: PRIMER KODIRANJA ZNOTRAJ POSAMEZNIH TEM

#### IZBIRA PRAVLJICE

ŠT.	POSTAVKA/ KODIRNA ENOTA	POJEM/KODA	KATEGORIJA
101	Torej zakaj: jaz izbiram te knjige za italijansko bralno značko in za Topolino di biblioteca.	Izbira pravlјice za bralno značko in tekmovanje	Izbrana pravlјica za tekmovanje
201	In že ko izbiram, razmišlјam kaj mi lahko pride prav med letom.	Izbira pravlјice glede na to, kaj se obravnava pri pouku	Izbira glede na obravnavano učno snov pri pouku
2601	Te pravlјice, ki jih uporablјam, so prirejene. In so primerne, ker je zelo enostaven jezik. Govori se, je vse v sedanjiku.	Pravlјice so že prilagojene za uporabo pri pouku tujega jezika, uporablјen je sedanji čas	Izbrane pravlјice so že prilagojene za pouk tujega jezika
3401	Tako je: jaz dobim en kup teh pravlјic in potem morem izbrat za starostne skupine. Za tekmovanje govorim ne. In potem ko izberem te pravlјice, spet malo pomislim kaj bomo delali pri italijanščini, v posameznem razredu, tako da se nekoliko navezuje na snov.	Izbira pravlјice za tekmovanje in pri tem pozornost tudi na to, kaj se bo obravnavalo pri pouku	Izbrana pravlјica za tekmovanje
3501	Kako pa vem, ali so pravlјice za starejše ali mlajše, je pa glede na jezik; jezik je na ravni A1, A2, lahko tudi B1. Ker same te založbe, recimo te imajo samo tako označeno 1. o 2. livello.	Izbira pravlјice glede na raven zahtevnosti jezika	Izbira glede na značilnosti uporablјenega jezika in besedišča
3601	Pri pravlјici pa pogledam, da je napisano v	Izbira pravlјice	Izbira glede na

	sedanjiku in da so osnovne besede, da ni olupšano, da ni preveč stilistično, da je kar realen, konkreten jezik.	glede na to, če je v njej uporabljen sedanji čas, konkretno in preprosto besedišče in konkreten jezik	značilnosti uporabljenega jezika in besedišča
3701	Z dolžino pravljice pa se ne toliko obremenjujem. Gledam sicer da je malo krajše, da ni predolgo.	Pravljica naj bo kratka, če je to mogoče	Izbira glede na dolžino
3801	Kakšnih posebnih kriterijev za izbiro nimam. Iz tega nabora knjig ki ga dobim, potem izberem tisto, ki se mi zdi najbolj primerna glede jezika, besedišča, ki ga potem lahko širim.	Izbira pravljice glede na to, kakšna raven jezika in kakšno besedišče je v njej uporabljeno	Izbira glede na značilnosti uporabljenega jezika in besedišča
3901	Malo razmišljam, kaj lahko potem iz te zgodbe naprej širim. Ampak dejansko iz zgodbic lahko širiš kar bi hotel. Je pa res, da so ene prav primerne za širjenje enega prav določenega besedišča.	Izbira pravljice glede na možnost nadaljnjega učenja	Izbira glede na obravnavano učno snov pri pouku
1402	Če se da, razdelim vloge; vedno izberem take pravljice, da je število vlog primerljivo s številom učencev, oziroma jaz priredim pravljico tako, da lahko dodam, da je vključen vsak noter.	Izbira pravljice glede na število vlog in prilagoditev pravljice, če ni dovolj nastopajočih likov	Izbira glede na možnost dramske uprizoritve
2602	Eno sem izbrala zaradi bralne značke, v	Izbira pravljice,	Izbrana pravljica za

	bistvu je nisem kaj preveč zbirala.	ki je tudi na tekmovanju	tekmovanje
2702	Ostale pa sem izbirala glede na možnost oblikovanja dramske ali lutkovne igre. Predvsem to, oziroma glede na število junakov, ki se pojavljajo, da jih je določeno število, oziroma da jih jaz lahko dodam.	Izbira pravljice glede na možnost dramske ali lutkovne uprizoritve ter glede na število junakov in možnost dodajanja le-teh	Izbira glede na možnost dramske uprizoritve
2802	Na jezik pa nisem toliko gledala, če se mi je zdel prezahteven, sem ga preprosto prilagodila, ker sem iskala v bistvu tako rešitev, da sem jih najlažje naučila stvar na pamet, oziroma da so se oni najlažje naučili to potem za uprizoritev. In to je bila v bistvu potem ta prilagoditev.	Pri izbiri raven jezika v pravljici ni pomembna, saj ga prilagodi, da je ustrezen za dramsko uprizoritev	Izbira glede na značilnosti uporabljenega jezika in besedišča
1403	Pravljico sem izbirala po vsebini.	Izbira pravljice glede na vsebino	Izbira glede na vsebino
3603	Te pravljice, ki sem jih sedaj uporabila, so bile že vse prilagojene, tako da dodatnega prilagajanja in pripravljanja ni bilo potrebno. Izbirala sem namreč pravljice, ki so že bile prilagojene. Če bi izbrala tiste, ki niso prilagojene, pa bi jih bilo vsekakor potrebno malo spremenit.	Uporabljene pravljice so že prilagojene za pouk tujega jezika	Izbrane pravljice so že prilagojene za pouk tujega jezika



## **IZJAVA O AVTORSTVU IN OBJAVI NA SPLETNIH STRANEH**

Spodaj podpisana **Kristina Budin** izjavljam, da je magistrsko delo z naslovom **Pravljica kot didaktično sredstvo pri pouku italijanščine v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole** moje avtorsko delo in da se strinjam z objavo v elektronski obliki na spletnih straneh Oddelka za pedagogiko in andragogiko.

Ljubljana, 31. 5. 2017

Kristina Budin



## **IZJAVA KANDIDATA / KANDIDATKE**

Spodaj podpisani/a \_\_\_\_\_ izjavljam, da je besedilo magistrskega dela v tiskani in elektronski obliki istovetno, in

dovoljujem / ne dovoljujem  
(ustrezno obkrožiti)

objavo magistrskega dela na fakultetnih spletnih straneh.

Datum:

Podpis kandidata / kandidatke: