

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

NATAŠA SADAR ŠOBA

PRESEGANJE STEREOTIPOV IN PREDSDOKOV SKOZI
VEČKULTURNOST V LJUDSKIH PRAVLJICAH

MAGISTRSKO DELO

LJUBLJANA, 2016

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

NATAŠA SADAR ŠOBA

PRESEGANJE STEREOTIPOV IN PREDSDOKOV SKOZI
VEČKULTURNOST V LJUDSKIH PRAVLJICAH

MAGISTRSKO DELO

MENTORICA: red. prof. dr. MILENA MILEVA BLAŽIĆ

LJUBLJANA, 2016

ZAHVALA

Za nasvete, modrosti in spodbude hvala mentorici dr. Mileni Milevi Blažič, članoma komisije za ocenjevanje magistrskega dela dr. Karmen Pižorn in dr. Janezu Jermanu, vodstvu Osnovne šole Vodmat, mag. Blažu Simčiču s PeF v Kopru, kolegici in prijateljici Tini Pajnik.

Srčna hvala Sandiju, mojemu možu, moji družini, sodelavkam in sodelavcem na OŠ Vodmat, prijateljicam in prijateljem, ker ste verjeli vame in mi stali ob strani.

Najlepša hvala pa učencem, ki so sodelovali v projektu *Gradimo mostove*, profesorju Jacku Zipesu za navdih, znanje, pomoč in širjenje mojih akademskih horizontov ter članicam in članu mednarodnega projekta CAFT.

*»Zgodba nam pomeni zdravilo, ki krepi posameznika in skupnost.«
Clarissa Pinkola Estés*

KAZALO

1	UVOD	1
2	TEORETIČNA IZHODIŠČA	3
2.1	VEČKULTURNOST, MEDKULTURNOST IN ŠOLA	3
2.2	STEREOTIPI IN PREDSDODKI	21
2.3	DEFINICIJE LJUDSKE PRAVLJICE.....	25
2.3.1	KLASIFIKACIJA LJUDSKE PRAVLJICE	28
2.3.2	ZNAČILNOSTI PRAVLJIC	32
2.3.3	IZVOR LJUDSKIH PRAVLJIC IN HISTORIČNA GENEZA	33
2.3.4	PRAVLJICE KOT <i>MEMI</i>	34
2.3.5	POTI ŠIRITVE PRAVLJIC	37
2.3.6	ZGODOVINA ZAPISOVANJA IN RAZISKOVANJA PRAVLJIC	40
2.3.7	POGOSTI MOTIVI V LJUDSKIH PRAVLJICAH	47
2.4	UPORABA PRAVLJIC V ŠOLI.....	52
2.4.1	MODEL POUČEVANJA VEČKULTURNE MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI V PRVEM IN DRUGEM TRILETJU Z UPORABO LJUDSKIH PRAVLJIC	54
2.4.2	ANALIZA UČNIH NAČRTOV GLEDE NA VKLJUČENOST LJUDSKIH PRAVLJIC	59
2.4.3	ANALIZA BERIL GLEDE NA VKLJUČENOST LJUDSKIH PRAVLJIC....	71
2.4.4	UGOTOVITVE ANALIZ UČNIH NAČRTOV IN BERIL	79
2.4.5	VEČKULTURNOST V PRAVLJICAH	80
2.4.5.1	PRIMERI OBRAVNAV LJUDSKIH PRAVLJIC V PRAKSI	83
2.4.5.2	PROJEKTA <i>NEIGHBORHOOD BRIDGES</i> [MEDSOSESKI MOSTOVI] IN GRADIMO MOSTOVE	91
2.4.5.3	PROJEKT <i>CAFT</i> – A Comparative Analysis of Folk Tales: A Multicultural Perspective (Primerjalna analiza ljudskih pravljic: večkulturni vidik)	94
3	EMPIRIČNI DEL.....	96
3.1	OPREDELITEV PROBLEMA	96
3.2	CILJI RAZISKAVE IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA.....	97
3.3	METODOLOGIJA RAZISKOVANJA.....	97
3.3.1	Vzorec	98
3.3.2	Merski instrumenti	99
3.4	POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV	101
3.5	OBDELAVA PODATKOV	102
3.6	REZULTATI IN ANALIZA	102
4	SKLEP.....	133
5	VIRI IN LITERATURA	138
5.1	ELEKTRONSKI VIRI	142

KAZALO TABEL

Tabela 1 Delež slovenskih in svetovnih ljudskih pravljič v Programu življenja in dela osnovne šole (1984) v primerjavi z navedenimi besedili za branje in obravnavo.....	61
Tabela 2 Število slovenskih in svetovnih ljudskih pravljič v Programu življenja in dela osnovne šole (1984).	62
Tabela 3 Naslovi slovenskih in svetovnih ljudskih pravljič v Programu življenja in dela osnovne šole (1984).	62
Tabela 4 Delež slovenskih in svetovnih ljudskih pravljič v Učnem načrtu za slovenščino (1998) v primerjavi z navedenimi besedili za branje in obravnavo.	64
Tabela 5 Število slovenskih in svetovnih ljudskih pravljič v Učnem načrtu za slovenščino (1998).	64
Tabela 6 Naslovi slovenskih in svetovnih ljudskih pravljič v Učnem načrtu za slovenščino (1998).	65
Tabela 7 Delež slovenskih in svetovnih ljudskih pravljič v Učnem načrtu za slovenščino (2011) v primerjavi s predlaganimi besedili za branje in obravnavo.	68
Tabela 8 Število slovenskih in svetovnih ljudskih pravljič v Učnem načrtu za slovenščino (2011).	68
Tabela 9 Naslovi slovenskih in svetovnih ljudskih pravljič v Učnem načrtu za slovenščino (2011).	69
Tabela 10 Ljudske pravljičice v berilih založbe DZS.	71
Tabela 11 Ljudske pravljičice v berilih založbe Izolit.	73
Tabela 12 Ljudske pravljičice v berilih založbe Mladinska knjiga.	74
Tabela 13 Ljudske pravljičice v berilih založbe Modrijan.	76
Tabela 14 Ljudske pravljičice v berilih založbe Rokus.	77
Tabela 15 Število sodelujočih učencev glede na šolska leta, v katerih se je projekt izvajal....	98
Tabela 16 Izjave učencev o afganistanski kulturi in njenih pripadnikih.	115
Tabela 17 Izjave učencev o afriških kulturah in njihovih pripadnikih.	115
Tabela 18 Izjave učencev o albanski kulturi in njenih pripadnikih.	116
Tabela 19 Izjave učencev o angleški kulturi in njenih pripadnikih.	116
Tabela 20 Izjave učencev o arabski kulturi in njenih pripadnikih.	117
Tabela 21 Izjave učencev o češki kulturi in njenih pripadnikih.	117
Tabela 22 Izjave učencev o eskimski kulturi in njenih pripadnikih.	118
Tabela 23 Izjave učencev o finski kulturi in njenih pripadnikih.	118
Tabela 24 Izjave učencev o grški kulturi in njenih pripadnikih.	118
Tabela 25 Izjave učencev o hrvaški kulturi in njenih pripadnikih.	119
Tabela 26 Izjave učencev o indijanski kulturi in njenih pripadnikih.	120
Tabela 27 Izjave učencev o indijski kulturi in njenih pripadnikih.	120
Tabela 28 Izjave učencev o irski kulturi in njenih pripadnikih.	121
Tabela 29 Izjave učencev o italijanski kulturi in njenih pripadnikih.	122
Tabela 30 Izjave učencev o japonski kulturi in njenih pripadnikih.	122
Tabela 31 Izjave učencev o kitajski kulturi in njenih pripadnikih.	123
Tabela 32 Izjave učencev o norveški kulturi in njenih pripadnikih.	124
Tabela 33 Izjave učencev o romski kulturi in njenih pripadnikih.	124
Tabela 34 Izjave učencev o ruski kulturi in njenih pripadnikih.	125
Tabela 35 Izjave učencev o slovenski kulturi in njenih pripadnikih.	125
Tabela 36 Izjave učencev o španski kulturi in njenih pripadnikih.	126
Tabela 37 Izjave učencev o turški kulturi in njenih pripadnikih.	127
Tabela 38 Stališča učencev ob koncu projekta.	132

POVZETEK

V magistrskem delu smo raziskovali, kako z uporabo ljudskih pravljic spodbujamo preseganje stereotipov in predsodkov ter osveščamo in poučujemo učence večkulturnosti, prepoznavne pomena lastne kulture ter posebnosti, ki v svojem razločevanju predstavljajo stičišče kultur. V teoretičnem delu je predstavljen pojem ljudska pravljica, tako značilnosti kot *memetika*, poti širitve pravljic, motivika v pravljicah in zgodovina raziskovanja pravljic ter večkulturnost kot del književnosti, učnih načrtov in beril. Empirični del obsega študijo primera, projekt *Gradimo mostove*, ki je potekal na Osnovni šoli Vodmat in Osnovni šoli Vide Pregarc v Ljubljani. Osnovni model poučevanja je slonel na izsledkih Jacka Zipesa, ki je v Združenih državah Amerike zasnoval projekt *Neighborhood Bridges*, pri nas pa smo ga poimenovali *Medsoseski mostovi*. Zanimala nas je združljivost projektov, ali je možno prek pravljic pridobiti znanja o različnih kulturah in kakšni so načini, ki to omogočajo, ali učenci tako lažje sprejemajo drugačnost in sebe ter razvijajo empatijo, s tem pa posledično presegajo stereotipe in predsodke.

Pri analizi učnih načrtov za slovenščino iz let 1984, 1998 in 2011 smo ugotovili, da obstajajo razlike med vsemi tremi dokumenti tako v ciljih kot količini ljudskih pravljic in možnostih za medkulturno poučevanje. Število predpisanih književnih enot ljudskih pravljic od leta 1984 do leta 2011 pada. Učni načrt iz leta 2011 je povzetek učnega načrta iz leta 1998, saj bistvene nadgradnje pri vključevanju ljudskih pravljic pri pouku slovenščine ni, pravljice so celo degradirane, programske vsebine iz leta 1984 pa so načrtno pozabljene. Seznam ljudskih pravljic iz leta 1984 je bogatejši in pestrejši, medtem ko sta si seznama v učnih načrtih iz let 1998 in 2011 praktično identična. Analiza beril je pokazala nekaj odstopanj med berili posameznih založb (DZS, Izolit, Mladinska knjiga, Modrijan in Rokus), problem pa je v celotnem učnem načrtu, saj je ljudskih pravljic, še posebej tujih, premalo.

Projekt *Gradimo mostove* je v petih letih izvajanja (od leta 2007 do leta 2012) na Osnovni šoli Vodmat sprožil pozitivne spremembe pri učencih tako na področju poznavanja lastne in tujih kultur kot sprejemanju sebe, drugih, različnosti ter preko empatičnega vživljanja prehajanje k večji strpnosti. Ker je raziskava potekala na majhnem vzorcu, je ni mogoče posploševati, zastavlja pa se vprašanje, ali bi bilo mogoče tovrsten projekt zastaviti širše, na večjem vzorcu učencev, ali ga morda celo vključiti v redno pedagoško prakso.

Ključne besede: večkulturnost, medkulturnost, večkulturna mladinska književnost, ljudska pravljica, stereotipi, predsodki, projekt Gradimo mostove

ABSTRACT

In this thesis, we investigated how the use of folk tales encourages the overcoming of stereotypes and prejudices, how to raise awareness and teach pupils about multiculturalism, how to recognize the importance of their own culture and specificities, which in their diversity represent the crossroads of cultures. The theoretical part presents the concept of folk tale, features, memetics, route expansion fairy tales, motifs, the history of the exploration of fairy tales, and multiculturalism as part of the literature curricula and reading books. The empirical part presents the case study, a project *Gradimo mostove* (Building bridges), which took place at Vodmat Primary school and Vide Pregarc Primary school in Ljubljana. The basic model of teaching was based on the findings of Jack Zipes' project in the United States of America, *Neighborhood Bridges*. We were interested in the compatibility of the two models and researched whether it is possible to gain knowledge about different cultures through fairy tales, what the ways are to make this possible, if students easily accept diversity and themselves, develop empathy, and consequently, overcome stereotypes and prejudices.

Slovenia's entry into the European Union took the directive to multiculturalism, intercultural integration, but in school practice deviations are found from the general principles and commitments. When analyzing the curricula of 1984, 1998 and 2011 for the Slovene language, we found that there are differences between all three documents in both, the goals and the quantity of folk tales and opportunities for intercultural teaching. In comparison with the number of prescribed literary units from 1984 to 2011, the amount of folk tales decreased. The Curriculum of 2011 is a summary of the curriculum of 1998, there is no upgrade in the integration of folk tales; folk tales are even downgraded, and the proposed tales in the *Program* of 1984 are deliberately forgotten. The list of folk tales from 1984 is richer and more varied while the tales in the curricula of 1998 and 2011 are identical. The analysis of books showed some variations between individual publishers (DZS, IZOLIT, Mladinska knjiga, Modrijan and Rokus), but the problem is in the whole curriculum because there is a lack of folk tales, especially foreign ones.

For five years (from 2007 to 2012), the project *Building bridges* at Vodmat Primary school has triggered positive changes in the students' field of knowledge of their own and foreign cultures as well as the acceptance of self, others, diversity and tolerance evolved through empathy. Since the survey was conducted on a small sample, it is not possible to generalize, but it raises the question of whether it would be possible to develop a more widespread project, on a large sample of pupils or whether it may even be incorporated into regular educational practice.

Keywords: multiculturalism, interculturalism, multicultural youth literature, folk tale, stereotypes, prejudices, project *Building bridges*

1 UVOD

Ljudje so v preteklosti zbirali modrosti in moralna načela, po katerih so živeli, v pravljicah, postale so bistven element prilagajanja in sprememb v okolju takoj, ko so ljudje pričeli jezikovno komunicirati (Zipes 2006). Vsak narod je oblikoval svoja besedila, ki poleg univerzalnih značilnosti vsebujejo tudi elemente, ki označujejo karakteristike določenega naroda. Ti elementi prikažejo določeno kulturo kot enkratno in neponovljivo, skupek mnogih kultur pa je dragocen mozaik različnosti. Pravljice z različnih koncev sveta lahko uporabimo kot orodje za učenje o večkulturnosti. Ljudske pravljice so eden izmed načinov, s katerim lahko predstavimo skupne, univerzalne izkušnje človeštva na različnih socialnih, kulturnih, političnih, geografskih ter antropoloških področjih in v različnih obdobjih.

Kako se je razvila človeška komunikacija po svetu in kako so si ljudje izmenjevali informacije ter razvili pripovedi, osnovane na dnevnih izkušnjah, delu, ritualih in verovanjih? Zgodovinarji so si enotni, da sta se jezik in kognicija razvila pred vsaj 300 000 leti, veliko pred abecedo, pisavo in tiskom. Vsi ti ljudje so tisočletja komunicirali z gestami in besedami, preden je nastala pravljica, kot jo poznamo danes (Zipes 2012: 169).

S pomočjo ljudskega slovstva in etnoloških virov preko ljudske dediščine odkrivamo druge kulture ter s tem spodbujamo strpnost in pozitiven odnos do kulturne dediščine. Večkulturnost je današnja realnost, ki pouarja edinstvenost vsake kulture. Razvoj večkulturne zavesti pa je mogoč le s poznavanjem lastne in tuje kulture. Pravljice so za spoznavanje le-te zelo primerna metoda. Branje in pripovedovanje v večkulturnem položaju imata torej pomembno vlogo pri razvijanju medkulturne zavesti.

Teoretični del magistrske naloge je sestavljen iz štirih večjih poglavjih, v katerih obravnavamo ljudsko pravljico v povezavi z večkulturnostjo. Na podlagi spoznanj smo v letu 2007 zastavili projekt *Gradimo mostove*, ki je temeljil na štirih postavkah: 1. večkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo, 2. učitelji z razvijajočo se medkulturno zmožnostjo, 3. razvoj zavedanja o večkulturni družbi in 4. razvoj medkulturnega dialoga na šoli.

V teoretičnem delu predstavljamo tudi analizo beril za osnovno šolo. V berila za pouk književnosti, ki jih je potrdil Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje, teh je v Sloveniji 50, je vključenih 178 ljudskih pravljic, tako domačih kot tujih, a se naslovi pravljic velikokrat ponavljajo. Večina strokovno potrjenih beril založb DZS, Izolit, Mladinska knjiga, Modrijan in Rokus vključuje ljudske pravljice, ki jih predlaga učni načrt za slovenščino iz leta 2011. Le-ta vključuje 256 proznih enot (domačega branja v vsoto nismo šteli), od tega je 18 ljudskih pravljic, kar znaša 7,0 %. Učitelj ima možnost izbrati pravljice iz domačih in tujih virov ter tako v sam proces poučevanja vnesti pravljice različnih kulturnih ozadij, meja učiteljeve »avtonomije« pa je določena s smernicami, ki jih predpisuje učni načrt. Le-ta je še vedno tog, enokulturen. Medkulturnost je omenjena v splošnih ciljih, ni pa omenjena v operativnih ciljih in standardih znanja. Besedila iz svetovne književnosti so vključena, vendar pa niso povezana z večkulturnostjo v Sloveniji. Učiteljem za poučevanje o večkulturnosti predlagamo uporabo ljudskih pravljic, preko katerih pa lahko opazujemo tudi stereotipe, predsodke in strahove učencev.

Pravljice so bile v 16. in 17. stoletju namenjene odraslemu bralstvu, od konca 17. stoletja so namenjene otrokom, odsevajo pa tako znanja o drugih kulturah kot tudi stereotipne predstave, predsodke. Učitelji jih uporabljamo kot metodo in vsebino za razvijanje medkulturnih komunikacijskih spretnosti, za državljansko vzgojo, kot vodilo permanentnega vseživljenjskega učenja, na Osnovni šoli Vodmat v Ljubljani pa se je pet let (od leta 2007 do 2012) izvajala interesna dejavnost z naslovom *Gradimo mostove*, ki je učencem omogočala spoznavanje naše dežele in tujih dežel ter njihove kulturne dediščine preko ljudskih pravljic. Glavni cilji so spoznavanje naše in tuje kulturne pisne dediščine ter spoznati in pozitivno vrednotiti jezikovne in kulturne razlike med narodi, preseči predsodke in netolerantnost ter izboljšati komunikacijo, hkrati s tem pa učenci razvijajo zmožnosti govora, pisanja, poslušanja in nastopanja. Poleg tega so dejavnosti povezane z likovnim izražanjem (slikanje, risanje, izdelava lutk ...), kar še dodatno spodbuja ustvarjalnost učencev. Dejavnosti sodelujočim vseh starosti pripomorejo k spoznavanju in vrednotenju kulturne dediščine, hkrati pa jim omogočajo postati pomemben del evropske skupnosti. V študiji primera predstavljamo to interesno dejavnost kot model poučevanja večkulturne mladinske književnosti na razredni stopnji. Zanimalo nas je, na kakšne načine z uporabo ljudskih pravljic presegamo stereotipe in predsodke, ali učenci lahko preko pravljic pridobivajo znanja o kulturah in medkulturne izkušnje ter ali je preseganje stereotipov in predsodkov doseženo. Analizirali smo dejavnosti in zapise, vendar pa rezultatov ne moremo posploševati. Prišli smo do ugotovitev, da so se

ljudske pravljice izkazale kot ustrezna metoda za preseganje stereotipov in predsodkov, saj smo ob obravnavi književnih besedil izvajali različne dejavnosti, ki so to spodbudile (pogovor, diskusija, raziskovanje preko knjižnih virov in interneta, dramatizacija, igra vlog, likovno izražanje, kreativno pisanje, izdelava plakatov). Odzivi in izdelki učencev ter opažanja mentorice¹ so pokazali, da so učenci pridobili znanja o različnih kulturah, medkulturne izkušnje ter so uspešno presegali stereotipna razmišljanja in predsodke. Ta model poučevanja večkulturnosti se je izkazal kot učinkovit, zato predlagamo učiteljem, da ga vključijo v svojo pedagoško prakso.

2 TEORETIČNA IZHODIŠČA

Teoretični del obsega razlago povezanosti večkulturnosti, medkulturnosti in književnosti, natančneje ljudskih pravlji; kaj je ljudska pravljica, od kod izvira, kako so jih raziskovali, kateri so najpogostejši motivi v ljudskih pravlji in ali so sploh primerne za pouk v osnovni šoli – vse to so vprašanja, ki vodijo do odgovorov, povezanih z večkulturnostjo, ki je tudi del slovenskih učnih načrtov in beril za pouk književnosti.

2.1 VEČKULTURNOST, MEDKULTURNOST IN ŠOLA

V zadnjih dveh desetletjih so se stiki med kulturami močno povečali in skladno z zavestjo o problematiki srečevanja in sožitja različnih kultur se je zanje razvila oznaka večkulturnost.

Pojem 'kultura' ima več različnih pomenov in interpretacij. V 15. stoletju se je nanašal na poljščine in vzrejo živali. V naslednjih dveh stoletjih se je nanašal na vzgojo človeškega razuma, v 18. stoletju pa so ga povezovali z umetnostjo in šolanjem. Skoraj istočasno se je razvil alternativni pogled z namenom razločevanja in določanja kultur. Bistvo kulture je pomenilo skupno dediščino naroda, ki se je identificirala z določeno etnično skupino. Narodnost je pogosto opredeljena kot fiksna identiteta, identiteta prevladujoče kulture. Takšen ozek pogled zagotavlja posplošena merila za sodbe, ali je nekdo »pravi« Poljak, Francoz ali Grk. Težnja po posploševanju je pogosto dominantni diskurz o kulturi. Obstaja pa tudi demokratični diskurz, ki je uporabljen med ljudmi različnih ozadij, ki diskutirajo o splošnih

¹ Tina Pajnik (OŠ Vide Pregarc), Nataša Sadar Šoba (OŠ Vodmat)

problemih ali so vključeni v skupne interese, projekte. Demokratični diskurz kulturo vidi kot večplastno in pestro v naboru vrednot, prepričanj, praks in tradicij, kot dinamičen proces, preko katerega se pomeni in meje skupin ali skupnosti redefiniirajo glede na trenutne potrebe. S perspektive kulturnega diskurza se kulturo lahko obravnava kot nekaj že vzpostavljenega (pripadajočega določenemu narodu, etnični, verski ali drugi skupnosti) in kot dinamični proces, ki se sklicuje na osebno izbiro (Byram² 2009: 5).

Večkulturnost je bistvena značilnost in poteza družbe 21. stoletja. V zadnjih letih je postala pomembna vrednota in tudi močan slogan. Zahteva po večkulturnosti v sodobnem svetu je močna. Po načelih Evropske unije kot konsenzualne politične skupnosti se je v ospredje postavila specifična multikulturna realnost kot osnoven princip in vodilo. Multikulturna realnost je po Gomesu³

»skupek nacionalnih držav, ki pogosto medsebojno pa tudi znotraj samih sebe predstavljajo različne kulturne skupnosti. Evropska zgodovina, s svojo multikulturno tradicijo, je polna mešanj, prehajanj in zблиževanj med kulturami. Države ne predstavljajo le gospodarskih enot, temveč jih sestavljajo ljudje z različnimi zgodovinami in vrednotami« (Gomes 2006: 18 v Klemenčič, Štremfel 2011: 21).⁴

Zaradi družbene realnosti, vpliva kulture in etničnosti na človekovo rast in razvoj ter zaradi spremenjenih pogojev za učinkovito poučevanje in učenje bi moralo medkulturno izobraževanje postati reden del izobraževanja 21. stoletja. Pomemben je celostni pristop,

»ki vključuje poučevanje učencev, prakse in didaktične strategije učiteljev, metode poučevanja in kurikule, ki morajo biti (pre)oblikovani glede na posebne značilnosti (multikulturnega) razreda. Globalne spremembe v družbi so prinesle potrebo po spremembi tradicionalne, transmissijske šole v sodobno šolo informacijske družbe, ki mora usposablja učencega se, da bo znal ustvarjalno obvladati dinamične spremembe v svetu, ki ga označujeta hiter razvoj informacijske in druge tehnologije ter globalna svetovna soodvisnost« (Klemenčič, Štremfel 2011: 10).

Povečani globalni stiki in množično preseljevanje so postavili drugo ob drugo navade različnih kultur. Večkulturnost ali multikulturnost je širok pojem brez rigidno zastavljenih mej. Če kulturo definiramo in tolmačimo kot življenjski slog, potem pod pojmom večkulturna

² Michael Byram je profesor z Univerze Durham iz Velike Britanije in eden vodilnih znanstvenikov na področju medkulturnosti in večjezičnosti.

³ Gomes, R. (ur.) (2006). *Ideje, pripomočki, metode in aktivnosti za neformalno medkulturno vzgojo in izobraževanje mladostnikov ter odraslih*. Zbirka Slovenija in Svet Evrope št.: 43. Ljubljana: Urad Republike Slovenije za mladino in Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope.

⁴ Dr. Eva Klemenčič in dr. Urška Štremfel sta znanstveni sodelavki na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani, in sicer v Centru za uporabno epistemologijo. Njun znanstvenoraziskovalni interes predstavlja skupno evropsko sodelovanje na področju izobraževanja ter njegov vpliv na nacionalni izobraževalni prostor.

družba razumemo družbo s številnimi skupinami, ki se med seboj razlikujejo po svojih interesih, odnosu do moralnih vprašanj, etike ipd. Zmožnost živeti se v druge kulture oziroma zmožnost empatije teoretiki navajajo kot eno najpomembnejših medkulturnih zmožnosti.

Tudi Byram (2009: 4) izpostavi, da so evropske družbe in Evropa kulturno raznolike, in sicer kot posledica sprememb političnih meja, imigracij in ustvarjanja novih držav. »Nove« skupine prinašajo elemente kulturne dediščine v novo družbo – to so večkulturne družbe. Byram razlikuje večkulturnost in multikulturalizem, ker se nanašata na enakopravno prepoznavanje in politično prilagajanje manjšinskih skupnosti večinskim skupnostim. Večkulturna družba ni mozaik več določenih kulturnih identitet, temveč mreža večplastnih mrež in identifikacij, ki so dinamične.

Sleeter in Grant (1987 v Iwai 2013: 187) dodajata, da mora definicija vključevati tudi hendikepirane osebe, Smith (2009 v Iwai 2013: 187) pravi, da bi morala zajeti vse osebe s posebnimi potrebami, Singleton (1996 v Iwai 2013: 187) pa, da večkulturno izobraževanje ne vključuje samo določenih družbenih skupin, temveč tudi razlike v spolu, kulturi, starosti in družbenemu razredu.

Med izrazi multikulturalizem, večkulturalizem, multikulturnost, večkulturnost, interkulturalizem, medkulturalizem, interkulturnost, medkulturnost obstaja nedosledno razlikovanje, saj nastajajo težave tudi pri prevajanju iz angleščine. Pripona -izem pove, da gre za ideologijo, politiko, ne pa za opis stanja večkulturnosti (ali medkulturnosti). Pojem večkulturnost opisuje heterogeno družbo, v kateri soobstajajo različne kulturne, etnične, jezikovne, verske skupnosti, različnim kulturam se priznava vrednost, se zagovarja in spodbuja ohranjanje njihovih posebnosti ter strpnost med njimi. Pojem medkulturnost pa je nadgradnja pojma večkulturnost, saj poleg prej omenjenega spodbuja tudi spoštljivo in enakovredno sodelovanje (Vižintin 2013: 129). V nalogi uporabljamo termin večkulturnost, ker želimo poudariti pluralnost kultur, njihove posebnosti in strpnost do različnosti.

Vse evropske družbe kažejo določeno stopnjo raznolikosti ali pluralnosti:

1. pluralnost, ki izhaja iz pestrosti multikulturnih družb in opozarja na različne skupine znotraj družbe, imenuje se tradicionalna pluralnost;

2. v sodobnih evropskih družbah morajo posamezniki pogosto izbirati vrednote in ideje med več viri; posamezniki tako sami sintetizirajo ideje in uporabljajo nabor kulturnih idej in praks; ta pluralnost se imenuje moderna ali postmoderna pluralnost.

Tradicionalna in moderna/postmoderna pluralnost se prepletata, kar ustvarja spremembe in napredke znotraj ustaljene kulturne tradicije. Skozi generacije prihaja do sprememb v prepričanjih in praksah, le-te pa niso del le tradicionalne pluralnosti, vendar so tudi pod vplivom moderne/postmoderne pluralnosti. Evropske družbe obsegajo množico prepričanj, praks in izrazov, moderna/postmoderna pluralnost pa poudarja to pestrost znotraj kultur in briše meje med njimi (Byram 2009: 5).

Will Kymlicka, kanadski politični filozof, raziskuje področje multikulturalnosti in pravi:

»Moderne družbe so zaznamovane z globoko različnostjo in kulturnim pluralizmom. V preteklosti se za to različnost niso menili ali pa so jo udušili z modeli »normalnega« državljana. Za te modele je bilo značilno, da so temeljili na atributih telesno sposobnega heteroseksualnega belega moškega. Kdor se je oddaljil od tega modela normalnosti, je bil podvržen izključitvi, marginalizaciji, prisilnemu molku ali asimilaciji« (Kymlicka 2005: 457).

Kymlicka (2005) izpostavi staroselske prebivalce Amerike, ki so jih zaprli v rezervate in jih prisilili, da opustijo svoje tradicionalne življenjske sloge, na kriminaliziranje homoseksualnosti, skrivanje invalidnih oseb. Različnost ljudi je pogojena z naravnimi dejavniki (sposobnosti, talenti) in družbenimi (socialno-ekonomski status, vera, nacionalnost); ti dejavniki zaznamujejo že otrokovo življenjsko pot in niso povezani z otrokovimi izbirami. Materialnega in kulturnega okolja si otrok ne izbere sam. Posameznik lahko oblikuje različne stile etničnih identitet, pri tem pa imajo pomembno vlogo šola, učitelji in sošolci. Večkulturno izobraževanje daje učencem možnost raziskovanja različnih perspektiv in refleksije nasprotij, ki jih odkrijejo. Zato je ena izmed osrednjih vlog sodobne šole nuditi učencem izkušnjo življenja v večkulturnem okolju, zaznamovanem z medkulturnimi razmerji izobraževalnega procesa, ki so pomembna zlasti v heterogenih etnično-kulturnih razmerah (Peček, Lesar 2006: 18).

»Večkulturnost ali kulturni pluralizem je teorija, zgled in stvarnost, ki poudarja enkratne značilnosti ene in drugih kultur, še posebej če živijo različni narodi in narodnosti skupaj, pri čemer je formula sožitja, strpnosti, odgovornosti in spoštovanja drugih nujna prvina« (Blažič 2005: 41).

Byram (2009: 6) trdi, da je veliko ljudi, ki živijo znotraj večkulturne družbe, plurikulturalnih. Plurikulturalni posamezniki prihajajo večinoma iz etničnih manjšin, saj ponavadi nimajo svoje kulturne etnične dediščine, zato se morajo povezovati z vidiki kultur večinskih skupin. Doslej člani večinskih skupin niso prevzeli nobene vrednote, prepričanj ali praks drugih skupin, še posebej, če živijo na etnično homogenem področju, vseeno pa opažajo večkulturnost svoje in drugih družb. To je zanje priložnost za rast v plurikulturalizem preko kompleksnih mrež, ki povezujejo ustaljene skupine z namenom, da bi pridobili kompetence, potrebne za dinamične situacije in izkušnje.

Plurikulturalizem vključuje identifikacijo z vsaj eno vrednoto, prepričanjem in/ali prakso ali dvema ali več kulturami, kot tudi pridobivanje kompetenc, ki so potrebne za aktivno vključevanje v te kulture. Plurikulturalni posamezniki so ljudje s kompetencami znanja, dispozicij ter jezikovnih in vedenjskih spretnosti, ki so potrebne za funkcioniranje družbenega dejavnika znotraj dveh ali več skupin. Plurikulturalni posamezniki lahko izrazijo svojo plurikulturalnost na številne načine. Nekateri simultano potrjujejo svoje večkulturne pripadnosti ne glede na kontekst (npr. otroci v mešanem zakonu izražajo pripadnost kulturni dediščini obeh staršev). Nekateri posamezniki pa delujejo izmenično, npr. manjšine, katerih etnična kultura se zelo razlikuje od prevladujoče, znotraj doma prevzemajo etnične vrednote in prakse, zunaj doma pa večinske kulture (npr. v šoli ali med prijatelji). Tretji način izražanja plurikulturalnosti pa je preko hibridnosti, eklektične fuzije virov in elementov iz več kultur (Byram, prav tam).

Plurikulturalnost se razlikuje od medkulturalnosti, pravi Byram (prav tam). Plurikulturalnost se nanaša na zmožnost identifikacije in sodelovanja v mnogoštevilčnih kulturah. Medkulturalnost se nanaša na zmožnost izkusiti in analizirati kulturno drugost ter uporabiti izkušnjo za refleksijo o stvareh, ki jih jemljemo za samoumevne znotraj svoje kulture in okolja. Medkulturalnost vključuje odprtost, zainteresiranost, radovednost in empatijo do ljudi iz drugih kultur ter vrednotenje posameznikovih vsakodnevnih vzorcev dožemanja, razmišljanja, čustvovanja in vedenja z namenom samospoznavanja in samorazumevanja. Medkulturalnost omogoča ljudem, da delujejo kot mediatorji znotraj različnih kultur, da razlagajo in interpretirajo različne perspektive, ne vključuje pa identifikacije z drugo kulturno skupino ali prevzemanja kulturnih praks druge skupine.

Za obvladovanje vse bolj aktualnih večkulturnih okoliščin ter uspešno medkulturno sporazumevanje je potrebno razvijati medkulturno zavest, to pa je mogoče le s poznavanjem obeh kultur v stiku, lastne in tuje.

Michael Byram (2012: 7) opredeli faktorje v medkulturni komunikaciji (Slika 1):

	<p style="text-align: center;">SPRETNOSTI interpretacija in primerjava (savoir comprendre)</p>	
<p style="text-align: center;">ZNANJE o sebi in drugem, o interakciji na individualni in družbeni ravni</p>	<p style="text-align: center;">VZGOJA politična vzgoja, kritična kulturna zavest (savoir s'engager)</p>	<p style="text-align: center;">ODNOSI relativizacija sebe, spoštovanje drugega (savoir etre)</p>
	<p style="text-align: center;">SPRETNOSTI raziskovanje in/ali interakcija (savoir apprendre/faire)</p>	

Slika 1: Faktorji v medkulturni komunikaciji po Byramu.

Byram (2015: 4) poudarja bistven vidik medkulturne kompetence, ki je primerjava posameznikovih predpostavk s sogovornikovimi. V teoriji medkulturnih kompetenc pri učencih razvijamo pet kompetenc, ki jih avtor povzema po svoji knjigi *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*:

- znanje (savoirs): o družbenih skupinah in njihovih produktih, praksah;
- spretnosti interpretacije in primerjave (savoir comprendre): spretnost interpretiranja dokumenta ali dogodka druge kulture, razlaga le-tega, povezava z lastnimi dokumenti in dogodki;
- spretnosti raziskovanja in interakcij (savoir apprendre/faire): sposobnost pridobivanja novega znanja o kulturi in kulturnih praksah, sposobnost uporabljanja znanja, odnosov, spretnosti v okviru dejanske komunikacije in interakcij;
- kritično kulturno zavedanje (savoir s'engager): sposobnost kritičnega vrednotenja na podlagi eksplicitnih meril, praks, produktov v lastni in drugih kulturah;

- odnosi (savoir etre): radovednost, odprtost, spoštovanje, empatija.

Pri razlagi slike (Slika 1) Byram (2008: 128) izpostavi *savoir e'engager*⁵, ki je osrednja funkcija in zato simbolično v sredini diagrama. Je koncept kritičnega kulturnega zavedanja, ki je ključen pri poučevanju medkulturne kompetence. Kritično kulturno zavedanje definira kot sposobnost kritičnega vrednotenja na osnovi eksplicitnih kriterijev perspektiv praks in produktov v posameznikovi ali drugi kulturi in državi. Pri tem je pomembno razmišljanje učencev ob srečevanju z drugimi kulturami in državami, poudarek pa je na kritičnosti.

Amartya Sen (2009), indijski ekonomist in Nobelov nagrajenec, govori o dveh pristopih k večkulturnosti: prvi se ukvarja s promocijo raznolikosti kot vrednote, drugi pa usmerja svobodo presojanja in odločanja ter slavi kulturno raznolikost do te mere, da si jo ljudje svobodno izbirajo, kolikor je to le mogoče. Kulturna svoboda poudarja našo svobodo, da ohranimo ali spremenimo svoje prioritete in idejo spoštovanja ohranjanja kulture. Kulturna svoboda je človekova možnost, ki jo je potrebno ceniti. Istovetenje z drugimi lahko izboljša življenje vseh pripadnikov neke družbene skupnosti.

»Občutek identitete lahko pomembno pripomore k trdnosti in prisrčnosti naših odnosov z drugimi, denimo s sosedi ali člani iste skupnosti, s someščani ali pripadniki iste religije. Naša osredinjenost na neko identiteto lahko obogati naše vezi, povzroči, da bomo za drugega storili marsikaj, in nam pomaga preseči zaverovanost vase« (Sen 2009: 2).

Po besedah avtorja lahko občutek identitete pripelje do lažjega sprejemanja drugačnosti, na drugi strani pa tudi do izključevanja. Trdno povezana skupnost, v kateri člani sami od sebe in z veliko solidarnosti vzajemno nudijo oporo ter socialno in (sub)kulturno zaslombo, je lahko obenem skupnost, ki je do priseljencev prav lahko potencialno nestrpna. Sklepati je mogoče, da ima naše kulturno ozadje velik vpliv na naše vedenje in razmišljanje, kakovost življenja, občutek identitete in naše dožemanje pripadnosti skupinam, katerim smo pripisani. Po načelih

⁵ Izbor francoskih fraz v povezavi s političnimi konotacijami je nameren in povezan z nemško tradicijo *politische Bildung*. Byram izpostavi tri glavne namene *politische Bildung*-a (Gagel 2000):

- 1) učiti se za razmislek o osebni vpletenosti v politično aktivnost,
- 2) učiti se prepoznati demokratične oblike akcije kot vrednote (samo v demokratičnih oblikah),
- 3) pridobivanje interesa za javne zadeve, biti pripravljen za zanimanje za politične resolucije socialnih problemov (Byram 2008: 129).

Klasično, neohumanistično razumevanje *Bildunga* se osredotoča na oblikovanje posameznika in lahko zavrača utilitaristično povezanost z družbo družbenega dejavnika. V principu ni nasprotovanj med *acteur social* [družbeni dejavnik] in *gebildeter Mensch* [izobražena oseba]. Byram je leta 2008 predlagal, naj se izobraževanje usmeri k demokratičnemu državljanstvu; po njegovem ima *gebildeter Mensch* sposobnost analiziranja, diskriminacije in reflektiranja sebe in družbe, v kateri je bil vzgojen in izobraževan (Byram 2010: 319). Izpostavlja kritično zavedanje, ki se nanaša na jezik in kulturo; kritično kulturno zavedanje vključuje tako kritiko svoje kot drugih skupnosti in družb (Byram 2012: 10).

Evropske komisije iz leta 2008 se morajo tako šole posledicam globalizacije in večjemu številu migrantskih učencev prilagoditi in njihove posebne potrebe vgraditi v tradicionalno usmerjenost v zagotavljanje kakovostne izobrazbe.

»Šole morajo imeti vodilno vlogo pri ustvarjanju inkluzivne družbe, saj so za mlade iz migrantskih skupnosti in skupnosti države gostiteljice najpomembnejša priložnost za spoznavanje in doseganje vzajemnega spoštovanja« (Evropska komisija 2008 v Klemenčič, Štremfel 2011: 48).

Po tem modelu izobraževanja predstavlja medkulturna vzgoja katalizator za učence, da pridobijo znanje o sebi in drugih, kot tudi razumevanje odnosa med posameznikom in družbo. Poleg aktivne, dinamične širitve zavedanja o drugačnih se s tem tudi na učečega samoreflektivno odsevajo načela družbe kot socialnega korpusa, načela »dobrega državljana« pa intenzivneje vključujejo empatijo, solidarnost med kulturnimi skupinami, spoštovanje drugačnosti in preseganje lastnega omejenega mišljenja, predsodkov in ovir za izpolnitev teh kompleksnih socialnih veščin ter globalnih zahtev. Funkcija učitelja je manj rigidna in bolj sugestibilna, saj pomaga učencem razumeti, kako je znanje oblikovano pod vplivom rasnih, etničnih in socio-ekonomskih statusov posameznikov in skupin. Pri tem pomagajo učencem razviti pozitiven odnos do različnih skupin, v učne materiale pa morajo biti vključene pozitivne podobe različnih skupin. Učencem je potrebno pokazati, da sprejemanje drugih kultur ne pomeni tudi zavračanje lastne identitete (Klemenčič, Štremfel 2011: 50).

Byram (2009: 7) poudari odvisnost družbene povezanosti z medkulturnostjo. Vloga medkulturnega dialoga je ključna v ustvarjanju in vzdrževanju družbene povezanosti. Povečana migracija in mobilnost sta ustvarili nove manjšinske družbene skupine znotraj držav, ki so se doslej imele za homogene. Te skupine so pogosto ranljive zaradi pomanjkanja socialnega statusa. Socialna inkluzija lahko prevzame več oblik v smislu pravic, dolžnosti in aktivnosti v skupnosti. Med najpomembnejšimi področji kompetenc so izpostavljeni demokratično državljanstvo, jezik in zgodovina. Izobraževanje o verski in nazorski raznolikosti v medkulturnem kontekstu prispeva k izobraževanju za demokratično državljanstvo, izobraževanje o verstvih pa je v mnogih državah glavni predmet razprav. Tudi medverski dialog je pomembna dimenzija medkulturnega dialoga. Svet Evrope je med ostala tri področja kompetenc dodal tudi izobraževanje o verstvih. Demokratični državljan potrebuje kompetence družbenega dejavnika, to je nekoga, ki je aktivno vključen v skupnosti, ki ga obdajajo, pogosto pa govorijo isti jezik. Ker pa je Evropa oziroma evropska skupnost kot celota večjezična in večkulturna, je potrebno državljske kompetence dopolniti z

jezikovnimi in medkulturnimi kompetencami, pri tem pa se kot dodatna dimenzija razvije oznaka medkulturno državljanstvo. Medkulturni državljan ima:

- kompetence aktivnega državljana, ki jih potrebuje v skupnosti (lokalni, regijski ali nacionalni), kjer se uporablja isti jezik in isti kulturi ter
- odnose, znanje in spretnosti medkulturne kompetence, ki mu omogočajo sodelovanje v jezikovnih in večkulturnih skupnostih. Te skupnosti v državi so posledica mobilnosti in migracij, nastanejo pa tudi, ko ljudje iz različnih držav sodelujejo v skupni aktivnosti.

Banks (2010 v Iwai 2013: 186) večkulturno izobraževanje opisuje kot idejo ali koncept, kot izobraževalno reformo in proces, ki predvideva zagotovitev enakih možnosti za učenje vsem učencem. Nieto (2000 v Iwai 2013: 186) doda, da je večkulturni izobraževalni proces celovita šolska reforma in osnovno izobraževanje za vse učence. Izziva in zavrača rasizem in druge oblike diskriminacije v šolah in družbi ter podpira in sprejema pluralnost (etnično, rasno, jezikovno, versko, ekonomsko, spolno), ki je odsev učencev, njihovih skupnosti in učiteljev. Izpostavi sedem pomembnih elementov večkulturnega izobraževanja.

- 1) Večkulturno izobraževanje je protirasistično,
- 2) je osnovno,
- 3) je pomembno za vse učence,
- 4) je razširjeno po šolah in skupnostih,
- 5) je izobraževanje za družbeno pravičnost,
- 6) je proces,
- 7) je kritična pedagogika.

Sleeter in Grant (1987 v Schwartz 1995: 1) sta določila pet pristopov k večkulturnemu izobraževanju. Ti pristopi predstavljajo pestrost kurikularnih, pedagoških in družbenih perspektiv:

- 1) poučevanje kulturno drugačnega,
- 2) medčloveški odnosi,
- 3) študije skupin,
- 4) večkulturno izobraževanje,
- 5) izobraževanje, ki je naklonjeno spremembam v družbi in večkulturnosti.

Prve štiri pristope Vincent (1992 v Schwartz 1995: 1) imenuje standardni večkulturalizem, t.j. večkulturalizem, ki si prizadeva izboljšati šole, skupnosti in širšo družbo. Je epistemološka,

ideološka in politična pozicija, ki vključuje racionalizem, binarno mišljenje in kapitalizem modernizma 20. stoletja. Vincent (prav tam) piše, da ko se večkulturno izobraževanje osredotoči na šolo kot glavno področje delovanja in razumevanja, takoj razmeji pomembni družbeni, ekonomski in politični program od diskurzov, namenjenih učiteljem in učencem. Diskurz takšnega multikulturalizma ostaja politično varen, neprovokativen in znotraj dominantne ideologije modernizma. Giroux (1992 v Schwartz 1995: 2) dodaja, da je multikulturalizem na splošno osredotočen na 'drugost' in dokler ne dvomi v ideološko avtoriteto dominantne kulture in dokler ne preučuje glavnega vzroka za privilegiranost belopolnih ljudi, bodo družbeni vplivi takih pristopov obravnavani kot prehodni in reformistični. Pri petem pristopu pa družbena sprememba postane integrirani del učnega načrta. Sistemski vzroki družbenih nepravilnosti in težav zaradi spola, družbenega razreda, rase in kulture so v središču. Ta pristop so poimenovali različno: emancipatorno izobraževanje (Gordon 1985 v Schwartz 1995: 2), transformativno izobraževanje (Giroux 1985 v Schwartz 1995: 2) in kritično poučevanje (Shor 1980 v Schwartz 1995: 2). Pristop, ki obravnava družbene konstrukte nepravilnosti in neenakosti glede na spol, družbeni razred, raso in kulturo, nakazuje spremembo paradigme iz kulture modernizma v postmodernizem, natančneje v kritični postmodernizem. Vrednote kulture modernizma vključujejo: brezpogojno vero v napredek, linearno, racionalno razmišljanje kot vzor intelektualnih dosežkov, vero v nevtralnost znanosti, vero v tržno ekonomijo, vero v dualizem razuma in telesa, človeka in narave, vero v pravico do raziskovanja narave, vero, da je družba najbolje kontrolirana, če je vsa moč centralizirana (Bowers 1993, Smith 1992 v Schwartz 1995: 2). Schwartz (1995: 2) izpostavi, da večkulturno izobraževanje znotraj modernistične paradigme predrugači kulture, katerih epistemologije se razlikujejo od te paradigme, ker jih želi prilagoditi okvirju modernizma. Avtohtone kulture, katerih epistemologije se razlikujejo od tistih v dominantni kulturi, bodo bodisi izločene, izenačene ali obravnavane kot 'eksotične druge'. Nasprotno pa je kritični postmoderni multikulturalizem ali 'mejna pedagogika' (Giroux 1992 v Schwartz 1995: 2) zgrajena na eksplicitnem programu razvijajočega se izobraževanja (Aronowitz in Giroux 1993 v Schwartz 1995: 2). Tak multikulturalizem različnosti ne vidi kot cilj, temveč trdi, da mora biti del politične in kulturne kritike in zaveza socialni pravičnosti (Estrada in McLaren 1993 v Schwartz 1995: 2). Pri tem Shannon (1994 v Schwartz 1995: 2) poudarja, da multikulturalizem postane problematičen, ko se ga enači z raso.

Zgodovinska in antropološka definicija rase je družbeni konstrukt, ki se ga uporablja za razlago pomena fizičnih lastnosti, etničnost pa se nanaša na družbeno vzpostavljene narodne

in kulturne vzorce, ki lahko ali pa ne vključijo ljudi, ki se fizično razlikujejo eden od drugega (Schaefer 1993 v Schwartz 1995: 3). Estrada in McLaren (1993 v Schwartz 1995: 3) poudarita, da je razlika vedno rezultat zgodovine, kulture, moči in ideologije.

Multikulturalizem ni samo sredstvo za analizo stereotipov, temveč demonstrira, kako preko konstalacije jezika, kulture, moči in ideologije v družbi in institucijah nastajajo rasizem in druge oblike diskriminacije. Kritični postmoderni multikulturalizem učni načrt obravnava kot obliko kulturne politike, ki zahteva povezovanje produkcije in legitimacijo razrednega znanja, socialnih identitet in vrednot proti razmišljanju o moči (Aronowitz in Giroux 1993 v Schwartz 1995: 4).

Ker v šole prihajajo otroci iz različnih kultur, morajo učitelji v poučevanje vključiti raznolikost, pravi Yuko Iwai⁶ (2015: 81), z namenom, da bi spodbudili različne perspektive in pomagali učencem postati globalni državljani. Banks (2010 v Iwai 2015: 81) dodaja, da šole in učitelji lahko obravnavajo kompleksna vprašanja, povezana z družbo, kulturo in ljudmi, v učni načrt pa je potrebno vključiti več večkulturnih vsebin.

Učni procesi sovplivajo na medkulturno izobraževanje tako, da se učenci naučijo samodejno prepoznavati vzorce netolerance (stereotipe, rasizem, predsodke, antisemitizem, ksenofobijo, nacionalistični ekskluzivizem, nestrpnost) ter jim ponudi vodila, kako se proti tovrstnim pojavom zaščititi ter jih uspešno zavrniti. Princip togega povečevanja le ene kulture je tako modificiran v model kulturnega pluralizma, ki je naraven in ruši predsodke, usmerjenost vase in usmerjenost v zgolj lastno kulturo, ruši idealizacijo in občudovanje le določenih privilegiranih kultur, izpostavlja razvoj kulturne senzibilnosti ter krepi zavest o sebi in drugih, ustvarja odprtost do drugih kultur in medkulturnih veščin, predvsem pa poudarja edinstvenost in vrednost sleherne kulture ter njen prispevek k človeštvu (Dürr et al 2005 v Klemenčič Štremfel 2011: 37–38). Problematizirati je potrebno dejstvo, da je to idealno načelo v praksi okrnjeno, saj je večina izobraževalnih programov še vedno zasnovana za učence večine, prevladujoče kulture, in le malo jih dejansko aktivno vključuje ozaveščanje o prispevku manjšin, njihovih učencev ter njihovih kultur k večinski kulturi. Predstavljanje kulture manjšine je pogosto stereotipno in omejeno na manjše število zunanjih pokazateljev, kulturnih

⁶ Yuko Iwai je profesorica na Univerzi Wisconsin – La Crosse v ZDA, ukvarja pa se z raziskovanjem branja, izobraževanjem učiteljev, večkulturnim izobraževanjem in poučevanjem angleščine.

lastnosti, kot so denimo oblačila, hrana in narodna glasba, v katerih se domovina prikazuje zgolj skozi tradicionalne kulturne oblike (Banks 1996 v Klemenčič, Štremfel 2011: 51).

Do tega modela je konstruktivno kritičen Kymlicka (1995), ki trdi, da imajo sposobnost in motivacijo za ohranjanje lastne societalne kulture (po njegovem je to kultura, ki posameznim članom omogoča, da najdejo smiseln način bivanja v družbi skozi dejavnosti na socialnem, vzgojno-izobraževalnem, verskem, rekreacijskem in gospodarskem področju v zasebni in javni sferi) le narodne skupnosti (narodi v lastni državi ali avtohtone narodne manjšine), medtem ko priseljske manjšine predstavljajo le podskupine v okviru skupne kulture, ki jo oblikuje dominanten narod in ki jo priseljenci lahko obogatijo. Ljudje smo družbena, kulturna bitja, ki čutijo potrebo, da iščejo smisel tega sveta. Kulturna pripadnost daje dodaten pomen našim dejanjem, ki niso samo realizacija individualnih teženj, pač pa postanejo tudi del kreacije skupne kulture. Ljudje se razlikujemo tudi v navezanosti na lastno kulturo oziroma odprtosti do drugih kultur. Nacionalna oziroma kulturna identiteta je vsekakor pomembna v procesu samoidentifikacije, je pomemben del identitete posameznika, ima velik pomen v medsebojnih odnosih (med pripadniki iste skupnosti se ustvari odnos zaupanja in solidarnosti) in vpliva na to, kako nas sprejemajo drugi. Oblikovanje skupne kulturne identitete v večnacionalnih državah je občutljiv in dolg proces; pri tem bi morali dati prednost medsebojnemu prilagajanju, ne pa prilagajanju ene kulture drugi, dodaja Kymlicka.

Toleranca je lahko vodilo za odnose, ki se nanašajo na kulturno raznolikost, pri čemer država sprejema obstoj različnih tradicij in kultur, pravi Byram (2009: 8). Koncept tolerance je pogosto uporabljen v etimološkem smislu kot 'prenašanje' (lat. *tolerare*) nečesa, čeprav se s tem ne strinjamo ali tega ne cenimo. V tem smislu bi morali ljudje iz različnih kulturnih ozadij razviti sposobnost prenašanja dejstva, da drugi živijo znotraj določene družbe in verujejo drugače, kljub temu da si morda delijo skupne vrednote. Toleranca je lahko minimalni standard ali predpogoj za mirno sobivanje v večkulturnih državah. Koncept spoštovanja pa se nanaša na bolj pozitiven odnos, pri katerem ne gre le za toleranco razlik, temveč so razlike pozitivna vrednota. Preden posameznik lahko spoštuje način življenja ali osebo, jo mora поблиžje spoznati in razumeti. Spoštovanje se lahko kombinira s toleranco, saj ni potreben sporazum med posameznikoma, temveč gre za cenjenje drugega in njegovih/njenih razlik, kar zmanjšuje potrebo po strpnosti.

Toleranten in spoštljiv pristop do drugačnih načinov življenja in oseb, ki jih živijo, so koraki v smeri medkulturnosti. Strpnost in spoštovanje sta nujna predpogoja za učinkovit medkulturni dialog. Le-ta se nanaša na odprto in spoštljivo izmenjavo pogledov med posamezniki in skupinami različnih kultur. Tak dialog temelji na medsebojnem razumevanju, odprtosti ter pristnem spoštovanju in cenjenju različnosti človeškega dostojanstva in pravic. Vključuje pozitivne odnose do raznolikosti, dojemanje srečevanj ljudi z različnimi prepričanji in kulturnimi praksami kot obogatitev ter pogled na posameznikovo individualnost, ki se razvija ob srečanju z 'drugostjo'. To je proces medkulturnega dialoga, ki podpira dosežke družbene povezanosti znotraj večkulturnih družb in spodbujanje vključenosti. Strpnost, spoštovanje in medkulturni dialog ne zahtevajo od posameznika, da vse kulture, prakse in prepričanja doživlja kot enako resnične ali koristne. Posameznik pristopi k ljudem, skupinam, praksam s svojo identiteto in svetovnim nazorom, ki pa se lahko preko srečanj z ljudmi drugih ozadij spremenijo in razvijejo. Strpnost, spoštovanje in medkulturni dialog ne namigujejo na brezbriznost, relativizem (ideja, da so nasprotna prepričanja iz drugih kultur enako resnična) ali sinkretizem (kombinacija različnih oblik verovanja, prepričanj). To pomeni, da medkulturna srečanja lahko vključujejo napetosti med ljudmi zaradi različnih vrednotnih usmeritev, naša dolžnost pa je, da smo netolerantni do vrednot in praks, ki škodujejo človekovim pravicam (Byram 2009: 8).

»Da bi dosegli medkulturno zavest, ni dovolj le opazovati in poznati razlike med posameznimi okolji, potrebno je najti medij, ki jih približa in postavi odnos med njimi (književnost, umetnost, zakladnica zgodovinskega in družbenega spomina)« (Čok 2009: 12). Poznavanje kulturnih navad drugih družbenih in narodnostnih okolij je predpogoj za zavedanje lastne identitete in oblikovanje primerjav, ki omogočajo nastajanje vrednot. Pri vstopanju v medsebojne interakcije je zelo pomembna zmožnost empatije ali zmožnost vživeti se v druge kulture. Ljudje se po Kymlicki (2001 v Sardoč 2011: 89) naučijo biti odgovorni državljani ne le v šolah, ampak tudi v družini, svoji soseski, cerkvi in drugje. Šole niso edina možnost za učenje državljanstva, vendar so nujno potrebne. Ostale institucije lahko državljansko vzgojo v šolah dopolnjujejo, ne morejo pa je nadomestiti.

Pomembno je razmerje med lastnim kulturnim samozavedanjem in drugačnostjo ali eksterno kulturo. Makarovič in Zorec (2009: 6) trdita, da si razmerij med kulturami ne smemo predstavljati kot slavljenja kulturne različnosti, temveč kot iskanje enotnosti na ravni vrednot, ki omogoča varovanje raznolikosti na drugih ravneh. Ta enotnost ni trajna in samoumevna,

temveč jo je treba vzdrževati in prilagajati novim situacijam. Multikulturalnost se pogosto zoži na nacionalnost in nacionalno kulturo. Upoštevati je treba številne dejavnike posameznikove identitete: raso, etnično pripadnost, jezik, vero, družbeni razred, urbano ali ruralno okolje, mentalne sposobnosti in predispozicije, starost, spol, spolno orientacijo, poklic in izobrazbo (Klemenčič, Štremfel 2011: 18).

Večkulturalnost je torej velik izziv tudi za vzgojno-izobraževalne sisteme. S širitvijo Evropske unije se je spremenila demografska in politična dinamika Evrope. Povečala se je mobilnost ljudi, migracijski tokovi so se zaradi izobraževalnih in ekonomskih, zaposlitvenih vzorok povečali, prav tako pretočnost med manjšim številom držav (domovin) in zunanjim svetom (tudi onkraj meja Evropske unije). Povečan je medsebojni vpliv različnih kultur, pogostost medsebojnih stikov, izmenjav, jezikovnih in etničnih skupin ter religij, s tem pa se večja potreba po tem, da Evropo dojemamo ne samo kot politični konstrukt, temveč jo je potrebno percepirati in razumeti s sociokulturnega zornega kota. Že vzorec populacije ljubljanskih osnovnošolcev nakazuje na spremenjeno interno dinamiko družbe in kulture (ter socialne strukture same). Približno četrtnina (25 %) populacije ne pripada slovenskemu narodu in njihova materinščina ni slovenščina (Dekleva in Razpotnik 2002 v Klemenc, Štremfel 2011: 19). Po osamosvojitvi Slovenije (1991) je na ozemlju Slovenije ostalo veliko prebivalcev nekdanjih jugoslovanskih republik, katerih materni jezik ni slovenski. Po vstopu v Evropsko unijo ostaja Slovenija migracijsko povezana z ostalimi državami, nastalimi na ozemlju nekdanje Jugoslavije, obenem pa se s postavitvijo schengenskega sistema intenzivneje odpirajo vrata priseljevanju tudi z vzhoda Evrope, iz baltskih držav in z ozemlja nekdanje Sovjetske zveze. Temu v praksi sledi tudi šolski sistem. Medkulturna vzgoja ali izobraževanje temelji na predstavi o medsebojnem vplivanju različnih kultur in vzajemnem dopolnjevanju kultur. V Evropi je v drugi polovici 20. stoletja nastalo večje število nacionalnih in mednarodnih vzgojno-izobraževalnih projektov, ki so izpostavljali vprašanja o razvoju večkulturalnosti, ki *»naj bi posredovala znanje o medkulturnih razlikah v običajih, vrednotah, hranjenju, oblačenju in vedenjskih vzorcih«* (Justin 1997: 142). Osrednji cilji v šoli so razvoj intelektualnih, socialnih in osebnih potencialov vseh učencev do njihove najvišje ravni (uresničitev le-teh pa je odvisna tudi od znanja, stališč in obnašanja učiteljev), osrednji cilj medkulturalnosti v šoli pa je zavest, vedenje o lastni in drugih kulturah ter sposobnost empatije v kulturne prakse. Prezem perspektive drugih kultur pripomore tudi k večjemu razumevanju samega sebe (Zorec 2009: 55). Najzahtevnejši cilj današnjih družb je zmanjševanje predsodkov. V šolah so učitelji tisti, ki pomagajo učencem razviti pozitivna stališča do

različnih kulturnih, rasnih, etničnih skupin; zato bi morali učitelji pozitivno vrednotiti in podpirati medkulturne in rasne interakcije. Tu pa nastopijo poklicne in osebne kompetence učiteljev. Haapanen (2000: 143–144) izpostavlja kompetence kulturne in socialne zavesti, ki označujejo zavest o načinu vplivanja lastne zgodovine, kulturnih kodov in obrazcev mišljenja na obnašanje in mišljenje, znanje o drugih kulturah, neenakostih v svetu, ovirah pri pridobivanju izobrazbe in načinih premagovanja le-teh, znanje o načinih nastajanja stereotipov, predsodkov in rasizma, spretnost za konstruktivno reševanje konfliktov, sposobnost analiziranja izobraževalne politike in prakse, kompetence interkulturalnega srečevanja in socialne spretnosti (empatija), pripravljenost sprejeti druge realnosti brez potrebe po njihovi spremembi, občutek naklonjenosti, pozornosti, skrbi in občutljivosti za potrebe otrok, pogum in boj proti neenakosti in krivici, kritično mišljenje, spretnosti pri komuniciranju, stališča, ki vključujejo pogumno vedenje v boju proti rasizmu in neenakostim, predsodkom, zatiranju in diskriminaciji, pedagoške spretnosti, ki pomenijo zavest o lastnih pričakovanjih do učencev, spretnosti pri analiziranju in razumevanju kulturnih razlik, drugačnih učnih stilov in sposobnosti prilagajanja poučevanja tem stilom, kritično stališče do učnega načrta in učbenikov, prilagajanje komunikacije drugim etničnim in kulturnim skupinam.

Z besedo strpnost označujemo spoštovanje in sprejemanje raznolikosti svetovnih kultur. Omogočajo jo znanje, komunikacija, svoboda misli, zavesti in prepričanj. Strpnost je aktivna drža, ki je posledica zavedanja pomena univerzalnosti človekovih pravic in svoboščin (Leskošek 2005: 9). Osnovni pogoj za vzgojo k strpnosti je prepoznavanje človekovih pravic, ki postavljajo temeljno vrednostno perspektivo posameznih družb in temelj vzgoje v šoli. Šola lahko skozi vzgojno-izobraževalni proces vpliva na oblikovanje strpnega in odgovornega posameznika ter vključevanje posameznika v širše družbeno kolje. Vzgoja in izobraževanje naj bi temeljila na prepričanju, da smo vsi enakopravni. Večkulturna vzgoja zahteva, da šola razširi načelo enakopravnosti s priznanjem in spoštovanjem kulturnih razlik med posamezniki.

Po *Beli knjigi* (2011) sta vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji utemeljena na človekovih pravicah in svoboščinah ter njim pripadajočih dolžnostih, saj so ključna načela vzgoje in izobraževanja izpeljana ravno iz človekovih pravic in pojma pravne države. Ključna načela so povzeta iz *Ustave Republike Slovenije*, *Splošne deklaracije o človekovih pravicah*, *Konvencije o človekovih pravicah* in *Resolucije o evropski dimenziji vzgoje in izobraževanja*.

Naš sistem temelji na demokratičnosti, avtonomnosti in enakih možnostih. »Enakost zavezuje k temeljnemu načelu zagotavljanja enakih možnosti v vzgoji in izobraževanju, svoboda pa k spodbujanju možnosti izbire« (Bela knjiga 2011: 13). Bela knjiga (2011) navaja načela trajnostnega razvoja, med katerimi je tudi medkulturni dialog, ki ga spodbuja globalna vzgoja.

Le-ta

»ustvarja proces, ki pomaga razumeti in spoštovati različne kulture in odpira priložnosti, ki spodbujajo medsebojno bogatenje in razvoj globalne družbe. Zato je pomembno dobro poznavanje drugih kultur in prepričanj ter preseganje različnih neutemeljenih predsodkov. Znanje o drugih kulturah in načinu življenja v njih pomaga razumeti tudi številne vidike lastne kulture. Pri tem je potrebno spodbujati držo spoštovanja in preprečevati vsako vrsto diskriminacije« (Bela knjiga 2011: 44).

Svet Evrope v Beli knjigi iz leta 2008 medkulturni dialog opredeli kot proces, ki obsega odprto in spoštljivo izmenjavo pogledov med posamezniki in skupinami iz različnih etničnih, kulturnih, verskih in jezikovnih ozadij in dediščin, ki temelji na medsebojnem razumevanju in spoštovanju. Posameznik za izražanje potrebuje svobodo in sposobnost, hkrati pa tudi pripravljenost in zmožnost poslušati vidike drugih (Byram 2008: 123). Michael Byram (prav tam) izpostavi osredotočenost definicije na izmenjavo pogledov, ki je odvisna od komunikacijskih kompetenc tistih, ki želijo uporabiti sposobnost izražanja sebe in zmožnost poslušanja. Definicija priznava pomembnost komunikacijske sposobnosti, v praksi pa se osredotoča na obrobne in prikrajšane skupine, s katerimi morajo dominantne, večinske skupine vzpostaviti kontakt. T.i. evropska ideja (družbeno povezovanje, skupno bivanje) je povezana z medkulturnim dialogom, ki postaja del procesa političnih razvojev. Medkulturni dialog predpostavlja medkulturne kompetence, ki so uporabljene v *Skupnem evropskem referenčnem okvirju za jezike* (ang. *Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*⁷) in so povzete po večdimenzionalnem modelu Michaela Byrama (Slika 1).

Slovenski šolski sistem je utemeljen na procesu vključevanja v lastno kulturno in nacionalno tradicijo in na seznanjanju z drugimi kulturami ter vzgoji za strpnost. Vzgajati je potrebno medsebojno strpnost in spoštovanje drugačnosti. Medkulturne vsebine bi bilo potrebno vključiti v vsebine vseh šolskih predmetov, kar napeljuje na nujno interdisciplinarnost in odprtost medkulturnega učnega načrta. Tako bi vsi predmeti prispevali k integraciji in razvoju

⁷ CEFR iz leta 2001 navaja koncept '*acteur social*'. Vpliv CEFR-a v Evropi in izven nje je precejšen v smislu opredelitve ravni jezikovnih kompetenc. Nastal je pod okriljem projekta o učenju jezikov, ki je predvideval novo evropsko državljanstvo. Je poskus opisa konsenzualnih pogledov na plurilingvistično kompetenco, ki jo evropski državljani potrebujejo, in načine, kako bi jo lahko pridobili (Byram 2010: 319).

medkulturnih kompetenc, medkulturni učni načrt pa bi po idealnem modelu krepil vrednote etničnega pluralizma, kulturne raznolikosti, kot tudi domoljubja ter lastne in nacionalne identitete. Pedagoški pristopi medkulturnega izobraževanja se v državah razlikujejo glede na specifični nacionalni in družbeni kontekst, imajo pa skupne cilje, ki so po Nieke v Puzić (2007 v Klemenčič Štremfel 2011: 55):

»prepoznavanje lastnega neizbežnega etnocentrizma, ravnanje s tujim, graditev tolerantnosti, sprejemanje etničnosti, pozornost do jezikov manjšin, problematizacija rasizma, poudarjanje skupnega, spodbujanje k solidarnosti, racionalno reševanje konfliktov med kulturami, osveščanje o možnosti vzajemne kulturne bogatitve, tematiziranje odnosa mi – oni in afirmacija univerzalne humanosti.«

Po Le Roux (2002)

»so cilji medkulturnega izobraževanja interkulturalno-komunikacijske kompetence, odprtost do drugih kultur, fleksibilnost, toleranca, preprečevanje konfliktov, samorefleksija ter kreativnost« (v Klemenčič, Štremfel 2011: 55).

Banks (2007) dodaja še dodatne cilje:

»pomoč posameznikom, da vidijo svojo kulturo s perspektive drugih kultur, dati posameznikom alternative na področju izobraževanja (učenje o kulturah, etničnih skupinah in jezikih drugih kultur); zmanjševanje diskriminacije etničnih skupin in subkultur; vključevanje multikulturnih vsebin v šolski kurikulum in vsakodnevno življenje šole ter drugih institucij; odprava stereotipov; vse omenjeno vodi v razvoj medkulturnih kompetenc in s tem sodobne, demokratične multikulturne družbe« (v Klemenčič, Štremfel 2011: 56).

Pedagogika enakopravnosti predstavlja pedagoške strategije, ki spodbujajo uspešnost vseh učencev ne glede na njihovo rasno pripadnost, etnično, socialno pripadnost ali spol. Etnično, rasno, socialno, kulturno in jezikovno ozadje ter spol učenca so pojmovani kot potreben katalizator učenja. Učenci bi morali spoznati, da šola in dom nista med seboj ločeni entiteti. Pedagogika enakopravnosti vključuje programe, ki nudijo kulturno ali jezikovno pomoč učencem (Klemenčič, Štremfel 2011: 51–52). Šole naj bi tako aktivneje sodelovale z okolico, manjšinskimi kulturnimi društvi in organizacijami z namenom obogatitve programa šole ter krepitve integracijskih vezi večinskega naroda z manjšinsko kulturo (ne z namenom asimilacije, temveč z osnovnim načelom sprejemanja drugačnosti). To spodbuja tudi Byram (2008: 130), ki pravi, da je učence potrebno spodbuditi, da se povezujejo s skupnostjo; glede na starost ter stopnjo jezikovne in medkulturne kompetence naj se jih spodbudi k povezovanju s skupinami ljudi iz drugih držav. Tako se bodo ob primerjanju učili o svoji državi, o drugačnosti v svoji državi (o jezikovnih in etničnih manjšinah), aktivni bodo zunaj šole ter se povezovali z razredi drugih šol iz različnih držav.

Državljske in medkulturne kompetence delno sovpadajo s splošnimi družbenimi kompetencami za učinkovito vključevanje v medosebne interakcije: »komunikacijske in socialne veščine, spretnost reševanja socialnih konfliktov, sposobnost prevzemanja socialne perspektive, medosebno razumevanje, zastavljanje ciljev, odločanje, samozaupanje, interes za druge ljudi in prosocialne norme« (Klemenčič, Štremfel 2011: 54). Kot družbeni dejavnik vsak posameznik sooblikuje odnose s širšo skupnostjo povezanih družbenih skupin, ki skupaj tvorijo identiteto. V medkulturnem pristopu je glavni cilj poučevanja stremljenje k zelenemu razvoju učenčeve celostne osebnosti in zavedanje identitete, ki je rezultat doživljanja drugačnosti v jeziku in kulturi (CEFR 2001 v Byram 2010: 319). Globalno idejo medkulturnosti in njenih kompetenc združuje Will Kymlicka (2003 v Klemenčič Štremfel 2011: 57), ki pravi:

»Medkulturne kompetence bi morale biti videne ne le kot pragmatična potreba v globalni soodvisnosti in medetničnem mešanju, ampak tudi kot resnična vrednota sama po sebi. Bogati namreč naše življenje s sposobnostjo imeti pozitivne kontakte s člani drugih kultur, razširja naša obzorja, zagotavlja nove perspektive in nas uči bolj kritičnega odziva na naše podedovane tradicije. Je pomemben del osebne rasti.«

S poudarjanjem medkulturnih kompetenc narašča tudi zahteva po večji usposobljenosti učiteljev, ki se v razredu srečujejo z etničnimi, verskimi in kulturnimi razlikami, ki jih morajo znati zaznavati ter senzibilno obravnavati. Kakor bo učitelj razumel ter tolmačil to svoje razumevanje medkulturnosti, drugačnega učencem, tako bodo ti privzgojili prave ali napačne vzorce, kako ravnati v stiku z različnim oziroma kulturno drugačnim. Pomemben dejavnik pri prenosu so učiteljeve vrednote in stališča, kar terja permanentno opismenjevanje in izobraževanje tudi učiteljev samih. Učitelji bi morali tako drugačnost sprejeti ne kot grožnjo, temveč kot izziv, dobrino, pomembno je, da je učitelj fleksibilen, nekonflikten, dovzeten, odprt za nova znanja, ustvarjalen, empatičen, sposoben samorefleksije, samokritičnosti; učence mora opremiti z medkulturnimi izkušnjami, znati mora sprejeti kulturno različnost ter jo ne prisilno spreminjati, vrednotiti jo mora kot enakovredno. Medkulturne kompetence učiteljev po Bleszynski (2008 v Klemenčič Štremfel 2011: 90) pokrivajo: aktualno znanje (o multikulturni družbi, kulturah, medkulturni komunikaciji, pridobivanju medkulturnih kompetenc, o izobraževanju v multikulturnih okoljih, problemih in potrebah posebnih skupin učencev), ustrezne metodične in izobraževalne pristope (stili poučevanja, metode poučevanja, moderna tehnologija, didaktični materiali), visoke etične standarde (spoštovanje vseh kultur in ljudi, toleranca, odprtost do drugih, soočanje s psihološkimi ovirami, problemi razvoja medkulturnih kompetenc, pomoč učencem, spodbujanje učenčeve individualizacije). Ena

izmed možnih strategij vzpostavljanja vezi med večinskimi in manjšinskimi učenci je lahko didaktična uporaba ljudskih pravljic pri pouku (učencem je pomembno pokazati, da je lahko isto besedilo natisnjeno in interpretirano v različnih jezikih), ki pa so polne stereotipov in predsodkov, a zato dodaten izziv tako za učitelja kot za učence.

2.2 STEREOTIPI IN PREDSDOKI

Stereotipi in predsodki so del našega vsakdana, saj jih ljudje razvijamo tekom socializacije in večinoma na nezavedni ravni. So stališča, ki jih zavzemamo, podkrepljena z močnimi čustvi, vrednote, ki nam jih je privzgojila družina ali družba, velik vpliv imajo tudi mediji. Ker se v življenju soočamo s spremembami v okolju, se s tem razvijajo tudi predsodki, konflikti, nasilje. Učitelji imamo pomembno nalogo: učence pripraviti na življenje v večkulturnem svetu, zato moramo pri sebi prepoznavati stereotipe in predsodke ter spremeniti svoja stališča.

»Stališča nam omogočajo, da se v nestrukturiranih situacijah lažje znajdemo, omogočajo nam, da lahko pojave in dogodke kategoriziramo, čeprav jih ne poznamo dobro. Tri osnovne dimenzije vsakega našega stališča so kognitivna, emocionalna in motivacijska komponenta. Kognitivno komponento sestavljajo znanja in predstave o objektu, ki so predmet naših stališč, to, kar o stvareh vemo. Emocionalna komponenta predstavlja vrednotenje teh komponent; glede na to, kar o stvareh vemo oziroma mislimo, da vemo, si do njih izoblikujemo določen čustveni odnos, negativen ali pozitiven. Motivacijska komponenta pomeni pripravljenost, da se odzovemo na določen način (npr. gremo na protivladne proteste, če se ne strinjamo s političnimi odločitvami vlade)« (Svetina 2006 v Vižintin 2013: 257).

Posploševanje, sodbe, izkrivljene predstave, pomanjkljive in netočne informacije pa vodijo v oblikovanje stereotipnih predstav, ki jih Ksenija Šabec (2006 v Vižintin 2013: 260) opredeli kot vrednotne reprezentacije družbenih pojavov in ljudi, ki predstavljajo oblike sodb z negativnimi ali pozitivnimi konotacijami, le redko pa izhajajo iz posameznikovih neposrednih izkušenj. Ule (2005 v Vižintin 2013: 260) stereotipiziranje opredeli kot *»proces opisovanja ljudi na podlagi njihove kulturne skupinske pripadnosti, ne na podlagi individualnih značilnosti in posebnosti.«* Tako kot predsodki, tudi stereotipi izvirajo iz družine, družbe ali medijev, kjer imajo status dejstev, ki veljajo za določeno osebo ali skupino oseb, saj razmišljanje poenostavijo in zaradi svoje enostavnosti hitro najdejo mesto v družbi ter se kot *memi*⁸ širijo v naslednje generacije.

Ule (2004) stereotipe razdeli v dve večji skupini, in sicer:

⁸ *Mem* izhaja iz Dawkinsove teorije iz leta 1976, ki pravi, da obstaja replikator (*mem*), ki se v družbi obdrži in širi. Več v poglavju 2.3.4 *Pravljice kot memi*.

- etnični stereotipi (poenostavljene in neutemeljene sodbe o narodih in nacionalnih skupinah, o njihovih pripadnikih), ki jih deli na heterostereotipe (pripisovanje negativnih lastnosti drugemu narodu) in avtostereotipe (posplošena pozitivna predstava o lastnem narodu),
- spolni stereotipi (posplošene značilnosti spolov, razlik in vlog posameznikov v družbi).

Iz stereotipov in zaradi vplivov znanja oziroma neznanja, čustev ali motivacije za neko delovanje se oblikujejo predsodki, na podlagi tega pa v družbi delujemo, se povezujemo z enako mislečimi, predsodki pa se tako širijo in povzročajo različne oblike diskriminacij, kažejo se *»predvsem v nespoštljivem, netolerantnem ali prezirljivem odnosu do drugih oziroma drugačnih, na primer do pripadnikov drugih narodov, etničnih skupnosti, ras, kultur, do oseb z drugačnimi načini življenja, religioznimi, spolnimi usmeritvami«* (Ule 2005 v Vižintin 2013: 258).

»Za predsodke veljajo naslednje značilnosti:

- *odnos (npr. do določenega naroda) je negativen, omalovažujoč, podcenjujoč, npr. prepričani smo, da je naš narod večvreden kot sosednji*
- *predsodki temeljijo na neosnovanih, nepopolnih, neresničnih informacijah; praviloma se pojavljajo do stvari/ljudi, o katerih nimamo dovolj informacij ali pa so te informacije izrazito enostranske, npr. predsodek do določene veroizpovedi ali do verovanja nasploh; pozitivnih informacij, ki bi lahko »ogrozile« naš predsodek, praviloma ne slišimo*
- *intenzivno čustvovanje, ki spremlja predsodke: do stvari ali do določene skupine ljudi, ki so v središču naših predsodkov, gojimo močna negativna čustva, npr. gnus, prezir, vzvišenost, prepričanje, da smo popolnoma drugačni; v ozadju teh čustev so pogosto čustva strahu, negotovosti ali potlačene agresivnosti*
- *predsodki, povezani z močnim čustvovanjem, so izjemno odporni proti spremembam, naše prepričanje ostaja enako negativno, tudi če vsa dejstva govorijo proti, po navadi logično prepričevanje ne more spremeniti našega predsodka do neke stvari«* (Svetina 2006 v Vižintin 2013: 258).

Susan C. Potucek (1995: 567) opozarja, da je poučevanje o predsodkih več kot razprava o sovražnosti do verskih, etničnih in narodnostnih skupin, učenci bi namreč morali podoživeti izkušnje iz zgodovine. Šola bi zato morala omogočiti stike med pripadniki različnih kultur, pred tem pa uskladiti učne načrte in učna gradiva z večkulturno realnostjo, ki nas obkroža. Nujno je tudi usposabljanje učiteljev ter sodelovanje s starši priseljenci in lokalnimi

priseljenski družbi. Šabec (2006 v Vižintin 2013: 259) poudarja, da se predsodki ohranjajo in krepijo, če se o njih ne diskutira in se jih ne problematizira, kritično reflektiranje pa ni dovolj; potrebno je odkrivati in kritizirati mehanizme njihovega nastajanja in delovanja ter na kolektivni ravni vzpostavljati sposobnosti kritične distance do lastnih percepcij o drugih ljudeh.

Šola bi morala vzpostaviti stike med posamezniki različnih kultur in ustvarjati medkulturne oblike pouka (učne ure, interesne dejavnosti, dneve dejavnosti, projekte, prireditve), vendar je pri tem potrebno paziti, da se ne izpostavlja le ljudskih plesov in pesmi, saj so le-ti manj povezani s sodobnim življenjem. Kot piše Marijanca Ajša Vižintin (2013: 167), je pomembno, da se poleg hrane in plesov predstavi tudi znanstvene in gospodarske dosežke, književno in drugo umetnost, dejavnosti in aktivno vlogo društev priseljencev itd.

»Po Allportovi teoriji stikov (Allport v Bennett 2011: 23–24) se predsodki zmanjšajo, prijateljska stališča pa povečajo, če so izpolnjeni naslednji pogoji:

- *spodbujanje sodelovanja med večinskimi in manjšinskimi skupinami med različnimi dejavnostmi, ki omogočajo spoznavanje in skupno doseganje ciljev;*
- *medskupinski stiki morajo trajati dalj časa in ob različnih priložnostih;*
- *omogočeno mora biti individualno uresničevanje posameznikov;*
- *posamezniki morajo imeti enak socialni položaj;*
- *težnja po pozitivnih odnosih med različnimi skupinami mora biti jasno izražena s strani priznane avtoritete ali vplivne tretje strani» (Vižintin 2013: 70).*

O različnosti se je potrebno pogovarjati in pri tem ozaveščati (pri sebi in pri učencih) predsodke in stereotipe ter jim odkrito nasprotovati. Soočanje s stereotipi in predsodki ni lahko, saj se jih pogosto ne zavedamo, imajo pa tudi splošno podporo v družbi. Učitelji bi se morali usposobiti za poučevanje o preseganju stereotipov in predsodkov ter imeti dovolj samokritičnosti in samorefleksije, da bi zmogli ozavestiti svoje stereotipe in predsodke, ki bi jih morali preseči, da bi nanje znali odreagirati v pogovoru z učenci.

Yuko Iwai (2013) v svojem članku izpostavlja pomembnost priprave na pouk, ki poteka v kulturno raznolikem razredu. Veliko učiteljev se ne zaveda pomembnosti večkulturnosti v razredih, ki ji namenjajo premalo pozornosti in je ne vključujejo v poučevanje. Tak odnos učitelja do večkulturnosti negativno vpliva tudi na učence. Ravno v ta namen je potrebno v pripravo na pouk vključiti metode in oblike dela, ki bodo omogočale spodbudno učno okolje,

medsebojne stike med učenci ter preseganje stereotipov in predsodkov. Za večjo učinkovitost slednjega izhajamo iz populacije v razredu ter vključimo v pouk starše učencev ali druge pripadnike priseljskih ali etničnih skupnosti.

Na Osnovni šoli Vodmat v Ljubljani smo v okviru interesne dejavnosti, ki je bila hkrati tudi šolski projekt, uporabili ljudske pravljice kot metodo poučevanja o stereotipih in predsodkih. Veliko ljudskih pravljic vsebuje primere stereotipov, predsodkov in diskriminacije, zato jih je z učenci potrebno kritično analizirati, kar pa od učitelja zahteva temeljito pripravo na pouk in razvito medkulturno zmožnost. Pri obravnavi ljudskih pravljic smo spodbudili tudi učence priseljence in njihove starše k predstavitvi ljudske pravljice iz njihove prvotne kulture, povabili pa smo tudi pripadnika priseljske skupnosti, s čimer smo spodbudili medkulturni dialog, razvijali medkulturno zmožnost, vzgojo in izobraževanje.

Pozorni smo bili predvsem na preseganje stereotipov in predsodkov, zato smo vsebino ljudskih pravljic analizirali s pomočjo vprašanj:

- 1) Kakšen odnos imajo učenci do kulture, iz katere prihaja pravljica (pred in po branju)?
- 2) Kateri stereotipi in predsodki se pojavljajo pri učencih? Se pojavljajo tudi v besedilu?
So v besedilu stereotipi in predsodki preseženi?
- 3) So učenci spreminjali odnos do obravnavane kulture? So si učenci izmenjali izkušnje?
So se naučili kaj novega?
- 4) Kako bi se počutili kot pripadniki obravnavane kulture, če bi jih drugi izločali iz družbe, obsojali, žalili?
- 5) Kako bi se trudili, da bi jih družba sprejela?
- 6) Kako bi učenci sprejeli nekoga iz druge kulture? Na kakšne načine bi mu pomagali?
- 7) Kako bi se počutili, če bi prišli v drugo kulturo in bi jih ljudje pozitivno sprejeli? Bi jih bilo vseeno strah ali sram?
- 8) Kako bi se počutili, če bi k nam prišel nekdo iz druge kulture? Bi potrebovali čas, da bi ga sprejeli?

Analiza besedil z učenci je nujna, saj jih je potrebno spodbuditi k iskanju, izpostavljanju, soočanju in izločanju stereotipov in predsodkov, se z njimi pogovarjati o diskriminaciji, s katero se srečujejo v šoli, doma, v soseski, v medijih. Pomembno je, da diskriminacijo

prepoznavajo v svojem okolju, se zavedajo stereotipov in predsodkov, se jih učijo preseči in jim nasprotovati.

Učitelji pa morajo kritično brati učne načrte in gradiva, dajati pobude za izločitev stereotipov in predsodkov iz učnih gradiv ter pobude za večkulturne učne načrte, povezovati učno snov z večkulturnostjo v razredu in na šoli, pripravljati in uporabljati dodatno učno gradivo o večkulturnosti ter obravnavati primere sistemske in prikrite diskriminacije v šolski in širši skupnosti (Vižintin 2013).

2.3 DEFINICIJE LJUDSKE PRAVLJICE

Če izhajamo iz predpostavke, da ljudske pravljice izražajo kulturne norme, razmišljanja, stališča, potem vsebujejo tudi stereotipe in predsodke, obenem pa je ključno kritično branje, katerega namen je odkriti čustvene in ideološke manipulacije, potrebno je poglobljeno razumevanje oziroma branje z različnih stališč in zornih kotov (Blažić 2011: 25), učitelji pa moramo najti načine, s katerimi lahko le-te presegamo (pri sebi in učencih). Ljudske pravljice so preko različnih teorij definirali, razlagali številni akademski krogi. Različne teorije določajo definicije pravljice, vsi ti pristopi pa imajo skupne značilnosti in hkrati so raznoliki.

Max Lüthi, švicarski znanstvenik, je menil, da folkloristika pravljice raziskuje kot kulturne in duhovne dokumente ter opazuje njihovo vlogo v družbi, psihologija raziskuje vpliv pravljic na poslušalca ali bralca, literarna veda pa raziskuje naravo žanra ter izvor in zgodovino različnih tipov pravljic (Blažić 2014: 23).

Teorije pravljic povzemamo po knjigi Milene Mileve Blažić, *Skriti pomeni pravljic: od svilne do jantarne poti* iz leta 2014:

Folkloristična teorija, katere glavna predstavnika sta finski znanstvenika Antti Aarne in Američan Stith Thompson, temelji na klasifikaciji besedil iz ljudskega izročila, ki sta jih razvrstila tematsko v sedem knjig, in sicer v 22 skupin glavnih motivov in številnih podmotivov, ki se členijo v podskupine. Teorija je bila predmet številnih kritik, saj ne razlaga pomena naštetih motivov, je pa povsem uporaben pripomoček za osnovno analizo motivike.

Predstavnik strukturalistične metode je ruski formalist Vladimir Propp, katerega najbolj znano delo je *Morfologija pravljice*. Bistvo njegove teorije je, da je poleg 31 nespremenljivih funkcij (motivov) nastopajočih oseb, ki se ponavljajo v skoraj vsaki ljudski pravljici, še sedem značilnih pravljicnih junakov (pošiljatelj, prejemnik, subjekt, objekt, pomočnik, nasprotnik, lažni junak), ki pa se spreminjajo in uresničujejo funkcije. Te funkcije so: odhod, prepoved, kršitev, poizvedovanje, izdaja, prevara, pomagaštvo, škodovanje, posredništvo, odpor, odprava, preizkušnja, odziv, prejem, premik, spopad, označitev, zmaga, premostitev, vrnitev, pregon, rešitev, prihod, zahteve, naloga, razrešitev, prepoznavna, razkrinkanje, preobrazba, kazen in poroka. Ugotovil je, da je za preučevanje modela ljudske pravljice pomembno, kaj liki v pravljicah delajo, kdo kaj dela in kako dela. V svoji knjigi je prikazal shematičnost modela ljudske pravljice, ki jo imenuje čarobna pravljica.

Max Lüthi je raziskoval model ljudske pravljice in postavil literarno teorijo. Posplošil je značilnosti pravljice, ki jo je definiral kot simbolično literarno obliko, ki se izraža z jezikom simbolov, ki so v osnovi splošni, shematizirani. Poudaril je pet bistvenih značilnosti pravljice, to so: enodimenzionalnost (na dogajalni ravni se nekonfliktno dogajajo realni in fantastični dogodki), ploskovitost (linearna predstavitev književne osebe, časa, prostora, dogodkov), abstraktni slog (pravljica s svojim slogom spremeni svet tako, da mu da novo obliko in tako ustvari nov svet), izolacija in univerzalna povezanost (pravljicni liki imajo določene enake lastnosti, ki so značilne za vse tipe ljudi, ki so tudi univerzalni) ter sublimacija in vsevklučenost (vzvišenost ali sprememba, preusmeritev ciljev na višjo stopnjo).

Psihoanalitično teorijo so razvijali Bruno Bettelheim, C. G. Jung in Marie-Louise von Franz. Glavni predstavnik te teorije je Bruno Bettelheim, na katerega je vplival psiholog Sigmund Freud, in je svoja dognanja zbral v delu *Rabe čudežnega* (1976, v slovenščini 1999 in 2002). Švicarski znanstvenik Jung in njegova učenka Marie-Louise von Franz pa sta raziskovala arhetipe; pravljice po njunem mnenju temeljijo na strukturnih prvinah kolektivnega nezavednega, torej na arhetipih.

Sociološka teorija ameriškega znanstvenika Jacka Zipesa temelji na spoznanjih Richarda Dawkinsa (*The Selfish Gene*, 1976), in sicer podaja teorijo memetike in kulturne evolucije. Samo nekatere pravljice oziroma pravljicni memi so sposobni preživeti kulturno evolucijo; to so tisti memi, ki so ponovljivi in zapomnljivi. V procesu evolucije je bilo memom omogočeno,

da se določeni kulturi prilagodijo le, če so relevantni na vsečloveški in individualni ravni ter se prilagajajo v različnih kulturah in medijih.

Blažičeva omenja feministično teorijo in njeni glavni predstavnici Mario Tatar in Clarisso Pinkolo Estés. Slednja je raziskovala arhetip »divje ženske« oziroma vzroke in posledice zatajevanja ženske identitete in njeno podrejanje moškim. Ta teorija s pomočjo folkloristike raziskuje vlogo spolov.

Sedma je poststrukturalistična teorija švedske znanstvenice Marie Nikolajeve, ki združuje strukturalistično in psihoanalitično teorijo. Citira Proppovo formulo »subjekt želi objekt«, na kateri temelji pravljica, obenem pa navaja še teorijo Julienu Greimasa, ki pravi, da pravljica temelji na nasprotju hoteti – morati. To vsebino pa dopolni Jungova arhetipska teorija, ki pravi, da je začetek pravljice harmonija, jedro kaos in zaključek nova harmonija.

Ljudske pravljice imajo z literarnimi pravljicami in drugimi žanri (miti, legendami, anekdotami) zelo veliko podobnosti (Zipes 2012: 164). Definicija ljudske pravljice je tudi odvisna od njene funkcije v družbi in kulturi. V različnih kulturah poznamo več različic neke ljudske pravljice. Interesi ljudi neke kulture so drugačni od interesov ljudi v drugi kulturi, toda struktura je univerzalna (Propp 2005).

Angleški izraz za pravljico (*fairy tale*) je prva uporabila d'Aulnoyeva⁹ leta 1697, ko je objavila svojo prvo zbirko pravlji. O tem, zakaj je uporabila ta izraz, ni nikoli pisala. Svoje zgodbe je poimenovala *contes des fées*, kar dobesedno pomeni pravljice o vilah. Prvi angleški prevod njene zbirke *Les contes des fées* (1697 – 1698) je bil objavljen leta 1707 z naslovom *Tales of the Fairies* (*Zgodbe o vilah*). Izraz *fairy tale* je v uporabo prišel šele leta 1750, saj je bil za izobražence problematičen, d'Aulnoyeva namreč niso upoštevali kot izumiteljice izraza (Zipes 2012: 22). Besedni koren je specifičen in izhaja iz vilinskega. Med letoma 1690 in 1710 so v francoskih besedilih prevladovale vile. Takrat pravljica še ni bila prepoznana kot žanr in ni imela imena. Imenovali so jo zgodba, conte, cunto, cuento, skazka, Märchen ipd. Noben avtor je ni v tisku označil za pravljico, dokler ni d'Aulnoyeva ustvarila izraza (Zipes 2012: 23).

⁹ Baronica Marie-Catherine d'Aulnoy (1650 – 1705) je prirejala zabave za visoko družbo in tudi njene pravljice so bile namenjene odrasli publiki. Čeprav je ideje povečini črpala iz ljudskega izročila, so prizorišča v pravljičah skoraj vedno gradovi in kraljevske sobane.

Germanski, nemško govoreči, svet je pri tem bolj koncizen. Wilhelm in Jacob Grimm ter ostali folkloristi so že od samega začetka vedeli, kaj je prava ljudska pravljica. Verjeli so, da obstajajo čiste starodavne pravljice (Urmärchen), ki so izvor pristnih tipov pravljic; brata Grimm sta katero koli varianto idealnega tipa pravljice, ki je vsebovala velike stilistične ali znatne spremembe, imela za oskrunjeno. Kar je pokvarilo domnevno pristne ljudske pravljice, je bilo obravnavano kot umetno in odmaknjeno od ljudskega duha v pravljicah. Ko primerjamo Grimmovo delo z ljudskimi pravljicami, vidimo, da so se konstantno mešale z drugimi verzijami pravljic, ki sta jih dobila od svojih informantov, medtem ko sta poskušala ustvariti tisto, za kar sta verjela, da je najbolj pristna ljudska pravljica. Po njuno je šlo za purifikacijo (Zipes 2012: 186). Sebe sta videla kot odkritelja in kultivatorja, ki sta želela oživeti preteklost za vse ljudi, da bi lahko postali eno z besedami pravljice (Zipes 2012: 187).

Karel Štrekelj je narodno blago delil na dve skupini: na realno stran ustnega slovstva in formalno stran narodnega blaga. Štrekelj se je zavedal, da je potrebno narodov duhovni proizvod (realno stran ustnega slovstva) obravnavati in razumeti samo v kontekstu z njegovim formalnim ozadjem. Če hočemo spoznati narod v njegovem bistvu, se ne smemo zadovoljiti le z njegovim ustnim slovstvom oziroma duhovnimi produkti, ampak moramo nujno spoznati še kontekst – formalno stran narodnega blaga (Štrekelj omenja šege in običaje, narodno medicino, narodne igre, narodno pravo) (Kropej 2001: 37). To predstavlja le eno raven pomena in vlog pravljic.

2.3.1 KLASIFIKACIJA LJUDSKE PRAVLJICE

S klasifikacijo ljudskih pravljic sta se ukvarjala folkloristična teoretika, Finec Antti Aarne (1867-1925) in Američan Stith Thompson (1885-1976), njuno delo pa je nadgradil Nemeec Hans Jörg Uther. Nastal je indeks, ki se imenuje Aarne-Thompson-Uther ali ATU-sistem, ki se še vedno nadgrajuje. Aarne je popisal najpogostejše finske, nemške in danske pravljice ter jih sistemiziral glede na pravljичne tipe. Thompson je sistem dopolnil s pravljicami indoevropskega porekla in v vsako novo izdajo vnašal novosti. Sedem krovnih kategorij, od katerih ima vsaka še svoje podkategorije, so: živalske pravljice, čudežne pravljice, verske zgodbe, novelistične zgodbe, pravljice o neumnem ogru (velikanu, hudiču), šaljive zgodbe, pravljичne formule¹⁰. Leta 2015 je pri založbi ZRC izšla knjiga dr. Mirjam Kropej Telban

¹⁰ Dostopno na <http://www.mftd.org/index.php?action=atu>.

Tipni indeks slovenskih ljudskih pravljic: Živalske pravljice in basni. To delo je slovenski prispevek h klasifikaciji ljudskih pravljic po ATU-sistemu.

Kako strpno in do drugačnosti spoštljivo je posamezno kulturno okolje, izhaja tudi iz kulturne naravnosti posameznega naroda, odraz tega pa je možno iskati tudi v ljudskem slovstvu, pripovedništvu in folkloristiki kot posameznih segmentih kulture. Z raziskovanjem pravljic – njihovega razvoja, družbene in politične vloge, se ukvarja Jack Zipes, profesor germanske in primerjalne književnosti na univerzi v Minnesoti. Izdal je več monografij, v katerih razlaga teorijo o nastanku, pripovedovanju in ohranitvi pravljic: *Creative Storytelling: Building Community/Changing Lives* (1995), *Speaking Out: Storytelling and Creative Drama for Children* (2004), *Why Fairy Tales Stick: The Evolution and Relevance of a Genre* (2006), *The Irresistible Fairy Tale: The Cultural and Social History of a Genre* (2012). V knjigi *The Irresistible Fairy Tale: The Cultural and Social History of a Genre* je nadgradil teorijo evolucije pravljic in memetike, o čemer pravi, da (2012: 2) je nemogoče izslediti zgodovinski izvor in evolucijo pravljic v določenem času in prostoru, sprejeto dejstvo pa je, da so si ljudje pričeli pripovedovati pravljice, ko se je razvil govor. Te pravljice sicer niso imele naslovov, pripovedovane pa so bile ob posebnih dogodkih ali ceremonijah (denimo kot opozorilo za nevarnost, preskrba s hrano, razlaga nerazumljenih pojavov). Zgodbe so pripovedovali za prenos znanja in izkušenj v socialnem okolju. Navkljub morebitnemu čudaštvu, čudežnosti, čarobnosti, vraževerju ali neresničnosti je bilo osnovno načelo vera vanje. Ljudje nekoč so bili drugačni kot danes, ko verjamemo v verstva, čudeže, kulte, narode. Z razliko od sicer podobnih verskih in patriotskih zgodb, ki temeljijo na sistemu verovanja ali verskih zakonikih, so pravljice posvetne ter se oblikujejo na podlagi človekove tendence k spreminjanju sveta po podobi, pričakovanjih in hotenjih ljudi, medtem pa se tudi ljudje spreminjajo in prilagajajo svetu, dodaja Zipes.

Bistvo pravljic je bilo vedno v čarobnih pripomočkih, močnih ljudeh in živalih, ki omogočajo protagonistom spremembe njih samih in njihovega okolja, da bi bilo le-to primernejše za življenje v miru in zadovoljstvu. Primordialno so zasnovane s konfliktom, izvirajo iz njega. Ko se rodimo, smo v konfliktu tako s seboj, kot tudi svetom okoli nas. Prek socializacije in vzgoje se vzbudi želja po sprejetosti v svet, konformizmu, vključitvi v družbo, zato skozi komuniciranje odkrivamo načine zadovoljitve in razreševanja konfliktnih želj in instinktov. Pravljice izhajajo iz ustnega izročila in niso obstajale v obliki, kot so pripovedovane, natisnjene, naslikane, posnete in odigrane danes. Folkloristi tako razločujejo med ljudskimi

pravljicami (wonder folk tales), ki izhajajo iz ljudskega – ustnega izročila in še vedno obstajajo, kot druge pa Zipes navaja literarne pravljice (literary fairy tales), ki pa so nastale v ustnem izročilu preko zapisov in tiska ter še vedno nastajajo v različnih oblikah po vsem svetu (Zipes 2012, 2). V obeh oblikah (ustnih in pisnih izročilih) je Zipes poudaril, da je pojavnih oblik pravljic mnogo, na vse pa so vplivali kulturni vzorci, tako je velikokrat domala nemogoče razlikovati med prvo in drugo pojavno obliko pravljic (angl. *wonder folk in fairy tale*)¹¹. V sinergiji in medsebojni soodvisnosti tvorita brezmejen in kompleksen žanr (Zipes 2012: 3).

Dosledno ločevanje in natančna zgodovinska umestitev tako evolucije žanrov kot tudi izvornega porekla pravljic je nemogoče, saj so ljudje pričeli s pripovedovanjem zgodb več tisoč let prej, kot so se naučili brati, pisati in shranjevati zapise. Tudi s pojavom pismenosti je bilo znanje branja in pisanja dano le manjšini, te elite pa so bile preobremenjene s svojimi interesi, ki pa niso imeli veliko stičnih točk s splošnimi oblikami komunikacije (Zipes 2012: 4). Pripovedniki so si prizadevali poudariti pomen tako samih sebe kot lastnih zgodb, v kolikor pa so bili uspešni, so se zgodbe ohranile pri poslušalcih, ki so jih naprej prenesli drugim, s tem pa so prispevali k množenju zgodb, modifikacijam, ki oblikujejo in ustvarjajo navsezadnje kulturne vzorce. Pripovedništvo je bilo po Zipesu ključno za dvig socialnega in političnega statusa (če je nekdo želel postati vodja, šaman, duhovnik ali duhovnica, kralj ali kraljica, zdravilec, zdravnik, minister) v družini kot tudi klanu, plemenu ali majhni skupnosti. Jezik ni bil samo sredstvo prenosa informacij, temveč tudi orodje argumentacije ter potrjevanja (Zipes 2012: 5). S časovnim razvojem ter širitvijo in rastjo družbe se je pomen pravljic namensko manjšal. Od antike do danes se je povečevala (samo)cenzura tega, kaj bo slišano, kateri glasovi bodo slišani in katere zgodbe bodo postale del kulture in tradicije, poudarja Zipes. Razkorak med tistimi skupinami, ki so želele nadzorovati govor (med cenzorji) in posamezniki, ki so govor uporabljali za spoznavanje sebe in sveta, je povečeval konfliktnost in trenja (Zipes 2012: 6).

Vseeno lahko zastavimo določene mejnike. Do leta 1550 so bile pravljice namenjene odraslim, šele po letu 1697 pa so bile namenjene otrokom. Pripovedovali so jih vojaki, trgovci, trubadurji, v Evropo so prišle po t. i. svilni poti pravljic z Vzhoda, v severno in zahodno Evropo pa so potovale po t. i. jantarni poti pravljic preko Grčije in Italije. V tem času

¹¹ Propp uporablja termin *čudežna pravljica*, za kar v slovenščini na osnovi klasifikacije Marjane Kobe uporabljamo izraz model ljudske pravljice.

so bile izpostavljene številnim spremembam in premenam prvotnih pomenov, vse pa so imele svojevrstno vzgojno funkcijo. Pripovedovanje pravljic je povezovalo ljudi v skupnost, bilo je del vzgoje in krepilo je vezi med ljudmi. Svarile so pred nevarnostmi ter nudile alternativne rešitve posameznih zagat. Pravljičice so bile nekoč del vsakdana. Spreminjale so se in prilagajale novim razmeram in okoliščinam (družbenim in kulturnim), rojevale so se nove pravljice, druge so potonile v pozabo. So duhovno izročilo naših prednikov; predstavljajo odnos prednikov do narave, božanstev, socialnega okolja, družbenega sistema, spoznamo predstave o nastanku sveta, različna bitja, etiko, oblike družbenega življenja.

V ljudski pravljici je shranjeno sporočilo, ki je povezano z življenjskimi izkušnjami. S preseljevanjem ljudi so potovale iz dežele v deželo, pri tem so se tudi spreminjale, saj so jih pripovedovali po svoje, tako kot se to dogaja z vsakim ustnim izročilom (Grafenauer 2002: 5). Walter Burkert je poudaril, da pravljica postane ljudska šele takrat, ko jo ljudje sprejmejo in pripovedujejo, s čimer vzpostavi komunikacijski stik preteklih in prihodnjih rodov, a ne nespremenjeno, brez popačenj, popravkov ter naknadnih dodatkov. Tradicionalne pravljice obstajajo tako v primitivnih kot tudi naprednih družbah ter se verižno prenašajo naprej, s čimer se krnijo, možne so celo napačne interpretacije, a še vedno ohranjajo določeno identiteto in imajo moč obnovitve (Zipes 2012: 7).

Po Zipesu (2012: 8) imajo skoraj vse kulture v pravljicah ljudožerske velikane, zmaje in pošasti, ki grozijo skupnosti, ter junake, ki se podajo v boj s kruto divjino. Ko se spremenijo imena likov, motiv, kraj dogajanja in ravnanje protagonistov in antagonistov ter uporabi nove stilistične in družbene vloge ali zavrže obstoječe, pravljica zaživi drugače. V skupnost poslušalcev vnese novo, bolj smiselno življenje, poslušalci pa pogosto postanejo prenašalci ali pripovedovalci pravljic.

Jack Zipes definicijo in funkcionalno vlogo pravljic opredeljuje sociološko. Pravljičice predstavljajo globoko artikulacijo človeškega boja za oblikovanje in vzdrževanje naše civilizacije. Simbolično prikazujejo možnosti prilagajanja ljudi na spreminjajoče se okolje ter odražajo spore, ki nastanejo, ko nam ne uspe vzpostaviti civilizacijske kode s potrebami velikih skupin. Več kot se naučimo o drugih skupinah in se zavemo, da je njihov obstoj povezan z našim, bolje bomo oblikovali socialne kode, ki zagotavljajo humane odnose. Številne pravljice so v zvezi s tem utopične, nam pa povedo, kaj potrebujemo in nas tako vznemirjajo, ker prikazujejo, česa nam manjka in kako bi to nadomestili (Zipes, 2010). Še več

– po Walterju Burkertu (v Zipes 2012: 8) so pravljice izpeljane iz bioloških in kulturnih predispozicij, torej izvirajo iz socialnih in bioloških praks, ki so predhodne komunikaciji. Tipi pravljič so odvisni od dejanj in konfliktov, ki so jih ljudje izkusili skozi biološko in socialno vedenje, ravnanje (dejanja kot spočetje, rojstvo, zanemarjanje ali zloraba otrok, lov, sajenje, ubijanje, izmenjava darov ali ljudi, zloraba žensk, izrekanje urokov) je imelo tako vzgojno funkcijo učinkovitejšega sporazumevanja, opozarjanja. Pravljica je prvo in temeljno ubesedenje kompleksne realnosti, primarni način govorjenja o večplastnih problemih. Pri različnih kulturah sveta je zaporedje dogodkov ali vzorcev v pripovedovanju zgodb istovetno oziroma enako, vendar pa je vloga ubesedovanja specifičnih realnosti, navad, ritualov in verovanj pripeljala do različnih tipov in različic pravljič.

2.3.2 ZNAČILNOSTI PRAVLJIC

Med značilnosti ljudske pravljice sodi strnjena pripoved, ki ima po navadi tipičen začetek in srečen konec, v ospredju pa je glavni junak, pri katerem je njegovo notranje doživljanje zanemarjano. Pogosto so polne stereotipov in predsodkov, ki izhajajo iz določenih kulturnih okolij, iz doživljanj in posplošitev ljudi, ki so nastale zaradi (negativnih ali pozitivnih) izkušenj, strahu, znanja in neznanja o drugih, bližine in oddaljenosti od drugih. Lastna kultura je najpogosteje preferirana in povzdignjena (narodni junaki so pozitivni književni liki), tuje kulture pa so v najboljšem primeru skrivnostne (zaradi oddaljenosti, nepoznavanja), v najslabšem primeru pa negativne, sovražne (označevane z negativnimi, slabšalnimi oznakami, kar je lahko povezano z zgodovinskim ozadjem, negativno izkušnjo, ekonomsko ogroženostjo, lahko pa je posledica ideologije v družbi).

Tudi Marjana Kobe (1987) kot značilnost pravljice poudarja enodimenzionalnost dogajanja. Osebe v pravljici so tipi, kar pomeni, da nimajo individualno izrisanih značajskih lastnosti in so brez osebnega doživljajskega sveta. Značilno je črno-belo slikanje oseb (junak – antijunak), pri posameznem liku je izbrana lastnost, ki je močno potencirana, lik je ponavadi poimenovan po poklicu, družbenem položaju ali kakšni drugi lastnosti.

Univerzalen je ključ moralnega in etičnega, ki se skozi pripoved prenaša iz preteklosti v sedanost. Pravljice nas popeljejo v pestrost vsakdanjega življenja, govorijo o človekovi povezanosti z naravo, z vidnim in nevidnim svetom, s človeku nerazložljivimi silami, ki so jih

ljudje nekoč čutili bolj kot danes in so zaposlovale njihov miselni svet. So nosilke pretekle in sedanje kulture (Kropej 1995: 20). Burkert (v Zipes 2012: 9) pravi, da v vsaki dobri pravljici lahko opazimo dodatne strukture preko temeljnih zaporedij motivov. Kar pravljico naredi specifično, učinkovito in nepozabno, je prepletanje multiplih struktur, kar poimenuje Burkert kristalizacija pravljice. Njeni elementi so lahko močno zaznamovani z nadgrajenimi strukturami, vsaka sprememba detajlov pa lahko vodi v poslabšanje notranjega ritma, metrike in asonance same pripovedi. S kristalizacijo pravljic se pri poslušalcih krepi občutek alternativne stvarnosti, naivne moralnosti, s sposojeno motiviko, z izrazoslovjem ter s tematiko drugih žanrov, s premenami pomenov ter akterjev pravljic pa se pravljice aktualizirajo v novem času in v novi družbeni stvarnosti. Ta je lahko tudi znotraj ozkih geografskih okvirjev različna in razgibana, različen pa je tudi besedni izvor pomena pravljica in kaj te dejansko so.

Zanimiva in ključna je tudi psiho-socialna funkcija pravljic, ki po Jungu (2003: 69) odraža stanje duha družbe. Ljudske pravljice so nastale v predkapitalističnih družbah kot ustno izročilo ljudi, ki so z njihovo pomočjo izražali želje in upe po boljših življenjskih pogojih. Bralec oziroma poslušalec je imel možnost pobegniti iz krutega sveta odraslih v udoben svet domišljije. Pravljice izražajo temeljna doživetja človeštva vseh preteklih rodov. V njih so zabeleženi arhetipi, ki so prvobitne težnje po oblikovanju različnih upodobitev enega in istega motiva, ki se lahko v podrobnostih razlikujejo, a ohranijo skupen osnovni vzorec.

S pravljicami so se tako določene informacije oblikovale in prenašale naprej. Pomembno je, da odkrivamo in spoznavamo, od kod pravljice sploh izhajajo in kako so se razvijale (in se še vedno razvijajo).

2.3.3 IZVOR LJUDSKIH PRAVLJIC IN HISTORIČNA GENEZA

Italijanski pravljicar Giuseppe Pitrè (1841-1916) je zbiranje ljudskih pravljic na Siciliji pričel na konkretnem znanstvenem in antropološkem pristopu brez romantičnega privzdigovanja preprostih ljudi, saj je želel razumeti zgodovino, razvoj in pomembnost vseh tipov ljudskih pravljic. Osnovne teorije o izvoru in širjenju ljudskih pravljic, iz katerih so se oblikovale literarne pravljice, so se začele pojavljati na začetku 19. stoletja. Brata Grimm, ključni osebi v razvoju, sta verjela, da so se pravljice razvile iz mitov in so bile nekoč verske, vendar so

pripovedovalci postopoma zavrgli verske konotacije in tako so pravljice postale neverske, ohranili pa so se ostanki verskih obredov in navad, kar sta imenovala skriti motivi. Njune poglede je razširil Theodor Benfey (1809–1881), sanskrtski učenjak, ki je trdil, da pravljice izhajajo iz Indije, od koder so se razširile v Perzijo, od tam pa po celotnem arabsko govorečem svetu. Te pravljice so se v Evropo prenesle preko Španije, Grčije in Sicilije s trgovanjem, selitvami in križarji. Brata Grimm in Benfey so verjeli v eno izvorno točko – *monogenezo*, kar je vodilo k nastanku različnih ljudskih pravljič. Nasprotno pa je Joseph Bédier (1864–1938), francoski folklorist, nasprotoval njihovemu pogledu in razvil svojo teorijo – *poligenezo*. Trdil je, da so pravljice nastajale na različnih krajih in so jih pripovedovali nadarjeni pripovedovalci. Poligeneza je bila osnova del britanskih antropologov Edwarda Burnetta Tylorja (1832-1917), Andrewa Langa (1844-1912) in Jamesa Georgea Frazerja (1854-1941), ki so trdili, da so si ljudje po svetu podobni, da so se na okolje odzivali podobno, kar je vodilo v nastanek enakih pravljič, ki so se razlikovale glede na navade različnih kultur. Od Bédierja so se razlikovali v tem, da so zagovarjali tezo, da so tudi navadni ljudje lahko nadarjeni pripovedovalci, ki so gojili pravljice v svojih ritualih in navadah. Čudežna pravljica (*wonder tale*) je bila ena od mnogih žanrov ali tipov pravljič, ki so jo gojili po vsem svetu, pogosto s podobnimi vsebinami in temami (Zipes 2012: 121).

Jack Zipes (2006) pravi, da so se ljudske pravljice razvile v procesu primarnih prilagoditev, širile so se preko ustnega izročila, iz generacije v generacijo v različnih kulturah med ljudmi, ki so jih širili in spodbujali njihovo popularnost. Pravljice so mentalno in fizično spočeli ljudje kot mentalni produkt kulture. Natančnega časovnega okvira nastanka pravljič ne moremo določiti, lahko pa izsledimo motive in elemente pravljič v številnih vrstah pripovedništva in antičnih zgodb, ki so prispevale k nastanku pravljič.

2.3.4 PRAVLJICE KOT MEMI

V kulturnih vzorcih so sledi razvoja, adaptacij, inovacij in transformacij, ki segajo v čas antičnih družb. Zgodbe imajo svoja življenja, ki jih mi posebljamo. Ko so ljudje razvijali zmožnost govora, komunikacije in so pripovedovali zgodbe, pojem pravljice še ni obstajal v taki obliki kot danes. V njihovi komunikaciji so bile metaforične jezikovne zasnove, ki so prispevale k postopnemu oblikovanju pripovedovanih pravljič. Te so se v antiki širile kot *memi* in oblikovale osnovo, delčke kulture in tradicije (Zipes 2012: XII).

Zipes (2012: 17) razlaga, zakaj so nekatere pravljice za zahodno kulturo pomembnejše in tekmujejo z ostalimi pravljicami. Vse pravljice bi rade bile pomembne, čeprav niso žive, kljub temu da so polne življenja in se prenašajo s pripovedovanjem. Nekatere so zelo znane in so se razširile po svetu v različnih oblikah, kot da so univerzalni *memi*. Zipes jih na podlagi Dawkinsove teorije¹² iz leta 1976 poskuša razložiti kot *mem*. Dawkins trdi, da obstaja temeljni zakon življenja, ki se razvija z diferenciacijo preživetja ali podvajanja subjektov oziroma entitet. Gen, molekula DNK, podvaja entitete, ki prevladujejo na našem planetu. Če bi obstajale druge, bi stremele k temu, da bi postale osnova za razvoj planeta. Trdi, da obstaja replikator, ki ga imenuje *mem* in je osnova kulturnega prenosa. Primeri *memov* so melodije, ideje, fraze, moda, arhitektura itd. Tako kot se geni prenašajo preko spolnih celic, se *memi* prenašajo iz možganov v možgane s procesom imitacije. Če znanstvenik sliši ali prebere dobro idejo, jo prenese svojim kolegom ali študentom, o njej piše v člankih in govori med predavanji. Če se ideja obdrži, se prenaša, širi naprej od možganov do možganov. *Memi* so žive tvorbe – ne le metaforično, temveč tehnično. Če ploden *mem* miselno ponotranjimo, postane parazit, prenašalec oziroma razmnoževalec – kot virus, ki je parazit v celici. Zipes (2012: 18) opozarja, da je izraz *mem* v zadnjih letih postal popularen in zelo razširjen na internetu. Popularnost pa je lahko tako kot za osebo tudi za besedo nevarna, saj lahko postane trivialna in brez pomena. *Mem* je uporabljen za vse, kar je trend in se obnaša kot virus ter se samodejno replicira. Dawkinsova oznaka *mema* je v tem smislu izgubila pomembnost. Zipes piše, da Melvin Konner¹³ *mem* vidi kot osnovno enoto kulturnega prenosa in tako kot Kate Distin¹⁴ in Marion Blute¹⁵ trdi, da se je *mem* izkazal za uporabnega v razumevanju kulturne stabilnosti in sprememb. Kot pri genih zvestoba replikacije in mehanizmi popraviljanja skozi čas zagotavljajo stabilnost. Proces replikacije pa ni vedno popoln; napake imajo tudi kreativno funkcijo (Zipes 2012: 18).

Michael Drout¹⁶, ki ga Zipes (2012: 19) povzema, trdi, da je tradicija neprekinjen vlak identičnih, neinstinktivnih vedenj, ki se ponavljajo po ponavljajočih predhodnih pogojih. Ko se neko vedenje pojavi prvič, to še ni tradicija, drugič pa že lahko je, če je prvo dejanje

¹² Richard Dawkins (roj. 1941), angleški etolog, evlucijski biolog in pisatelj, zaposlen na Univerzi v Oxfordu; leta 1976 je izdal knjigo *Sebični gen*, v kateri je uvedel izraz *mem*.

¹³ Konner, M. (2010). *The Evolution of Childhood: Relationships, Emotions, Mind*. Cambridge: Harvard University Press.

¹⁴ Distin, K. (2011). *The Selfish Meme*. Cambridge: Cambridge University Press.

¹⁵ Blute, M. (2010). *Darwinian Sociocultural Evolution: Solutions to Dilemmas in Cultural and Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

¹⁶ Drout, M. (2006). *A Meme-Based Approach to Oral Traditional Theory*. Oral Tradition 21. No. 2. Page 271.

retrospektivno definirano kot izvor tradicije. Tradicija je kombinacija več manjših *memov*. Tradicionalno vedenje se lahko kaže kot en *mem*, kar imenuje *actio* (akcija). Odziv na dano predhodno stanje, ki izzove tradicionalno vedenje, je še en *mem*, ki omogoča prvi *mem*. Imenuje ga *recognitio* (priznanje). Drout oriše dialoški in dialektični proces akcije, priznanja in utemeljitve, ki je razlaga vedenja, ta proces pa omogoča specifičnemu kulturnemu *memu*, da se razvije v univerzalnega, saj bolj ustreza splošnim kulturnim pogledom kot drugim kulturnim enotam informacije. *Mem* mora biti pomemben, da se prenese naprej. Bistvena elementa v razvoju *memetičnega* procesa sta ponavljanje in spomin. Drout trdi, da ponavljanje ustvarja vzorce, možgani pa so prepoznavalci vzorcev. Kombinacija vzorcev, ki nastanejo s ponavljanjem in človeško sposobnostjo prepoznavanja vzorcev, pomeni, da so v kulturi, ki vključuje ponavljajoče tradicije, informacije (*memi*) vkodirane in prenešene v močno stisnjeni obliki. *Meme* se lahko pridobi iz nepopolnih ali pomešanih podatkov, dovoljuje pa se prenos in sprejemanje tradicionalnih zakodiranih vzorcev v mnogih različnih situacijah.

V pravljicah *memi* pomagajo ustvarjati in graditi tradicije z ustvarjanjem milijonov zgodb, ki temeljijo na delitvi izkušenj. Pravljica je, kot *memetični* žanr, ki ohranja svoje korenine v ustnem izročilu, oblikovala različne vzorce dogajanja, vključujoč medije, kot so: tisk, elektronika, risanje, fotografija, filmi, digitalna tehnologija, da bi se oblikovali nasprotni svetovi in prikazala razlika do našega, realnega sveta. Ko se spreminjajo mediji, se spreminjajo tudi pravljice. Izjemen pomen in/ali pomembnost *memetičnih* pravljic, ki nudijo alternativne vzorce dogajanja realnemu socialnemu vedenju, je kulturna indikacija našega prizadevanja v komunikaciji, da bi si pomagali prilagoditi se spreminjajočim se okoljem, v katerih bi ohranjali instinktivno moralnost. *Memetična* kristalizacija določenih pravljic v klasične jih ne naredi statične, saj se ves čas poustvarjajo in spreminjajo, vendar pa ostajajo *memetične* zaradi svoje pomembne artikulacije problematike v naših življenjih. Pravljice so se tako kot naše življenje rodile iz konflikta (Zipes 2012: 20).

Memi so torej pomembni ne glede na kulturo, saj obravnavajo individualizirana občečloveška vprašanja. Pravljični *memi* so v dialoškem in dialektičnem procesu dejavni, prepoznavni in sprejemljivi, kar kulturnim *memom* omogoča, da postanejo univerzalni, saj se specifičnim kulturnim pogledom prilagajajo bolj kot kakšen drug nepomemben *mem* (Blažić 2014: 42).

Propp trdi, da sestavna enota pravljice ne izhaja iz specifičnih funkcij človeške psihe ali iz umetniške kreacije, temveč iz pretekle resničnosti. Kar se danes pojmuje kot zgodba, je bilo nekoč sprejeto in predstavljeno, kar pa ni bilo sprejeto, je bilo izmišljeno. Iniciacijski obred je izginil; niso ga več izvajali, vendar so stare ideje o smrti preživele, se razvijale, spreminjale in celo ločile od rituala. Izginotje rituala je šlo z roko v roki z izginotjem lova kot edinega, glavnega izvora preživetja. Vsebina se je razvijala iz jedra, ki je črpalo nove podrobnosti iz kasnejše realnosti. Novi načini življenja so ustvarjali nove žanre, kot npr. roman, vendar pa je bila njihova zasnova drugačna kot pri pravljicah. Razvoj se je nadaljeval z dodajanjem plasti sprememb, reinterpretacij in inovacij. Kar Propp opisuje, je *memetični* razvoj pravljic. Drout razlaga, da se *mem* (v tem primeru pravljica) razmnožuje skozi proces *recognito, actio, justificatio*. Pravljica kot *mem* mora biti najprej spoznana za pomembno in se mora ponavljati skozi akcijo in vedenje. Nato se mora dokazovati skozi proces razmnoževanja. Drout izpostavi, da se *mem/pravljica* ves čas spreminja, da pa bi se razmnoževala in ohranila pomembno jedro, mora ustrezati svetu, ki ga opisuje. O tem govori koncept Johna Austina in Johna Searla *Word-to-World fit* ali »beseda, ki ustreza svetu«. To je koncept, ki je ključen za razumevanje izročila in memetike. Koncept predpostavlja obstoj sveta, s katerim je v interakciji tradicija. Svet vključuje tako fizični svet kot socialne in kulturne svetove, vključevati pa mora tudi koncept sveta, t. i. *Weltanschauung*, ki ga imajo posamezniki, s pomočjo katerih se izročilo *mema* poskuša razmnoževati (Zipes 2012: 67).

2.3.5 POTI ŠIRITVE PRAVLJIC

Primarni procesi učenja jezika in kulturna komunikacija temeljijo na posnemanju, učenju in komunikaciji. Tomasello piše, da kumulativna kulturna evolucija temelji na učenju posnemanja in morda na aktivnih navodilih s strani odraslih in ne na šibkejših oblikah socialnega učenja, kot npr. lokalna izboljšava, učenje s posnemanjem, ontogenetska ritualizacija ali druge oblike individualnega učenja. Kumulativna kulturna evolucija temelji na dveh procesih: inovaciji in imitaciji, ki imata mesto v dialektičnem procesu, kjer en korak omogoča naslednjega. Metaforične pravljice so krožile tisočletja pred tiskom, njihova funkcija je bila socialna, ohranile pa so se preko spomina in se prenašale iz roda v rod. Težko je določiti, kdaj so pravljice nastale, obstajajo pa sledi, znaki, vzorci in vsebine v zgodnjeantičnih rokopisih, ki razkrivajo, kako so ljudje svet spoznavali preko metafor, ritualov, navad in transformacij. Pravljice niso bile poimenovane ali kategorizirane glede na

žanr, jasno pa je, da so pravljčni motivi, teme, osebe, vsebine in običaji obstajali v ustnem izročilu (in nekateri še vedno) še preden so se ljudje naučili pisati in kategorizirati pripovedi. Zanimiv primer je zbirka pravljic *Tisoč in ena noč*. Paul McMichael Nurse¹⁷ izpostavi, da potovanja in trgovina niso prinesli le izmenjave blaga, ampak tudi idej in informacij. Obstajajo dokazi, kot so kulturne reference in terminologija, da naj bi pravljice izhajale od indijskih, arabskih, perzijskih, grških, rimskih in kitajskih popotnikov, trgovcev in vojakov, ki so potovali od Balkana do Kitajskega morja. Postajališča za počitek (postojanke) so bila ob tabornem ognju ali v karavanserajih. Navada je bila, da so si med počitkom pripovedovali zgodbe. Najpopularnejše zgodbe so bile tiste, ki so se prenašale iz mesta v mesto in so bile ves čas spreminjane glede na regionalne navade in okoliščine. Pravljice v zbirki *Tisoč in ena noč* puščajo sledi treh antičnih oralnih kultur: indijske, perzijske in arabske in so verjetno krožile v narečju stotine let preden so jih zapisali med 9. in 14. stoletjem. Model za literarne verzije pravljic je bila perzijska knjiga z naslovom *Hezâr afsân (Tisoč zgodb)*, ki so jo v 9. stoletju prevedli v arabščino kot *Tisoč in ena noč (Alf laylah wa-laylah)*, okvir zgodbe pa predstavlja umor kalifove žene. V naslednjih sedmih stoletjih so različni pripovedovalci, zapisovalci in izobraženci pričeli zapisovati pravljice iz te kot tudi drugih zbirk ter jih uokvirili v Šeherezadino pripoved. Pripovedovalci in avtorji so anonimni, njihovi stili in jezik pa so se zelo razlikovali. Edina skupna značilnost je bilo dejstvo, da so bile zgodbe napisane v pogovornem jeziku, imenovanem 'srednja arabščina', ki je imel svojo slovnico in sintakso. Do 15. stoletja so se oblikovale tri različne plasti, ki so zaznane v zbirki teh pravljic, ki oblikujejo jedro, poznano kot *Tisoč in ena noč*: perzijske pravljice z indijskimi elementi, ki so bile prilagojene arabščini do 10. stoletja, pravljice, zapisane v Bagdadu med 10. in 12. stoletjem in pravljice, zapisane v Egiptu med 11. in 14. stoletjem. Nurse opozarja na pomembno vlogo rawijev, ki so bili profesionalni pripovedovalci pravljic. Razširjali so pravljice, ki so bile namenjene večinoma nižjemu sloju, ki ga je višji sloj preziral. Rawi obstajajo tudi dandanes v Maroku. *Tisoč in ena noč* je v zahodnjaški verziji krožila po Evropi več stoletij, preden se je pojavila v tiskani obliki, predvsem v Nemčiji, Franciji, Italiji in Španiji. V Evropo je prišla okoli 12. stoletja preko arabizirane Sicilije ali mavrske Španije (Zipes 2012: 171). Benetke so bile najpomembnejše trgovsko središče v povezavi z Bizantinskim cesarstvom in muslimanskim svetom in možno je, da v tem pristaniškem mestu ni potekala le blagovna menjava, temveč so se izmenjevale tudi pravljice. V Benetkah je bila pismenost večja kot drugod po Italiji, vendar vseeno več kot 70 % ljudi ni znalo ustrezno brati, tisti, ki pa so brali,

¹⁷ Paul McMichael Nurse je profesor na univerzi v Torontu in avtor knjige *Eastern Dreams: How the Arabian Nights Came to the World*.

pa niso nujno razumeli prebranega. Deklice so se redko učile brati. Veliko ljudi je znalo napisati svoje ime in so jih že imeli za pismene. Nekaj knjig v 16. stoletju je bilo neverskih in fiktivnih. Pogosto so jih brali na glas in v skupinah. Pripovedovanje je bilo dominantni način kulturne komunikacije med vsemi družbenimi sloji. Zgodbe in družbeno dogajanje nižjega sloja niso bili vredni pozornosti, zato so bile pravljice redko zapisane (Zipes 2012: 172). Ko govorimo o pripovedništvu, je prevladovalo ustno izročilo v vseh socialnih slojih in še danes je tako. V 17. stoletju so učeni Evropejci na glas in v skupinah brali, sodelovali pa so tudi v dvornih predstavah in gledaliških dogodkih, ki so jih imenovali *féeries*, in so vodili v nastanek pravljčnih oper in iger. Pravljice o čarovnijah so vključevale čudežne transformacije, nadnaravne junake, bitja, živali in so bile razširjene po Evropi še preden je v 18. stoletju nastala definicija pravljice. Vse zgodnje religije, tudi judizem in krščanstvo, jih vsebujejo. Pravljice so bile hibridi in križanci. Komunikacija je skozi 19. stoletje temeljila na številnih dialektih iz grško-rimskega obdobja. Učeni ljudje niso vedno razumeli narečij. Do 18. stoletja je bilo 90 % ali več ljudi nepismenih. Svojih pravljic, pesmi, spominov ipd. niso znali napisati (Zipes 2012: 182). Včasih so ljudje iz višjih slojev priznali pripovedi preprostih ljudi v svojih literarnih delih, kot npr. Perrault, ki je navedel, da so na njegove pravljice vplivale zgodbe, ki mu jih je pripovedovala varuška. Med letoma 1690 in 1710 so nastali vsi pogoji za institucionalizacijo žanra, imenovanega *conte de fée* ali pravljica. Ti nujni pogoji so bili: kompozicija pisanja nadarjenih piscev, pretežno žensk, produkcija, objava, razširjanje pravljic preko založb, ki so potrebovale soglasje oblasti, recepcija poslušalcev ali bralcev, ki bi pravljice širili ali jih začeli pisati tudi sami.

Ko so francoski avtorji (francoščina je bila prevladujoči jezik med elitami v Evropi) postavili standarde za tiskane pravljice, se je literarni žanr razcvetel po vsej Evropi. Toda to ne pomeni, da se je pripovedovanje pravljic ustavilo. Vpliv francoskih literarnih pravljic je vodil k plodni izmenjavi med pisnim in ustnim izročilom pripovedništva, ki še vedno poteka. Vzpon industrializma in trgovine je omogočil večjo distribucijo knjig v narečju in povezal mestne in agrarne skupnosti. Nove tehnologije niso zatrle ustnega pripovedovanja, temveč so ga okrepile (Zipes 2012: 184).

Pravljica se je prilagodila in se spreminjala tako preko preprostih, nepismenih ljudi kot pismenih ljudi iz višjih slojev. Iz preproste, kratke pravljice s pomembnim sporočilom je rastla, postajala obsežnejša in širila sporočilo, ki je prispevalo h kulturnemu razvoju specifičnih skupin. Še vedno raste – vključuje vse žanre, umetniške oblike in kulturne

ustanove ter se prilagaja novim okoljem preko človeške sposobnosti poustvarjanja pomembnih pripovedi z uporabo tehnologij, ki omogočajo lažje in učinkovitejšo širjenje (Zipes 2012: 22). Vseeno ostaja po Zipesu (2012, XIII) ustno izročilo še vedno najpomembnejši vir ustvarjanja in širjenja pravljic.

2.3.6 ZGODOVINA ZAPISOVANJA IN RAZISKOVANJA PRAVLJIC

»Kadar želimo najti njene posebne, samo za določen prostor značilne poteze, pravljice ne smemo raziskovati same zase, ampak jo moramo postaviti v okvire narodne kulture, iz katere izvira oz. iz katere jo vzamemo« (Kropej 1995: 21).

Obstaja zadostna dokumentacija o pripovedovanju pravljic in besedila, ki označujejo dolgo tradicijo čudežnih pravljic (wonder tales), ki vključujejo pravljичne motive, teme, osebe in vzorce. V predmoderni Evropi, pred in po krščanskem vladanju, so ljudje, učeni in nepismeni, močno verjeli v čarovnice, vile, posmrtno življenje, hodeče duhove, vampirje, hudiče, čudeže ipd. Med evropskim lovom na čarovnice, ki se je med letoma 1480 in 1700 dogajal v različnih oblikah, se pričevanja osumljenih čarovnic, razglašanih čarovnic, prič in tožilcev berejo kot bizarne pravljice in so bila gotovo snov za pripovedovanje pravljic, ki so jo pripovedovalci uporabljali za zabavanje ali informiranje poslušalcev. Svečanosti in večerna zborovanja, na katerih so pripovedovali razne pravljice, a jih niso zapisali, so bila polna pravljic o vilah, čarovnicah, morskih deklicah, škratkih, velikanih, zmajih, hudičih, angelih, svetnikih, čarobnih predmetih, napojih, zeliščih, kraljih, kraljicah, kmetih, letečih in govorečih konjih, govorečih mačkah, psih, lisicah itd. Te pravljice niso bile nikoli zapisane, ker izobraženi ljudje, ki bi jih lahko zapisali, niso imeli interesa, da bi jih zbirali in zapisovali, če pa so jih, so jih stilizirali za različne poslušalce. Te pravljice so vedno pripovedovali v narečju, pravopisnih standardov in slovnice, ki bi omogočili zapis pravljic, ki so jih pripovedovali kmetje, delavci in obrtniki, pa ni bilo. Skoraj vsak človek v predmoderni Evropi je živel s snovjo pravljic, ki so vsebovale mešanico poganskih verovanj in zgodnjekrščanskih verskih zgodb (Zipes 2012: 162).

V 16. in 17. stoletju so bile namenjene odraslim, šele 300 let kasneje pa otrokom. Dejstvo je, da je bilo v teh časih 70–90 % ljudi nepismenih; knjige so bile v 16. in 17. stoletju napisane v latinščini, kupovali so jih zbiratelji, jih dali v knjižnice, niso jih pa brali. Obstaja zelo malo zapisov o ljudeh, ki so brali tiskane pravljice; brali so glasno, knjige so bile drage, večina ljudi je komunicirala v narečju; kaj so počeli preprosti ljudje za zabavo v srednjem veku in

renesansi? Zakaj izobraženi ljudje niso zapisovali pravljic preprostih ljudi? Ko so izobraženci v 19. stoletju pričeli raziskovati pravljice preprostih ljudi, so našli na stotine, če ne na tisoče, pravljic, na katere knjige niso imele vpliva. Knjige so večinoma krožile v aristokraciji in zgornjem srednjem razredu, veliko francoskih in nemških pisateljev pa je pisalo nenavadne pravljice, ki ne kažejo povezave z obnavljanjem in povzdigovanjem pravljic (Zipes 2012: 168).

Leta 1550 je v Benetkah izšla zbirka pripovedi *Prijetne noči* (*Le piacevoli notti*), ki jih je *Giovan Francesco Straparola* povzel iz ljudskega izročila (med njimi tudi take, ki jih kasneje najdemo v zbirki bratov Grimm). O Straparoli ne vemo praktično ničesar, morda celo to ne drži, da je živel v Benetkah ali da je svoje pravljice naslavljal na mestne obrtnike, ki naj bi oboževali njegove knjige. Edini dokazni vir so besedilni dokazi in zgodovinski zapisi (Zipes 2012: 167). V starem Egiptu in Aziji so obstajale številne pravljice, ki so postale zelo znane v Evropi, še preden je Straparola pričel s pisanjem (Zipes 2012: 161). Straparola je pomemben ne le zato, ker je bil pravi pripovedovalec pravljic, temveč zato, ker je zbral enostavne oblike žanrov v večji okvir, ki predstavlja pripovedništvo, in tako pokazal velik dolg dolgi zgodovini grško-rimskega ustnega in pisnega izročila. Straparola je zbral 74 besedil, od katerih je 14 pravljic. To je 14 zelo različnih tipov pravljic z različnimi vsebinami in vzorci, v katerih se kaže ustno in pisno izročilo Babiloncev, Indijcev, Arabcev, Severnoafričanov in Hebrejcev. Straparoline zgodbe obsegajo osnovne človeške težave, kot npr. incest, spočetje, rivalstvo in ljubosumje med sorojenci, odnos med gospodarjem in sužnjem, spolni odnosi pred poroko, razredni boj itd. V večini pravljic najdemo italijanske navade, zakone, rituale, druge pa lahko povežemo s srednjeveško arabsko zbirko *Tisoč in ena noč*, indijsko *Ocean zgodb*, z več adaptacijami Apuleiusovega *Zlatega osla*. Zbral je tiste pravljice, ki jih je imel za pomembne (Zipes 2012: 18). Straparola ni bil velik stilist; prepisal je mnogo latinskih pravljic in jih prevajal v narečno italijanščino ter posnemal sodobne pisatelje (Zipes 2012: 158). Sposojal si je pravljice in jih prenašal novemu občinstvu ter se vedel kot pripovedovalec v preobleki pisatelja. Z uporabo relativno novega medija za tisk je nadaljeval z delom, primernim za ustno kulturo. V tem obdobju je njegovo delo postalo rezervoar pravljic, izločenih iz različnih virov – rezervoar, ki je bil zelo popularen v Franciji. *Le piacevoli notti* je postal vir za literarne pisce pravljic, ki niso imeli direktnega dostopa do ustnega izročila (Zipes 2012: 161). Straparola je priznal, da pravljice niso njegove; njegova pripoved temelji na zbiranju pravljic ljudi iz višjih slojev, ki so pripovedovali pravljice, ki so jih že prej slišali, in nekatere so narečne (Zipes 2012: 167).

Med letoma 1634 in 1636 je v Neaplju izšlo delo *Pentameron* avtorja *Giambattista Basileja*, kjer se baročni slog polnega pisanja, v katerega sta vpletena tako ironija kot humor, združuje z ljudsko pripovedjo. Basile pa je bil v nasprotju s Straparolo seznanjen s tradicijo pripovedovanja pravljic nižjega sloja. Neapelj, jug Italije, in Sicilija sta bila zakladnica ustnega pripovedništva in Basile, ki ni izhajal iz aristokracije in je potoval po Italiji, je bil seznanjen tako s pripovedovanimi pravljicami kot z literarnimi deli (Zipes 2012: 167). Straparola in Basile sta v svoji zbirki vključila kar nekaj pravljic. Italijani so bili med prvimi, ki so tiskali pravljice (v katerih so tudi bile vile ali fate), v narečju, vendar pa niso izstopale ali pa imele tako vidne vloge, kot so jo imele francoske pisateljice iz 17. stoletja, znane kot *conteuses* ali *salonnières*.

Ko je d'Aulnoyeva v svoj roman *Historie d'Hippolyte, comte de Duglas* (1690) vključila pravljico *Otok sreče*, se ni zavedala, da je postavila trend v Franciji, ki je med njenimi znanci in bralci njenega socialnega razreda postal prava literarna epidemija. Po šestih letih od objave *Otoka sreče* je pravljica postala predmet govora v literarnih salonih. D'Aulnoyeva je promovirala in recitirala pravljice v pariških salonih. Pripovedništvo, uganke in salonske igre so postale vsakdanje v Italiji, Španiji, Angliji in Franciji od 16. stoletja dalje (Zipes 2012: 23). Francoske pisateljice so bile članice literarnih salonov, kjer so pripovedovale ali brale svoje pravljice, preden so jih objavile. Ti privatni saloni so jim nudili možnost nastopati in demonstrirati svojo edinstveno hrabrost v času, ko so imele v javni sferi najmanj privilegijev. Vile v njihovih pravljicah opozarjajo na dejanske razlike med njimi in pisatelji ter odpor do življenjskih pogojev, še posebej omejitev, ki jih določa vlada, in vedenja v vsakodnevnih rutinah znotraj francoskega civilizacijskega procesa. Samo v realnosti – svetu pravljic, ki ga nista nadzorovala cerkev ali kralj Louis XIV., so lahko projicirale alternativne izhode iz svojih želja in potreb. Patricia Hannon opaža, da je pisanje pravljic v 17. stoletju v ženski domeni, neločeno od feminocentričnih salonov, ki so to spodbujali (Zipes 2012: 24).

Konec 17. stoletja je francoski pisatelj *Charles Perrault* izdal zbirko pravljic. Veliko pisateljic (npr. d'Aulnoyeva) in celo Perrault navajajo kot reference varuške in služabnike, ki so jim povedali pravljice. Nekateri najboljši izobraženci v Franciji so dokumentirali vpliv francoske folklore in ustnega izročila na pisanje pravljic (Zipes 2012: 166). Najverjetneje je Perrault poznal pravljice o »dobrih in slabih deklicah«, ki so krožile ne le po Franciji, temveč tudi po Nemčiji, slovanskih deželah, Grčiji in Italiji. Zavedati se je potrebno vpliva natisnjenih

pravljic, ki v različnih pripovedovanih pravljicah puščajo lingvistične, filološke, stilistične in zgodovinske sledi (Zipes 2012: 167).

V 19. stoletju so pravljice doživele svoj vrhunec, vodilno vlogo pa je imela Nemčija. Brata Grimm sta tlakovala pot raziskovanju in zbiranju pravljic ter zastavila romantične zapovedi folklore v 19. stoletju. Ni mišljeno, da sta bila idealistična vizionarja, ki sta napačno interpretirala »ljudsko« in ljudske pravljice. Nemški romantiki so pogosto eksperimentirali, bili so inovativni in zelo izobraženi. Brata Grimm sta intenzivno študirala besede, izreke, etimologijo, teme, vsebine in zgodovino ter sestavljala na stotine verzij pravljic, da bi razumela njihovo bistvo (Zipes 2012: 188). Grimmove pravljice izhajajo iz ustnih virov in večino najdemo v drugih deželah in zbirkah folkloristov iz drugih držav (Zipes 2012: 165), s katerimi sta sodelovala Brata Grimm. Spremenila sta osnovne pravljice, ki so bile pripovedovane v različnih narečjih, velike spremembe pa so doživele v Taylorjevih rokah (Edgar Taylor je objavil prvi angleški prevod Grimmovih pravljic). Vse to je vodilo v nenavadne in napačne interpretacije t. i. pristnih ljudskih pravljic ali pravljic, primernih za otroke (Zipes 2012: 112).

Pitrè je verjel, da sta bila človeška narava in človeški odziv na okolje tista, ki sta vodila k istim tipom pravljic. Ljudje iz različnih regij na Siciliji – in po svetu – so spreminjali motive bolj znanih pravljic ali pa so ustvarjali pravljice, ki so temeljile na njihovih nenavadnih in specifičnih izkušnjah ter prispevale k t. i. manjši zgodovini. Leta 1911 je zapisal, da manj kot so civilizirani ljudje, pomembnejši je material. Njihovo življenje dokumentirajo različni žanri tako ustnega kot predmetnega izročila: pravljice in basni, zgodbe in legende, pogovori in aforizmi, pesmi in melodije, uganke, igre, igrače, predstave in festivali, navade, rituali in ceremonije, verovanja, vraževerja, zabave, svet manifestacije in okultno, realni in domišljjski svet. Pitrè ni bil zainteresiran za oživljanje preteklosti, želel jo je obogatiti s pomenom v sedanjosti. Ko demopsiholog proučuje določeno tradicijo, jo sooči s primitivnimi tradicijami, ki so še vedno žive, in utemelji bistvo ter tako najde rešitev nejasnega problema moralne zgodbe človeštva. Izpostavi dva procesa: psihološko paleontologijo in kritično antropologijo. Pitrè je poskušal primerjati in najti nasprotja vseh relikvij preteklosti s tistimi iz drugih kultur. Če so določene navade in verski sistemi ostali živi v različnih regijah na Siciliji, so imeli določene razloge, ki so potrebovali zgodovinski razlago in so bili najboljše razumljeni, če se jih je primerjalo s podobnimi tradicijami v drugih kulturah. Kadar je Pitrè slišal pravljico, povedano v narečju, si jo je zapisal po metodi, ki mu je omogočala ohraniti fonetične glasove

in narečje ter jo naredil dostopno za bralce. Z drugimi besedami, Pitrè je favoriziral narečje iz Palerma, ki je bilo njegov standard za črkovanje in slovnico. Kolegi, prijatelji in sorodniki so mu nosili ali pošiljali pravljice v različnih narečjih, on pa je poskušal ostati zvest drugim nenavadnim narečjem in je razlike opisal v opombah, ki so pogosto vključevale več različic, saj je pravljice obravnaval kot etnološki, zgodovinski in družbeni dokument. Preden je zbral štiri enote v svoji zbirki, je bil zelo izobražen in bi se lahko navezal na različice celotne Evrope in Bližnjega vzhoda ter našel zgodovino določenih pravljic v grško-rimskem obdobju, kot detektiv, ki razlaga izvor in odklon določene pravljice. Svojo zbirko *Fiabe, novelle e racconti popolari siciliani* je razdelil na štiri enote in pet poglavij: znane popularne pravljice (ki predstavljajo večino zbirke in vključujejo znane pravljice iz Evrope in Bližnjega vzhoda), pravljice in anekdote, legende (ki se nanašajo na kraje in ljudi), pregovorne pravljice z anekdotami ter kratke pravljice in basni, pravljice o živalih. Zbranih je približno 400 pravljic – 300 v glavnem delu, 100 pa še v opombah, ki so sledile vsaki pravljici. V njih je veliko humorja. Zipes Pitrèjevo zbirko opredeljuje kot pomembnejšo od Grimmove, saj je Pitrè izhajal iz nižjih socialnih razredov, odraščal je v sicilijanskem dialektu, razumel je ljudi, od katerih je zbiral narečne pravljice. V svojih zapisih je bil natančen ter je v opombe vključil različice in zgodovino pravljic. Zbral je preko 400 besedil v originalnem sicilijanskem narečju in pokril širok spekter tipov pravljic, ki so bile povedane grobo, nekoherentno. Nekaj pravljic je neskladnih, ker jim manjka opis, zato so surove. Večina pa je kakovostna, saj odsevajo navade, verovanja, vraževerja navadnih ljudi na Siciliji bolj jasno kot večina evropskih zbirk 19. stoletja. Kot stranski učinek ta zbirka izpostavi dejstvo, da so Grimmove pravljice literarne, tako kot zbirke pravljic drugih izobraženih evropskih zbiralcev v 19. in zgodnjem 20. stoletju. Pitrè je bil do ljudi, ki so mu pripovedovali pravljice, zelo empatičen. Ohranil je njihove preproste besede v sicilijanskem narečju in kljub temu, da se je z angleškim prevodom veliko izgubilo, je še vedno ohranjena velika dediščina, ki si zasluži biti znana tudi v drugih jezikih. Največji Pitrèjev prispevek k folklori je njegov trud, da bi sicilijanske zgodbe iz kmečkega in nižjih meščanskih razredov zadihale, kar je vodilo k priznanju folkloristike kot discipline na Siciliji (Zipes 2012).

Pri zbiranju, prepisovanju in prevajanju ljudskega izročila je pomembno prepoznati vrednote preprostih ljudi in spoštovati njihov položaj v svetu, čeprav ne razumemo vedno, kaj besede teh ljudi predstavljajo v mreži moči in avtoritarnih odnosov. Neprimerno bi bilo posploševati pomen prevodov ali neprimerno prevajati, ker je vsako besedilo po svoje zahtevno in težko; soočiti se je potrebno z nepovezanim mišljenjem in govorom ljudi. Zipesov pojem pravljic, ki

zajema ljudske pravljice, je determiniran z zbirkami Perraultovih, Grimmovih, Andersenovih in tudi Disneyevih pravljic.

V 19. stoletju so si konkurirale zbirke, ki so osvetlile razlike v načinih pripovedovanja, zbiranja in urejanja pravljic. Skozi 19. stoletje so si britanski in ameriški folkloristi prizadevali izpostaviti razlike v njihovih prevodih in zbirkah, vendar so še vedno ostala ključna dela, ki morajo biti prevedena in preučena, da se izpostavi kulturne in spolne razlike. Grimmove pravljice bodo vedno ostale klasična zbirka 19. stoletja, vendar pa bi skozi študij drugih zbirk lahko razumeli, zakaj so se Grimmove pravljice tako ustalile kot paradigma klasičnih pravljic. Nemški učenjak Heinz Rölleke je bil na čelu tistih kritikov, ki so navkljub dejstvu, da Grimmove pravljice izhajajo iz ljudskega izročila, dokazovali, da so, bolj kot avtentične ljudske pravljice, literarni produkti. Takšna odkritja ne omogočajo ceniti kompleksnosti zbiranja, urejanja in prevajanja ustnega izročila. Kar sta počela brata Grimm, ni nemoralno, saj ni nič nemoralnega v urejanju in prilaščanju, kot trdi John Ellis¹⁸. Zbiranje in preučevanje ljudskih pravljic so v 19. stoletju prevzeli profesionalci izven univerze, dokler njihovo delo ni bilo prepoznano kot neprecenljivo za pridobitev polnega občutka za zgodovino. Da bi priznali folklorne študije kot 'legitimno' področje, je trajalo dolgo. To področje se ni nikoli trajno vzpostavilo na univerzitetni ravni – do sedaj, ko je univerza bolj kot kraj za učenje, korporacija, se je tudi folkloristika pomaknila za nekaj stopenj višje.

Konec 19. in začetek 20. stoletja sta zlata doba zbiranja pravljic, saj so ljudje svojo pozornost usmerili v vse vidike ljudskega življenja in ustno izročilo ljudskih pravljic, ki so jih snemali, urejali in objavljali. To mednarodno gibanje je vključevalo tudi ustanavljanje muzejev, arhivov in ostalih institucij, ki bi ohranjale artefakte kulturnih dediščin. Učeni ljudje različnih socialnih razredov so pričeli odkrivati in preučevati neraziskane, nenavadne in običajne prakse ter umetnosti preprostih ljudi. Spoznali so, da so tudi sami del ljudskega in da je to pomembno. Začeli so povezovati bogato literarno izročilo pravljic z ustnim izročilom. Bronner opisuje, da je bila folklorna študija nadgradnja subjektivnega dialoga socialnih pogojev med člani profesionalnega srednjega razreda in njihove spreminjajoče se družbe. V 19. stoletju je veliko članov tega razreda (sebe so imenovali folkloristi) odkrilo uporabno preteklost, ki je bila skrita pod hitro spreminjajočo se sedanostjo. V obdobju paradoksalnih kombinacij imperializma, industrializma, militaristične moškosti na eni strani in utopije,

¹⁸ Ellis, J. (1983). *One Fairy Story Too Many: The Brothers Grimm and Their Tales*. Chicago: University of Chicago Press.

antimodernizma, feminizma na drugi strani sta folklor in ljudsko življenje postali besedi za novo znanstveno zavedanje o preteklosti (Zipes 2012).

Pravljice poosebljajo svetove naivne moralnosti in lahko resonirajo z nami, če so njihove osnovne vsebine poustvarjene in preoblikovane tako, da se spopadajo z našo kompleksno družbeno realnostjo. To spopadanje, ti trki so potrebni, da pretrgajo in izzovejo klišeje in slabe navade. Nujni so, da pretresejo svet in izostrijo naše stremenje. Sodobna pravljica, čeprav pogosto distopična, še vedno utripa z utopično gorečnostjo. Od 19. stoletja do 60 let 20. stoletja so vizualni umetniki slavili nenavadni optimizem pravljič v različnih delih: slikah, skulpturah, ilustracijah, fotografijah, filmih in risankah. Posrečene vizije pa so se v zadnjih 50 letih dramatično premaknile. Sodobni umetniki so k pravljičnim temam pristopili s kritične in skeptične perspektive z namenom, da bi gledalce zmedli in jih opomnili, da je svet pokvarjen in ne deluje pravilno ter da pravljice ne nudijo alternative sivi realnosti. Njihovi uporniški pogledi na pravljice so v nasprotju s tradicionalnimi normami in konvencionalnimi pričakovanji pravljičnih reprezentacij, kot npr. lažne rožnate podobe, ki jih širijo korporacija Disney¹⁹ in ostali popularni umetniki. Izzivajo cenene prečiščene podobe, ki so jih razširili izdajatelji in medijski tajkuni. Sodobni vizualni umetniki niso upodabljali čudovitih junakov in princesk z veselimi scenami, ki zavajajo gledalca o pomenu sreče in obenem obogatijo pravljico z globljim pomenom tako, da ustvarijo distopične, groteskne, morbidne in komične konfiguracije, da bi ohranili bistvo upanja v pravljici. Njihova dela se spopadajo s preteklimi pravljičnimi konvencijami s povzročanjem nenavadnih, domišljjskih pripovedi skozi podobe, ki gledalca prisilijo, da dvomi v obstoj t. i. pravljičnega življenja v hitro spreminjajočem se svetu, za katerega se zdi, da slavi brutalnost in pohlep bolj kot lepoto in prijaznost. Zipes pravi, da ta pravljični boj izhaja iz konfliktov v 60 letih 20. stoletja, ko se je dogajal boj za pravice in protivojna gibanja, katerim je sledil razcvet feminizma ter izobraževalnih in političnih reform, ki so mlade ljudi vodile v vero, v moč domišljije, revolucionarnih sprememb, politične pravice in utopičnega upanja. Sanje in želje generacije 60 let se niso izpolnile. Kot posledica poslabšanja socialnih, političnih in kulturnih pogojev so umetniki izkoristili pravljico, ne da bi spodbujali utopična hrepenenja, temveč da bi prebodli umetne iluzije, ki ljudem onemogočajo jasen pogled na dogajanje. Ironično namigujejo, da bi gledalci sprejeli realnost skozi njihove pravljične podobe, ki so namenjene provokaciji (Zipes 2012).

¹⁹ Walt Disney (1901-1966) – kot soustanovitelj podjetja *Walt Disney Productions* (1923) je postal eden najbolj znanih filmskih producentov na svetu. Podjetje se danes imenuje The Walt Disney Company.

2.3.7 POGOSTI MOTIVI V LJUDSKIH PRAVLJICAH

Med letoma 1932 in 1937 je bila napisana knjiga *Motif-Index of Folk-Literature*²⁰, ki jo je Stith Thompson razvil iz indeksa motivov folklorista Aarneja iz leta 1910. Thompson ga je prevedel, mu dodal nove motive in podmotive, kar je leta 1961 izšlo kot *Aarne-Thompsonov indeks* ali AaTh oziroma AT. Leta 2004 je Hans Jörg Uther indeks dopolnil in je dobil ime *Aarne-Thompson-Uther* ali ATU-sistem.

»Motivika ljudskih pravljic in povedk je pogosto 'univerzalna' ali pa vsaj zelo sorodna širom po svetu. Podobne vsebine in sporočilnosti se pojavljajo na različnih koncih sveta. To je lahko posledica selitev ljudstev ter s tem prenašanja kultur in izročil (difuzionizem), lahko pa je sorodnost pogojena z arhetipskimi predstavami ljudi ter z življenjskim okoljem in razmerami, ki sicer narekujejo določen način življenja in mišljenja, v osnovi pa je način dojetja soroden vsem ljudstvom sveta (poligenetski izvir)« (Kropej 2006: 63).

Monika Kropej Telban je leta 2015 izdala knjigo *Tipni indeks slovenskih ljudskih pravljic: Živalske pravljice in basni*, v kateri je zbrala 151 pravljčnih tipov po ATU-sistemu, tem pa dodala še 17 pravljčnih tipov, ki so značilni za slovensko ljudsko izročilo. Sistemizacija prinaša preglednost nad pravljicami, saj z indeksacijo ugotovimo razsežnosti in vire, stilistične značilnosti ter soodvisnost med ustnim in pisnim izročilom, kar omogoča lažji dostop do sorodnih tipov pravljic po celem svetu (Kropej Telban 2015: 9).

Živali so v mitologiji, basnih in pravljicah posebljene in so nekakšno ogledalo položaja človeka. Živalska motivika je v pravljicah najbolj zastopana, in sicer v obliki mitičnih, magičnih in prijaznih živali (Thompson 1987). V pravljicah poleg ljudi nastopajo tudi živali, ki imajo čudežne lastnosti, saj znajo govoriti, imajo čarobno moč ter pomagajo ljudem.

Narodni junak je v pravljicah pogost motiv in ga najdemo v skoraj vseh kulturah. Večinoma je ta junak moški lik, ženskih pa je zelo malo. To dejstvo je odsev zgodovine. Večina pravljic je nastajala v patriarhalnih družbah; ženski liki imajo večinoma obrobno, pasivno vlogo, nikakor pa niso zanemarljivi. Narodni junaki so pogosto poimenovani le z imenom, uporaba priimka pa je redka. Ponavadi so ti junaki branilci ljudstva, ki se zavzemajo za pravičnost in se borijo proti tiranskim vladarjem. Od prazgodovine dalje je eden glavnih poudarkov temeljil

²⁰ Thompson, S. (1997). *Motif-Index of Folk-Literature: A Classification of Narrative Elements in Folktales, Ballads, Myths, Fables, Mediaeval Romances, Exempla, Fabliaux, Jest-Books, and Local Legends*. Revised and enlarged ed. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press. 7 zv., 24 cm.

tudi na motiviki narave. Slednji vključuje elemente čaščenja narave in naravnih fenomenov, ognja, vode, sonca (CAFT 2009).

Tudi rituali izhajajo iz predzgodovinskega obdobja. V njih lahko najdemo podobnosti med kulturami, prav tako pa tudi razlike. Pogosti rituali v pravljičah so: poroka, rojstvo, smrt, potovanje, pitje, hranjenje, ples, pripovedovanje pravljič, iniciacija (CAFT 2009).

Pomemben motiv je tudi motiv hrane, ki je pogosto predstavljen kot gastronomska utopija. Krojeva (1995) našteva vrste hrane, ki imajo simbolični pomen v motivnih arhetipih: kruh ima vodilno mesto, kot luksuz, kot popotnica, kot hrana za telo in dušo; v povezavi s kruhom omenja tudi vino, saj veljata za hrano, ki okrepi dušo; nadalje našteva krompir, ki je hrana revežev, žgance in kašo, ki so vsakdanje jedi kmečkega, delno tudi mestnega prebivalstva v 19. stoletju, meso, med katerim se največkrat omenja svinjina (slanina), ki je bila v 19. stoletju najpogostejše mesno živilo (v povezavi s tem so pogosto navedene koline kot veliki praznični družinski dogodek). Sledijo sir, mleko in mlečni izdelki, jajca, bob, štruklji, ribe in raki (jed, ki jo je cenila gospoda, pogosto pa so bile na mizah preprostih ljudi, ki so se ukvarjali z ribolovom, ob tem pa omenimo še zlato ribo, ki je simbol vode, plodnosti in modrosti), sadje in voda (imata pogosto čudežno vlogo), kot posebna motivika pa se negativno orisuje nadnaravna požrešnost (gastronomska utopija ali celo distopija).

Poleg junaka, nosilca pozitivnih vrlin in vrednot, pa se v pravljičah kot antipod pojavi tudi podoba prevaranta, premetenca. Lik prevaranta je prisoten v vsaki kulturi. To je lahko bog, boginja, duh, moški, ženska, žival idr. Prevarant je označen kot pametna, premetena oseba, ki se preživlja s svojo zvitostjo (CAFT 2009).

Posebno umestitev in vlogo v pravljičah velja pripisati tudi vilam. Zakaj so vile tako pomembne? Prvi razlog vključuje vlogo babic, varušek in rojstva. Tucker (v Zipes 2012) piše, da v ustnih in pisnih *contes de fées* vile niso neznanka v dramah kraljevih rojstev. Vile niso prisotne le na sceni rojstva, ampak organizirajo tudi vsako stopnjo razmnoževanja. Napovejo zanositev in če so jezne, izrečejo urok neplodnosti. Določajo okoliščine in izid nosečnosti z nudenjem (ali pa odrekanjem) pomoči bodoči materi. Po porodu sodelujejo pri zadovoljitvi potreb novorojenca in zaznamujejo njegovo življenjsko pot skozi darove – blagodejne ali zlonamerne. Gorje pa tistim, ki pozabijo ali odrečejo kompenzacijo njihovim prispevkom k rojstnemu obredju (Zipes 2012: 27). Predniki vil so bila poganska božanstva. Njihove vloge in

funkcije so se *memetično* prenašale v različnih kulturah skozi tisoče let in oblikovale moderni koncept vile. Ena izmed skupnih funkcij, ki jo najdemo po vsej Evropi, je poganski motiv boginje in vile kot zaščitnice otrok (Zipes 2012: 30). Harf-Lancner (v Zipes 2012) pravi, da so v srednjem veku poznali dve vrsti vil: *parcae* ali vile usode (sojenice), katerih klasična podoba se je zelo spremenila zaradi popularne tradicije, in gozdne dame, ki so se pogosto srečevale s smrtniki. Ti dve ljudski vrsti vil sta se v 13. stoletju pričeli pojavljati kot novi figuri: boginja ljubezni in gospodarica usode (Zipes 2012: 31).

Čarovnice in vile niso edini pomembni ženski liki v pravljicah. Še pomembnejše so mlade device, ki jih pisatelji, pripovedovalci in zbiratelji opisujejo kot nemočne in pasivne. Da bi bile prepoznane kot dobre, morajo biti ubogljive in delavne. V 19. stoletju je prevladoval stereotip mlade junakinje, vendar ne zaradi demonizacije nekomformističnih žensk, temveč zaradi splošnega patriarhalnega pogleda na žensko kot gospodinjo in mater oziroma vzgojiteljico, ki je bila rojena za to, da služi interesom moških. Kljub temu pa je obstajalo mnogo zgodb, ki so si jih med seboj pripovedovale ženske, vendar niso bile nikoli zbrane in zapisane; v tem pravljicah pa so bile junakinje samozavestne, pogumne in nikogaršnje sužnje (Zipes 2012: 80). Laura Gonzenbach je zbrala in zapisala sicilijanske pravljice, ki jih je Jack Zipes prevedel v angleščino kot *Beautiful Angiola*. Skoraj vse pravljice v zbirki spodbujajo ženske, naj se uprejo zatiranju, ki so ga deležne v vsakdanjem življenju, in vzamejo moč v svoje roke (Zipes 2012: 102).

V različnih kulturah se v pravljicah pojavljajo ljudožerski velikani, zmaji in pošasti, ki grozijo skupnosti, ter junaki, ki se podajo v boj s kruto divjino. Ko se v pravljici spremenijo imena likov, motivi, kraj dogajanja, vedenje ter uporabi nove stilistične in družbene vloge ali zavrže obstoječe, pravljica zaživi drugače; v skupnost poslušalcev vnese novo, smiselno življenje, poslušalci pa pogosto postanejo prenešalci ali pripovedovalci pravljic (Zipes 2012: 8).

Monika Kropelj v knjigi *Pravljica in stvarnost* (1995) kot pomembne motive omenja podobo kmečkega gospodarstva, ki ga členi na poljedelstvo (oranje, domača imena za orodja, tlaka, kopanje jarkov, pšenica, ajda, krompir, repa, kolobarjenje), živinorejo (premožnejši in srednje premožni družbeni sloji, pastirji, ki veljajo za preproste in poštene ljudi), prašičerejo, konjerejo, vrtnarstvo in sadjarstvo (vrtovi so povezani z gradovi, z denimo čudežnimi drevesi, vrtnar je glavni ali zelo pomemben junak v zgodbah), vinogradništvo (sicer je redko omenjeno, pogosto pa je v dolenskih, belokranjskih in vipavskih pravljicah), gozdno

gospodarstvo (vir zaslužka predstavlja gozd), lov in ribolov (divi lovci, ribiči, ki so preprosti ljudje), nabiralništvo (kjer se omenja šibje za pletenje košev, vodnjaki, studenci in zdravilne rastline) ter čebelarstvo. Ob tem se omenja tudi obrti: zidarji, tesarji, kovači, čevljarji, krojači, šivilje, tkalci (preja blaga na statvah, kolovrati), mlinarji, krošnjarjenje (suha roba) in brusarji. Pri motivu trgovine in trgovanja se omenjajo sejmi, prodaja loncev, trgovske poti, v to se vključuje lik Juda. Za denar ni pomembno, kako se v pravljici imenuje ali kakšna je njegova resnična vrednost; pomembna je le količina denarja (ali ga je veliko ali domala nič). Omenjajo se rajniši, filerji, goldinarji (sprva je bil to zlat denar, po 15. stoletju pa so jih kovali iz srebra), krajcarji (v drugi polovici 19. stoletja), vinarji ali beliči, krone, reparji (v 16. in 17. stoletju so znašali 4 krajcarje) in tolarji (do leta 1892). Kot poseben motiv se lahko izpostavi tudi promet: samokolnice, nosilnice, koši, konji in vozovi (vozarji, furmani in kočijaži), ladje, čolni in brodovi, mostovi, križišča (povezana so s starimi verovanji o nevarnih magičnih silah, zato so na teh mestih postavljali posebna znamenja, kapelice), kočije (prestižno prometno sredstvo). Obleka določa ali prikazuje družbeni položaj posameznika, lahko pa ima celo čarobno vlogo (slednjo ima tudi nakit: prstan je simbol večnosti in predstavlja zvestobo). Kropjeva omenja božanske barve, to so zlata (zlati šolenčki, lasje), srebrna in škrlatna, magična oblačila pa so preprosta, neugledna, vendar narejena iz posebnih snovi (zlati in srebrni čevlji so po navadi čarobni, železni predstavljajo pokoro). Pri barvah se izpostavljajo močni kontrasti (vrag je črn, hudič je oblečen v rdeče (med ljudmi se pojavlja kot gospod ali starček), škratje nosijo zeleno in imajo rdeče kapice). Srajca ima simbolni pomen zaščite in preskrbljenosti. Kot motiv v pravljicah se pojavljajo še torbe, culice, cajne in robec. *»Ljudska fantazija se je torej v oblačilnem videzu nadnaravnih bitij držala tradicionalnih predstav, ki so bile veljavne tudi pri nekaterih sosednjih narodih«* (Kropej 1995: 69). Med motive Kropjeva uvršča tudi bojno opremo (meč, nož, lok in puščice, puška, samokres, pištola, top). Posebno mesto je dodeljeno gradnji (podobe gradov, cerkva, mostov, kapelic, bajt, koč, kajž, hlevov oziroma štal in kašč) in stanovanjski opremi (streha, vhod, prag, vrata, ključavnica in ključ, peč, klop, pepelnjak, štedilnik (se pojavi v 50 letih 19. stoletja), lonec, postelja, omara, skrinja in truga).

Vse te in druge motive ljudskih pravljic lahko pri pouku uporabimo za spoznavanje določene kulture, primerjavo lastne kulture z drugimi, stereotipne motive pa z ustreznimi učnimi metodami raziščemo, jih prediskutiramo ter s tem presegamo.

Ženske so redko glavne junakinje, samostojni književni lik in so pogosto v podrejenem položaju, še posebej mlade in lepe; starejše ženske so pogosto označene kot pozabljive, grde ali kot čarovnice, mačeha je hudobna. Med tremi brati je najmlajši pogosto zatiran, a na koncu uspešen; kralj je obremenjen s snubci svoje hčere (ki jih želi sam izbirati) – nihče ni dovolj dober zanjo. Zmaj pa je pogosto prikazan kot negativen književni lik. Z učenci se pogovarjamo o teh vlogah, ki so v pravljicah tako pogoste in jim omogočimo, da razmišljajo o njih, v svojih poustvarjanjih pa jih lahko tudi spreminjajo. Razmišljajo naj o krivicah, ki se dogajajo v pravljичnem svetu in jih povezujejo z resničnostjo. Razmišljajo naj o rešitvah problemov, ki jih ponujajo pravljice in dodajajo svoje ideje.

Magos (2009) poudari, da imajo motivi v ljudskih pravljicah v mednarodnem pogledu veliko podobnosti. Tipični globalni motivi so konflikt, boj, pustolovščina, pogosto pa jim sledi zmaga. Preko raziskovanja skupnih vrednot v ljudskih pravljicah učenci prepoznajo različne teme, ki povezujejo globalne motive, te teme pa so povezane s posebnostmi ljudskega izročila določenega naroda. Izpostavi tudi dejstvo, da pravljice vsebujejo stereotipe in da ravno prepoznavanje in analiziranje teh stereotipov motivira učence za raziskovanje tistih stereotipov, ki so del njihovega zaznavanja in vedenja. Stereotipi sveta iz ljudskih pravljic omogočajo spopadanje s stereotipi realnega sveta.

2.4 UPORABA PRAVLJIC V ŠOLI

Pravljice so se do konca 18. stoletja uveljavile kot (skoraj) izključno otroška literatura, zato so se o njih spraševali tudi pedagogi. Zanje je bila v ospredju vzgojna in socialno politična funkcija pravljič. Soglasja med njimi pa tudi ni bilo. Nekateri pedagogi so svarili pred »škodljivimi« knjigami in obsojali »duševno epidemijo strasti po branju«. Nemški pisatelj, jezikoslovec in pedagog Joachim Heinrich Campe (1746–1818) je trdil, da so pravljice ostanek premaganega praznoverja in da je treba dati otrokom v branje poučne zgodbe (Goljevšček 1991: 31).

Številne preučevalce pravljič, ne samo pedagoge, je motilo nasilje, ki je v pravljičah pogosto. Očitki so se pojavljali že ob zbirki bratov Grimm, čeprav sta v pravljičah marsikaj spremenila in omilila. Jacob in Wilhelm Grimm sta se sklicevala na zvestobo izročilu in poudarila, da je tudi krutost del ljudske tradicije (Goljevšček 1991: 32). Nasilje je odraz preteklosti in sedanjosti, vendar pa pravljični svet prizanese s konkretnimi podrobnostmi, kot so kri, bolečina, trpljenje. Pravljice preko književnih likov podajajo življenjska sporočila o veselju, prijateljstvu, medsebojni pomoči, zmagi, revščini, zavisti, pretkanosti, žalosti, starosti, smrti.

Po besedah Nika Grafenauerja v spremni besedi knjige *Slovenske ljudske pravljice* (2002) je pomembna polarnost karakterja, etični in moralni čistosti pa so pravljični liki zavezani bolj kot ljudje v vsakdanu. Pravljični liki niso dobri in hudobni hkrati, kot smo ponavadi ljudje. V otrokovi duševnosti prevladuje polarnost, zato polarnost prevladuje tudi v pravljičah. Nekdo je dober, drugi je hudoben; eden je neumen, drugi je pameten. Polarna razdelitev značajev nima namena učiti primerne obnašanja, pač pa prikazuje poteze v človekovi življenjski izkušnji, ki nosijo s seboj vrednostna merila. Pravljice ne moralizirajo, saj je marsikdaj treba v njih poiskati in občutiti moralno sporočilo. Šele na podlagi trdne osebnosti otrok razume, da smo ljudje zelo različni, pravljice pa olajšujejo to temeljno odločitev, na katero se bo opiral ves otrokov kasnejši osebnosti razvoj (Grafenauer 2002).

Tudi danes zgodbe oblikujejo naša življenja preko ustnega izročila. Otroci se v zgodnjih letih življenja v določenem socialnem okolju pričnejo zavedati namer ostalih ljudi skozi oponašanje, navodila in sodelovanje; učenje je dialektično, vsebuje razumevanje metafor in različnih perspektiv. Svet je determiniran s kulturo in genetiko. Besede morajo spadati v ta svet, če so kontinuirano prenašane. Otroci se rodijo v določeno kulturo, ki vpliva na njihovo

poznavanje sveta in imajo korist od njihove kulturne dediščine. Naučijo se, kako jezik in pripovedke zagotavljajo dostop do moči ali pa le-to onemogočijo (Zipes 2012: 7). V sodobnem času se s predelavo pravljic izrazito manjša nasilje, konflikte z določenimi družbenimi skupinami (denimo negativno opisovanje Romov), s tem pa se spreminja ali celo ukinja prvotna jasnost ter katarza znotraj same pravljice, podaja pa se nova, novim časom in demokratični odprti družbi primernejša sporočilnost. Z ukinitvijo prvotne katarze (kjer so zlobni volk, čarovnica ali zmaj v primarnih tekstih pokončani, kruto kaznovani, v novih priredbah pa ne) se postavlja pod vprašaj trajnost takšnih pravljic, saj so otrokom manj zanimive in postajajo kot memi šibke, neučinkovite, izgublajo notranji naboj.

Magos (2009) izpostavi, da uporaba ljudskih pravljic v šoli spodbuja komunikacijo, interakcijo in sodelovanje med učenci. Medkulturne vsebine ter stereotipi in predsodki, s katerimi se srečujemo v besedilu, lahko vrednotenje besedila postavijo na višjo raven²¹. Blažičeva (2011: 177) navaja dejavnosti za vrednotenje medkulturnega besedila, kamor bi lahko uvrstili tudi ljudske pravljice:

- Učenci izrazijo svoje mnenje, ga utemeljijo in so pri tem spoštljivi do drugih kultur.
- Učenci pripovedujejo o vtisih in razumevanju besedila.
- Učenci ugotavljajo podobnosti in razlike z lastno kulturo in sprejemajo druge kulture.
- Učenci prepoznavajo čustvene izraze, ki jih povežejo z različnimi situacijami (primer: pozdravljanje v različnih kulturah: rokovanje, poljubljanje, kimanje) in lastnimi vedenjskimi vzorci.

Učitelj se mora na učno uro temeljito pripraviti, predpogoj za izpeljavo učne ure pa so tudi njegove kompetence in stališča, ki jih zavzema. Boža Krakar Vogel (2008a v Blažić 2011: 249) našteva kulturne kompetence, ki jih je potrebno razvijati pri poučevanju starejše književnosti, kamor sodijo tudi ljudske pravljice, in bi morale biti razvite tudi pri učitelju: *»občutek identitete, sprejemanje različnosti, izrazne zmožnosti na področju umetnosti in kulture, primer umetniške prakse, zgodovinski razvoj raznovrstnosti tem, ključni dogodki, tokovi, nacionalna in mednarodna zgodovina.«*

²¹ Ravni po Bloomovi taksonomiji: 1) zapomniti si, 2) razumeti, 3) uporabiti, 4) analizirati, 5) vrednotiti, 6) ustvariti (vir: Taksonomija za učenje, poučevanje in vrednotenje znanja: Revidirana Bloomova taksonomija izobraževalnih ciljev. (2016). Uredniki izvirnika: Lorin W. Anderson ... [et al.] Ljubljana: ZRSS.)

2.4.1 MODEL POUČEVANJA VEČKULTURNE MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI V PRVEM IN DRUGEM TRILETJU Z UPORABO LJUDSKIH PRAVLJIC

Pri učencih s pomočjo ljudskih pravljic, z obravnavanjem lastne in drugih kultur, z dejavnostmi, s katerimi presegamo stereotipe in predsodke, poleg kulturne kompetence razvijamo tudi druge kompetence. Ključnega pomena je osem kompetenc za vseživljenjsko učenje:

- 1) sporazumevanje v maternem jeziku,
- 2) sporazumevanje v tujih jezikih,
- 3) matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji,
- 4) digitalna pismenost,
- 5) učenje učenja,
- 6) socialne in državljske kompetence,
- 7) samoiniciativnost in podjetnost ter
- 8) kulturna zavest in izražanje

(Otten, Ohana 2009).

Iwai (2013: 186) večkulturno mladinsko književnost definira kot knjige, ki opisujejo ljudi in dogodke nedominantnih držav in kultur. Norton (1995 v Iwai 2013: 188) pravi, da je večkulturna mladinska književnost književnost o rasnih ali etničnih manjšinah, ki so kulturno ali socialno drugačne od večinske. Bishop (1997 v Iwai 2013: 188) piše, da večkulturna književnost obsega dela, ki odsevajo rasno, etnično in družbeno raznolikost, ki je značilna za pluralistično družbo in naš svet. Hefflin in Barksdale-Ladd (2001 v Iwai 2013: 189) jo opredelita kot močno orodje, ki učencem pomaga razviti večkratne perspektive o lastni kulturi ter jim omogoča razumevanje drugih kultur in ljudi, Lowery in Sabis-Burns (2007 v Iwai 2013: 189) dodata, da omogoča posameznikovo zavedanje o drugih kulturnih navadah in vrednotah, spodbuja komunikacijo z ljudmi iz drugih držav ter povečuje vključevanje izkušenj iz svoje in drugih kultur, Cai (2008 v Iwai 2013: 189) pa se strinja, da pomaga pri refleksiji sebe in drugih, spreminjanju odnosov in razumevanju drugih kultur.

Kakovostno besedilo bralca vedno spodbudi k radovednosti ter mu pomaga razumeti in reflektirati socialne vidike, različne perspektive in interpretacije idej in dogodkov, to pa je izhodišče za učiteljevo pripravo na pouk. Howrey in Whelan-Kim (2009 v Iwai 2015: 82)

spodbudita učitelje k uporabi večkulturne mladinske književnosti, saj je le-ta kakovosten medij za reflektiranje kulturnih vprašanj tako pri učiteljih kot pri učencih.

Učinkovita uporaba večkulturnih otroških knjig lahko pomaga učencem razviti raznolike perspektive. Primerjava drugih kultur z učenčevo in učiteljevo lastno kulturo pomaga vzpostaviti širšo perspektivo. Učijo se o podobnostih in razlikah med različnimi kulturami in skupinami ljudi. Avtentična večkulturna mladinska književnost pomaga učencem zmanjševati negativne stereotipe in razvijati razumevanje drugih ljudi in kultur. (Noll 2003 v Iwai 2015: 82). Tunnell, Jacobs, Young in Bryan (2012 v Iwai 2015: 82) trdijo, da uporaba večkulturne mladinske književnosti pri učencih spodbuja zavedanje o raznolikosti. Baumann, Hooten in White (1999 v Iwai 2015: 82) so ugotovili, da so petošolci po enoletnem branju večkulturnih knjig in diskutiranju o njih pokazali napredek v zavedanju raznolikosti in cenjenju tvorstne literature. Z vključevanjem književnih del iz različnih kultur se učenci naučijo ceniti tudi svojo kulturo. Evans (2010 v Iwai 2015: 83) pa je izvedel študijo, s katero je preverjal, kako interaktivno glasno branje večkulturnih besedil vpliva na zavedanje četrtošolcev o raznolikosti. Učitelj je dvakrat tedensko v obdobju osmih mesecev glasno bral večkulturna besedila in učencem postavljaj vprašanja, ki so spodbujala kritično mišljenje o različnih kulturah in ljudeh. Učenci so bili vključeni v diskusijo in pisno odgovarjanje. Ugotovil je, da so razvili zavedanje o raznolikosti vrednot, prepričanj in kultur drugih ljudi, pri tem pa so izkazali strpnost in spoštovanje.

Yuko Iwai (2015: 82–86) s petimi nasveti spodbudi učitelje k uporabi večkulturne literature pri pouku:

1. Bodi zgled za pozitiven odnos do raznolikosti.
2. Izbiraj kakovostna večkulturna otroška/mladinska književna dela.
3. Načrtuj učinkovito učno uro.
4. Uporabi večkulturna otroška/mladinska književna dela, ki jih predlaga učni načrt.
5. Poveži se s skupnostjo.

Bodi zgled za pozitiven odnos do raznolikosti. Biti pozitiven zgled je pomembno. Vsak učenec je drugačen od ostalih v več pogledih: glede na kulturo, socialno-ekonomski status, jezik, raso, vero, spol, raven znanja, geografski izvor. Učitelji morajo razumeti razlike med posamezniki in pokazati skrb za vse učence. Spoštovanje se pokaže tudi s pravično obravnavo in s poučevanjem o enakovredni obravnavi sovrstnikov in drugih ljudi – učenci naj se naučijo

vse ljudi obravnavati brez pristranskosti in stereotipiziranja. Ko bodo učitelji zgled s takšnim ravnanjem, se bodo tudi učenci naučili, kako pomembna sta stik in razumevanje ljudi z različnim ozadjem.

Izbiraj kakovostna večkulturalna otroška/mladinska književna dela. Da bi podprli pozitivne odnose do različnosti, morajo učitelji previdno izbirati primerne, visokokakovostna književna dela za učence. Avtorica članka navaja nekaj predlogov za lažje odločanje pri izbiranju:

- a) Ilustracije naj natančno odražajo kulturo, zgodbo, ljudi in dogodke. Ilustracije imajo namreč pomembno vlogo v večkulturnih otroških knjigah (Yokota 1993 v Iwai 2015: 82). Učitelji bi morali izbirati knjige z ilustracijami, ki natančno prikažejo osebe, kulture, tradicije in dogodke v zgodbi. Otroci imajo malo znanja (ali pa ga sploh nimajo) o kulturi in ljudeh, ki so predstavljeni v knjigi. Ilustracije jim pomagajo slediti zgodbi in razbirati pomen (Golos, Moses, Worbers 2012 v Iwai 2015: 82). Natančne ilustracije otrokom omogočajo vpogled v oblačenje, prehranjevanje in druženje ljudi v zgodbi, kako ohranjajo tradicije, kako praznujejo ob posebnih priložnostih, kje živijo in kako se počutijo v različnih situacijah.

Kümmerling-Meibauer (2013: 7) dodaja, da slikanice pri otrocih razvijajo tudi vizualno in pisno pismenost. Večkulturne slikanice, ki so še večjezične, pa spodbudijo razmišljanje o lastnem jeziku, kar razvija metajezikovne sposobnosti, poudarjajo spoštovanje do drugih jezikov in prispevajo k boljšemu razumevanju različnih kultur ter s tem omogočajo medkulturno učenje.

- b) Dialog naj bo pristen. Učitelj mora pri izboru književno delo ovrednotiti glede na to, ali vključuje avtentičen dialog – ali je pogovor v zgodbi realističen in primeren v njegovem okolju. Če so v zgodbi uporabljena narečja, je potrebno preveriti, ali jih avtor uporablja zaradi utemeljenega razloga ali samo za predstavitev književne osebe, specifične etnične, rasne ali regionalne skupine, ki je s tem stereotipizirana. Pomembno je, da dialog ne prikazuje stereotipov. Potrebno je tudi preveriti, ali so besede v tujih jezikih napisane pravilno in uporabljene v ustreznih kontekstih (Norton in Norton 1995 v Iwai 2015: 83). Pomembna sta ustrezna uporaba in ustrezen prevod.
- c) Opisi kulture. Yokota (1993 v Iwai 2015: 83–84) je izpostavila, da je kulturno bogastvo znak visoko kakovostnih otroških knjig in da preko učenja o podrobnostih neke kulture bralci lahko občutijo in razumejo kulturo, razlike v kulturah in načinu življenja.

- d) Prikazovanje ljudi, manjšine in večine, kot posameznikov. Učitelji bi morali posegati po knjigah, ki obravnavajo književno osebo kot posameznika. To pomeni, da so tako osebe iz manjšine kot večine predstavljene kot posamezniki in ne nujno upodobljene kot pripadniki neke rase, etničnosti, spola ali socialnoekonomskega statusa. Pozitivne književne osebe ne bi smeli biti samo ljudje bele rase, temveč morajo biti vključeni ljudje različnih ozadij. Osebe bi morale biti v zgodbi prikazane naravno in natančno. Manjšine in ženske ne bi smele vedno imeti podrejene vloge. Večinska skupina ljudi bele rase ne bi smela imeti vedno glavne vloge v zgodbi in svoje moči ne bi smela vedno prikazovati na vodstvenih mestih.
- e) Brez stereotipov in simboličnega sodelovanja. Avtorji in ilustratorji bi se morali izogibati posploševanja, npr. vsi Japonci ne nosijo kimonov, vsi Azijci niso mojstri borilnih veščin, vsi Mehičani ne nosijo sombrero. Če je v zgodbi le en književni lik iz neke manjšine, ostali pa so iz dominantne kulture, to ne predstavlja kulture in ljudi iz manjšine. Otroci, ki berejo večkulturna književna besedila brez stereotipov in simboličnega prikazovanja, lahko pridobijo poglobljeno znanje o kulturah in ljudeh.
- f) Različni žanri. Učencem je potrebno ponuditi različne žanre, saj s tem pridobivajo znanje o različnih kulturah in ljudeh (Gay 2010 v Iwai 2015: 84), kar jim pomaga pri razmišljanju o svoji kulturi. Učitelji lahko v pouk vključijo poezijo, pravljice, zgodovinsko fantastiko, biografije, slikanice (predvsem za mlajše učence, pri katerih je pomembna podpora ilustracij), sodobno realistično fantastiko (za starejše učence).

Načrtuj učinkovito učno uro. Ko ima učitelj zbrana večkulturna književna dela, se mora pripraviti na učne ure. Priprava vključuje branje književnih besedil, ki jih želi uporabiti, določiti pa mora namen (cilj), kaj namerava z določenim književnim delom doseči. Zastaviti mora učne cilje, primerna in interpretativna vprašanja ter z učenci vzpostaviti ustrezno komunikacijo.

Primeri vprašanj:

- Kako bi se ti odzval/a, če bi bil/a književna oseba? Zakaj?
- Kako bi primerjal/a življenje književne osebe s svojim? Sta vajini življenji drugačni ali podobni? Na kakšen način?
- So v knjigi kakšne družbene težave ali zgodovinski dogodki, ki so podobni našim?

Vprašanja naj bodo zastavljena tako, da spodbujajo kritično mišljenje učencev in da z njimi razvijajo zavedanje o različnosti (Madsen 2012 v Iwai 2015: 84).

Uporabi večkulturalna otroška/mladinska književna dela, ki jih predlaga učni načrt. Učni načrt predlaga nekaj književnih del, ki jih lahko uporabimo za poučevanje medkulturalnosti. Ob tem lahko učno uro popestrimo z glasbo, s pesmimi različnih kulturnih skupin, vključimo knjige o hrani in uporabimo recepte za pripravo jedi (kar lahko povežemo tudi z uro matematike – medpredmetno povezovanje). Za analizo problema iz besedila lahko uporabimo diskusijo, igro vlog, dramatizacijo, miselne vzorce (Alvermann 1991 v Iwai 2015: 85), risanje portretov književnih oseb in zapis(ovanje) čustev, misli, risanje stripov (učenci ilustrirajo in zapišejo pomembna sporočila in ideje iz zgodbe), pisanje dnevnika (na levo stran zapišejo citate iz zgodbe, na desno pa svojo refleksijo), dopisovanje (učenci si dopisujejo s sošolci in z učiteljem ter sporočajo svoje misli, refleksije o zgodbi), risanje zaporedij dogodkov (izberejo pomembne dogodke in jih ilustrirajo v časovnem zaporedju).

Poveži se s skupnostjo. Učitelji bi lahko poiskali vire in potencialne govorce znotraj svoje skupnosti. K pouku lahko povabijo gostujočega predavatelja, ki pripada kulturi, katero se obravnava pri pouku. Za učence je pomembno, da slišijo govorca, ki pripoveduje svoje zgodbe in izkušnje. Neposreden kontakt omogoča učencem, da dobijo globlji vpogled v kulturo ljudi. Gostujoči lahko tudi bere zgodbe o svoji kulturi in učence nauči nekaj besed v svojem jeziku. Lahko se pripravi sejem kulinarike in se tako počasti različne kulture, k sodelovanju pa se povabi ljudi iz različnih kultur, da pokažejo tradicionalne jedi in oblačila. Učenci tako razvijajo zavedanje o raznolikosti, hkrati pa se vzpostavi pristen odnos s skupnostjo.

Poudariti pa je potrebno, da tradicionalne jedi in oblačila niso edino sredstvo za predstavitev določene kulture in pridobivanje medkulturnih izkušenj za učence. Kulturo je potrebno predstaviti predvsem v luči sodobnega življenja – kako ljudje določene kulture živijo danes, njihove dosežke na področju umetnosti, znanosti in gospodarstva.

Iwai (2015: 86) povzame, da z uporabo večkulturnih književnih del učitelji lahko učencem odpremo svetove različnih kultur, ljudi, zgodovine, dogodkov in jim pomagamo pridobiti vpogled in refleksijo svoje kulture. Z vključevanjem večkulturalnosti v poučevanje učitelji učencem omogočajo postati globalni državljani, ki spoštujejo druge kulture in ljudi, spodbujajo pozitivno samopodobo in razvijajo svojo identiteto.

2.4.2 ANALIZA UČNIH NAČRTOV GLEDE NA VKLJUČENOST LJUDSKIH PRAVLJIC

Analiza zajema pregled *Programa življenja in dela osnovne šole* iz leta 1984, učnega načrta za slovenščino iz leta 1998 in učnega načrta za slovenščino iz leta 2011 ter Predlog učnega načrta za slovenščino iz leta 2015.

V prvem zvezku *Programa življenja in dela osnovne šole* (1984) je pod vrstami dejavnosti in nalogami osnovne šole (str. 10, 3. točka) temeljno povezovanje vseh vzgojnih področij, zlasti vzgoje za samoupravljanje, za vzajemnost med narodi, splošno ljudsko obrambo, za mednarodno razumevanje, sodelovanje in mir, za humane odnose med ljudmi. Učenci si pri različnih dejavnostih oblikujejo socialne, delovne, moralne in druge osebnostne lastnosti. Program življenja in dela osnovne šole pa obravnava tudi vzgojo in izobraževanje drugih narodov in narodnosti Jugoslavije (str. 25):

»Za učence, ki prihajajo iz drugih socialističnih republik in socialističnih avtonomnih pokrajin, organizira šola po potrebi posebne oblike pomoči in jim tako omogoči hitrejšo obvladovanje učnega jezika in vključevanje v pouk in drugo življenje in delo šole. Za te učence organizira šola zlasti dopolnilni pouk, medsebojno pomoč učencev ter ustrezno difrenecira in individualizira pouk. Vključuje jih v interesne dejavnosti, v podaljšano bivanje in v celodnevno organizacijo vzgojno-izobraževalnega dela. Zanje organizira tudi fakultativni pouk maternega jezika. S tem in drugim delom šole omogoča učencem negovanje materinščine, širše spoznavanje kulture, zgodovine in tradicije svojega naroda ali narodnosti.«

Šola bi morala torej zagotoviti negovanje maternega jezika in kulture učenca, ki prihaja iz druge socialistične kulture, prav tako pa spoznavanje novega učnega jezika in kulture, v kateri prebiva. Glede vzgoje na narodnostno mešanih območjih, kjer živijo pripadniki slovenskega naroda in pripadniki italijanske narodnosti, se za poglobljanje enakopravnega sožitja in spodbujanje medsebojnega sporazumevanja učenci s slovenskim učnim jezikom učijo italijanskega jezika ter seznanjajo z italijansko kulturo in zgodovino, učenci z italijanskim učnim jezikom pa se učijo slovenskega jezika ter spoznavajo slovensko kulturo in zgodovino. Na enak način poteka pouk, kjer živijo pripadniki slovenskega naroda in madžarske narodnosti. Poudarjeno je tudi sodelovanje s starši in celotnim družbenim okoljem; sožitje med narodi razvijajo in poglobljajo s spodbujanjem sodelovanja učencev, mladine, staršev in občanov.

Drugi zvezek *Programa za življenje in delo osnovne šole* (1984) zajema jezikovno-umetnostno vzgojno-izobraževalno področje (učne načrte). Na str. 5, 1. točka so predstavljeni

vzgojno-izobraževalni smotri in naloge za področje slovenskega jezika. Med smotri, ki so povezani z ustnim in pisnim sporočanjem, doživljanjem, razumevanjem in vrednotenjem besedne umetnosti, razvijanjem potrebe po dobri knjigi in osebno rastjo, najdemo tudi cilja, povezana z večkulturnostjo:

- Učenci si oblikujejo moralno-etična stališča in spoštovanje do svojega naroda, do samoupravne socialistične skupnosti in do drugih narodov in narodnosti SFRJ in do drugih narodov sveta.
- Učenci si oblikujejo odnos do soljudi, narave in človekove ustvarjalnosti.

Učni načrt zajema tudi vsebine za pouk književnosti, ki so razdeljene po razredih.

Osnovna naloga književne vzgoje v prvem razredu je, da učenci spoznajo vlogo branja v življenju, pridobijo tehniko branja in razumevanje prebranega besedila. Ob pogostem branju različnih besedil se učenci seznanjajo z osnovnimi pojmi in deli umetnostnega besedila.

Za pouk književne vzgoje v 1. razredu so predlagane tri ljudske pravljice, in sicer češki *Rdeča kapica* in *Trije metulji* ter ruska *O veliki repi*. Na seznamu za domače branje je več ljudskih pravljič, in sicer: srbska *Šla kokoš je na semenj*, ruske *Medved išče pestunjo*, *Volk in sedem kozličkov* ter *Zajčkova hišica* in pravljice z vsega sveta (*Zlata ribica*).

Seznam za drugi razred za področje književne vzgoje zajema slovensko ljudsko pravljico *Kaj sem prisluzil* in rusko pravljico *Kako je ded Jegor ukanil medveda*. Seznam za domače branje je izrazito nacionalen: slovenske ljudske pripovedi *Babica pripoveduje*, slovenski ljudski pravljici *Čudodelna torbica* in *Pšenica, najlepši cvet* ter slovenske ljudske pravljice v zbirki *Zlata ptica* (1973).

Seznam ljudskih pravljič v tretjem razredu je kulturno malce širši: ljudski pravljici *Gorski škrat* in *Drava, Sava in Soča*, ruska ljudska *Sinovi* ter švedska ljudska *Zakaj je smreka vedno zelena*. Za domače branje so ponovno predlagane *Slovenske pravljice* (urednik A. Bolhar).

Program življenja in dela osnovne šole poudarja, naj bo vsako berilo izkoriščeno za patriotsko vzgojo in vzgojo za razumevanje med narodi in narodnostmi, vzgojo za odnose med ljudmi in med spoloma.

Tudi pravljice v četrtem razredu so večinoma slovenske; za pouk književne vzgoje sta na seznamu *Dva potočka* in *O zlatih jabolkih*, za domače branje pa *Slovenske ljudske pripovedi* (urednica Kristina Brenkova, 1980) in *Zlata skledica (Pravljice zahodnih Slovanov, 1980)*.

Program življenja in dela osnovne šole (1984) se zavzema za spoštovanje slovenskega jezika, kulture in državnih vrednot, kar je opisano na str. 76:

»Književna vzgoja je tudi vzgoja za učenčev odnos do slovenskega jezika, slovenskega naroda in njegove preteklosti, do drugih narodov in narodnosti. Oblikovati mora vrednote, kot so bratstvo in enotnost vseh delovnih ljudi v samoupravni socialistični skupnosti, solidarnost z narodi, ki se borijo za osvoboditev, spoštovanje človekovega dostojanstva, sodelovanje in mirno sožitje med narodi, ustvarjalno delo in kritičen odnos do lastnega dela.«

Z vidika večkulturnosti je *Program življenja in dela osnovne šole* zelo skop in ozko usmerjen. Poudarja patriotske vrednote, kar se kaže tudi v naboru ljudskih pravlji, ki so pretežno slovenskega ali slovanskega izvora. Edina izjema je švedska ljudska pravljica. Kljub temu, da zajema cilje, ki so povezani z večkulturnostjo, manjkajo ljudske pravljice drugih ljudstev sveta, preko katerih bi učenci lahko na zanimiv način spoznavali druge kulture in preko katerih bi razvijali strpnost.

Tabela 1 Delež slovenskih in svetovnih ljudskih pravlji v Programu življenja in dela osnovne šole (1984) v primerjavi z navedenimi besedili za branje in obravnavo.

razred	število proznih književnih enot	število ljudskih pravlji		delež ljudskih pravlji v %
1.	54	10		18,5
2.	60	7		13
3.	50	5		10
4.	53	4		7,5
5.	68	2		3
6.	59	0		0
7.	50	1		2
8.	52	0		0

Tabela 2 Število slovenskih in svetovnih ljudskih pravljic v Programu življenja in dela osnovne šole (1984).

razred	število slovenskih ljudskih pravljic	število svetovnih ljudskih pravljic
1.	2	8
2.	5	2
3.	3	2
4.	3	1
5.	1	1
6.	0	0
7.	1	0
8.	0	0

Tabela 3 Naslovi slovenskih in svetovnih ljudskih pravljic v Programu življenja in dela osnovne šole (1984).

razred	naslovi slovenskih ljudskih pravljic	naslovi svetovnih ljudskih pravljic
1.	1. Zakaj teče pes za zajcem 2. Mojca Pokrajculja	1. Rdeča kapica 2. Trije metulji (češki) 3. O veliki repi 4. Medved išče pestunjo 5. Volk in sedem kozličkov 6. Zajčkova hišica (ruske) 7. Šla kokoš je na semenj (srbska) 8. Zlata ribica (pravljice z vsega sveta)
2.	1. Kaj sem prisljučil 2. Babica pripoveduje (zbirka) 3. Čudodelna torbica 4. Pšenica, najlepši cvet 5. Zlata ptica (zbirka)	1. Kako je ded Jegor ukanil medveda (ruska) 2. Mamka Bršljanka (zbirka)
3.	1. Gorski škrat 2. Drava, Sava in Soča 3. Slovenske pravljice (zbirka)	1. Sinovi (ruska) 2. Zakaj je smreka vedno zelena (švedska)
4.	1. Dva potočka 2. O zlatih jabolkih 3. Slovenske ljudske pripovedi (zbirka)	1. Zlata skledica (zbirka, pravljice zahodnih Slovanov)
5.	1. Peter Klepec	1. Tisoč in ena noč (zbirka)
6.	/	/
7.	1. Kurent	/
8.	/	/

V učnem načrtu iz leta 1998 med splošnimi cilji predmeta v prvem triletju (str. 7, 8) najdemo dva cilja, ki sta povezana z večkulturnostjo in strpnostjo:

- Učenci pridobivajo pozitivno razmerje do slovenske književnosti, saj jim branje pomeni stik s kulturo.
- Učenci si oblikujejo narodno in državljansko zavest, ob tem pa tudi spoštovanje in strpnost do drugih jezikov in narodov.

Cilji za drugo triletje (str. 8, 9) so nadgrajeni:

- Učenci pridobivajo pozitivno razmerje do književnosti in si razvijajo bralno kulturo; ker berejo slovensko in tujo književnost, si širijo obzorje in postajajo strpni do drugih kultur.
- Učenci se zavedajo, da je slovenski jezik državni jezik v Republiki Sloveniji, poznajo položaj italijanskega in madžarskega jezika na delu slovenske Istre in Prekmurja; oblikujejo si narodno in državljansko zavest, ob tem pa tudi spoštovanje in strpnost do drugih jezikov in narodov.

V prvem triletju je velik poudarek na branju pravljic in pripovedi ter prepoznavanju značilnosti pravljic (formalni začetek in konec pravljice, pretekli čas, književne osebe, čudeži, pravljичno dogajanje, meja med realnim in domišljijским svetom), pripovedovanju in pisanju pravljic.

V prvem razredu so predlagane večinoma slovenske ljudske pravljice: *Janček ježek*, *Mojca Pokrajculja*, *O povodnem možu*, *Hvaležni medved*, slovenske ljudske pripovedi *Babica pripoveduje* in svetovne ljudske pripovedi *Mamka Bršljanika*. Za drugi razred v učnem načrtu predlaganih ljudskih pravljic ni, sta pa v tretjem razredu predlagani dve, in sicer *Dvanajst ujcev* in *Tri botre lisičice*.

Med cilji za četrti razred je poznavanje značilnosti ljudske pravljice (formalni začetek in konec, prepovedi, zapovedi in prerokbe, pravljичna števila, tipične pravljичne osebe). Predlagana besedila so *Slovenske narodne pravljice*. V petem razredu učenci doživljajo klasične slovenske ljudske pravljice (poznavanje tipičnih motivov in oseb), predlagani pa sta zbirki *Zlata ptica* in *Sto najlepših pravljic iz slovenske in svetovne literature*. V četrtem razredu učenci pišejo pravljice ter uporabljajo strukturne elemente (formalni začetek, konec pravljice, dvodelna, tridelna struktura, preteklik, prepovedi, zapovedi, prerokbe, pravljичno

število, tipične pravljичne osebe), v petem razredu pa pišejo »tipično slovenske pravljice« s tipično slovenskimi pravljичnimi motivi in osebami (npr. rojenice, sojenice, povodni mož, bela kača s kronico) ter obišejo starejše ljudi v svojem kraju in zapišejo pravljice, ki so jih ti slišali kot otroci. S tem tudi ohranjajo in razvijajo interes za pripovedovanje literature. Pripovedujejo ljudsko prozo, pri tem razvijajo lastnosti zanimivega, doživetelega, na naslovnika usmerjenega pripovedovanja. V razdelku predlaganih besedil za uresničitev ciljev (str. 57) za četrti razred ni predlaganih ljudskih pravljic, za peti razred pa je na seznamu zbirka svetovnih ljudskih pripovedi *Mamka Bršljanka*.

Tabela 4 Delež slovenskih in svetovnih ljudskih pravljic v Učnem načrtu za slovenščino (1998) v primerjavi z navedenimi besedili za branje in obravnavo.

razred	število proznih književnih enot	število ljudskih pravljic	delež ljudskih pravljic v %
1.	21	6	29
2.	23	0	0
3.	26	2	8
4.	25	1	4
5.	29	3	10
6.	31	1	3
7.	49	4	8
8.	45	1	2
9.	43	0	0

Tabela 5 Število slovenskih in svetovnih ljudskih pravljic v Učnem načrtu za slovenščino (1998).

razred	število slovenskih ljudskih pravljic	število svetovnih ljudskih pravljic
1.	5	1
2.	0	0
3.	2	0
4.	1	0
5.	2	1
6.	0	1
7.	4	0
8.	1	0
9.	0	0

Tabela 6 Naslovi slovenskih in svetovnih ljudskih pravljic v Učnem načrtu za slovenščino (1998).

razred	naslovi slovenskih ljudskih pravljic	naslovi svetovnih ljudskih pravljic
1.	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Janček ježek</i> 2. <i>Mojca Pokrajculja</i> 3. <i>O povodnem možu</i> 4. <i>Hvaležni medved</i> 5. <i>Babica pripoveduje</i> (zbirka) 	1. <i>Mamka Bršljanka</i> (zbirka)
2.	/	/
3.	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Dvanajst ujcev</i> 2. <i>Tri botre lisičice</i> 	/
4.	1. <i>Slovenske narodne pravljice</i>	/
5.	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Zlata ptica</i> (zbirka) 2. <i>Sto najlepših pravljic in slovenske in svetovne literature</i> 3. <i>Mamka Bršljanka</i> (zbirka) 	
6.	/	1. <i>Tisoč in ena noč</i>
7.	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Volkodlak</i> 2. <i>Ajda in Slovenci</i> 3. <i>Kralj Matjaž</i> 4. <i>Peter Klepec</i> 	/
8.	1. <i>Vedomec</i>	/
9.	/	/

Med *Programom življenja in dela osnovne šole* in *Učnim načrtom za slovenščino* (1998) je tako v ciljni kot v vsebinski zasnovi velika razlika. *Učni načrt za slovenščino* iz leta 1998 je vsekakor podrobnejši in ciljno zasnovan, opazen je tudi širši spekter ljudskih pravljic, čeprav je v prvi vrsti še vedno (še posebej v prvem triletju in četrtem razredu) poudarek na slovenskih ljudskih pravljicah. To je vsekakor smiselno, saj mora učenec najprej spoznati in sprejeti svojo kulturo in jezik, ju ceniti, spoštovati in negovati, da kasneje lahko razvije pozitiven in sprejemajoč odnos do tujih kultur in jezikov.

V učnem načrtu iz leta 2011 (str. 4) in v predlogu učnega načrta iz leta 2015 (str. 4) pa je že v začetku besedila, pri opredelitvi predmeta, omenjena pomembnost književnih besedil, s katerimi učenci razvijajo kulturno, zgodovinsko, državljansko in medkulturno zmožnost:

»Pri književnem pouku se učenci srečujejo z umetnostnimi/književnimi besedili ter tudi ob njih poleg sporazumevalne zmožnosti razvijajo doživljajsko, domišljijaskoustvarjalno, vrednotenjsko in intelektualno zmožnost. Z zaznavanjem kulturnih, etičnih, duhovnih in drugih razsežnosti, ki jih premore besedna umetnost kot eden najuniverzalnejših civilizacijskih dosežkov, ki je za

obstoj slovenstva še posebno pomemben, se utrjujejo kulturna, domovinska in državljanska vzgoja ter medkulturna in širša socialna zmožnost.«

Novejši učni načrt (2011: 6) in predlog iz leta 2015 (str. 5) tudi med cilji poudarjata oblikovanje osebne, narodne in državljanske identitete, sporazumevanje v slovenskem (knjižnem) jeziku, socialno, kulturno in medkulturno zmožnost.

»Učenci si oblikujejo pozitivno čustveno in razumsko razmerje do slovenskega jezika ter se zavedajo pomembne vloge materinščine in slovenščine v svojem osebnem in družbenem življenju. Tako si oblikujejo jezikovno, narodno in državljansko zavest, ob tem pa tudi spoštovanje in strpnost do drugih jezikov in narodov ter si krepijo medkulturno in socialno zmožnost.«

Pri tem pomembno vlogo igra branje, s pomočjo katerega učenci oblikujejo osebno in narodno identiteto, si širijo obzorja, spoznavajo svojo in tuje kulture, s tem gradijo strpen odnos do drugih in drugačnih. Tako razvijajo svojo socialno, kulturno in medkulturno zmožnost. Zavedajo se, da jim vse štiri sporazumevalne dejavnosti omogočajo spoznavanje sebe in sveta ter zadovoljevanje čustvenih in družbenih potreb. Njihovo obvladovanje povečuje zmožnost delovanja v družbenem okolju ter spoznavanja in izražanja predmetnega, duhovnega in domišljjskega sveta. Tako se razvija njihova socialna, kulturna in medkulturna zmožnost.

V prvem triletju na področju književnosti ni specifičnih ciljev s področja medkulturnosti, so pa širši cilji, ki zajemajo tudi le-te, npr.:

- Ugotavljajo, v čem se književna oseba od njih razlikuje (ravnanje, čustva).
- Vživljajo se v književno osebo, ki je sicer drugačna od njih, a jim je še vedno zelo podobna.
- Podatke o književni osebi iz besedila dopolnijo s podobami iz vsakdanje izkušnje.
- Izražajo predstavo književnega prostora v obravnavanem književnem besedilu.
- Domišljjsko predstavo dogajalnega prostora in časa povezujejo s svojimi izkušnjami iz vsakdanjega sveta in drugih umetnostnih del.

Vse te cilje je možno povezati z večkulturnostjo in jih realizirati s pomočjo ljudskih pravljič. Učni načrt iz leta 2011 je zastavljen zelo široko, s tem pa daje učitelju veliko svobode pri izbiri vsebin, s katerimi bo dosegal cilje.

Predlagana književna besedila – ljudske pravljičice v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, so podobna kot v učnem načrtu iz leta 1998. Za prvi razred ostaja nabor besedil enak: *Janček*

ježek, Mojca Pokrajculja, O povodnem možu, Hvaležni medved, slovenske ljudske pripovedi *Babica pripoveduje* in svetovne ljudske pripovedi *Mamka Bršljanka*. V učnem načrtu iz leta 1998 za drugi razred predlaganih ljudskih pravljic ni bilo, v novejšem pa sta predlagani ljudski *Zakaj teče pes za zajcem?* in *Miška je šla k čevljarju*. V tretjem razredu ostajata predlagani enaki dve pravljici kot v starejšem učnem načrtu, in sicer *Dvanajst ujcev* in *Tri botre lisičice*. V predlogu učnega načrta iz leta 2015 predlaganih besedil, kot v učnem načrtu iz leta 2011, ni.

Operativni cilji za drugo vzgojno-izobraževalno obdobje za področje jezika, ki ji lahko povežemo z medkulturnostjo, so:

- Učenci opazujejo in predstavljajo vzroke za učenje tujih jezikov ter spoznavne, duševnostne in pragmatične prednosti prvega jezika pred tujimi,
- jezike v Republiki Sloveniji in posebni status slovenščine v Republiki Sloveniji,
- državne jezike v sosednjih državah in drugih državah EU,
- status slovenščine zunaj Republike Slovenije (tudi v organih EU).

Na področju književnosti ni eksplicitnih ciljev, povezanih z medkulturnostjo; le-te bi lahko izpeljali iz drugih ciljev, npr. Učenci so zmožni razumeti ravnanje književne osebe, se vživeti v osebo, najdejo poglobljene informacije o prostoru in času dogajanja. Med prvinami književnega besedila večkulturnost ni omenjena, najbližja temu pojmu sta tradicija in izročilnost ter prijateljstvo.

Med književnimi cilji so izpostavljeni tudi cilji, povezani z ljudskimi pravljicami:

- Učenci prepoznavajo značilnosti ljudske pravljice (formalni začetek in konec, prepovedi, zapovedi in prerokbe, pravljicična števila, tipične pravljicične osebe), jo pišejo, pripovedujejo in razlikujejo od realistične pripovedi,
- prepoznavajo tipične lastnosti slovenskih ljudskih pravljic (slovenske pravljicične osebe, pravljicični motivi, pravljicična struktura),
- spoznavajo značilnosti pravljic drugih narodov sveta in jih primerjajo z značilnostmi slovenskih ljudskih pravljic.

Cilji so zelo podobni tistim iz učnega načrta iz leta 1998, predlagane ljudske pravljice pa so enake v obeh učnih načrtih: *Slovenske narodne pravljice* za četrti razred in *Mamka Bršljanka* in *Sto najlepših pravljic iz slovenske in svetovne literature* za peti razred.

Tabela 7 Delež slovenskih in svetovnih ljudskih pravljic v Učnem načrtu za slovenščino (2011) v primerjavi s predlaganimi besedili za branje in obravnavo.

razred	število proznih književnih enot	število ljudskih pravljic	delež ljudskih pravljic v %
1.	21	6	29
2.	25	2	8
3.	28	2	7
4.	30	1	3
5.	33	2	6
6.	34	1	3
7.	55	4	7
8.	49	1	2
9.	47	0	0

Tabela 8 Število slovenskih in svetovnih ljudskih pravljic v Učnem načrtu za slovenščino (2011).

razred	število slovenskih ljudskih pravljic	število svetovnih ljudskih pravljic
1.	5	1
2.	2	0
3.	2	0
4.	1 (zbirka Slovenske narodne pravljice)	0
5.	1*	1*
(*- Učni načrt predlaga dve zbirki ljudskih pravljic, v katerih so tako tuje kot slovenske pravljice, in sicer <i>Mamka Bršljanika</i> , v kateri prevladujejo svetovne pravljice, <i>Sto najlepših pravljic iz slovenske in svetovne literature</i>)		
6.	0	1 (zbirka Tisoč in ena noč)
7.	4	0
8.	1	0
9.	0	0

Tabela 9 Naslovi slovenskih in svetovnih ljudskih pravljic v Učnem načrtu za slovenščino (2011).

razred	naslovi slovenskih ljudskih pravljic	naslovi svetovnih ljudskih pravljic
1.	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Janček ježek</i> 2. <i>Mojca Pokrajculja</i> 3. <i>O povodnem možu</i> 4. <i>Hvaležni medved</i> 5. <i>Babica pripoveduje</i> (zbirka) 6. <i>Mamka Bršljanka</i> (zbirka) 	1. <i>Mamka Bršljanka</i> (zbirka)
2.	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Zakaj teče pes za zajcem</i> 2. <i>Miška je šla k čevljarju</i> 	/
3.	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Dvanajst ujcev</i> 2. <i>Tri botre lisičice</i> 	/
4.	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Slovenske narodne pravljice</i> 	/
5.	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Sto najlepših pravljic in slovenske in svetovne literature</i> 2. <i>Mamka Bršljanka</i> (zbirka) 	
6.	/	1. <i>Tisoč in ena noč</i>
7.	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Volkodlak</i> 2. <i>Ajda in Slovenci</i> 3. <i>Kralj Matjaž</i> 4. <i>Peter Klepec</i> 	/
8.	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Vedomec</i> 	/
9.	/	/

Analiza vseh treh učnih načrtov za osnovno šolo pokaže spremembe v 27 letih. Cilji niso le domoljubno usmerjeni, saj so glede na današnjo situacijo prilagojeni razmeram, v katerih živimo. V času FLR Jugoslavije (1945–1963) in SFR Jugoslavije (1963–1991) sta bila pomembna bratstvo in enotnost, danes pa živimo v »Evropi brez meja«, kar pomeni skupno življenje več kultur na nekem prostoru. Pomembno je, da Slovenci ohranimo sebe, spoštujemo svoje slovenstvo, jezik, zgodovino in kulturo ter vse to pokažemo tudi navzven. Prav tako pa je pomembno, da otrokom pokažemo, da smo kljub različnosti ljudje v svojem bistvu enaki. Otroke je potrebno naučiti spoštovanja tujih kultur in v njih zbuditi radovednost za odkrivanje le-teh.

Kljub vsemu je *Program življenja in dela osnovne šole* iz leta 1984 predpisoval več ljudskih pravljic do 4. razreda, od 5. do 8. razreda pa jih je bilo manj. Sklepamo lahko, da so pripravljavci *Programa* ljudske pravljice imeli za pomembne kot metodo poučevanja na razredni stopnji (poudarek je bil predvsem na slovanstvu in ne na nacionalni zavesti slovenstva). V primerjavi tujih in slovenskih ljudskih pravljic je v 1. razredu več tujih, od 2.

razreda dalje pa se delež slovenskih ljudskih pravljic povečuje. V učnem načrtu iz leta 1998 se je število književnih enot, s tem pa tudi ljudskih pravljic, zmanjšalo, kar bi lahko nakazovalo na nenaklonjenost pripravjalcev učnega načrta samim pravljicam. Predlagane so večinoma slovenske ljudske pravljice, enak princip velja v učnem načrtu iz leta 2011. Tuje ljudske pravljice so izključene, razen v 5. in 6. razredu. Najnovejši učni načrt (2011) daje na teoretski ravni sicer še več možnosti za poučevanje večkulturne mladinske književnosti, a se to v praksi ne izkazuje. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je navedenih 8 del, poleg teh pa še dve zbirki, ki sta namenjeni branju v nadaljevanjih (*Mamka Bršljanka* in *Babica pripoveduje*), v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju sta dve deli in obe zbirki (*Mamka Bršljanka* ter *Tisoč in ena noč*), v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa je pet slovenskih ljudskih pravljic. V učnem načrtu iz leta 2011 je slika malce drugačna, a vseeno ljudske pravljice ostajajo degradirane glede na ostale vsebine.

Predlog učnega načrta za slovenščino iz leta 2015 ne prinaša nobenih sprememb; ljudsko slovstvo je omejeno na slovenske ljudske pesmi in pravljice, konkretno je omenjena le ljudska pesem *Pegam in Lambergar* (kot obvezno besedilo za 7. razred).

Od osamosvojitve Slovenije (1991) dalje bi bilo potrebno ljudsko pravljico, kot aktiven del državljanske vzgoje pri pouku slovenščine, uporabljati kot metodo dvigovanja nacionalne zavesti in poučevanja o medkulturnosti. Po številu predpisanih književnih enot od leta 1984 do leta 2011 pa količina ljudskih pravljic pada. Učni načrt iz leta 2011 je povzel učni načrt iz leta 1998, saj bistvene nadgradnje pri vključevanju ljudskih pravljic pri pouku slovenščine ni, pravljice so celo degradirane, programske vsebine iz leta 1984 pa so načrtno pozabljene. Seznam ljudskih pravljic iz leta 1984 je bogatejši in pestrejši, medtem ko sta si seznama v učnih načrtih iz let 1998 in 2011 domala identična. Na seznamu iz leta 1984 je velik del slovanskih pravljic, izjema sta le švedska pravljica in zbirka *Tisoč in ena noč*. Medkulturnost v ljudskih pravljicah je bila po *Programu* iz leta 1984 bolj izražena (vseboval je 52 % slovenskih, 48 % svetovnih ljudskih pravljic), pri učnih načrtih iz let 1998 (vseboval je 83 % slovenskih in 17 % svetovnih ljudskih pravljic) in 2011 (vsebuje 84 % slovenskih in 16 % svetovnih ljudskih pravljic) pa je medkulturnost na vsebinski ravni po številu besedil svetovne književnosti manj zastopana.

2.4.3 ANALIZA BERIL GLEDE NA VKLJUČENOST LJUDSKIH PRAVLJIC

Analiza beril zajema vsa potrjena berila za pouk književnosti od prvega do devetega razreda devetletne osnovne šole založb DZS, Izolit, Mladinska knjiga, Modrijan in Rokus. Tabele prikazujejo izbrana berila, ki so razdeljena po založbah, in vanje vključene ljudske pravljice.

Tabela 10 Ljudske pravljice v berilih založbe DZS.

RAZRED	BERILO	VKLJUČENE LJUDSKE PRAVLJICE
1.	Hanuš, B., Sitar, J. (2005). <i>Moje prvo berilo</i> . Učbenik za pouk književnosti v 1. razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: DZS.	Belokranjska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Psiček in zajček</i> koroška ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mojca Pokrajculja</i> (lutkovni prizori)
2.	Hanuš, B. (2004). <i>Pozdravljene, besede</i> . Berilo za 2. razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: DZS.	nemška ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Trije metulji</i> slovenski ljudski pravljici: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Vrabc in burja</i> • <i>Bela kača s kronico</i> afriška ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Miška in povestice</i>
3.	Hanuš, B. (2010). <i>Kako raste svet</i> . Učbenik za pouk književnosti v 3. razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: DZS.	Bolgarska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Čarovnikove ptice</i> indijanska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Zgodba o toplen vremenu</i> slovenske ljudske pravljice: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tri botre lisičice</i> • <i>Kmetovanje</i> • <i>Kako je gospod grof podaljšal dan</i> rezijanska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Rusica pregnala grdinico iz lisičje hišice</i> ukrajinska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kričavi petelinček</i>
3.	Medved Udovič, V., Jamnik, T., Gruden Ciber, J. (2010). <i>Kdo bo z nami šel v gozdiček?</i> Berilo za 3. razred osnovne šole. Ljubljana: DZS.	slovenske ljudske pravljice: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tri botre lisičice</i> • <i>Kralj Matjaž</i> • <i>Sonce in mavrica</i> • <i>Bela kača s kronico</i> rezijanska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dvanajst ujcev</i>
4.	Hanuš, B. (2002). <i>Berilo 4. Pozdravljen svet</i> . Ljubljana: DZS.	Slovenske ljudske pravljice: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Štirje godci</i> • <i>Če človek če preveč imet</i> • <i>Bogata in uboga sestra</i> • <i>Mamica Dravica</i> (koroška) furlanska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Srajca zadovoljnega človeka</i>

5.	Hanuš, B. (1999). <i>Berilo 5. Besede za vsevede</i> . Ljubljana: DZS.	<p>karelska ljudska pravljica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kako so kmetje potovali v mesto</i> <p>slovenske ljudske pravljice:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ajdi</i> • <i>Kako je nastalo Blejsko jezero</i> • <i>Kako je Suhor dobil svoje ime</i> • <i>Kako je Črnomelj dobil svoje ime</i> • <i>Dva potočka</i> • <i>Lisica in jazbec</i> • <i>Trije lenuhi</i> • <i>Pravljica o soli</i> <p>eskimska ljudska pravljica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Miška z velikimi očmi</i> <p>korejska ljudska pravljica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Velikanova mezda</i> <p>senegalska ljudska:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Za dediščino – spanje</i> <p>kitajska ljudska pravljica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pravljica o cesarju, ki je rad poslušal pravljice</i> <p>italijanska ljudska pravljica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Volk in tri deklice</i> <p>armenska ljudska pravljica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mojster in naročnik</i>
6.	Cirman, M., Kocijan, Šimenc, S. (2008). <i>Berilo 6. Branje za sanje</i> . Berilo za 6. razred osnovne šole. Ljubljana: DZS.	<p>Slovenski ljudski:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Zdravilno jabolko</i> • <i>Kako je Pavliha obogatel</i> <p>arabska ljudska:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tisoč in ena noč – Sanje</i>
7.	Cirman, M., Golc, L., Kocijan, G., Potrata, M., Šimenc, S. (2001). <i>Ta knjiga je zate</i> . Berilo za 7. razred osnovne šole. Ljubljana: DZS.	<p>slovenske ljudske:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kralj Matjaž</i> • <i>Peter Klepec</i> • <i>Ajda in Slovenci</i>
8.	Cirman, M., Golc, L., Kocijan, G., Potrata, M., Šimenc, S. (2000). <i>Spletaj niti domišljije</i> . Berilo za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: DZS.	<p>Slovenska ljudska:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Vedomci</i>
9.	Cirman, M., Golc, L., Kocijan, G., Potrata, M., Šimenc, S. (2005). <i>Z roko v roki</i> . Berilo za 9. razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: DZS.	/

Vsa berila založbe DZS ustrezajo predlaganim vsebinam učnega načrta, razen za 1. razred, pri katerem sta vključeni le dve slovenski ljudski pravljici, tujih sploh ni, učni načrt pa predpisuje pet slovenskih in eno tujo ljudsko pravljico. Delež ljudskih pravljic v berilih založbe DZS je v primerjavi z vsemi predlaganimi besedili (ki jih je 562) v učnem načrtu slovenščina iz leta 2011 **8 %**.

Tabela 11 Ljudske pravljice v berilih založbe Izolit.

RAZRED	BERILO	VKLJUČENE LJUDSKE PRAVLJICE
1.	Grginič, M. (2003). <i>Ko pravljice oživijo</i> . Berilo za pouk slovenščine v 1. razredu devetletne osnovne šole. Trzin: Založba Izolit.	Ruske ljudske pravljice: <ul style="list-style-type: none"> • <i>O veliki repi</i> • <i>Babica Zima</i> • <i>Medved išče pestunjo</i> • <i>Zajček in repa</i> koroški ljudski pravljici: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mojca Pokrajculja</i> • <i>Hvaležni medved</i> slovenske ljudske pravljice: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bela kača s kronico</i> • <i>Miš zgrizla pogodbo</i> • <i>Polž zmagal v teku z lisico</i> letonska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Medved in miška</i>
2.	Grginič, M., Medved Udovič, V., Saksida, I. (2000). <i>Na mavrico po pravljico</i> . Berilo za 2. razred devetletne osnovne šole. Trzin: Založba Izolit.	slovenske ljudske pravljice: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Deklica veka</i> • <i>Bela kača s kronico</i> • <i>Pastirček</i> češka ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lonček, kuhaj!</i> afriška ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Zajčkov strah</i> albanska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kdo se je ustrašil</i> etiopska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ali opice nosijo klobuke?</i> ruska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Maša in medved</i>
3.	Grginič, M., Medved Udovič, V., Saksida, I. (2001). <i>Moje branje – svet in sanje</i> . Berilo za 3. razred devetletne osnovne šole. Trzin: Založba Izolit.	Litavska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Podaljšani dan</i> japonska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ošao</i> slovenski ljudski pravljici: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Miška je šla k čevljarju</i> • <i>Rusica pregnala Grdinico iz lisičje hišice</i>
4.	Saksida, I., Kordigel, M., Medved Udovič, V. (2002). <i>Berilo za razvedrilo</i> . Učbenik za slovenščino v 4. razredu osnovnošolskega izobraževanja. Trzin: Založba Izolit.	slovenske ljudske pravljice: <ul style="list-style-type: none"> • <i>O treh grahih</i> • <i>S kačo se je oženil</i> • <i>Zlata ptica</i> angleška ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Zgodba o Tomažku Palčku</i>
5.	Kordigel, M., Medved Udovič, V., Saksida, I. (2003). <i>Koraki nad oblaki</i> . Učbenik za slovenščino – književnost v 5. razredu osnovnošolskega izobraževanja. Trzin: Založba Izolit.	Slovenski ljudski pravljici: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pastirček in čarovnikova hči</i> • <i>Boter petelin in njegova zgodba</i> rezijanska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tri botre lisičice</i> bajna bitja slovenskih pokrajin: <ul style="list-style-type: none"> • Dolenjska: <i>Škratovemu fantku razbijejo skledico</i> • Štajerska: <i>Lovec Rusel in škrti</i>

		<ul style="list-style-type: none"> • Koroška: <i>Vražji graben in Škratkovica</i> • Beneška: <i>Čatež</i> • Gorenjska: <i>O védomcih</i> • Primorska: <i>Komu se hrib smeje O oblakih</i>
6.	Kordigel, M., Medved Udovič, V., Saksida, I. (2004). <i>Sledi do davnih dni</i> . Učbenik za slovenščino – književnost v 6. razredu osnovnošolskega izobraževanja. Domžale: Založba Izolit.	<ul style="list-style-type: none"> • indijanska: <i>O miški, ki je pela</i> • valižanska: <i>Pergrin in morska deklica</i> • židovska: <i>Teliček</i> • argentinska: <i>Jaguar in kirkinčo</i> • črnska: <i>Dekle in ženin</i> • južnokitajska: <i>Žabji cesar</i> • arabska: <i>Aladin in njegova čudežna svetilka</i> • grška: <i>Deklica z morja</i>

Berila založbe Izolit povsem ustrezajo predpisom učnega načrta. Delež ljudskih pravljic v berilih založbe Izolit je v primerjavi z vsemi predlaganimi besedili (ki jih je 562) v učnem načrtu slovenščina iz leta 2011 **7,8 %**.

Tabela 12 Ljudske pravljice v berilih založbe Mladinska knjiga.

RAZRED	BERILO	VKLJUČENE LJUDSKE PRAVLJICE
1.	Jamnik, T., Medved Udovič, V. (2000). <i>S slikanico se igram in učim</i> . Učbenik za jezik in književnost za pouk slovenščine v 1. razredu osnovne šole. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.	Učbenik vsebuje le ilustracije slovenskih ljudskih pravljic: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hvaležni medved</i> • <i>Medved išče pestunjo</i> • <i>Mojca Pokrajculja</i> • <i>Janček ježek</i>
1.	Jamnik, T., Gruden Ciber, J., Medved Udovič, V. (2009). <i>Berilo 1. Kdo bo z nami še v gozdček?</i> Učbenik za slovenščino – književnost v 1. razredu osnovne šole. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.	Slovenske ljudske pravljice: <ul style="list-style-type: none"> • <i>O povodnem možu</i> • <i>Janček ježek</i> • <i>Hvaležni medved</i> • <i>Mojca Pokrajculja</i> • <i>Kako se je ženila veverica</i> (dramska priredba)
2.	Jamnik, T. Idr. (2001). <i>Slovenščina 2. S slikanico se igram in učim</i> . Učbenik za slovenščino v 2. razredu osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.	Slovenski ljudski pravljici: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mačeha in pastorka</i> • <i>Zakaj teče pes za zajcem</i> afriška ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kaj je najboljša</i> ukrajinska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Rokavička</i>
2.	Jamnik, T., Remškar, S., Štefan, A. (2000). <i>Zvezdice</i> . Berilo za 2. razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: Založba mladinska knjiga.	Japonska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Zvezdica rumena</i> slovenska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pritožba</i> ruski ljudski pravljici:

		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kdo bo izpulil repo</i> <i>O veliki repi</i>
3.	Medved Udovič, V., Jamnik, T., Gruden – Ciber J. (2002). <i>S slikanico se igram in učim</i> . Berilo za 2. razred osemletne in 3. razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.	Korejska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bistroumni deček</i> slovenske ljudske pravljice: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kralj Matjaž</i> • <i>Sonce in mavrica</i> • <i>Bela kača s kronico</i>
4.	Golob, B. idr. (2010). <i>Berilo 4. Razširi roke</i> . Učbenik za slovenščino – književnost v 4. razredu osnovne šole. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.	Slovenski ljudski pravljici: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Zdravilno jabolko</i> • <i>Podganek</i>
5.	Golob, B., Kordigel, M., Saksida, I. (2008). <i>Berilo 5. Na krilih besed</i> . Učbenik za slovenščino – književnost v 5. razredu osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.	/
6.	Golob, B., Medved Udovič, V., Mohor, M., Saksida, I. (2005). <i>Kdo se skriva v ogledalu?</i> . Berilo za slovenščino v 6. razredu osnovne šole. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.	slovenski ljudski: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Železni prstan</i> • <i>Trap</i> francoska ljudska: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pravljica o treh lovcih</i>
7.	Saksida, I. idr. (2010). <i>Berilo 7. Sreča se mi v pesmi smeje</i> . Berilo za slovenščino za 7. razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.	slovenske ljudske: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ajda in Slovenci</i> • <i>Kralj Matjaž</i> • <i>Volkodlak</i>
8.	Honzak, M., Medved Udovič, V., Mohor, M., Pirih, N. (1999). <i>Berilo 8. Dober dan, življenje</i> . Berilo za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.	/
9.	Honzak, M., Medved Udovič, V., Mohor, M., Pirih Svetina, N. (2010). <i>Skrivno življenje besed</i> . Berilo za 9. razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.	/

Berila Mladinske knjige vsebujejo manj ljudskih pravljic, in sicer za 1. razred (berili ne vključujeta tujih ljudskih pravljic, z učnim načrtom pa je predpisana ena, berilo *S slikanico se igram in učim* pa namesto petih predpisanih slovenskih ljudskih pravljic vključuje le štiri slovenske ljudske pravljice), 5. razred (v berilu ljudskih pravljic sploh ni, učni načrt pa predpisuje dve slovenski ali dve tuji ljudski pravljici), 7. razred (berilo vsebuje le tri slovenske ljudske pravljice, učni načrt pa predpisuje štiri) in 8. razred (v berilu ni nobene ljudske pravljice, učni načrt pa zahteva eno slovensko ljudsko pravljico), mednje pa spada tudi berilo za 2. razred *Zvezdice*, ki ima le eno slovensko ljudsko pravljico, učni načrt pa predpisuje dve. Berilo za 2. razred *S slikanico se igram in učim* ter berila za 3., 4., 6. in 9. razred ustrezajo normativom učnega načrta. Delež ljudskih pravljic v berilih založbe Mladinska knjiga je v primerjavi z vsemi predlaganimi besedili (ki jih je 562) v učnem načrtu slovenščina iz leta 2011 **5,2 %**.

Tabela 13 Ljudske pravljice v berilih založbe Modrijan.

RAZRED	BERILO	VKLJUČENE LJUDSKE PRAVLJICE
1.	Krnel, D., Hodnik Čadež, T., Kokalj, T. (2010). <i>Mlinček 1, 1. del.</i> Slovenščina, matematika in spoznavanje okolja za prvi razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Modrijan.	rezijanska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Rusica pregnala grdinico iz lisičje hišice</i> koroška ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hvaležni medved</i> ruska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>O veliki repi</i> letonska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Medved in miška</i> irska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>O rdeči kokoški</i>
1.	Krnel, D., Hodnik Čadež, T., Kokalj, T. (2010). <i>Mlinček 1, 2. del.</i> Slovenščina, matematika in spoznavanje okolja za prvi razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Modrijan.	koroška ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mojca Pokrajculja</i> ruska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Zajček in repa</i> prekmurska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>O povodnem možu</i>
1.	Krnel, D., Hodnik Čadež, T., Kokalj, T. (2010). <i>Mlinček 1, 3. del.</i> Slovenščina, matematika in spoznavanje okolja za prvi razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Modrijan.	afriška ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Zajčkov strah</i> prekmurska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Janček ježek</i> češka ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pravljica o drevesu pravljic</i> kitajska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Štrbunk</i>
2.	Krnel, D., Hodnik Čadež, T., Kokalj, T., Pristovnik, T. (2011). <i>Mlinček 2, 1. del.</i> Slovenščina, matematika in spoznavanje okolja za drugi razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Modrijan.	prekmurska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Zakaj teče pes za zajcem</i> češka ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lonček, kuhaj!</i>
2.	Krnel, D., Hodnik Čadež, T., Kokalj, T., Pristovnik, T. (2011). <i>Mlinček 2, 2. del.</i> Slovenščina, matematika in spoznavanje okolja za drugi razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Modrijan.	/
2.	Krnel, D., Hodnik Čadež, T., Kokalj, T., Pristovnik, T. (2011). <i>Mlinček 2, 3. del.</i> Slovenščina, matematika in spoznavanje okolja za drugi razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Modrijan.	albanska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kdo se je ustrašil?</i> indonezijska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Maček in opice</i> indijanska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Drozg in lisica</i> židovska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lisjak advokat</i> kašubska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sonce in veter</i>
3.	Krnel, D., Hodnik Čadež, T., Kokalj, T., Pristovnik, T. (2012). <i>Mlinček 3, 1. del.</i> Slovenščina, matematika in spoznavanje okolja za tretji razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Modrijan.	/
3.	Krnel, D., Hodnik Čadež, T., Kokalj, T., Pristovnik, T. (2012). <i>Mlinček 3, 2. del.</i> Slovenščina, matematika in spoznavanje okolja za tretji razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Modrijan.	japonska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ošao</i> rezijanski ljudski pravljici: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dvanajst ujcev</i>

		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tri botre lisičice</i> eskimska ljudska pravljica: • <i>Veliko potovanje malega miška</i>
3.	Krnel, D., Hodnik Čadež, T., Kokalj, T., Pristovnik, T. (2012). <i>Mlinček 3, 3. del</i> . Slovenščina, matematika in spoznavanje okolja za tretji razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Modrijan.	/

Medpredmetni delovni učbenik založbe Modrijan je ustrezen samo za 1. in 3. razred, za 2. razred pa je z vidika vključenosti ljudskih pravlji pomanjkljiv (vključuje le eno slovensko ljudsko pravljico, učni načrt pa predpisuje dve slovenski ljudski pravljici). Delež ljudskih pravlji v berilih založbe DZS je v primerjavi z vsemi predlaganimi besedili (ki jih je 562) v učnem načrtu slovenščina iz leta 2011 **4,1 %**.

Tabela 14 Ljudske pravljice v berilih založbe Rokus.

RAZRED	BERILO	VKLJUČENE LJUDSKE PRAVLJICE
1.	Kordigel, M., Saksida, I. (2008). <i>Jaz pa berem 1</i> . Berilo za 1. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus.	koroška ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mojca Pokrajculja</i> prekmurski ljudski pravljici: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Janček ježek</i> • <i>O povodnem možu</i> rezijanska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bogata in uboga sestra</i> nemška ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mamka Bršljanka</i> afriška ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kaj je najboljša</i>
1.	Kordigel Aberšek, M., Saksida, I. (2011). <i>Lili in Bine 1</i> . Berilo v 1. razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.	koroška ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mojca Pokrajculja</i> prekmurska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Janček ježek</i> • <i>O povodnem možu</i> rezijanska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bogata in uboga sestra</i> • <i>Volku ostrigli brke</i> (radijska igra) nemška ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mamka Bršljanka</i> afriška ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kaj je najboljša</i> slovenska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kako je Pavliha kukca prodal</i>
2.	Kordigel, M. (2008). <i>Jaz pa berem 2</i> . Berilo za 2. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus.	/
3.	Kordigel, M. (2008). <i>Jaz pa berem 3</i> . Berilo za 3. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus.	slovenska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Zlata ptica</i> angleška ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Punčka v travi</i>

4.	Blažič, M. idr. (2007). <i>Svet iz besed 4</i> . Učbenik za slovenščino – književnost v 4. razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus.	slovenska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Če človek če preveč imet</i>
4.	Blažič, M. idr. (2010). <i>Novi svet iz besed 4</i> . Učbenik za slovenščino – književnost v 4. razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus.	slovenski ljudski pravljici: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lisica pomaga najti čudežno zdravilo</i> • <i>Od barke, ki je po suhem plavala</i>
5.	Blažič, M. idr. (2007). <i>Svet iz besed 5</i> . Učbenik za slovenščino – književnost za 5. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus.	tatarska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kako je šaljivec pripovedoval vladarju izmišljotine</i> avstralska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kljunaš Gaja-dari</i> indijanska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>To ti je sreča!</i>
5.	Blažič, M. idr. (2012). <i>Novi svet iz besed 5</i> . Učbenik za slovenščino – književnost za 5. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus.	tatarska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kako je šaljivec pripovedoval vladarju izmišljotine</i> avstralska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Gaja-dari</i> eskimska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Šamanski boben</i> indijanska ljudska pravljica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>To ti je sreča!</i>
6.	Blažič, M. idr. (2007). <i>Svet iz besed 6</i> . Učbenik za slovenščino – književnost v 6. razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.	<ul style="list-style-type: none"> • orientalska: <i>Tisoč in ena noč – Neustrašna lunica</i>
7.	Blažič, M. idr. (2007). <i>Svet iz besed 7</i> . Učbenik za slovenščino – književnost v 7. razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.	slovenske ljudske: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Vesoljni potop in Kurent</i> • <i>Ajda in Slovenci</i> • <i>Volkodlak</i> • <i>Kralj Matjaž</i> • <i>Kako je Peter Klepec nagnal Turke</i>
7.	Blažič, M. idr. (2010). <i>Novi svet iz besed 7</i> . Učbenik za slovenščino – književnost v 7. razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.	slovenske ljudske: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Volkodlak v Ribnici</i> • <i>Ajda in Slovenci</i> • <i>Kralj Matjaž</i> • <i>Kako je Peter Klepec nagnal Turke</i>
8.	Blažič, M. idr. (2007). <i>Svet iz besed 8</i> . Učbenik za slovenščino – književnost v 8. razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.	slovenska ljudska: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Vedomci</i>
8.	Blažič, M. idr. (2012). <i>Novi svet iz besed 8</i> . Učbenik za slovenščino – književnost v 8. razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.	slovenska ljudska: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Vedomci</i>
9.	Blažič, M. idr. (2007). <i>Svet iz besed 9</i> . Berilo za 9. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.	/

Vsa berila založbe Rokus ustrezajo učnemu načrtu, razen berila za 2. razred, ki ne vključuje nobene ljudske pravljice, po učnem načrtu pa bi naj bi vsebovalo dve slovenski ljudski

pravljici; medtem je eno berilo za 1. razred ustrezno (*Lili in Bine*), drugo ni (*Jaz pa berem*), ker vključuje samo štiri slovenske ljudske pravljice, učni načrt pa predpisuje pet slovenskih ljudskih pravljic. Delež ljudskih pravljic v berilih založbe Rokus Klett je v primerjavi z vsemi predlaganimi besedili (ki jih je 562) v učnem načrtu slovenščina iz leta 2011 **6,8 %**.

2.4.4 UGOTOVITVE ANALIZ UČNIH NAČRTOV IN BERIL

Pri primerjavi učnega načrta iz leta 2011, ki vsebuje določeno število ljudskega slovstva za vsak razred, se kažejo odstopanja z berili posameznih založb za pouk slovenščine v osnovni šoli. Pri tem so najbolj dosledni pripravljalci beril²² pri založbi Izolit, ki so standarde učnega načrta dosledno upoštevali, pri ostalih založbah pa je nekaj manjših pomanjkljivosti, zaradi katerih berila niso povsem ustrezna za uporabo pri pouku. Problematizirati bi bilo možno sam učni načrt, saj bi moral temeljiti na večkulturnosti, kar bi se moralo odražati tudi pri sestavi beril. Pri pouku slovenščine je učni načrt zelo odprt, obsežen, same ljudske pravljice kot sicer dobro orodje za poučevanje, prikazovanje kulturnih, etničnih razlik pa so degradirane, izključene iz pouka. V 2., 3., 4., 7., 8. in 9. razredu tujih ljudskih pravljic ni vključenih v učni načrt, tudi v ostalih razredih jih je malo. Prevelik poudarek je na slovenskih ljudskih pravljicah, a je tudi teh v učnih normativih izjemno malo (po eno ali dve), razen v 1. razredu (pet slovenskih) in 7. razredu (štiri slovenske ljudske pravljice). Delež ljudskih pravljic v berilih za vse razrede osnovne šole se v primerjavi z vsemi predlaganimi besedili (ki jih je 562) v učnem načrtu slovenščina iz leta 2011 giblje med 4,1 % in 8 %. Najvišji odstotek ljudskih pravljic je v berilih založbe DZS, najnižji pa v berilih založbe Modrijan, vendar je potrebno upoštevati, da slednja nima beril za pouk slovenščine od 4. do 9. razreda. Založbe DZS, Mladinska knjiga, Modrijan in Rokus imajo tudi za isti razred po več beril (DZS ima za 3. razred 2 berili, Mladinska knjiga ima za 1. in 2. razred po 2 berili, Modrijan ima za 1. razred 3 dele učbenika, za 2. razred pa 2 dela, Rokus Klett pa ima tako za 1. kot 4., 5., 7. in 8. razred po dve berili). Povprečni delež ljudskih pravljic v berilih za vse razrede glede na število enot v učnem načrtu je 6,4 %. Glede na to, koliko manevrskega prostora bi lahko ljudske pravljice pri poučevanju dejansko nudile (tako pri spoznavanju običajev, šeg, navad, kulturnih specifik), bi jih moralo biti v učnem načrtu vključenih več, saj se jih lahko pri pouku vključuje na različne načine (pripovedovanje pravljic, prepoznavanje lastne kulture in drugih kultur, igra vlog, zgodovinska in geografska umestitev pravljice, povezava z ljudsko glasbo,

²² Marija Grginič, Vida Medved Udovič, Igor Saksida, Metka Kordigel

igrami (pastirske, otroške igre, izštevanka), gastronomijo, oblačili, s plesi, spoznavanje starih predmetov in njihove uporabe prek pravljič).

2.4.5 VEČKULTURNOST V PRAVLJICAH

Za obvladovanje vse bolj aktualnih večkulturnih okoliščin ter uspešno medkulturno sporazumevanje je potrebno razvijati medkulturno zavest, to pa je mogoče le s poznavanjem obeh kultur v stiku, lastne in druge. Eno izmed zelo učinkovitih sredstev, s katerimi lahko uspešno uresničujemo smeri razvoja sodobne družbe v šolski praksi oziroma izobraževanju, je uporaba književnih besedil pri književnem pouku materinščine in/ali drugega/tujega jezika.

»Sodobna mladinska književnost izraža vrednote večkulturne družbe, predvsem strpnost do drugačnosti. Večkulturna mladinska književnost je priložnost, da skozi literaturo spoznamo pozitivne učinke na osebno rast in dvignemo splošno zavest. Večkulturno izobraževanje ali vzgoja za strpnost je pomembno področje v izobraževalnem sistemu EU. Današnja družba je večkulturna družba, šole imajo številne učence iz drugih kultur, jezikovnih področij, različnega socio-kulturnega ali nacionalnega porekla. EU vzgaja za strpnost in spodbuja razumevanje različnih kultur v državah s primernimi didaktičnimi pristopi, metodami in prakso v šoli. Večkulturni projekti spodbujajo strpnost in so zoper rasizem in ksenofobijo; spodbujajo učence, da razvijajo kritičen odnos do lastne kulturne identitete, pomagajo jim, da odkrijejo in delijo humanitarnost, ki naj sega v vse kulture. Ob tem je potrebno razviti večkulturne kompetence ali zmožnosti za delovanje v večplastnem kulturnem okolju, ki vsebujejo več kot eno kulturno in jezikovno identiteto« (Blažič 2005: 45).

Kljub temu da so pravljice (model ljudske pravljice) do neke mere univerzalne, jih dejstvo, da nastajajo v različnih deželah in kulturnih okoljih (poligenetska teorija), dela obenem enkratne, posebne, nacionalne. Vsaka od njih nosi določene kulturne prvine, ki se v besedilu odražajo na različne načine. Indeks motivov folkloristov Aarneja in Thompsona dokazuje, da se pravljlični motivi razlikujejo glede na uporabo v različnih kulturah. Pravljice v otroku spodbujajo domišljijo, ga čustveno potešijo, mu bogatijo besedni zaklad ter mu nudijo mnogo drugih pozitivnih učinkov, hkrati pa mu prinašajo nova izkustva, med drugim spoznavanje tujih dežel, ljudi in načinov življenja. Branje nasploh, zlasti pa branje v večkulturnem položaju, ima torej pomembno vlogo pri razvijanju medkulturne zavesti. Seveda le v primeru, če gre za kvalitetno besedilo in če je, kadar gre za prevod, posredovano v neoporečnem prevodu. Pomembno je, da interpretacija besedila ne spreminja pomena določenih kulturnih značilnosti, ki so navedene v originalnem besedilu, torej ohranja avtentičnost. Obenem je potrebno upoštevati, da besedila ne spodbujajo in razvijajo predsodkov do katere koli kulture in presegajo stereotipe. Pri branju besedila z učenci ozaveščamo predsodke in kritično obravnavamo primere diskriminacije. Ob tem se ponuja priložnost za obisk pripadnika ali

pripadnice tuje kulture, priseljske skupnosti (pri pouku ali kulturnih prireditvah), s čimer spodbujamo medkulturni dialog, razvijamo medkulturno zmožnost ter medkulturno vzgojo in izobraževanje.

Primer kulturnih razlik v motivih je primerjalna motivno-tematska analiza zbirke *Slovenske pravljice*²³, v kateri je Milena M. Blažić (2009) ugotavljala, ali so motivi v omenjeni zbirki modifikacija znanih motivov ali tipični slovenski motivi. Zanimiva je primerjava motiva živalskega ženina/neveste, ki je razširjen po vsem svetu, saj predstavlja enega izmed glavnih iniciacijskih dogodkov v življenju (rojstvo, poroka, smrt), si ga je pa vsaka kultura prilagodila po svoje. Nordijske kulture upodabljajo belega medveda, v Afriki goloba, krokodila, lemurja, leoparda, leva, miš, pitona, ptiča ponirka, slona in svinjo, v Grenlandiji in Islandiji tjulnja, Eskimi škampa, v Indoneziji čebelo, na Japonskem laboda, v Indiji gosenco, kačo, kuščarja, opico, oposuma, ptiča, šakala, tigra in želvo, Indijanci bika, detla, oposuma, v Italiji svinjo, na Irskem vepra in ribo, na Karibih žerjava in na Kitajskem zmaja. Avtorica je ugotovila, da je specifična slovenske pravljice motivika mešanica poganskih in krščanskih prvin, mešanica motivnih prvin iz mitov in legend, sinteza pravljicnih (čarobnost) in pripovednih prvin, transformacija slovanskih in germanskih prvin v slovenski kontekst. Vidimo, da se številni motivi razvijajo v različnih kulturah in se jim kulturno prilagajajo. Različice istega motiva se nahajajo v različnih oblikah ljudskega slovstva (v poeziji, prozi in dramatik).

»Branje otrokom je ena najpogosteje uporabljenih oblik seznanjanja otroka s tiskanim gradivom in pismenostjo na sploh. Otrokom se je v našem okolju že tradicionalno bralo knjige pravljic, pripovedk in pesmi, kar ima nenadomestljivo vlogo tudi v današnjem času. Otroška literatura je preizkušen in učinkovit način za prenos kulture, družbenih in človeških vrednot na mlajše rodove« (Knaflič 2009: 13).

Po Grosman (2004: 43) opisujemo vsako srečanje bralcev z umetnostnimi besedili iz tujih kultur kot branje v medkulturnem položaju, saj ob bralčevem srečanju z besedilom iz tuje kulture prihaja do stika med bralčevo izvorno kulturo in kulturo, iz katere izhaja tuje besedilo, zato tudi o besedilih iz tuje kulture pravimo, da so v medkulturnem položaju, kadar jih berejo bralci, ki so bili kulturno socializirani v neki drugi kulturi.

Blažić (2011: 176) našteva medkulturne prvine, ki jih obravnavamo na prvi stopnji dialoškega poučevanja književnosti:

- poimenovanje ljudi (car, cesar, kralj, šaman, brahman),

²³ Jana Unuk, Niko Grafenauer, Rudi Skočir (ur.), 2002: Slovenske pravljice. Ljubljana: Nova revija

- poimenovanje bivališč (lonček, soba, bajtica, hiša, vas, grad),
- prehranjevanje (pogača, vino, maslo, potica),
- oblačenje (kapa, rokavice, suknja, predpasnik),
- poklici (mizar, vitez, kmet),
- šege in navade, prazniki (božič, novo leto, rojstni dan),
- družbena ureditev,
- denar (zlatniki, biseri, diamanti),
- učenec izlušči nauk, sporočilo besedila.

Za poučevanje o medkulturnosti torej lahko uporabimo različne specifike ljudskih pravljic: motive, temo, književne osebe, živali, nauk, zgodovinsko ozadje, jezik (narečja, arhaične besede, besede v tujem jeziku), izhajamo lahko tudi iz stereotipov ali predsodkov, ki se pojavljajo v pravljici.

Pouk naj ne bo le branje, temveč bralni dogodek, v katerem sodelujejo tako učenci, učitelj in književno besedilo. Pomembno vlogo ima komunikacija, ki zajema vse tri udeležence pouka in družbeni kontekst. Ker govorimo o ljudskih pravljicah, družbeni kontekst zajema kulturo, iz katere pravljica prihaja. Obravnava književnega besedila poteka preko vprašanj, ki so del učiteljeve avtonomije, učitelj pa se mora zavedati, da ruši in razvija stališča, zato jih mora temeljito načrtovati, razmisliti o morebitnih odgovorih učencev in se pripraviti na morebitne diskusije. Učence spodbujamo k sodelovanju, izražanju svojega mnenja, spoznanj, misli, a jih usmerjamo k spoštljivemu obravnavanju različnosti. Nekateri učenci težje izražajo svoje misli, pri pouku neradi sodelujejo, zato jih lahko spodbudimo, da svojo refleksijo napišejo ali pa sodelujejo v pogovoru v paru ali manjši skupini. Za razvijanje empatije in prepoznavanja čustvenih izrazov, za pogovor na začetku ure ali po branju lahko uporabimo vprašanja oziroma iztočnice tipa:

- Spomni se, kako se počutiš, kadar si med ljudmi sprejet.
- Spomni se situacije, ko te je družba izključila. (Izmenjava zgodb med učenci.)
- Zapiši kratko zgodbo o tem, kako se počutiš, če si v družbi sprejet in kako se počutiš, če nisi sprejet.
- Poznaš koga, ki je izključen? Kako mu lahko pomagaš, da bo sprejet?

V nadaljevanju navajamo nekaj primerov in učne prakse, preko katerih so učenci spoznavali lastno in druge kulture, razmišljali o svojih in pravljicnih stereotipih in predsodkih, s tem pa smo jih usmerjali v preseganje le-teh.

2.4.5.1 PRIMERI OBRAVNAV LJUDSKIH PRAVLJIC V PRAKSI

Učni načrt za slovenščino predlaga določen nabor ljudskih pravljic, ki jih pri pouku lahko uporabimo za poučevanje o medkulturnosti, vendar pa smo ugotovili, da je delež ljudskih pravljic iz drugih kultur zelo nizek (učni načrt iz leta 2011 zajema le 16 % svetovnih ljudskih pravljic), tako da smo pri šolskem projektu književna besedila črpali tudi iz drugih virov literature (priročnik za učitelje projekta CAFT in različne zbirke pravljic).

Primeri iz prakse predstavljajo dejavnosti²⁴ pred branjem in po njem, namenjene pa so spoznavanju lastne in tujih kultur, soočanju s predsodki in stereotipi ter preseganju le-teh.

Primer 1:

slovenska ljudska pravljica Ajdovo zrno²⁵

UVODNI DEL:

Pogovor o prednikih – kaj pomeni ta beseda, kdo so naši predniki. Učitelj razloži selitve Slovanov, obrazloži razloge za selitve, kako se je razvijal jezik. Iščemo podobnosti med slovanskimi jeziki (besede medved, krava, kruh v različnih slovanskih jezikih). Učitelj nekaj besed spregovori o slovanskih bogovih, o verovanju.

OSREDNJI DEL:

Pogovor o življenju na podeželju nekoč (medpredmetno povezovanje – spoznavanje okolja, družba), podrobneje o delu na polju in o pridelkih. Učitelj napove ljudsko pravljico Ajdovo zrno. Učence vpraša, če jo je morda že kdo slišal in kaj sploh pomeni, da je pravljica ljudska. Učence vpraša, če poznajo kakšno pesem o ajdi – zapojemo pesem Po Koroškem, po Kranjskem. Ko se učenci umirijo, pravljico prebere. Po poslušanju sledi premor. Pravljico obnovijo tako, da vsak dobi en odstavek iz pravljice (napisan na kartončku) in vsi skupaj na tablo kartončke z besedili uredijo v pravilno zaporedje. Razložimo neznane besede, pomagamo si s Slovarjem slovenskega knjižnega jezika.

Pravljico učenci odigrajo – dodamo ji dialoge, ki jih zapišemo na kartončke in jih uvrstimo med kartončke na tabli.

²⁴ V petih letih pedagoškega dela smo obravnavali številne pravljice različnih kultur, predstavljene pa so le nekatere. Predbralne in pobralne dejavnosti so potekale na podobne načine, kot so prikazane v primerih.

²⁵ Vir: Kunaver, D. (2008). Ljudska pripoved pod lipo domačo. Ljubljana: Samozaložba Dušice Kunaver.

ZAKLJUČNI DEL:

Pogovor o tem, kaj vse bi lahko stare Slovane privabilo, da bi ostali v Sloveniji (rodovitna prst, vinogradi, pšenica, pašniki, morje in ribe). Učenci si izberejo neko stvar, ki bi jo boginja lahko podarila popotnikom (npr. sadika trte, zrno pšenice, ribiško mrežo, telička) in sestavijo svojo pravljico. Tisti, ki prej končajo, pravljico še ilustrirajo.

Učenci, ki želijo, svojo pravljico glasno preberejo. Pravljičice zberemo in jih zvežemo v knjigo, ki bo razstavljena v šolski knjižnici.

Primer 2:

slovenska ljudska pravljica Indija Koromandija²⁶

UVODNI DEL:

Učenci naštevajo svoje najljubše jedi, ki jih zapišemo na tablo. Pogovarjamo se o domnevnem izvoru teh jedi (npr. pica – Italija, burek – Bosna). Kako Slovenci poznamo te jedi? Kaj misliš, kako so prišle k nam? Poznate kakšno jed, ki velja za slovensko? Pogovor navežemo na to, kako hrana pride na našo mizo (gremo v trgovino, na tržnico, naberejo na vrtu, kupimo pri kmetu).

OSREDNJI DEL:

Pogovor o delu kmetov. Kje živijo? Kako poteka njihov dan? S čim se ukvarjajo? Ali kmetje živijo tudi v Afriki, Aziji, Ameriki? Kaj misliš, kaj počnejo kmetje drugod po svetu?

Ste že slišali za Indijo Koromandijo? Kakšna dežela je to?

Učenci se umirijo in ob gledanju ilustracij poslušajo pravljico.

Po branju pogovor vodimo z vprašanji: Kako je opisana Indija Koromandija? Katere jedi so omenjene v pravljici? Katere si že jedel? Kaj misliš, jih poznajo tudi drugod po svetu? Kakšne so prehranjevalne navade ljudi v pravljici? Je zdravo veliko jesti? Pogovor o zdravi prehrani. Je v pravljici kdo lačen? Razmisli o resničnem življenju: ali obstaja takšna dežela? Pogovor navežemo na revščino (v naši okolici, v svetu). Kaj misliš, zakaj so si ljudje izmislili takšno pravljico? Kako bi lačnim lahko pomagali? Kaj lahko naredimo, da ne bomo preveč hrane metali v smeti?

²⁶ VIR: slikanica Indija Koromandija (2007). Murska Sobota: Ajda.

ZAKLJUČNI DEL:

Napiši svojo pravljico o Indiji Koromandiji. Katerih jedi je bilo tam na pretek? Kaj bi počeli tamkajšnji prebivalci? Kakšni bi bili ti ljudje?

Kdor konča s pisanjem, pravljico še ilustrira. Pripravimo razstavo izdelkov.

Primer 3:

estonska ljudska pravljica Mačka in miš ter turška ljudska pravljica Mišak in slon²⁷

UVODNI DEL:

Učence razdelimo v dve skupini. Povemo jim le naslova pravljic in da bo vsaka skupina dobila besedilo pravljice, v kateri je ena izmed glavnih književnih oseb miš.

Najprej učenci vsake skupine:

- predvidevajo, kaj se bo dogajalo,
- razmislijo o miških lastnostih.

Ko se dogovorijo, svoja predvidevanja povedo drugi skupini.

OSREDNJI DEL:

Učenci dobijo besedilo pravljic, ki ju v skupini preberejo. Pravljico nato pripovedujejo drugi skupini.

Pogovor po branju oziroma pripovedovanju usmerjamo z vprašanji:

- Se vaša predvidevanja ujemajo z vsebino pravljice?
- Sta si miš iz predvidene in dejanske vsebine podobni? Če ne, kaj mislite, zakaj? (stereotipno razmišljanje)
- Kaj je nauk pravljice?
- V dvojicah primerjajte obe miši. Podobnosti in razlike vpišite v tabelo.

Mačka in miš	Mišak in slon
<i>primer: miš ni pametna, mačka je pametnejša</i>	<i>primer: mišak je ponosen, pogumen, zagledan vase</i>

ZAKLJUČNI DEL:

Napoved dogajanja, če bi lika miši zamenjali (Mačka in mišak, Miš in slon).

²⁷ VIR (v angleškem jeziku): priročnik za učitelje projekta CAFT (2009) – uporabljena slovenska prevoda iz angleščine za lastno uporabo (prevedla Nataša Sadar Šoba)

Ena skupina izdelava lutke in odigra pravljico, druga skupina pa pravljico ilustrira, nato še dramatiizira.

Ugotavljamo, od kod bi ti dve pravljici lahko izhajali – sta iz iste kulture ali ne? Učitelj pove, da Mačka in miš prihaja iz Estonije, Mišak in slon pa iz Turčije. Učenci pripovedujejo, kaj vedo o teh dveh državah in ljudeh, ki tam živijo. Izjave učencev zapišemo na plakat²⁸.

Primer 4:

estonska ljudska pravljica Kalevipoeg in jež ter turška ljudska pravljica Koroglu, pogumni pevec²⁹

UVODNI DEL:

Učenci prisluhajo pesmi, ki jo izvaja turško glasbilo saz. Pripovedujejo o svojem doživljanju, ugotavljajo, iz katere države instrument prihaja. V nadaljevanju izhajamo iz zapisov o Estoniji in Turčiji na plakatu iz prejšnje učne ure (*Primer 3*). Državi in njuni glavni mesti poiščemo na zemljevidu, pokažemo zastavi. Ostale podatke poiščemo v knjigah (enciklopedijah) ali na internetu, pogledamo si predstavitvena filma obeh držav in prediskutiramo morebitne stereotipne predstave učencev.

OSREDNJI DEL:

Učitelj napove poslušanje dveh pravljic o narodnih junakih. Učenci naštevajo, katere slovenske narodne junake poznajo, naštejemo tudi znane junake iz drugih držav. Kakšni so (njihove lastnosti)? Ali imajo nadnaravno moč? Kje živijo?

Učence razdelimo na dve skupini. Naloga: risanje po predvidevanjih. Prva skupina nariše junaka turške pravljice, druga skupina estonskega. O njiju še ne vedo ničesar, izhajajo lahko iz svojih spoznanj o prebivalcih Estonije in Turčije, morebiti tudi iz stereotipov. Likovni izdelek predstavijo sošolcem druge skupine.

Vsaka skupina dobi besedilo ljudske pravljice ter slovar neznanih besed, ki se pojavljajo v besedilu (slikovni prikaz in razlaga). Po branju vsebine pravljice in besede v tujem jeziku predstavijo sošolcem druge skupine.

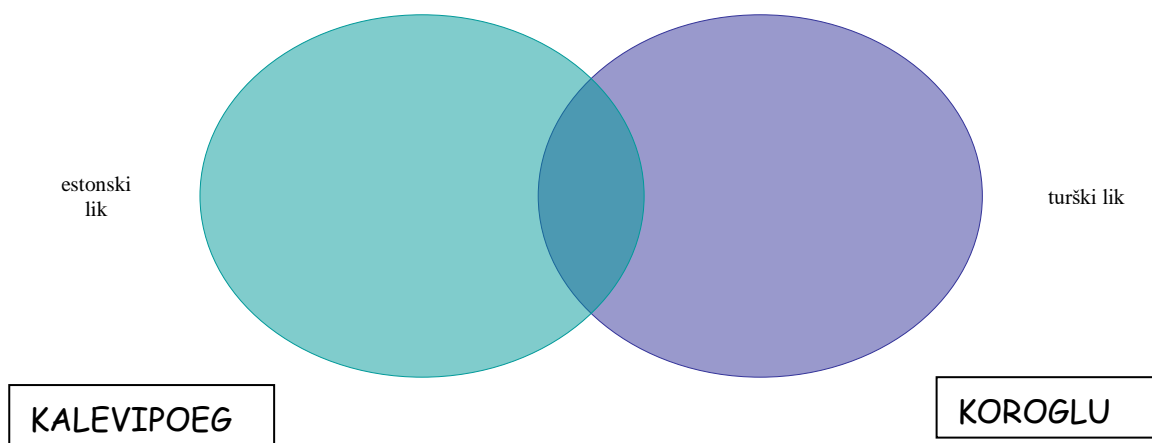
Učence z vprašanji spodbudimo k diskusiji:

- V čem se književni lik razlikuje od predvidenega?
- Kako bi ga opisali?

²⁸ Zapisano lahko prediskutiramo v isti uri ali na začetku naslednje ure, ko obravnavamo drugi književni besedili (glej *Primer 4*).

²⁹ VIR (v angleškem jeziku): priročnik za učitelje projekta CAFT (2009) – uporabljena slovenska prevoda iz angleščine za lastno uporabo (prevedla Nataša Sadar Šoba)

- V čem se razlikuje od navadnih ljudi?
- Sta si lika podobna ali različna? Učenci lastnosti vpišejo v Vennov diagram:



Digrama primerjamo ter se o zapisanem pogovorimo. Kaj mislite, ali lastnosti teh dveh junakov pomenijo, da so takšni vsi ljudje, ki živijo v Estoniji in Turčiji? Preko pogovora poskušamo doseči, da učenci razmišljajo o svojih predsodkih ter jih presežejo.

- Pogovor o čustvih: Kaj misliš, kako se je počutil Kalevipoeg, ko so ga napadli? Kaj pa Koroglu, ko je njegov oče oslepel? Kako bi se počutil/a ti? Kako bi odreagirala/a na takšno nasilje? Je prav, da na nasilje odgovorimo z nasiljem? Kako bi ukrepal/a, če bi se to zgodilo tvojim prijateljem ali znancem?
- Kaj ti je oziroma ni bilo pri liku všeč?
- Kaj nas pravljici naučita?

Primer 5:

grška ljudska pravljica Mišak in njegova hči³⁰

UVODNI DEL:

Učence razdelimo v tri skupine. Vsaka skupina pripravi svoj televizijski nastop, in sicer:

- 1. skupina: vremensko napoved,
- 2. skupina: novico o miški, ki išče ženina,
- 3. skupina: športno novico o tekmi na nebu (tekmovali so sonce, oblak in veter).

Zaigramo televizijska poročila.

OSREDNJI DEL:

Po TV nastopu učenci ugotavljajo, kdo bo v pravljici nastopal in predvidevajo njen potek. Sledi branje pravljice.

Po poslušanju se pogovarjamo:

- Kdo je v pravljici najmočnejši? Kaj v pravljici predstavlja moč?
- V čem se glavne osebe razlikujejo?
- Kako si miška izbira moža? Pogovarjamo se o dogovorjenih porokah nekoč in danes. V knjigah in na spletu iščemo podatke o porokah po svetu (kako potekajo obredi, kakšna oblačila nosijo, kakšne so poročne pesmi, plesi na svatbah, darila, hrana). Pogledamo si posnetek grške poroke in jo primerjamo s poroko v Sloveniji. Kakšne podobnosti in razlike opazimo?
- Ob posnetku se naučimo nekaj korakov plesa tsamiko.
- Kaj misliš, kako bi bilo, če bi se miška poročila s soncem? Bi bilo narobe, ker sta si preveč različna? Kaj pa, če bi se imela rada? Kako je pri ljudeh? Se lahko družimo, zaljubimo, poročimo le s sebi podobnimi ljudmi?

ZAKLJUČNI DEL:

Razdelimo vloge: TV voditelj/ica, mišak, miška, sonce, oblak, veter, grad, ženin in izvedemo televizijski intervju. Učenci brez vloge lahko TV voditelju pomagajo pripraviti vprašanja za goste. Opozorimo na spoštljivo vedenje.

³⁰ VIR (v angleškem jeziku): priročnik za učitelje projekta CAFT (2009) – uporabljen slovenski prevod iz angleščine za lastno uporabo (prevedla Nataša Sadar Šoba)

Primer 6:

kitajska ljudska pravljica *Žabec*, ki je postal cesar³¹

UVODNI DEL:

Da se učenci umirijo, predvajamo glasbo s Kitajske. Učenci prisluhnejo glasbi. Po poslušanju ugotavljajo, iz katere dežele prihaja glasba.

Preverimo, kaj učenci o Kitajski in njenih prebivalcih že vedo. V obliki miselnega vzorca slišano zapišemo na tablo. K uri povabimo učenca, ki prihaja s Kitajske. O zapisanem se pogovorimo (od kod to vedo, ali so že kdaj bili v stiku s prebivalci Kitajske, kaj pomenijo določene besede, npr. cesar, cesarična, cesarstvo), svoje izkušnje pove tudi naš gost.

OSREDNJI DEL:

Napoved in branje pravljice. (Za to lahko prosimo našega gosta.) Učence predhodno opozorimo, naj bodo pozorni na ilustracije.

Po branju obnovimo dogajanje v pravljici ter opišemo glavnega junaka.

Učence usmerimo v razmišljanje o podobnostih z drugimi ljudskimi pravljicami:

- Vas pravljica spominja na katero drugo ljudsko pravljico? (Janček ježek, slovenska ljudska, *Žabji kralj*, Grimmova pravljica)
- Kaj je podobno in kaj je drugače?
- Kaj misliš, kako je možno, da sta si pravljici tako podobni, ko pa prihajata s povsem drugih koncev sveta?
- Kdo je negativen književni lik? Zakaj? Je cesar/kralj/grof še v kakšni pravljici negativen do snubcev njegove hčere?
- Kaj pa cesarična in njena volja, s kom se bo poročila? Katere pravljice še poznaš, kjer je poroka dogovorjena?
- Kaj se je dogajalo v cesarstvu? (vojna) Kaj so na Kitajskem v resnici zgradili za obrambo pred vdori tujih plemen?

Pozornost usmerimo k ilustracijam. Učenci naj opazujejo izgled oseb, njihova oblačila, obutev, sredstvo za potovanje. Kaj mislite, ali bi danes na Kitajskem srečali tako oblečene in opremljene ljudi? Pogovor z učencem, ki prihaja s Kitajske. Oglejmo si kratek film o Kitajski.

³¹ VIR: zbirka *Kitajske pravljice* (2008). Ljubljana: Založba Sanje.

Primer 7:

ruska ljudska pravljica: Vasilisa prekrasna³²

UVODNI DEL:

V učilnici pripravimo 'ogenj' (baterijsko svetilko, ki jo obdamo s poleni), metlo, črno mačko (igračo), čarobno paličico, črn klobuk in kotel. Učence povabimo, da sedejo okoli 'ognja'. Vprašamo jih, kaj mislijo, kam so prišli. Pogovarjamo se o liku čarovnice: kakšne so glede na zunanji izgled, oblačila, kaj znajo, kje živijo, ali so dobre ali hudobne. Katere čarovnice učenci poznajo?

OSREDNJI DEL:

V učilnico povabimo gostjo – mamó učenca, ki prihaja iz Rusije. Na globusu ali zemljevidu poiščemo Rusijo in njeno glavno mesto. Učenci pripovedujejo, kaj vedo o Rusiji in Rusih. O predstavah učencev se pogovarjamo z gostjo. Nauči nas nekaj ruskih besed in fraz.

Povemo, da tudi v Rusiji poznajo čarovnice in da je pri njih najbolj znana Jaga baba. Učenci povedo, če so za njo že slišali in od kod.

Učitelj napove pravljico, v kateri nastopa omenjena čarovnica.

Branje lahko prepustimo gostji, za kar se vnaprej dogovorimo.

Po branju naštejemo glavne književne osebe. Katere osebe so dobre in katere slabe? Zakaj tako mislite? Kje se pravljica dogaja? Kdo pomaga Vasilisi? Kdo je car? Kakšna je čarovnica? Je dobra ali slaba? Kje živi? Kako potuje? Primerjamo jo s čarovnico, ki jo učenci poznajo (npr. s Pehto).

ZAKLJUČNI DEL:

Učenci se razdelijo v dve skupini. Ena skupina na plakat naslika Jago babo, druga pa njen dom. Sliki izrežemo in pritrdimo na pano.

Ogledamo si risanko Mala Vasilisa³³.

Pri pouku pogosto zmanjkuje časa za obravnavo ljudskih pravljič na temo medkulturnosti, zato smo iskali dodatne dejavnosti, ki bi učencem lahko druge kulture približale preko

³² VIR: Afanasjev, A. N. (2007). Ruske pravljice. Ljubljana: Mladinska knjiga.

³³ Izšla je leta 2009 na DVD-ju Slon 3 (Darina Shmidt).

obravnavanja ljudskih pravljič. Na Osnovni šoli Vodmat smo zasnovali šolski projekt, ki je postal stalnica v naboru interesnih dejavnosti v obdobju 5 let, *Gradimo mostove*. Navdih za ta projekt sta bila ameriški projekt *Neighborhood Bridges* in Comeniusov projekt *CAFT*, ki ju predstavljamo v nadaljevanju.

2.4.5.2 PROJEKTA *NEIGHBORHOOD BRIDGES* [MEDSOSESKI MOSTOVI]³⁴ IN *GRADIMO MOSTOVE*

V zvezni državi Minneapolis v ZDA je bil leta 1997 ustanovljen projekt z imenom *Neighborhood Bridges [Medsoseski mostovi]*. Namen projekta je bil (Zipes 2004: 66):

- razvijanje bralnih in pisnih zmožnosti ter kritičnega mišljenja (Zipes opozarja na vpliv medijev),
- ponuditi otrokom nov način učenja, ki jih povezuje v skupnost,
- ponuditi otrokom možnost različnih vidikov,
- spoznati otroke iz različnih delov mesta.

Zipes opozarja, da se svet hitro spreminja, da lahko samo privilegirani uspejo, zato je potrebno otrokom dati znanje, da spoznajo različne vidike življenja in se učijo živeti v skupnosti.

Dvourna delavnica, ki jo načrtujeta in izvajata učitelj in umetnik, obsega štiri glavne dejavnosti:

1. *fantastični binom* (Učenci s pomočjo mentorja sestavijo zgodbo preko asociacij, ki temeljijo na dveh samostalnikih in predlogu; vsak učenec svojo zgodbo zapiše v zvezek, vsak teden pa 2–3 učenci svoj izdelek predstavijo sošolcem. Učitelj spodbudi učence, da preko gestikulacije in glasu dramtizirajo svoje zgodbe.)
2. *pripovedovanje* (Učitelj pripoveduje pravljico, pogosto dve verziji iste pravljice ali podobni pravljici; besedila so del kurikuluma projekta in so različna: pravljice, razlagalne pravljice, miti. Sledi diskusija, ki je usmerjena v kritično mišljenje učencev o vsebini pravljice in povezanosti z življenjem.)

³⁴ Ime projekta *Neighborhood Bridges* v slovenščino še ni bilo prevedeno, zato ga lahko prevajamo kot *Medsoseski mostovi* ali *Mostovi med soseskami*; v nadaljevanju avtorica naloge uporablja izraz *Medsoseski mostovi*

3. *igra vlog* (Učenci v manjših skupinah na podlagi slišanih pravljic ustvarijo igro, ki jo tudi predstavijo. Učitelj preko igre učence spodbudi k razvijanju različnih sposobnosti, kot so pozornost, dikcija, gestikuliranje, sodelovanje.)
4. *pisanje* (Učenci v vajah pisanja reflektirajo obravnavane vsebine.)

Učinke projekta so spremljali in evalvirali na Univerzi Minnesota³⁵. Ugotovili so, da je 37 % učencev angleškega jezika, ki so obiskovali delavnice *Neighborhood Bridges*, na področju branja doseglo ali preseгло državne standarde v primerjavi z 22 % učencev kontrolne skupine³⁶. Več kot 94 % učiteljev je pri učencih, ki so sodelovali v projektu, opazilo napredek pri razvoju igralskih, govornih, komunikacijskih, pisalnih sposobnosti.

(<http://institute-of-arts.org/index.php/about/neighborhood-bridges/>)

Model poučevanja večkulture mladinske književnosti v prvem in drugem triletju z uporabo ljudskih pravljic izhaja iz petletnega pedagoškega dela v osnovni šoli. Na Osnovni šoli Vodmat v Ljubljani je bila leta 2007 zasnovana ideja o vodenju projekta *Gradimo mostove*, ki je temeljila na spoznanjih izobraževanja pri profesorju Jacku Zipesu.

Pri interesni dejavnosti *Gradimo mostove* so učenci spoznali pojem ljudska pravljica in njene značilnosti, iskali kulturne posebnosti v pravljicah in jih primerjali z našo kulturo.

Cilji, ki jih poskušamo uresničevati z uporabo ljudskih pravljic pri pouku, so:

- razvoj učenčevih konceptov kulture,
- zagotavljanje možnosti za različne medkulturne izkušnje (preučevanje lastne in tuje kulture, osebna srečanja, kratkotrajna vključenost v tuje kulturno okolje),
- razvoj sposobnosti za interpretacijo procesa interakcije, refleksijo na podlagi lastnih in svetovnih kulturnih navad, kritičen pristop do znanih problemov, čezmejno komunikacijo in posredovanje med kulturami,
- razumevanje drugačnosti in sebe,
- razvoj empatije,
- preseganje predsodkov in stereotipov.

³⁵ University of Minnesota's Center for Applied Research and Educational Improvement (CAREI)

³⁶ Minnesota Comprehensive Assessment test in reading (2007)

Temeljno načelo pouka književnosti je dialoškost književne vzgoje. Izhodišče je šolska interpretacija oz. branje (poslušanje) umetnostnih besedil in učenčevo individualno ali osebno doživetje književnega besedila, ki se v interpretaciji ali razčlembi besedila srečuje z doživetji drugih učencev ter z učiteljevo interpretacijo in analizo. Izbor učnih oblik in metod dela omogoča razvijanje vseh štirih spoznavno-sprejemnih stopenj šolske interpretacije književnih besedil in spodbuja dejavnost čim večjega števila učencev, to so (Krakar Vogel 2004):

1. Doživljanje književnega besedila je prva spoznavno-sprejemna stopnja. Gre za prvo srečanje s književnim besedilom, ki ga osebno in neposredno sprejme posamezni učenec.
2. Razumevanje književnega besedila. V tej spoznavno-sprejemni fazi gre tudi za uresničevanje funkcionalnih in izobraževalnih ciljev branja in pisanja književnosti. Učenec na nivoju rabe pridobiva prve literarnoteroretske pojme.
3. Vrednotenje besedila. Kljub temu da gre za učence prvega triletja oz. drugega in tretjega razreda osnovne šole, imajo ti o besedilu že svoje mnenje, ki ga lahko ustno ali pisno izrazijo na ravni doživljanja (mi je/ni všeč). Učenec ima pravico do svojega mnenja in ubeseditve, od njega zahtevamo le, da se na mikro-ravni uči svoje mnenje tudi utemeljevati ne glede na to, ali je pozitivno ali negativno.
4. Izražanje ali ubesedovanje (interpretacija) na nivoju rabe. V tej fazi gre za govorno izražanje doživetij, razumevanja in vrednotenja književnega besedila, za pisanje in pisno sporočanje oz. za pisanje poustvarjalnih in ustvarjalnih besedil na osnovi interpretiranega književnega besedila ali vzorca. Učenec v književnem besedilu in ilustracijah prepozna čustvene izraze, ki jih poveže z različnimi situacijami in jih sam izraža. Pri učencih spodbujamo razvijanje sposobnosti posploševanj – na vse podobne primere ali v splošno veljavne resnice. Interpretacija ljudskih pravljic je usmerjena k doživljanju le-teh. Pomembno je, da je domišljjski vstop v svet pravljic intenziven – otroci se odzivajo, kot bi bilo resnično. Izziv pri teh dejavnostih pa je medkulturno izobraževanje, spoštovanje narodne identitete, stremljenje k razvoju strpnosti in odprtosti do drugih kultur, spoštovanje kulturne pestrosti in preseganje predsodkov, na kar se navezujejo tudi cilji dejavnosti:

- spodbujanje socialnega napredka v medkulturnem okolju,
- izboljšanje komunikacije in razumevanja med kulturami, narodnostmi, skupinami in posamezniki,
- razvoj strpnosti in širjenje znanja o drugih kulturah (podobnosti in razlike med kulturami, vrednote, verovanja, odnosi),
- razvoj kognitivnih, verbalnih in neverbalnih spretnosti komuniciranja z drugimi kulturami.

Pri poučevanju je zelo pomemben učiteljev sistem vrednot. Pomembna je tudi njegova strokovnost na področju načrtovanja dejavnosti, poučevanja in evalvacije, pri tem pa vključuje svojo ustvarjalnost, profesionalnost, avtonomnost in odgovornost. Za učitelja, ki poučuje večkulturnost, je še posebej pomembna empatija, zavedanje predsodkov, vplivov rasizma in seksizma ter poznavanje okolice in družbe, razvite mora imeti večkulturne spretnosti, ki vključujejo tako intelektualno kot čustveno sprejemanje razlik med ljudmi, dobro pa mora poznati tudi sebe ter reflektirati svoje delo in odnos do drugačnosti.

2.4.5.3 PROJEKT CAFT – A Comparative Analysis of Folk Tales: A Multicultural Perspective (Primerjalna analiza ljudskih pravljic: večkulturni vidik)

Pod sloganom »*We speak the same culture*« [vsi govorimo isto kulturo] je med letoma 2007 in 2009 potekal evropski projekt *CAFT – A comparative Analysis of Folk Tales: A Multicultural Perspective* (Primerjalna analiza ljudskih pravljic: večkulturni vidik). Glavni cilj projekta je bil prikaz enovitosti, sestavljene iz pluralne različnosti kultur znotraj Evropske unije. Projekt se je osredotočal na 24 tematsko izbranih ljudskih pravljic³⁷ iz držav pristopnic

³⁷ Pravlјice o **živalih**: *Mišak in slon* (The Mouse and the Elephant) – turška, *Mačka in miš* (The Cat and the Mouse) – estonska, *Pes, mačka in miši* (The Dog, the Cat and the Mice) – grška, *Kako se je ženila ververica* (How a Squirrel Got Married) – slovenska. Pravlјice o **naravnih pojavih**: *Veliki Ararat, mali Ararat* (Big Ararat, Little Ararat) – turška, *Veter in sonce* (The Wind and the Sun) – estonska, *Dvanajst mesecev* (Twelve months) – grška, *Pravlјica o Dravi* (A Tale about Drava) – slovenska. Pravlјice o **hrani**: *Hodža Nasreddin* (Nasreddin Hodja) – turška, *Kako je Kilplased sejal sol na polju* (How Kilplased Grew Salt in the Field) – estonska, *Kovanec* (The Coin) – grška, *Indija Koromandija* (India Coromondia) – slovenska. Pravlјice o **ljudskih likih**: *Koroglu, pogumni pevec* (Koroglu, the Brave Bard) – turška, *Kalevipoeg in jež* (Kalevipoeg and the Hedgehog) – estonska, *Dedal in Ikar* (Dedalus and Icarus) – grška, *Lepa Vida* (Beautiful Vida) – slovenska. Pravlјice o **prevarantih**: *Prevarant Keloglan* (Keloglan, the Trickster) – turška, *Pšenica in repa* (Wheat and Turnip) – estonska, *Trije bratje* (The Three Brothers) – grška, *Kako je Pavliha obogatel* (How Pavliha Got Rich) – slovenska. Pravlјice o **ritualih**: *Makov dan* (The Poppy Day) – turška, *Vanemuinova pesem* (The Song of Vanemuine) – estonska, *Mišak in njegova hči* (The Mouse and His Daughter) – grška, *Praprotno seme* (Fern's Seed) – slovenska.

projekta (Turčije, Grčije, Estonije in Slovenije), s komparativno analizo ter obdelavo izsledkov pa so bile ljudske pravljice obravnavane kot metoda posredovanja kulture na mikro ravni. S prilagajanjem posebnim lokalnim okoliščinam, izkustvom, tradiciji in verovanju so se sporočila pri prenosu spreminjala ter prehajala meje svojih prvobitnih okolij. Projekt je pri tem izpostavil pomen etabliranja socialne in kulturne enovitosti s skupnimi imenovalci resnice, demokratičnosti, enakosti ter lepote. Pri tem so ljudske pravljice v pomoč pri spoznavanju narodnih kulturnih izročil, obenem pa pomagajo pri spoznavanju drugih kultur in narodov, z močnim poudarkom na toleranci in pozitivnih vrednotah ter s poudarkom na politiki vseživljenjskega učenja. Skupaj z aktivnostmi za poučevanje, ki jih je možno prilagoditi različnim razvojnim stopnjam otrok, so bile zbrane v publikaciji.

Sodelujoči v projektu so se udeleževali sestankov, na katerih so natančno določili metodologijo in učne dejavnosti ter evalvirali opazovanja in rezultate. Tekom medsebojnih obiskovanj so spoznali različnost šolskih sistemov ter se vključili v delo ustanov. Na Osnovni šoli Vodmat v Ljubljani in na Osnovni šoli Vide Pregarc v Ljubljani je koordinatorica projekta dr. Asli Özlem Tarakcioglu strokovnim delavcem in vodstvu šol predstavila projekt, izvedeni pa sta bili tudi delavnici na temo spoznavanja turške kulture preko turške ljudske pravljice *Prevarant Keloglan*. Projekt se je zaključil z mednarodnim kongresom v Turčiji, na katerem so bile predstavljene izvedene aktivnosti in evalvacija dela. Predstavljena je bila knjiga (priročnik za učitelje), v kateri so bile v angleščino prevedene in tematsko razdeljene pravljice sodelujočih držav, aktivnosti za poučevanje, razlaga kulturno specifičnih besed ter primerjalna analiza pravljič. Ob priročniku je izšla tudi zgoščenka, na kateri so bile med drugim tudi aktivnosti za slepe, slabovidne, gluhe in naglušne otroke.

Poleg vključenih učencev, ki so imeli možnost direktnega stika z učitelji iz tujine, torej z neposrednim stikom z drugačno, tujo kulturo, so imeli tudi člani projekta (učitelji) možnost spoznati svojo kulturo s pozicije drugih narodov in si tudi sami (pre)oblikovali podobo o kulturah in državah, ki jih prej niso poznali. Preko komunikacije, preko pravljič in osebnega stika so presegali predsodke, stereotipe, diskriminacijo in netolerantnost.

3 EMPIRIČNI DEL

V empiričnem delu je predstavljen model poučevanja večkulturne književnosti v prvem in drugem triletju osnovne šole. Izhodišče za poučevanje so slovenske in tuje ljudske pravljice, ki so pomemben del kulturne dediščine vseh narodov. Ljudske pravljice izražajo kulturne in večkulturne vrednote, saj niso monogenetskega, ampak poligenetskega izvora. Ker vsebujejo univerzalna sporočila, so odlično literarno sredstvo za kulturno, medkulturno, večkulturno poučevanje in učenje.

3.1 OPREDELITEV PROBLEMA

Učitelji se pri pouku soočamo z vprašanji, kako mlajšim učencem na njim znan in zanimiv način predstaviti kulturo, ki je še ne poznajo oziroma jo poznajo, a ne dovolj dobro, kateri so načini za preseganje stereotipov in predsodkov ter učenje komunikacije v lastni in z drugimi kulturami. Učni načrt za slovenščino nudi malo vsebin, ki se navezujejo na večkulturnost, kar smo obravnavali že v teoretičnem delu, kjer obravnavamo tudi pojem večkulturnosti in ljudsko pravljico kot sredstvo spoznavanja različnih kultur. Predstavili smo projekte, ki so se izkazali za uspešne pri spoznavanju različnih kultur, preseganju predsodkov in stereotipov ter povečanju bralne pismenosti. Zanimalo nas je, kako večkulturnost vključiti v pouk književnosti, s čimer želimo prikazati primere dobre prakse šolam. Iz tega razmišljanja se je v sodelovanju s kolegico Tino Pajnik, ki poučuje na Osnovni šoli Vide Pregarc v Ljubljani, razvil šolski projekt *Gradimo mostove*, ki ga v kvalitativni študiji primera tudi obravnavamo. V projektu so sodelovali prijavljeni učenci 1. in 2. triletja. Da bi dobili čim več informacij, so z učenci po opravljenih delavnicah potekali razgovori, svoje razmišljanje, mnenje so lahko izrazili tudi pisno. Rezultatov raziskave ne moremo posploševati, lahko pa pridemo do nekaterih ugotovitev. Projekt Jacka Zipesa *Medsoseski mostovi*³⁸ je možno prenesti na slovenska tla, kar dokazuje šolski projekt *Gradimo mostove*, ki je uspešno potekal pet let. Sodelovanje učencev v projektu je uspešno vplivalo na razvoj empatije ter preseganje stereotipov in predsodkov.

³⁸ Neighborhood Bridges

3.2 CILJI RAZISKAVE IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

V teoretičnem delu je bil glavni cilj dokazati, da so ljudske pravljice ustrezna metoda za poučevanje večkulturnosti, kar vodi v predloge sprememb za učni načrt slovenščina in pouk književnosti. V empiričnem delu pa je glavni cilj raziskave ugotoviti, kako presegati stereotipe in predsodke s pomočjo ljudskih pravljic.

Raziskava temelji na naslednjih raziskovalnih vprašanjih:

- V1: Na kakšne načine je z uporabo ljudskih pravljic možno presegati stereotipe in predsodke?
- V2: Ali učenci preko ljudskih pravljic pridobivajo znanja o različnih kulturah?
- V3: Je učencem projekt – interesna dejavnost zagotovila možnosti za različne medkulturne izkušnje?
- V4: Ali je preseganje stereotipov in predsodkov doseženo?

3.3 METODOLOGIJA RAZISKOVANJA

Poučevanje večkulturnosti temelji na aktivni udeležbi, enakopravnosti, kritičnem razmišljanju in diskusiji med udeleženci. Za kvalitativno raziskavo smo se odločili ravno zato, ker daje možnost opisovanja socialnih pojavov z lastnimi izkušnjami. Pri raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-eksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

V okviru kvalitativne raziskave smo izbrali študijo primera, s katero *»podrobno sistematično analiziramo in predstavimo posamezen primer – osebo, skupino (npr. šolski oddelek), institucijo (šolo, vzgojni zavod itd.) ali njen del, program, dogodek itn.«* (Sagadin 1991: 465).

3.3.1 Vzorec

Raziskava je potekala na neslučajnostnem vzorcu konkretne populacije.

Projekt je prvo šolsko leto (2007/2008) potekal na dveh ljubljanskih osnovnih šolah: na OŠ Vide Pregarc in OŠ Vodmat in je zajel 50 učencev (dve skupini po 25 učencev), starih od 6 do 11 let. V nadaljnjih štirih šolskih letih je potekal samo na Osnovni šoli Vodmat. V obliki interesne dejavnosti so se izvajale dejavnosti v razredu enkrat tedensko.

Vzorec zajema 90 učencev, ki so interesno dejavnost obiskovali pet let, poudariti pa je treba, da so se vsako šolsko leto vpisali novi učenci. Vzorec 90 udeležencev pomeni, da ni reprezentativen in ga ne moremo posplošiti. V raziskavo so bili vključeni učenci od 2. do 5. razreda, in sicer 71 deklic in 19 dečkov Osnovne šole Vodmat v Ljubljani. Vsi učenci so rojeni v Sloveniji, čeprav materni jezik vseh otrok ni slovenski (starši so se v Slovenijo preselili iz različnih držav: Bosna, Rusija, Srbija). Glede na strukturo razreda (izvorna država učencev oziroma njihovih staršev) smo načrtovali obravnavo ljudskih pravljič.

Tabela 15 Število sodelujočih učencev glede na šolska leta, v katerih se je projekt izvajal.

šolsko leto	število učencev	število deklic	število dečkov	materni jezik ni slovenski
2007/2008	25	18	7	2
2008/2009	20	15	5	2
2009/2010	23	21	2	2
2010/2011	15	11	4	1
2011/2012	7	6	1	2

V raziskavi so sodelovali vsi učenci, in sicer:

- pri skupinskem delu v razredu,
- s pisanjem poustvarjalnih besedil,
- s sodelovanjem v diskusiji,
- pri evalvaciji projekta,
- ena učenka pa je napisala esej, svoje razmišljanje o projektu.

3.3.2 Merski instrumenti

Tehnike zbiranja podatkov so: opazovanje z udeležbo (mentorica je beležila učne priprave, anekdotske in delovne zapise, dnevnike, refleksije), intervjuji z učenci in esej, ki sta ga napisali obe učiteljici. Ena izmed učenk je tudi sama napisala svoj esej oziroma razmišljanje o interesni dejavnosti. Pri zbiranju podatkov se je učence usmerjalo predvsem z odprtim tipom vprašanj. Namen je bil prikazati različne perspektive učencev ter pridobiti čim bolj celostno sliko procesa preseganja stereotipov in predsodkov, zato smo izjave učencev zapisali pred obravnavo ljudske pravljice določene kulture, nato pa še po obravnavi.

Delavnice so potekale enkrat tedensko z vsemi učenci. Vsaka delavnica je trajala eno ali dve šolski uri. Cilj skupinskega dela je bilo preveriti medkulturno zmožnost pri učencih – zavedanje o večkulturnosti (v šoli, v soseski, v Sloveniji, v svetu). Upoštevali smo didaktično načelo »od znanega k neznanemu, od bližnjega k daljnemu«, zato smo najprej obravnavali slovenske ljudske pravljice, postopoma smo dodajali tuje. Izbirali smo jih glede na strukturo razreda (če so učenci ali njihovi starši iz drugih kultur, sorodniki v drugih državah, obiskovanje tujine v času počitnic, poznavanje kultur iz medijev ali knjig). Kriterija za izbor besedila sta bila naslednja: da je besedilo ljudskega izvora (afganistanske, afriške, albanske, amurske, angleške, arabske, češke, čilske, danske, eskimske, estonske, finske, grške, hrvaške, indijanske, indijske, irske, italijanske, japonske, kitajske, mongolske, norveške, poljske, romske, ruske, slovaške, slovenske, španske, turške ljudske pravljice) in da vsebuje kulturne elemente. Poleg teh so se obdelali še različni književni žanri klasičnih pravljic (pravljice bratov Grimm), fantastične pripovedi (*Harry Potter*, *Zgodbe iz Narnije*), pa tudi poezije, vendar v manjšem obsegu.

Pred obravnavo književnega besedila so učenci navajali asociacije, znanja in mnenja o izbrani kulturi in njenih članih, ki smo jih zapisali (na tablo, na plakat, na prosojnico, na lističe), včasih so jih izrazili gibalno (s pantomimo) ali s skečem. Mentorica je opažanja in izjave zabeležila v svoje zapiske.

Preko vprašanj oziroma smernic so učenci iskali kulturne značilnosti v obravnavanih ljudskih pravljicah:

- Primerjaj pravljичni svet/književni lik/motiv/nauk z resničnim. Izpostavi podobnosti ali razlike.

- Primerjaj književni lik/motiv/dogodek z lastno kulturo. Izpostavi podobnosti ali razlike.
- Primerjaj književni lik/motiv/dogodek iz dveh različnih kultur. Izpostavi podobnosti ali razlike.
- Kaj v pravljici se ti zdi značilno za določeno kulturo?
- Najdeš v pravljici kakšno posebnost, ki nakazuje, iz katere kulture prihaja?
- Poišči medkulturne prvine in jih poveži z lastno kulturo (ljudje, bivališča, hrana, oblačila, poklici, šege, navade, prazniki, družbena ureditev, denar, nauk ali sporočilo).
- Katere besede niso slovenske? Prepoznaš kakšno tujo, starinsko ali narečno besedo?
- Je v ljudski pravljici omenjen kakšen poseben dogodek? Ga lahko časovno/krajevno umestimo? So zgodovinski dogodki ali težave, ki jih izpostavlja pravljica, podobni tistim iz naše oziroma tebi lastne kulture?
- Kako bi ti reševal/a problem, ki ga obravnava ljudska pravljica?
- Kako bi se ti odzval/a, če bi se znašel/a v pravljici? Zakaj?
- Kako se je ob zavrnitvi/sprejetju počutil književni junak? Kako se ob zavrnitvi/sprejetju počutiš ti? Kako bi pomagal nekemu, ki ga družba noče sprejeti?
- So pripadniki določene kulture tudi v resničnem svetu takšni kot književni junak(i)? Zakaj ne?
- Ob izpostavitvi stereotipov učencev ali iz pravljice vodimo razgovor, izvedemo igro vlog, igro z lutkami.

Po obravnavi književnega besedila so učenci napisali svoje besedilo, v katero so vključili svoja doživetja in (spo)znanja ali pa so svojo refleksijo izrazili likovno ali preko dramatizacije in igre vlog. S temi dejavnostmi smo želeli (med)kulturno ozavestiti učence: da so pričeli razmišljati o svoji in drugih kulturah, da so se naučili izražati svoja (spo)znanja, mnenja, razmišljanja, učili so se korektno in spoštljivo govoriti o pripadnikih različnih kultur, razvijati empatijo ter spreminjati že obstoječa stališča, stereotipne predstave in predsodke. Obenem smo pozorni na spremenjena stališča, na še ali ne več obstoječe stereotipe in predsodke ter jih zapišemo.

Delo v razredu je torej potekalo po shemi šolske interpretacije (motivacija, obravnava besedila, nove naloge) v naslednjih fazah:

1. besedne igre, gibalne igre,

2. pogovor o različnih kulturah,
3. spoznavanje različnih kultur (preko knjig, medmrežja),
4. pripovedovanje oziroma branje pravljic,
5. verižna pravljica ali pravljica v krogu (pravljična kača),
6. iskanje kulturnih značilnosti v pravljicah,
7. dramatizacija,
8. napišimo pravljico.

Ob koncu šolskega leta smo k sodelovanju povabili tudi starše učencev, ki so na »kulturnem popoldnevu« užívali v pravljíčnih predstavah, ogledih plakatov o tujih kulturah, zbranih šolskih besedilih (besedila učencev), kulinaríčnih dobrotah različnih narodov, pestrem glasbenem izboru ter medsebojni interakciji.

3.4 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

V projektu so sodelovali učenci od 2. do 5. razreda OŠ Vodmat, ki so se na začetku vsakega šolskega leta prijaviili k sodelovanju.

Učne ure so potekale kot skupinsko delo, delo v parih in individualno. V uvodnem delu ure je potekal pogovor o določeni kulturi – kaj učenci že vedo, njihove predstave, predsodki, preverjali smo stereotipno razmišljanje, fobije. Njihove izjave, vprašanja, ideje so bile sproti beležene v dnevnik opazovanja. Svoje izjave so podajali ustno (v skupinskem pogovoru ali individualnem intervjuju), pisno ali pa so svoja razmišljanja prikazali gibalno (pantomima), kar so dodatno obrazložili tudi verbalno. Učencem je bila zagotovljena anonimnost. Po branju ljudske pravljice smo za analizo besedila (dogajanje, osebe, primerjava dogodkov in čustev z resničnim življenjem) uporabili različna vprašanja. Sledile so dejavnosti ustvarjalnega pisanja, igre vlog, dramatizacije, likovnega izražanja. Ob koncu vsake učne ure so imeli možnost podati svoja razmišljanja (ustno ali pisno, z igro vlog, dramatizacijo). Učiteljica je spremljala vedenje in izjave učencev, ki jih je zapisovala v svoj dnevnik.

Učiteljico Tino Pajnik z Osnovne šole Vide Pregarc smo prosili, da napiše esej. Učenka 5. razreda, ki je obiskovala interesno dejavnost, je samoiniciativno napisala esej, ki je tudi vključen v raziskavo.

3.5 OBDELAVA PODATKOV

Za prvo raziskovalno vprašanje smo zabeležili in zbrali dejavnosti za obravnavo ljudskih pravljic, ki so se pokazale za učinkovite pri preseganju stereotipov in predsodkov.

Za drugo, tretje in četrto raziskovalno vprašanje smo med poučevanjem in po izvedenih učnih urah zapisovali opažanja, izjave učencev, ključne besede in komentarje, ki smo jih zbrali v eseje. Vsi zbrani zapisi so bili kodirani glede na namen raziskave. Eseje smo razčlenili na kode (projekt v Sloveniji, pridobivanje znanja o kulturah, medkulturna izkušnja, empatija, preseganje predsodkov in stereotipov) in izbrali najpomembnejše za raziskavo. Razčlenili smo tudi zapise opazovanja, jim določili enote kodiranja in uredili le tiste, ki so relevantni glede na problem in namen raziskave. Zapise izvajanja nalog smo razčlenili in povzeli. Poleg tega smo izjave učencev zbrali v tabele in izračunali delež pojavljanja enakih izjav pred in po obravnavo ljudskih pravljic določene kulture. Učence je bilo potrebno usmeriti v razmišljanje o sami kulturi z vprašanji (kaj veš o določeni državi, o njenih prebivalcih, kako izgledajo, kakšna so njihova oblačila, domovanja, s čim se ukvarjajo, kako in s čim se prehranjujejo ipd.). V poustvarjalnih besedilih učencev smo opazovali temo, vključenost kulturnih elementov, morebitno prisotnost stereotipov, predsodkov in strahov do drugačnosti.

3.6 REZULTATI IN ANALIZA

Odgovor na raziskovalno vprašanje VI: Na kakšne načine je z uporabo ljudskih pravljic možno presegati stereotipe in predsodke?

Delo je potekalo kot poslušanje in pripovedovanje pravljic, dramatizacija, likovno izražanje in kreativno pisanje. Ker je taka oblika dejavnosti pokazala pozitivne rezultate in postala priljubljena med učenci, smo nadaljevali z gradnjo mostov v tem duhu. Učenci so spoznavali različne dežele, našo in tuje kulture ter se urili v pripovedovanju in pisanju pravljic, s tem pa

izražali tudi svoja stališča, stereotipne predstave in predsodke glede kultur. Ta način dela je pokazal, da učenci pridobijo znanja o svoji in tujih kulturah, obenem jim omogoča medkulturne izkušnje, in sicer preko vsebin (ljudskih pravljic, zapisov v enciklopedijah, na internetu) in osebnih izkušenj z ljudmi drugih kultur (sošolci, vrstniki, starši, gostujoči učitelji). Moramo pa se zavedati, da na zmanjšanje stereotipov in predsodkov vplivajo tudi drugi dejavniki, ki niso povezani s projektom (družina, potovanja, prebiranje revij in knjig o različnih kulturah ipd.). Samo branje ljudskih pravljic k preseganju stereotipov in predsodkov ne vodi, potrebna je podpora tudi drugih medijev, virov in metod. Ljudska pravljica je bila pogosto le izhodišče za pogovor o kulturi, o stereotipih, ki so se pojavljali v pravljicah, o nam tujih besedah, raziskovanje o kulturah pa je bilo potrebno razširi tudi na branje neumetnostnih besedil (enciklopedij, člankov, zapisov na internetu), veliko podporo je nudil tudi slikovni material, kot najboljši način pa se je pokazal obisk predstavnika obravnavane kulture, s katerim so učenci lahko navezali neposreden stik, se o prebrani pravljici z njim pogovarjali, ga vprašali, kako poteka življenjski vsakdan pri njih, kako čustveno reagira ter s primerjavo življenja in občutenj nekoga drugega in sebe spoznavali, da kljub različnosti čutimo in želimo podobno ter da lastnosti posameznika (bodisi književnega lika bodisi osebe, ki jo poznamo) ne moremo posplošiti na celotno kulturo.

Odgovor na raziskovalno vprašanje V2: Ali učenci preko ljudskih pravljic pridobivajo znanja o različnih kulturah?

Ko smo učence v tej starostni skupini, ki je sodelovala v projektu, vprašali, katera je njihova najljubša država, so vsi izbrali Slovenijo, sledile pa so ji države, ki so jih izbirali na podlagi eksotičnih elementov (Egipt, ker so tam piramide in mumije, Indija, ker tam živijo sloni in tigri, Afrika ravno tako zaradi živali in zanimivih ljudi ipd.). Zanimivo je, da se otroci med sedmim in devetim letom starosti za izbiro najljubše države odločajo na podlagi stereotipnih predstav. Otroci med devetim in desetim letom starosti pa so povedali, da opazijo razlike in podobnosti med ljudmi, drugačno mnenje lahko sprejmejo, zavedajo pa se, da so ob obisku druge države tujci. Ta spoznanja so vodila v načrtovanje dejavnosti, ki bodo vsem učencem lahko nudile zadostno znanje o kulturah, da se bodo naučili ceniti in spoštovati različnost ter da bodo razmišljali izven stereotipnih okvirjev in predsodkov.

K projektu so pristopili učenci, ki imajo radi ljudske pravljice, so radovedni in odprti do drugih kultur. Vsebina ljudskih pravljic je ponudila možnosti za spoznavanje ter primerjanje

kultur. Obravnavali smo pravljice, ki izvirajo iz različnih kultur, vendar pa so si vsebina ali književni lik ali nauk zelo podobni. Takšne situacije so spodbudile učence, da so razmišljali, kako je to mogoče (še posebej, če sta kulturi na različnih koncih sveta) in ali smo si ljudje res tako podobni v razmišljanju, čustvovanju, hotenjih in željah. V pomoč o učenju o kulturah so bili tudi stereotipi v pravljicah, ki so vodili v diskutiranje o tem, ali tudi sami tako razmišljamo, ali zapisano drži tudi v resnici, kako bi se počutil učenec sam, če bi ga nekdo označil kot takega, smo vsi (npr. Slovenci) takšni kot lik v pravljici. Izražanje čustev v pravljicah nam je ponudilo priložnost, da smo spregovorili o čustvovanju pri sebi in drugih, da smo izvajali dejavnosti za razvoj empatije. V pravljicah smo se srečali s številnimi besedami, ki se v naši kulturi ne pojavljajo oziroma jih slišimo redko (derviš, Alah, savana ipd.), kar je bila iztočnica za nova spoznanja in stremljenje k preseganju stereotipov in predsodkov.

Rezultati so ponazorjeni tudi z eseji in zapisi: ker so pravljice polne simbolike in nosilke kulturnih posebnosti določenega naroda ter z razgovorom, raziskovanjem (enciklopedije, internet) in ogledom filmov, fotografij so učenci pridobili veliko znanja o različnih narodih; Kulturne posebnosti so v pravljичnih svetovih izražene posredno, tako da so vpletene v dogajalni čas ali prostor, lahko pa tudi v pravljичni lik, ki je lahko nosilec kulturne značilnosti (iz esejev mentorice). Učenka je v eseju zapisala, da se je naučila, da so poleg nas tudi drugi narodi, ljudje, običaji, kulture. Tudi ostali učenci so ob koncu šolskega leta napisali, da so izvedeli veliko novega o drugih državah. Koliko so se učenci naučili, so prikazali tudi s svojimi izdelki: izdelava plakatov, miselnih vzorcev o kulturah, pisanje nadaljevanja pravljice ali lastne pravljice, pozitiven odnos do pripadnikov drugih kultur so prikazali z igro vlog, dramatizacijo, likovnimi izdelki ipd.

Odgovor na raziskovalno vprašanje je torej pritrdilen, vendar poudarjamo, da samo branje pravljic ni dovolj. Potreben je pogovor o prebranem ter poustvarjalne dejavnosti, ki učence spodbudijo k razmišljanju, uporabi znanja in vrednotenju.

Odgovor na raziskovalno vprašanje V3: Je učencem projekt – interesna dejavnost zagotovila možnosti za različne medkulturne izkušnje?

Ključnega pomena pri vzgoji in izobraževanju učencev je tudi učiteljeva osebnost in njegov sistem vrednot, ob tem pa seveda tudi njegova strokovnost in ustvarjalnost. Da lahko o

medkulturnosti poučuje, mora imeti tudi sam razvite medkulturne spretnosti, ki vključujejo tako intelektualno kot čustveno predanost ljudem ter sprejemanje različnosti med ljudmi ali kulturami, obenem pa se mora tudi sam izobraževati na področju različnih kultur. Pomembna je ugotovitev, da je medkulturno učenje uspešnejše in aktivnejše, če v pouk vključimo osebe iz tujih kultur (gostujoči učitelji, starši, učenci), ki v praksi pokažejo ali govorijo o razlikah, o podobnostih, o dojetanju obeh kultur, dajejo iztočnice za aktiven pogovor, za prehod od medkulturne teorije k multikulturni praksi. Kljub temu da smo v projektu *Gradimo mostove* leta 2008 to storili z gostujočimi učitelji iz Turčije, je bil najpomembnejši prav pozitivni odziv udeležencev, učencev, ki so izkazali željo po več tovrstnih spremembah poteka učne ure, zelo pozitivno pa so vrednotili tudi pomen takšne ure zanje. Medkulturno izobraževanje je še uspešnejše, če učitelj k sodelovanju povabi tudi starše učencev. Če starši ne presežejo predsodkov in ne zgradijo dobrega odnosa do drugih kultur, potem imajo njihovi otroci manj možnosti, da zrastejo v odrasle ljudi, ki cenijo in sprejemajo drugačnost. Prav starši učencev iz drugih kultur, ki obiskujejo našo šolo, in so prišli v našo sredino, učencem prebrali pravljico in se z njimi pogovarjali, so učencem kulturo še bolj približali. Učinkovito je bilo tudi vključevanje učencev iz drugih kultur, ki so na naši šoli že toliko časa, da se sporazumevajo v slovenščini in so učencem lahko svojo kulturo predstavili s svojega zornega kota.

Rezultati so ponazorjeni tudi v esejih obeh mentoric in učenke ter zapisih učiteljice. Po besedah mentorice Tine Pajnik je interesna dejavnost omogočala doseganje ciljev in spoznavanje vsebin ter reševanje kompleksnih nalog, s katerimi so učenci in učenke pridobivali različne medkulturne izkušnje. Učenci in učenke so preko igre vlog, dramatizacije, nadaljevanja pravljice, spreminjanja posameznih delov pravljice, tvorjenja narobe pravljice, intervjuvanja pravljичnih likov in mnogih drugih dejavnosti spoznavali raznolikost izbranih pravljič in razvijali senzibilnost za kulturne elemente, ki so drugačni od slovenskega prostora. Medkulturne izkušnje učenci lahko pridobijo tudi preko književnega besedila in nalog, povezanih z njim, vsekakor pa se je za najbolj učinkovit način dokazal neposredni stik s pripadniki drugih kultur.

Odgovor na raziskovalno vprašanje V4: Ali je preseganje stereotipov in predsodkov doseženo?

Uporaba ljudskih pravljic pri pouku se je izkazala kot kakovosten vir za razvoj medkulturne komunikacijske kompetence. Učenje ob ljudskih pravljicah, pogovor o njih znotraj medkulturnih tem je bogat proces tako za učence kot za učitelja, pravljice pa so se izkazale kot ustrezno didaktično sredstvo, ki združuje multipla znanja in vsebine. Ljudske pravljice, v katerih učenci lahko najdejo kulturne značilnosti, lahko predstavljajo osnovo za raziskovanje različnih kultur, ob njih odkrito spregovorijo o svojih izkušnjah z različnimi kulturami, morebitnih strahovih, izražajo pa tudi svoje stereotipne predstave in predsodke. Pri mlajših učencih so bile redke, a so se vseeno pojavljale, npr.: vsi Romi kradejo; Kitajci jedo samo riž; Afričani so revni. Preko vodenega pogovora, branja knjig in raziskovanja po internetu so se odpirale nove teme: krivične sodbe, čustva, vojne, pomoč ljudem. Učenci so spoznavali, da smo si ljudje po svetu kljub svoji zunanji različnosti podobni, kar podpirajo izjave učencev: »Tudi otroci na Irskem radi igrajo nogomet, tako kot mi. Tam ga igrajo celo punce! Na naši šoli so samo tretješolke dovolj pogumne, da igrajo z nami.«, »Mene ima mamica zelo rada, tudi dečka iz pravljice je imela mamica najraje na svetu.«, »Rad imam glasbo, igram violino. Nisem vedel, da so Romi tako dobri glasbeniki. Pravljica o goslih mi je zelo všeč.« Tudi v poustvarjalnih besedilih se kaže empatija, pozitiven odnos do drugačnosti. Med temami izstopajo medsebojna pomoč, prijateljstvo, igra. Pri pouku književnosti bi bilo smiselno pravljice obravnavati v povezavi z večkulturnostjo, se soočati s stereotipi, predsodki in strahovi ter pri učencih razvijati medkulturno zmožnost. Idealno bi bilo, če bi imeli možnost neposrednega stika z osebo iz druge kulture, ki bi se z učenci lahko pogovarjala, z njimi pela, jim pripovedovala zgodbe ali pravljice in bi bilo doživetje druge kulture veliko bolj pristno. Vendar teh možnosti ni veliko, zato pa obstajajo drugi načini, ki jih lahko uporabimo. V projektu *Gradimo mostove* so se za uspešno metodo izkazale ravno pravljice, preko katerih je potekal pogovor v zaupnem krogu (učenci morajo imeti občutek, da učitelju lahko zaupajo in jih ne bo obsojal zaradi njihovega razmišljanja), raziskovanje preko knjižnih in internetnih virov in poustvarjalne dejavnosti (dramatizacija, likovno izražanje, pisanje lastnih besedil). Učiteljeva ustvarjalnost lahko najde tudi druge poti za doseganje istega cilja.

Pozitivni rezultati so nakazani tudi v esejih mentoric in učenke ter zapisih učiteljice: učenci so izrazili vedenje, da smo ljudje kljub svoji različnosti enakopravni in enakovredni; da je treba spoštovati druge in jih ne izločati zaradi barve kože, kulture, običajev; v igri vlog so prikazali pozitiven odnos do tujcev; druge kulture jih očarajo, navdušijo.

Esej mentorice interesne dejavnosti Gradimo mostove Nataše Sadar Šoba

KODE:

Idejo za projekt *Gradimo mostove* sva s kolegico Tino Pajnik dobili na predavanju in delavnicah, ki jih je leta 2007 izvedel Jack Zipes, gostujoči profesor iz Amerike. Namen njegovega projekta *Neighborhood Bridges [Medsoški mostovi]* se nama je zdel vreden posnemanja in sva verzijo tega projekta z dovoljenjem Jacka Zipesa prenesli tudi v najini šoli.

projekt v Sloveniji

Odziv vodstva OŠ Vodmat in učencev je bil zelo pozitiven. Učenci so pokazali veliko zanimanje za branje in tuje kulture. Preko pravljič (predvsem ljudskih) sem učencem poskušala približati domačo in tuje kulture, namreč pravljičice so polne simbolike in nosilke kulturnih posebnosti določenega naroda. Z razgovorom, raziskovanjem (enciklopedije, internet) in ogledom filmov, fotografij so učenci pridobili veliko znanja o različnih narodih. Izhajala sem iz dejstev, ki jih že poznajo in so si jih v razgovoru izmenjali, nato pa smo znano še nadgradili.

pridobivanje znanja o kulturah

S tem namenom se je OŠ Vodmat leta 2008 pridružila mednarodnemu projektu CAFT, preko katerega sem ljudske pravljičice vnesla tako v svoj razred kot v interesno dejavnost Gradimo mostove. V tem obdobju so nas obiskale tudi profesorice iz Turčije, nosilke projekta, ki so zaposlenim na OŠ Vodmat predstavile projekt, z učenci krožka Gradimo mostove pa so izvedle delavnico. Preko turške ljudske pravljičice so učencem želele približati turško kulturo. Odziv učencev je bil neverjeten – navdušeni, motivirani, radovedni in vedoželjni so dve uri aktivno sodelovali v vseh dejavnostih in jezikovnim preprekam navkljub tudi v pogovoru z gostjami. Kasneje so mi povedali, da je bila to najboljša ura pouka in da bi to lahko naredili večkrat.

medkulturna izkušnja

Tekom vseh let, ko sem izvajala interesno dejavnost, sem ugotovila, da udeleženi učenci zelo radi berejo; branje jim pomeni kakovostno preživljanje prostega časa, vir informacij in zabavo. Pravljičice pa tudi poslušajo, se o njih pogovarjajo in jih dramatizirajo ali likovno izrazijo. Z učiteljico sosednje šole, Tino Pajnik, sva nameravali izvesti tudi spoznavni dan učencev obeh šol, vendar nama zaradi logističnih težav

to ni uspelo. Sicer pa so se učenci na krožku zelo povezali, kljub starostnim in razvojnim razlikam so uspešno sodelovali in se spodbujali ter kritično razmišljali o dogodkih v svetu in o medijih (predvsem televiziji). Vsi učenci so ob krivicah, ki se dogajajo v svetu (vojne, napadi, nasilje) pokazali veliko mero empatije ter jo izrazili tako verbalno (izjave, kot npr.: To bi se lahko zgodilo tudi nam., Take stvari se ne bi smele dogajati., Vsi ljudje čutimo enako.) kot neverbalno (obrazna mimika, geste).

empatija

Lahko rečem, da je projekt uspešno deloval 5 let in je večina učencev ponotranjila vedenje, da smo ljudje kljub svoji različnosti enakopravni in enakovredni. Le ena učenka je imela težave s preseganjem predsodkov, kar pa je v vsakodnevnem življenju in osebnim stikom osebe druge narodnosti izzvenelo. Imela je negativne predsodke o Kitajcih, vendar pa je v stiku z učenci, ki so na našo šolo prišli s Kitajske, reagirala povsem drugače: do njih je bila prijazna, se z njimi pogovarjala in jih z zanimanjem spraševala o Kitajski. Svoje negativne naravnosti nam na krožku ni znala razložiti, niti ni izjavila, da je kdor koli s svojim mnenjem vplival na njene občutke in misli.

preseganje predsodkov in stereotipov

Esej mentorice interesne dejavnosti Gradimo mostove Tine Pajnik

INTERESNA DEJAVNOST V OKVIRU PROJEKTA GRADIMO MOSTOVE NA OSNOVNI ŠOLI VIDE PREGARC

KODE:

Na Osnovni šoli Vide Pregarc je eno šolsko leto potekal projekt Gradimo mostove v obliki interesne dejavnosti za učence prvega triletja. Vsebine in cilji so se naslanjali na idejo Jacka Zipesa, ameriškega literarnega strokovnjaka, ki je s proučevanjem pravljic po svetu presegal okvire pravljичnega in »pravljičarstvo« preoblikoval v znanost. Njegov projekt je možno prenesti v katerikoli prostor in čas, vendar pod pogojem, da se cilji projekta in vsebine prilagodijo glede na razvojno stopnjo otrok in mladostnikov. Otroci v različnih starostnih skupinah imajo različne spodbude za branje, občudujejo različne književne junake in glede na starostno stopnjo segajo po različnih žanrih. Preko pravljic mladi bralci

projekt v Sloveniji

pridobivajo znanja o različnih kulturah. Kulturne posebnosti so v pravljicnih svetovih izražene posredno, tako da so vpletene v dogajalni čas ali prostor, lahko pa tudi v pravljicni lik, ki je lahko nosilec kulturne značilnosti.

znanje o kulturah

Projekt Gradimo mostove, ki je potekal v obliki interesne dejavnosti eno uro tedensko, je imel na voljo 30 ur v šolskem letu. V tem času je interesna dejavnost omogočala doseganje ciljev in spoznavanje vsebin ter reševanje kompleksnih nalog, s katerimi so učenci in učenke pridobivali različne medkulturne izkušnje.

medkulturne izkušnje

Učenci in učenke so preko igre vlog, dramatizacije, nadaljevanja pravljice, spreminjanja posameznih delov pravljice, tvorjenja narobe pravljice, intervjuvanja pravljicnih likov in mnogih drugih dejavnosti spoznavali raznolikost izbranih pravljic in razvijali senzibilnost za kulturne elemente, ki so drugačni od slovenskega prostora. Najbolj priljubljene so bile vsebine, ki so se navezovala na stereotipe in na preseganje predsodkov. Udeleženci in udeleženke interesne dejavnosti so izražali svoja mnenja in ob koncu izvajanja dejavnosti kritično vrednotili ravnanja nastopajočih književnih junakov. V širšem kontekstu so samostojno začeli prepoznavati aktivno vlogo bralca v šolskem okolju.

preseganje predsodkov in stereotipov

Esej učenke 5. razreda

KODE:

H GRADIMO MOSTOVE SEM ZAČELA HODITI V TRETJEM RAZREDU OSNOVNE ŠOLE IN SEM BILA ZELO ŽALOSTNA, KO JE BILO TEGA NA KONCU ČETRTEGA RAZREDA KONEC. NA KROŽEK SEM HODILA S SVOJO MLAJŠO SESTRICO IN SOŠOLCI.

PRI GRADIMO MOSTOVE SEM SE NAUČILA, DA SO PO SVETU TUDI DRUGI NARODI, DRUGI LJUDJE, DRUGI OBIČAJI IN KULTURE POLEG

znanje o različnih kulturah

TISTI, KI JIH POZNAM. UČITELJICA NATAŠA SADAR ŠOBA NAM JE S POMOČJO VEČINOMA PRAVLJIC IN ZGODBIC VČASIH PA TUDI ZVOČNIH POSNETKOV IN SLIK PRIKAZALA, RAZLOŽILA IN PREDSTVILA RAZLIČNE KULTURE PO SVETU. VELIKOKRAT SMO PREBRALI BESEDILO DO NEKE TOČKE, POTEM BESEDILO RAZLOŽILI IN NA KONCU NAPISATI SVOJ KONEC.

NAJBOLJ SE SPOMNIM, KO SO K NAM PRIŠLI TURKI. POJASNILI, RAZLOŽILI IN PREDSTAVILI SO NAM NJIHOVO UMETNOST IN KULTURO, NA KONCU PA SO NAM PODARILI ŠE MAJHNA DARILCA ☺. PRI GRADIMO MOSTOVE MI JE BILO NAJBOLJ VŠEČ, KO SMO MORALI SAMI NAPISATI ZGODBO ALI NARISATI PRIZOR. SPOMNIM SE, KAKO SMO S SOŠOLCI KOMAJ ČAKALI, DA SE BO POUK KONČAL IN DA SE BO KROŽEK ZAČEL.

KROŽEK SO MI PREDLAGALI PRIJATELJI, KATERIM JE BIL KROŽEK TUDI ZELO VŠEČ. MISLIM, DA JE BIL KROŽEK ZELO POUČEN IN HKRATI ZABAVEN. KROŽEK TE JE SPOMNIL, DA JE TREBA SPOŠTOVATI DRUGE LJUDI IN JIH NE IZLOČATI IZ DRUŽBE ZARADI BARVE POLTI, KULTURE IN OBIČAJEV, ČEPRAV SE TO PO SVETU DOSTI DOGAJA.

ZELO SEM VESELA, DA NAM JE UČITELJICA NATAŠA NA KONCU KROŽKA ZBRALA VSE RISBE, PRAVLJICE, STRIPE IN PESMI IN JIH SPELA V MAJHNO KNJIGICO, KI JO LAHKO OBRŽIMO ZA SPOMIN.

Zapisi in opažanja mentorice Nataše Sadar Šoba

ZAPISKI IN OPAŽANJA MENTORICE

2007/2008

Odziv na razpisano interesno dejavnost je velik. Vpisalo se je 25 učencev. Učenci po predstavitvi dejavnosti v 1. uri povedo, da se najbolj veselijo obravnave svetovnih pravljic, saj Grimmove že poznajo.

Pri obravnavi Grimmovih pravljic opažam, da poznajo le Disneyjeve različice. V pogovoru po poslušanju Grimmovih povedo, da so te bolj grozne, krute in da jim je Disney bolj všeč.

Tuje (japonske, afriške, kitajske) pravljice poslušajo z zanimanjem. Zdi se jim drugačne, vendar so nekatere podobne našim. Uživajo v iskanju razlik in podobnosti.

medkulturne izkušnje

empatija

preseganje stereotipov in predsodkov

KODE:

projekt v Sloveniji

medkulturna izkušnja

Najbolj jih očara obisk učiteljic iz Turčije (projekt CAFT³⁹). Vsi aktivno sodelujejo. Zabavno jim je risanje junaka iz ljudske pravljice v modernih oblačilih (predvsem dečkom). Deklicam je všeč oblikovanje oblačil iz koščkov blaga za junaka iz turške ljudske pravljice. Vsem je všeč model tipične turške hiše, ki jo morajo okrasiti. Angleščina, v kateri gostujoče učiteljice komunicirajo z učenci, jim ne predstavlja ovire. Ob zaključku povedo, da jim je Turčija všeč in si jo želijo obiskati, da so bile učiteljice zelo prijazne in so pripravile zanimive dejavnosti. Ko jih vprašam, kaj jim ni bilo všeč in ali bi kaj spremenili, povedo, da je bilo vse odlično. Obravnavamo nekaj fantastičnih pripovedi: Zgodbe iz Narnije, Harry Potter. Iz knjig Lev, čarovnica in omara ter Kamen modrosti preberemo nekaj poglavij. Poslušajo z zanimanjem, čeprav večina (15 učencev) vsebino že pozna, vendar le trije iz knjig, ostali so gledali film o Harryju Potterju. Narnija je manj znana, zato ob poslušanju toliko bolj uživajo. Želijo, da predstavim celo knjigo, zato ob uporabi prosojnic ustrezem njihovi želji. Po končani uri gre pet učenk v knjižnico po knjigo.

Odzivi učencev ob koncu šolskega leta:

- Želim si, da bi Gradimo mostove lahko obiskoval/a tudi naslednje šolsko leto.
- Bilo je zelo zanimivo, izvedel/a sem veliko o drugih državah.
- Spoznal/a sem nove knjige in pravljice.
- Všeč mi je bil obisk učiteljic iz Turčije, to si bom zapomnil za celo življenje.
- Všeč mi je bilo, ko smo pravljice odigrali.
- Manj mi je bilo všeč pisanje svojih pravlji.
- Naučil sem se, da imamo ljudje po svetu podobne pravljice, kar je zelo zanimivo, saj ne živimo blizu.

znanje o različnih kulturah

medkulturna izkušnja

2008/2009

V tem šolskem letu bo vključenih več ljudskih pravlji celega sveta.

Vpisanih je 20 učencev.

V pravljičah iščemo značilnosti različnih držav, učenci jih nekaj prepoznajo. Iščejo podobnosti in razlike s slovenskimi pravljičami. Ugotovijo, da so nekatere napisane na enak način. Povedo, da radi raziskujejo tuje dežele. Všeč jim je gledanje (iskanje) po zemljevidu, brskanje po knjigah (enciklopedijah, atlasih). Po obravnavi pravlji iz tujih dežel izdelajo plakat o določeni državi. Napišejo predvsem podatke iz enciklopedij (glavno mesto, število prebivalcev, jezik, denarna valuta), nato naštejejo znane jedi, narišejo narodno nošo, opišejo geografske in kulturne znamenitosti.

projekt v Sloveniji

znanje o različnih kulturah

znanje o različnih kulturah

presejanje predsodkov in

³⁹ CAFT – A Comparative Analysis of Folk Tales: A Multicultural Perspective (Primerjalna analiza ljudskih pravlji: večkulturna perspektiva)

V igri vlog pokažejo pozitiven odnos do tujcev (lep sprejem, vodenje po Ljubljani, pomoč izgubljenim, zanimanje za njihovo kulturo). Ugotovijo, da bi bil v resničnem življenju velik problem jezik. Kako se sporazumeti z nekom, ki ne zna oz. slabo govori angleško? Iščejo rešitve (poiščemo prevajalca, rišemo na papir, prikaz s pantomimo). Igramo se sporazumevanje preko risbe in pantomimo. Učenci ugotovijo, da niso uspešni, saj tako sporazumevanje traja predolgo, preveč se smeji, nimajo idej, kako enostavno nekaj prikazati.

stereotipov

Odzivi učencev ob koncu šolskega leta:

- Želim si, da bi Gradimo mostove lahko obiskoval/a tudi naslednje šolsko leto.
- Bilo je zelo zanimivo, izvedel/a sem veliko o drugih državah.
- Spoznal/a sem nove pravljice.
- Všeč mi je bilo, ko smo pravljice odigrali.
- Ljudje po svetu smo si podobni, zato si moramo pomagati.

znanje o različnih kulturah

empatija,
preseganje predsodkov in
stereotipov

2009/2010

V prvih urah obravnavamo slovensko in nekaj tujih ljudskih pravljič (grška, turška, estonska), nato z elementi pravljič izvajamo dejavnosti za kreativno pisanje, saj opažam velik primanjkljaj na tem področju.

Opažam, da imajo učenci nizko koncentracijo, zato aktivnosti pisanja kombiniram z ustvarjalnim gibom in socialnimi igrami.

Učenci 2. razreda so manj opismenjeni, zato vsebino večinoma narišejo in predstavijo svoje izdelke. Tudi starši učenci bi raje risali kot pisali. Izdelki so skromni, narejeni na hitro. Potrebujemo vodenje.

Radi rišejo miselne vzorce, uživajo, kadar jih izzovem z različnimi oblikami miselnih vzorcev (v obliki dežnika, čarovniškega kotla). Napišejo glavne točke svoje pravljice, ki jo v naslednjih urah napišejo v smiselno povezanih povedih. Od 23 izdelkov so štirje odlični.

Tekom šolskega leta večina zelo napreduje pri pisanju. Trije učenci se še vedno dolgočasijo, zafrkavajo, predstavijo skromne izdelke. Ostali učenci upoštevajo značilnosti pravljice (tipičen začetek, konec, pravljlična števila, čarobne predmete, nadnaravne moči ljudi in živali), nekaj jih je zelo ustvarjalnih in napišejo zanimive, drugačne pravljice od ostalih. Dva učenca dogajanje pravljice postavita v tujo deželo (Kitajska, Egipt) in vključita za ti dve državi značilne simbole (zmaj, kitajski zid; piramide, sfinge).

znanje o različnih kulturah

Odzivi učencev ob koncu šolskega leta:

- Želim si, da bi Gradimo mostove lahko obiskoval/a tudi naslednje šolsko leto.

- Bilo je zelo zanimivo, izvedel/a sem veliko o drugih državah.
- Spoznal/a sem nove knjige in pravljice.
- Naučili smo se pisati miselne vzorce. Pri pouku takih še nismo delali.
- Všeč mi je bilo, ko smo pisali pravljice in jih nekaj tudi odigrali.
- Najprej me je bilo strah nastopati, sedaj pa v tem uživam.
- Ni mi bilo všeč pisanje svojih pravljič.

znanje o različnih kulturah

2010/2011

Število učencev je upadlo; letos je vpisanih le 15. Po pogovoru z lanskoletnimi učenci vidim, da imajo na izbiro veliko interesnih dejavnosti in so se odločili predvsem za športne in jezikovne.

Učencem ponudim pester nabor ljudskih pravljič, začeni s slovenskimi, nato s pravljičami sosednjih držav in tistih bolj oddaljenih, tudi manj znanih (od bližnjega k daljnemu, od znanega k neznanemu). Učenci z zanimanjem poslušajo, raziskujejo (enciklopedije, internet), izdelujejo plakate, miselne vzorce.

znanje o različnih kulturah

Imajo pozitiven odnos do tujih kultur. Po prebiranju pravljič si želijo o določeni kulturi izvedeti več, zato z veseljem odidejo v knjižnico in brskajo po knjigah, internetu. Na drugačne stvari, ki jih opazijo (izgled ljudi, oblačil, hrane, geografskega okolja) se odzivajo z navdušenjem, očaranostjo.

preseganje predsodkov in stereotipov

Pravljice, ki nastajajo, so kopija slišane, malo je izvirnosti. Velikokrat učence spodbudim, da napišejo pravljico po metodi Jacka Zipesa (v en stolpec napišemo imena pravljličnih likov, v drugi stolpec nekaj glagolov, v tretji stolpec države; iz vsakega stolpca izberejo po eno besedo in sestavijo naslov, npr.: Aladin bere o Ameriki, nato zapišejo pravljice). V teh pravljičah učenci vključujejo vse svoje znanje, veliko je humorja in nonsensov, pri pisanju in poslušanju pravljič sošolcev se zabavajo.

Odzivi učencev ob koncu šolskega leta:

- Želim si, da bi Gradimo mostove lahko obiskoval/a tudi naslednje šolsko leto.
- Bilo je zelo zanimivo, izvedel/a sem veliko o drugih državah.
- Spoznal/a sem nove knjige in pravljice.
- Všeč mi je bilo, ko smo poslušali pravljice sošolcev in nekatere odigrali.
- Naučila sem se napisati pravljico.
- Ker bom naslednje leto v višjem razredu, ne bom mogla hoditi na krožek. Zelo ga bom pogrešala.
- Zabavali smo se.

znanje o različnih kulturah

2011/2012

Vpis učencev je močno upadel, zato bo krožek letos izveden zadnjič. Dejavnost obiskuje le 7 učencev.

Tudi letos začnemo s slovenskimi ljudskimi pravljičami, nadaljujemo s tujimi. Delo poteka enako kot prejšnje leto. Opažam pa, da moram delo zaradi mlajših učencev prilagoditi – več igre vlog, dramatizacije pravljič in likovnega izražanja kot pisanja.

V drugi polovici šolskega leta pričnemo s pisanjem pravljič. Vsebina je skromna, pravljičice so zelo kratke. Osredotočim se na povezovanje pravljič s kulturnimi značilnostmi posamezne države. Učenci izdelujejo plakate.

V pogovorih vsi učenci izražajo naklonjenost tujim kulturam, le ena učenka izraža negativno stališče do Kitajcev. Ko jo vprašam, zakaj tako misli, ne zna odgovoriti. Pove, da se pogovarja in je prijazna do učenke v višjem razredu, ki je na šolo prišla s Kitajske, vendar ji pa »drugi Kitajci« niso všeč. Kljub pogovoru z njenimi sošolci, raziskovanju kitajske kulture in branju kitajskih pravljič mnenja ni spremenila.

Odzivi učencev ob koncu šolskega leta:

- Želim si, da bi Gradimo mostove lahko obiskoval/a tudi naslednje šolsko leto.
- Bilo je zelo zanimivo, izvedel/a sem veliko o drugih državah.
- Več vem o ljudskih pravljičah.
- Spoznal/a sem nove knjige in pravljičice.
- Všeč mi je bilo, ko smo pravljičice odigrali.
- Manj mi je bilo všeč pisanje svojih pravljič.
- Ni mi bilo všeč obnašanje nekaterih otrok do drugih kultur.

projekt v Sloveniji

znanje o različnih kulturah

znanje o različnih kulturah

empatija

stereotipi, predsodki

znanje o različnih kulturah

netoleranca

V nadaljevanju navajamo izjave učencev, ki smo jih pridobili pred obravnavo ljudskih pravljič (asociacije, znanja in mnenja, ki so jih učenci izrazili ustno ali pisno, občasno smo uporabili tudi individualni intervju, gibalnega izražanja o izbrani kulturi in njenih pripadnikih). Izjav niso podajali vsi učenci; nekateri svojega mnenja niso želeli izraziti, drugi pa ga niso mogli zaradi nepoznavanja kulture. O določenih kulturah učenci niso imeli ne znanja ne mnenja, zato jih v tabele nismo umestili (to so: kultura ljudstva, ki živi ob reki Amur, čilska, danska, estonska, mongolska, poljska in slovaška kultura). Z odstotki smo opredelili delež pojavljanja določene izjave. Zanimalo pa nas je tudi, od kod so učenci znanja, mnenja ter stereotipe in predsodke pridobili.

Tabela 16 Izjave učencev o afganistanski kulturi in njenih pripadnikih.

izjava učenca	delež pojavljanja izjave v skupini (v %)
<i>Tam je vojna. Veliko ljudi je umrlo.</i>	25,0
<i>Vem, da tja hodijo naši vojaki. Tudi moj stric je šel. Ni ga bilo pol leta.</i>	25,0
<i>Na televiziji sem videl, da je tam vroče, da imajo puščavo. Bila je vojna.</i>	25,0
<i>Oči mi je povedal, da so jih napadli Američani.</i>	25,0

Pri obravnavi afganistanske kulture je sodelovalo 7 učencev, izjavo so podali 4 učenci, vsak eno, izjave se niso ponavljale. Niso izražali stereotipov ali predsodkov, temveč dejstva, ki jih poznajo. Učenci so povedali, da spremljajo dogajanje v svetu preko medijev, informacije pa pridobivajo tudi iz okolja (družina).

Tabela 17 Izjave učencev o afriških kulturah in njihovih pripadnikih.

izjava učenca	delež pojavljanja izjave v skupini (v %)
<i>V Afriki živijo temnopolti ljudje.</i>	95,5
<i>Afričani so revni.</i>	86,4
<i>V Afriki imajo največjo puščavo na svetu. V njej živijo kamele. Imajo pa tudi druge živali, ki ne živijo v puščavi, npr. leve, žirafe, povodne konje.</i>	4,5
<i>Afričani gradijo hiše iz blata in slame.</i>	18,2
<i>Pri glasbi smo se učili, da v Afriki živi pleme Zulu. To pleme ima posebno glasbo in ples.</i>	4,5
<i>V Afriko UNICEF vozi zdravila in hrano. Po televiziji sem videla, da lahko damo denar za bolne otroke.</i>	4,5
<i>Imajo veliko morja.</i>	18,2
<i>Ljudje imajo poslikana telesa.</i>	4,5
<i>Verujejo v bogove.</i>	4,5

Pri obravnavi afriških kultur je sodelovalo 25 učencev, izjavo je pisno podalo 22 učencev. Nekaj izjav se je ponavljalo. *V Afriki živijo temnopolti ljudje* je napisalo 21 učencev, *Afričani so revni* 19 učencev, *Afričani gradijo hiše iz blata in slame*, *imajo veliko morja* 4 učenci, ostale izjave pa po en učenec. Pojavilo se je nekaj stereotipov: *Afričani so revni*, *Afričani gradijo hiše iz blata in slame*, *ljudje imajo poslikana telesa*. Izjave učencev kažejo na to, da informacije pridobivajo iz družbenega okolja (družina, šola), medijev, literature.

Tabela 18 Izjave učencev o albanski kulturi in njenih pripadnikih.

izjava učenca	delež pojavljanja izjave v skupini (v %)
<i>Imam sošolca, ki je prišel iz Albanije. Govori drugače kot mi, slovenščine ne razume.</i>	33,3
<i>Na tržnici prodajajo sadje.</i>	33,3
<i>V šoli jih je veliko. Vsako leto pride kdo nov.</i>	33,3

Pri obravnavi albanske kulture je sodelovalo 7 učencev, izjavo so podali 3 učenci, vsak svojo. Pojavil se je stereotip: *na tržnici prodajajo sadje*. Izjave učencev kažejo na to, da informacije pridobivajo iz družbenega okolja (družina, šola).

Tabela 19 Izjave učencev o angleški kulturi in njenih pripadnikih.

izjava učenca	delež pojavljanja izjave v skupini (v %)
<i>V Angliji govorijo angleško.</i>	100,0
<i>Imajo kraljico.</i>	100,0
<i>Glavno mesto je London. Od tam prihaja medvedek Paddington.</i>	14,3
<i>V Londonu imajo visoke rdeče avtobuse, rdeče telefonske govornice, zelo veliko je rdeče barve. Policaji pa imajo modre uniforme.</i>	14,3
<i>Imajo veliko taksijev.</i>	14,3
<i>Angleži radi pijejo čaj.</i>	28,6
<i>Jedo masten zajtrk.</i>	14,3
<i>Imajo dobre nogometaše.</i>	14,3

Pri obravnavi angleške kulture je sodelovalo 7 učencev, izjavo je pisno podalo 7 učencev. Izjava *v Angliji govorijo angleško* in *imajo kraljico* je bila pisno podana sedemkrat. Dvakrat se je pojavil stereotip: *Angleži radi pijejo čaj*, izjave *imajo dobre nogometaše*, *glavno mesto je London*, *od tam prihaja medvedek Paddington* in *v Londonu imajo visoke rdeče avtobuse, rdeče telefonske govornice, zelo veliko je rdeče barve, policaji pa imajo modre uniforme*, stereotip *jedo masten zajtrk* in *imajo veliko taksijev* pa enkrat. Izjave učencev kažejo na to, da informacije pridobivajo iz družbenega okolja (družina, šola), literature in medijev.

Tabela 20 Izjave učencev o arabski kulturi in njenih pripadnikih.

izjava učenca	delež pojavljanja izjave v skupini (v %)
<i>Arabci govorijo arabsko.</i>	100,0
<i>Živijo v puščavi.</i>	12,0
<i>Verjamejo v boga Alaha.</i>	4,0
<i>Moški imajo turbane, ženske so pokrite, da sem jim vidijo le oči.</i>	20,0
<i>Jahajo kamele.</i>	4,0
<i>Učiteljica nam je pokazala njihov časopis. Imajo posebno pisavo, pišejo od desne proti levi in tako tudi listajo časopis – obratno kot mi.</i>	4,0

Pri obravnavi arabske kulture je sodelovalo 25 učencev, izjavo je podalo 25 učencev. *Arabci govorijo arabsko* so izjavili vsi učenci, *moški imajo turbane, ženske so pokrite, da sem jim vidijo le oči*, je bilo izraženo petkrat. Trikrat se je pojavil stereotip *živijo v puščavi*, stereotip, da *jahajo kamele*, pa enkrat. *Verjamejo v boga Alaha* in *učiteljica nam je pokazala njihov časopis, imajo posebno pisavo, pišejo od desne proti levi in tako tudi listajo časopis – obratno kot mi*, prav tako po 1 učenec. Izjave učencev kažejo na to, da informacije pridobivajo iz družbenega okolja (družina, šola), literature in medijev.

Tabela 21 Izjave učencev o češki kulturi in njenih pripadnikih.

izjava učenca	delež pojavljanja izjave v skupini (v %)
<i>Mi smo bili na Češkem. Tam je zelo lepo. Podobno je kot v Ljubljani. Njihovo glavno mesto je Praga.</i>	33,3
<i>Moj oči ima rad češko pivo.</i>	33,3
<i>Na morju je veliko Čehov. Mami pravi, da so revni, zato so cel dan na plaži.</i>	33,3

Pri obravnavi češke kulture je sodelovalo 15 učencev, izjavo so podali 3 učenci, vsak eno. Pojavil se je stereotip, ki prerašča v predsodek: *so revni, zato so cel dan na plaži*. Izjave učencev kažejo na to, da informacije pridobivajo iz lastnih izkušenj in okolja (družina).

Tabela 22 Izjave učencev o eskimski kulturi in njenih pripadnikih.

izjava učenca	delež pojavljanja izjave v skupini (v %)
<i>Živijo na severnem polu, kjer je ves čas samo sneg. Njihove hiše so igluji.</i>	25,0
<i>Oblečeni so v kožuhe, ki jih dobijo od ujetih živali. Najbrž jejo samo meso, ker pri njih ni rastlin. Vem, da lovijo ribe.</i>	25,0
<i>Poljublajo se z noski.</i>	25,0
<i>Imajo sani, da lahko potujejo. Najbrž so na elektriko. Ali pa jih vlečejo jeleni, tega ne vem točno.</i>	25,0

Pri obravnavi eskimske kulture je sodelovalo 7 učencev, izjavo so podali 4 učenci, vsak eno. Podan je stereotip, da *živijo v iglujih*. Izjave učencev kažejo na to, da informacije pridobivajo iz medijev in literature.

Tabela 23 Izjave učencev o finski kulturi in njenih pripadnikih.

izjava učenca	delež pojavljanja izjave v skupini (v %)
<i>Finska je na severu, tam je mrzlo.</i>	25,0
<i>Božiček živi na Finskem.</i>	25,0
<i>Tam so vsi fini, zato se državi tako reče.</i>	25,0
<i>Imajo severne jelene, ki jih tudi jedo.</i>	25,0

Pri obravnavi finske kulture je sodelovalo 15 učencev, izjavo so pisno podali 4 učenci, vsak eno, ostali znanja niso imeli in so oddali prazne lističe. Izjave učencev kažejo na to, da informacije pridobivajo iz medijev in literature.

Tabela 24 Izjave učencev o grški kulturi in njenih pripadnikih.

izjava učenca	delež pojavljanja izjave v skupini (v %)
<i>Grčija ima zelo lepo morje, zato tja hodimo na počitnice. Bili smo na Krfu in Kreti.</i>	4,3
<i>Tja hodimo na morje. Gremo za letalom.</i>	13,0
<i>Všeč mi je njihova hrana.</i>	21,7
<i>Poznam grško solato.</i>	4,3
<i>Vsi Grki so zelo prijazni.</i>	17,4
<i>Imajo svoje mite in legende. Doma imam knjigo. Všeč</i>	4,3

<i>mi je mit o Dedalu in Ikarju, pa legenda o Minotavru.</i>	
<i>Grki radi plešejo sirtaki. To je tak poseben ples.</i>	4,3
<i>V filmu sem videla, da veliko jedo. Za mizo so zelo glasni in veseli.</i>	4,3

Pri obravnavi grške kulture je sodelovalo 23 učencev, izjavo je pisno podalo vseh 23 učencev. *Grčija ima zelo lepo morje, zato tja hodimo na počitnice, poznam grško solato, imajo svoje mite in legende in Grki radi plešejo sirtaki*, so izjave, ki so se pojavile enkrat, stereotip, *da veliko jedo, za mizo so zelo glasni in veseli*, pa je izpostavila ena učenka. *Tja hodimo na morje* so napisali trije učenci. *Vsi Grki so zelo prijazni* je pozitiven stereotip, ki se je pojavil štirikrat. *Všeč mi je njihova hrana*, pa je zapisalo 5 učencev. Izjave učencev kažejo na to, da informacije pridobivajo iz medijev, literature, lastnih izkušenj in svojega okolja (družina).

Tabela 25 Izjave učencev o hrvaški kulturi in njenih pripadnikih.

izjava učenca	delež pojavljanja izjave v skupini (v %)
<i>Na Hrvaško hodimo na morje.</i>	66,7
<i>Do Slovencev niso preveč prijazni.</i>	20,0
<i>Oči pravi, da nam zaračunajo več, ker nas ne marajo.</i>	6,7
<i>Jedo morsko hrano in veliko počivajo.</i>	6,7
<i>Tam je zelo lepo.</i>	60,0
<i>Na Hrvaškem imam sorodnike.</i>	13,3
<i>Govorijo hrvaško, jaz tudi znam.</i>	53,3

Pri obravnavi hrvaške kulture je sodelovalo 15 učencev, izjavo je pisno podalo vseh 15 učencev. *Na Hrvaško hodimo na morje* je bila izjava 10 učencev, izjava *tam je zelo lepo* se je pojavila devetkrat. *Govorijo hrvaško, jaz tudi znam* pa je zabeležilo osem učencev. Stereotip *do Slovencev niso preveč prijazni* so napisali trije učenci, *na Hrvaškem imam sorodnike* pa dva učenca. Predsodek, *da nam zaračunajo več, ker nas ne marajo*, in stereotip, *da jedo morsko hrano in veliko počivajo*, pa sta se pojavila enkrat. Izjave učencev kažejo na to, da informacije pridobivajo iz lastnih izkušenj in svojega okolja (družina).

Tabela 26 Izjave učencev o indijanski kulturi in njenih pripadnikih.

izjava učenca	delež pojavljanja izjave v skupini (v %)
<i>Živijo v Ameriki.</i>	100,0
<i>Učiteljica nam je povedala, da so bili prvi prebivalci Amerike, potem pa so jih belci pobijali in zapirali.</i>	17,4
<i>Reče se jim rdečkožci.</i>	13,0
<i>Bili so divji. Jahali so konje in kričali. Z loki so streljali ljudi.</i>	13,0
<i>Imajo poglavarja. On je glavni.</i>	60,9
<i>Borili so se s kavboji.</i>	26,1
<i>Imeli so pobarvane obraze in dolge lase. No, nekateri so bili tudi pobriti. Videl sem jih v filmu. Grozljivi so bili.</i>	4,3
<i>Živel so v šotorih, niso gradili hiš.</i>	87,0
<i>V knjigi sem videla, da so postavljali lesene stebre z živalskimi glavami. Pa ne s pravimi.</i>	4,3

Pri obravnavi indijanske kulture je sodelovalo 23 učencev, izjavo je podalo vseh 23 učencev. *Živijo v Ameriki* je bila izjava vseh 23 učencev, *živel so v šotorih, niso gradili hiš* je izjavilo 20 učencev, *Imajo poglavarja. On je glavni*, je povedalo 14 učencev, izjava *borili so se s kavboji* se je pojavila šestkrat. *Učiteljica nam je povedala, da so bili prvi prebivalci Amerike, potem pa so jih belci pobijali in zapirali*, so povedali 4 učenci, stereotipa *bili so divji, jahali so konje in kričali, z loki so streljali ljudi* in *reče se jim rdečkožci* so izrazili trije učenci. *Imeli so pobarvane obraze in dolge lase, no, nekateri so bili tudi pobriti, videl sem jih v filmu, grozljivi so bili, v knjigi sem videla, da so postavljali lesene stebre z živalskimi glavami, pa ne s pravimi*, je bilo izraženo enkrat. Izjave učencev kažejo na to, da informacije pridobivajo iz svojega okolja (šola), literature in medijev.

Tabela 27 Izjave učencev o indijski kulturi in njenih pripadnikih.

izjava učenca	delež pojavljanja izjave v skupini (v %)
<i>Indijci so temnejši kot mi.</i>	17,6
<i>Doma radi jemo indijsko hrano.</i>	5,9
<i>Njihova hrana je zelo pekoča.</i>	47,1
<i>Jahajo slone. Slone okrasijo, da so pisani.</i>	5,9
<i>V Indiji živijo tigri.</i>	23,5
<i>Zelo so revni.</i>	82,4

<i>V šoli smo se pogovarjali o praznikih in je učiteljica povedala, da se Indijci na en praznik polivajo z obravano vodo in so celi pisani. Želim si, da bi tak praznik imeli tudi v Sloveniji!</i>	5,9
<i>Imajo svoj ples.</i>	5,9
<i>Poznam indijsko telovadbo. Reče se ji joga. Če tako telovadiš, si zelo gibčen.</i>	5,9
<i>Krave so pri njih svete živali in jih ne jedo.</i>	23,5
<i>V knjigi sem videl, da so ženske pokrite z rutami. V nosu imajo uhane. Nakit so nosile na čelu.</i>	5,9

Pri obravnavi indijske kulture je sodelovalo 20 učencev, izjavo je podalo 17 učencev. Stereotip *jahajo slone. Slone okrasijo, da so pisani* je izrazil 1 učenec, prav tako so se izjave *doma radi jemo indijsko hrano, v šoli smo se pogovarjali o praznikih in je učiteljica povedala, da se Indijci na en praznik polivajo z obravano vodo in so celi pisani, poznam indijsko telovadbo, reče se ji joga, imajo svoj ples in v knjigi sem videl, da so ženske pokrite z rutami, v nosu imajo uhane, nakit so nosile na čelu*, pojavile enkrat, *Indijci so temnejši kot mi* je bila izjava 3 učencev, *njihova hrana je zelo pekoča* je izpostavilo 8 učencev. Izjava *v Indiji živijo tigri in krave so pri njih svete živali in jih ne jedo* se je pojavila štirikrat. Stereotip *zelo so revni* je izpostavilo 14 učencev. Izjave učencev kažejo na to, da informacije pridobivajo iz svojega okolja (šola, družina), literature in medijev.

Tabela 28 Izjave učencev o irski kulturi in njenih pripadnikih.

izjava učenca	delež pojavljanja izjave v skupini (v %)
<i>Irska je moja najljubša država, ker je tako lepa. Všeč mi je, da je veliko zelene barve.</i>	16,7
<i>Na Irskem je več ovc kot ljudi.</i>	16,7
<i>Govorijo angleško, imajo pa tudi svoj jezik, ki ni podoben angleščini.</i>	47,1
<i>Radi igrajo nogomet.</i>	5,9
<i>Oči gre s prijatelji v irsko gostilno na pivo.</i>	23,5
<i>Mi smo bili na Irskem. Veliko je deževalo.</i>	82,4

Pri obravnavi irske kulture je sodelovalo 7 učencev, izjavo je podalo 6 učencev, vsak eno. Izjave učencev kažejo na to, da informacije pridobivajo iz svojih izkušenj, svojega okolja (družina) in medijev.

Tabela 29 Izjave učencev o italijanski kulturi in njenih pripadnikih.

izjava učenca	delež pojavljanja izjave v skupini (v %)
<i>Italija je zelo lepa.</i>	86,7
<i>Je sosednja država.</i>	100,0
<i>Govorijo italijansko.</i>	100,0
<i>Z mami greva v Italijo nakupovat oblačila. Hodimo pa tudi v Ikeo.</i>	6,7
<i>Oblačijo se po modi.</i>	6,7
<i>Italijani so izumili pico in špagete, moji najljubši jedi.</i>	66,7
<i>Veliko jedo, uživajo, so glasni, veliko govorijo in se sončijo.</i>	6,7
<i>So dobri nogometaši.</i>	20,0
<i>Na počitnicah smo bili na Siciliji. Bilo je lepo in vroče. Tam živi mafija. Ni me bilo strah.</i>	6,7

Pri obravnavi italijanske kulture je sodelovalo 15 učencev, izjavo je podalo vseh 15 učencev. *Je sosednja država* in *govorijo italijansko* so izpostavili vsi učenci. *Italija je zelo lepa* je povedalo 13 učencev. Pogosta je bila izjava *Italijani so izumili pico in špagete, moji najljubši jedi*, in sicer kar desetkrat. *So dobri nogometaši* so kot stereotip izpostavili 3 učenci. *Z mami greva v Italijo nakupovat oblačila, hodimo pa tudi v Ikeo, oblačijo se po modi* in *na počitnicah smo bili na Siciliji, bilo je lepo in vroče, tam živi mafija, ni me bilo strah*, je bilo povedano enkrat. Stereotip *veliko jedo, uživajo, so glasni, veliko govorijo in se sončijo* je bil izpostavljen enkrat. Izjave učencev kažejo na to, da informacije pridobivajo iz lastnih izkušenj, svojega okolja (družina, šola) in medijev.

Tabela 30 Izjave učencev o japonski kulturi in njenih pripadnikih.

izjava učenca	delež pojavljanja izjave v skupini (v %)
<i>Japonska je daleč. Podobna je Kitajski.</i>	5,3
<i>Ljudje imajo poševne oči. Podobni so Kitajcem.</i>	100,0
<i>Govorijo japonsko.</i>	100,0
<i>Imajo posebno pisavo.</i>	100,0
<i>Jedo s paličicami.</i>	100,0
<i>Njihova najbolj znana hrana je suši. To so surove ribe in riž.</i>	5,3
<i>Imajo dobre risanke.</i>	5,3
<i>So dobri v borilnih veščinah.</i>	21,1

Pri obravnavi japonske kulture je sodelovalo 25 učencev, izjavo je podalo 19 učencev. *Ljudje imajo poševne oči. Podobni so Kitajcem, govorijo japonsko, imajo posebno pisavo in jedo s paličicami* so izpostavili vsi učenci. Stereotip *so dobri v borilnih veščinah* so izpostavili 4 učenci. *Japonska je daleč. Podobna je Kitajski* je povedal 1 učenec, ravno tako *njihova najbolj znana hrana je suši. To so surove ribe in riž in imajo dobre risanke*. Izjave učencev kažejo na to, da informacije pridobivajo iz svojega okolja (družina) in medijev.

Tabela 31 Izjave učencev o kitajski kulturi in njenih pripadnikih.

izjava učenca	delež pojavljanja izjave v skupini (v %)
<i>Kitajska je velika država.</i>	100,0
<i>Ljudje imajo poševne oči.</i>	100,0
<i>V Sloveniji imajo kitajske restavracije.</i>	100,0
<i>Jedo s paličicami.</i>	100,0
<i>Jedo riž.</i>	64,0
<i>Imajo čisto drugačno pisavo kot mi.</i>	56,0
<i>So dobri v borilnih veščinah.</i>	36,0
<i>Na Kitajskem živijo pande.</i>	4,0
<i>Pozdravljajo se s priklonom.</i>	4,0
<i>Imajo umazan zrak.</i>	4,0
<i>Vozijo se s kolesi.</i>	4,0
<i>Kitajcev je zelo veliko.</i>	56,0
<i>Zgradili so kitajski zid, ki se ga vidi iz vesolja.</i>	36,0
<i>Radi fotografirajo.</i>	4,0
<i>Izumljajo veliko stvari.</i>	4,0
<i>Meni Kitajci niso všeč.</i>	4,0

Pri obravnavi kitajske kulture je sodelovalo 25 učencev, izjavo je podalo vseh 25 učencev. *Kitajska je velika država, ljudje imajo poševne oči, v Sloveniji imajo kitajske restavracije in jedo s paličicami* so izpostavili vsi učenci. Stereotip *jedo riž* je izpostavilo 16 učencev. *Imajo čisto drugačno pisavo kot mi* in *Kitajcev je zelo veliko* je povedalo 14 učencev. Stereotip *so dobri v borilnih veščinah* in *zgradili so kitajski zid, ki se ga vidi iz vesolja* je izpostavilo 9 učencev, ostale izjave pa so bile izrečene enkrat. Izjave učencev kažejo na to, da informacije pridobivajo iz svojega okolja (družina), literature in medijev.

Tabela 32 Izjave učencev o norveški kulturi in njenih pripadnikih.

izjava učenca	delež pojavljanja izjave v skupini (v %)
<i>Norveška je država na severu, kjer je mrzlo.</i>	33,3
<i>Tam je veliko snega.</i>	33,3
<i>Imajo dobre smučarje in smučarske skakalce.</i>	33,3

Pri obravnavi norveške kulture je sodelovalo 23 učencev, izjavo so podali 3 učenci, vsak eno. Izjave učencev kažejo na to, da informacije pridobivajo iz svojega okolja (družina) in medijev.

Tabela 33 Izjave učencev o romski kulturi in njenih pripadnikih.

izjava učenca	delež pojavljanja izjave v skupini (v %)
<i>Imajo temno polt.</i>	100,0
<i>Reče se jim tudi cigani, ampak to je žaljivka.</i>	100,0
<i>Imajo ciganski ples ob ognju.</i>	35,0
<i>Nosijo posebna, pisana oblačila.</i>	35,0
<i>So revni.</i>	100,0
<i>So umazani, smrdijo, nosijo raztrgana in umazana oblačila.</i>	15,0
<i>Kradejo.</i>	15,0
<i>Imajo veliko otrok. Njihove družine so ogromne.</i>	15,0
<i>Ljudje imamo o njih predsodke. Niso vsi enaki, kot tudi Slovenci nismo vsi enaki.</i>	5,0
<i>Radi se zabavajo.</i>	35,0
<i>Živijo v barakah, premičnih hišah ali prikolicah.</i>	15,0
<i>V šoli so slabi učenci. Imajo enke.</i>	10,0
<i>V šoli se grdo obnašajo. Grdo govorijo in so nesramni. So tudi nasilni.</i>	10,0
<i>Pogosto se selijo.</i>	35,0

Pri obravnavi romske kulture je sodelovalo 20 učencev, izjavo je podalo vseh 20 učencev, in sicer pisno. Vsi učenci so zapisali *imajo temno polt, reče se jim tudi cigani, ampak ti je žaljivka* in stereotip *so revni. Imajo ciganski ples ob ognju, nosijo posebna, pisana oblačila, radi se zabavajo* in *pogosto se selijo* se je v zapisih pojavilo sedemkrat. Stereotipi, ki preraščajo v predsodke *so umazani, smrdijo, nosijo raztrgana in umazana oblačila, kradejo, imajo veliko otrok. Njihove družine so ogromne* in *živijo v barakah, premičnih hišah ali*

prikolicah, so bili izpostavljeni pri treh učencih. Dva učenca sta napisala osebno izkušnjo, ki prerašča v predsodek: *V šoli so slabi učenci. Imajo enke, v šoli se grdo obnašajo. Grdo govorijo in so nesramni. So tudi nasilni.* En učenec pa je zapisal: *Ljudje imamo o njih predsodke. Niso vsi enaki, kot tudi Slovenci nismo vsi enaki.* Izjave učencev kažejo na to, da informacije pridobivajo iz svojega okolja (družina, šola) in medijev.

Tabela 34 Izjave učencev o ruski kulturi in njenih pripadnikih.

izjava učenca	delež pojavljanja izjave v skupini (v %)
<i>Pri njih je zelo mrzlo.</i>	20,0
<i>Nosijo topla oblačila in posebna pokrivala, ki se jim reče kučme.</i>	20,0
<i>Imajo pravoslavno vero.</i>	20,0
<i>Pijejo vodko.</i>	20,0
<i>Plešejo kazačok.</i>	20,0

Pri obravnavi ruske kulture je sodelovalo 7 učencev, izjavo je podalo 5 učencev, in sicer gibalno in ustno, vsak učenec je prikazal svoje znanje o Rusiji in Rusih gibalno, nato pa je še obrazložil, kaj je predstavljal. Izjave učencev kažejo na to, da informacije pridobivajo iz svojega okolja (družina, šola) in medijev.

Tabela 35 Izjave učencev o slovenski kulturi in njenih pripadnikih.

izjava učenca	delež pojavljanja izjave v skupini (v %)
<i>Naša država je majhna, ampak najlepša na svetu.</i>	86,7
<i>Imamo svoje ljudske plese, pesmi in pravljice.</i>	67,8
<i>Govorimo slovensko, vendar imamo veliko narečij.</i>	100,0
<i>Tudi na meji s sosednjimi državami živijo Slovenci, ki govorijo še drugi jezik.</i>	14,4
<i>Imamo narodne noše.</i>	51,1
<i>Na veselicah radi plešemo polko in valček.</i>	3,3
<i>Radi hodimo na morje in v hribe.</i>	66,7
<i>Imamo veliko dobre, slovenske hrane: potica, prekmurska gibanica, kremšnita, kranjska klobasa, pršut, jota, repa.</i>	75,6
<i>Imamo svojo himno.</i>	82,2

<i>Včasih smo bili Jugoslavija, sedaj pa smo Slovenija v Evropi.</i>	60,0
<i>Včasih smo imeli drugačen denar, sedaj pa imamo evre.</i>	60,0
<i>Veliko imamo gozdov in kmetij.</i>	22,2
<i>K nam hodi veliko turistov.</i>	53,3
<i>Pri nas živi človeška ribica.</i>	2,2
<i>Na morju imamo soline.</i>	2,2
<i>Imamo veliko dobrih športnikov.</i>	78,9
<i>Slovenci smo prijazni.</i>	100,0

Pri obravnavi slovenske kulture je sodelovalo vseh 90 učencev, saj smo slovenske ljudske pravljice obravnavali vsako šolsko leto. Vsak učenec je prispeval svojo izjavo, in sicer: *govorimo slovensko, vendar imamo veliko narečij in Slovenci smo prijazni* (stereotip) so izpostavili vsi učenci, *naša država je majhna, ampak najlepša na svetu* 78 učencev, *imamo svojo himno* 74 učencev, *imamo veliko dobrih športnikov* 71 učencev, *imamo veliko dobre, slovenske hrane: potica, prekmurska gibanica, kremšnita, kranjska klobasa, pršut, jota, repa* 68 učencev, *imamo svoje ljudske plese, pesmi in pravljice* 61 učencev, *radi hodimo na morje in v hribe* 60 učencev, *včasih smo bili Jugoslavija, sedaj pa smo Slovenija v Evropi in včasih smo imeli drugačen denar, sedaj pa imamo evre* 54 učencev, *k nam hodi veliko turistov* 48 učencev, *imamo narodne noše* 46 učencev, *veliko imamo gozdov in kmetij* 20 učencev, *tudi na meji s sosednjimi državami živijo Slovenci, ki govorijo še drugi jezik* 13 učencev, *na veselicah radi plešemo polko in valček* 3 učenci, *pri nas živi človeška ribica in na morju imamo soline* 2 učenca. Izjave učencev kažejo na to, da informacije pridobivajo iz svojih izkušenj, svojega okolja (družina, šola) in medijev.

Tabela 36 Izjave učencev o španski kulturi in njenih pripadnikih.

izjava učenca	delež pojavljanja izjave v skupini (v %)
<i>So dobri nogometaši.</i>	100,0
<i>Plešejo flamenko.</i>	40,0
<i>Imajo bikoborbe.</i>	90,0
<i>Tam je vroče.</i>	75,0
<i>Imajo veliko morja in dobro hrano.</i>	20,0
<i>So temperamentni.</i>	5,0
<i>Snemajo telenovele.</i>	10,0
<i>Radi počivajo.</i>	5,0

Pri obravnavi španske kulture je sodelovalo 23 učencev, svojo izjavo pa je prispevalo 20 učencev, in sicer: stereotip *so dobri nogometaši* so izpostavili vsi učenci, *imajo bikoborbe* 18 učencev, *tam je vroče* 15 učencev, *plešejo flamenko* 8 učencev, *imajo veliko morja in dobro hrano* 4 učenci, *snemajo telenovele* 2 učenca, stereotip *so temperamentni* 1 učenec in stereotip *radi počivajo* 1 učenec. Izjave učencev kažejo na to, da informacije pridobivajo iz svojih izkušenj, svojega okolja (družina, šola) in medijev.

Tabela 37 Izjave učencev o turški kulturi in njenih pripadnikih.

izjava učenca	delež pojavljanja izjave v skupini (v %)
<i>So temnolasi.</i>	62,5
<i>Pijejo turško kavo.</i>	50,0
<i>Nosijo fes in zavite čevlje.</i>	12,5
<i>Imajo lepo morje.</i>	62,5
<i>Njihova hrana je podobna bosanski.</i>	6,25
<i>Moški imajo lahko več žensk.</i>	6,25
<i>Radi počivajo.</i>	62,5

Pri obravnavi turške kulture je sodelovalo 23 učencev, svojo izjavo pa je prispevalo 16 učencev, in sicer: *so temnolasi*, *imajo lepo morje* in stereotip *radi počivajo* je izpostavilo 10 učencev, stereotip *pijejo turško kavo* 8 učencev, stereotip *nosijo fes in zavite čevlje* 2 učenca, *njihova hrana je podobna bosanski* in predsodek *moški imajo lahko več žensk* 1 učenec. Izjave učencev kažejo na to, da informacije pridobivajo iz svojih izkušenj, svojega okolja (družina), literature in medijev.

Več se je pojavilo stereotipov kot predsodkov, čeprav so nekateri stereotipi že preraščali v predsodke. Bolj oddaljena kot je kultura, več stereotipov se pojavlja. Bližja kot je kultura, več je lahko negativnih stereotipov oziroma predsodkov. Večina stereotipov in predsodkov je pridobljena v družini ali preko medijev, nekaj pa jih izhaja tudi iz neposrednega okolja oziroma izkušnje z določeno kulturo. O svoji kulturi imamo pozitivna stališča, negativna se niso izrazila. Povzemimo stereotipe in predsodke, ki so jih v svojih izjavah navedli učenci:

Afričani so revni, gradijo hiše iz blata in slame, imajo poslikana telesa.

Albanci na tržnici prodajajo sadje.

Angleži radi pijejo čaj, jedo masten zajtrk.

Arabci živijo v puščavi in jahajo kamele.

Čehi so revni, zato so ves dan na plaži.

Eskimi živijo v iglujih.

Grki veliko jedo, za mizo so zelo glasni in veseli, so prijazni.

Hrvati do Slovencev niso preveč prijazni, zaračunajo nam več, ker nas ne marajo, jedo morsko hrano in veliko počivajo.

Indijanci so bili divji. Jahali so konje in kričali. Z loki so streljali ljudi in reče se jim rdečekožci.

Indijci jahajo slone in so zelo revni.

Italijani so dobri nogometaši, veliko jedo, uživajo, so glasni, veliko govorijo in se sončijo.

Japonci so dobri v borilnih veščinah.

Kitajci so dobri v borilnih veščinah, jedo riž.

Romi so revni, umazani, smrdijo, nosijo raztrgana in umazana oblačila, kradejo, imajo veliko otrok. Njihove družine so ogromne in živijo v barakah, premičnih hišah ali prikolicah.

V šoli so slabi učenci. Imajo enke, v šoli se grdo obnašajo. Grdo govorijo in so nesramni. So tudi nasilni.

Slovenci smo prijazni.

Španci so dobri nogometaši, so temperamentni in radi počivajo.

Turki radi počivajo, pijejo turško kavo, nosijo fes in zavite čevlje, moški imajo lahko več žensk.

Mnenja učencev o kulturah temeljijo na trenutnih preferencah, v njih pa se odražajo stališča iz lastnega okolja (družine, šole). Tekom projekta so se učenci pričeli zavedati, kaj pomeni biti »tujec« in da bodo tudi sami lahko kdaj v tej vlogi. To so izkusili predvsem v igri vlog in dramatizaciji ter v pogovoru z osebami iz drugih kultur, ki so se priselile v Slovenijo. Nihče, razen ene učenke, ni imel razvitega negativnega odnosa do katere koli države, saj o tem še nikoli niso razmišljali ali pa niso imeli mnenja. Učenci so pri obravnavi tem (pravljic in kultur) vrednotili pomen lastne kulture v primerjavi s svetovnim kontekstom (z med- in večkulturnostjo) ter ugotovili, da so principi kulturnosti univerzalni, enaki, prav tako dojemanje dobrega in slabega (etika in morala). Na osnovi tega so se lažje vživljali v naracijo tujejezičnih in tujekulturnih pripovedi, pravljic, obenem pa na osnovi podobnega prejemale znanja o drugačnosti, drugih tradicijah, posebnostih. V analizi pravljичnega dogajanja (v povezavi s svetovnimi problemi) so učenci pokazali veliko mero sočutja in empatije, če se določeni skupini posameznikov ali kultur godijo krivice (vojna, trpljenje, nepravilnost).

Ob koncu vsake šolske ure in vsakega šolskega leta so imeli učenci možnost podati svoja razmišljanja, mnenja, nova spoznanja preko pogovora v skupini, individualnega pogovora z učiteljico, pisno ali v poustvarjalnem besedilu. Učence smo usmerili v razmišljanje o različnosti med ljudmi in kulturami, o sprejemanju drugih, o odnosu do lastne in drugih kultur, primerjanje le-teh in iskanje povezav med njimi, o spoštovanju, o novih spoznanjih ipd. Preko teh opornih točk so učenci izrazili svoje refleksije, nekaj jih zajemajo tudi zapiski mentorice:

- Bilo je zanimivo, izvedel/a sem veliko o drugih državah in kulturah.
- Všeč mi je bil obisk učiteljic iz Turčije, to si bom zapomnil za vse življenje.
- Naučil sem se, da imamo po svetu podobne pravljice, kar je zelo zanimivo, saj ne živimo blizu.
- Ljudje po svetu smo si podobni, zato si moramo pomagati.
- Ni mi bilo všeč obnašanje nekaterih otrok do drugih kultur.
- Spoznala sem nove kulture. Vse so zanimive. Ko bom večja, bi rada obiskala te države.
- Ljudske pravljice so zelo zanimive. V nekaterih takoj prepoznaš drugačno kulturo, v nekaterih pa ne, ker bi lahko bile od kjer koli. Zanimivo se mi zdi, da je po svetu toliko podobnih pravljič.
- Nikoli nisem razmišljala o tem, kako se tujci počutijo pri nas. Všeč mi je bilo, da je v skupino prišel starejši učenec z naše šole in nam povedal zanimive stvari o svoji državi. Pa to, da pogreša prijatelje in šolo. Če bi morala jaz iti živeti drugam, bi bila žalostna, saj bi tudi jaz pogrešala šolo in prijateljice. Hudo bi mi bilo, če me v drugi državi ne bi marali, ker sem drugačna od njih.
- Pri urah smo poslušali tudi glasbo. Zanimivo je, da je po svetu toliko različne glasbe in instrumentov. Nekatero sem slišal prvič.
- Všeč mi je bila irska pravljica, ki bi lahko bila slovenska. Ni se mi zdelo tako drugačna od naših. Podobni smo si. Tudi otroci na Irskem radi igrajo nogomet, tako kot mi. Tam ga igrajo celo punce! Na naši šoli so samo tretješolke dovolj pogumne, da igrajo z nami.
- Mene ima mamica zelo rada, tudi dečka iz pravljice je imela mamica najraje na svetu.
- Rad imam glasbo, igram violino. Nisem vedel, da so Romi tako dobri glasbeniki. Pravljica o goslih mi je zelo všeč.

- Afrika ni samo ena država, jih je več in niso vse enake. Imajo plemena, imajo pa tudi mesta. Tega sploh nisem vedela. In niso vsi tako zelo drugačni od nas.
- Kako je možno, da sta si dve pravljici, npr. češka in angleška, tako zelo podobni? Je šel s Češke kdo v Anglijo in jo povedal nekemu ali obratno? To je prav neverjetno!
- Ko so prišle učiteljice iz Turčije, se mi niso zdele ravno drugačne od naših učiteljic. No, govorile so drug jezik. Ampak nobena ni bila čudno oblečena, tako kot tisti Turek iz pesmice!
- Sošolec s Kitajske nam je povedal, da ne znajo vsi karateja, tudi on ne. Vedno sem mislil, da Kitajci to morajo znati, ne vem, zakaj.
- V našem razredu niti dva otroka nista enaka. Tudi v Sloveniji smo različni. Potem to velja tudi za ves svet. Ampak če bi se zaradi tega žalili in topli, bi bile povsod vojne. Mislim, da si tega nihče ne želi.
- Ne vem, zakaj mi Kitajci niso všeč. Doma se nikoli nismo pogovarjali o njih, v šoli se z njimi pogovarjam, ker imamo v sosednjem razredu sošolca, ampak mi pač niso všeč. Ne vem, zakaj.
- Ko smo se pogovarjali z gospo iz Rusije, me je malo spominjala na mojo mami. Tudi ona ima svoje otroke na naši šoli in je vesela, ker smo njihovi prijatelji. Govorila je, da je bilo težko zapustiti Rusijo, da pogrešajo sorodnike in prijatelje. Tudi meni bi bilo, če bi morala oditi v tujino.
- V pravljicah so bile tudi nenavadne besede, ki jih nismo poznali. Bili smo raziskovalci besed in kultur. Zabavno je bilo brskati po knjigah in internetu.
- Po televiziji sem že videl vojne. Sošolec mi je povedal, da je njegov stric odšel daleč stran, kjer je vojna, da pomaga vojakom. Ne želim si, da bi bilo tako pri nas. Moramo se spoštovati, to pomeni, da se ne žalimo in ne tepemo. Vsak je drugačen, zato pa ni nič slabši.
- Zanimivo se mi je zdelo, ko smo iskali podobnosti med pravljicami. Lepe ženske so v pravljicah velikokrat neumne, stare pa hudobne. In zakaj je mačeha vedno hudobna? Če bom jaz kdaj pisala pravljice, bom pisala ravno obratno. In punca bo glavna v knjigi!
- Mama učenca iz Rusije nam je pripovedovala, kako so se počutili, ko so prišli v Slovenijo. Učiteljica je rekla, naj si predstavljamo, kako bi bilo nam. Igrali smo različne vloge in sem videl, da bi verjetno čutil enako kot družina iz Rusije, ki je prišla k nam. Bil bi žalosten, še bolj pa bi bil žalosten, če me tukaj nihče ne bi maral. Čisto drugače je, če imaš prijatelje. Z njimi se lahko igraš, se hecaš in nisi sam.

- Meni je všeč, da smo ljudje različni. Tako se česa naučimo in se več pogovarjamo.
- Ni res, da Kitajci jedo samo riž. To je tako, kot če bi kdo trdil, da Slovenci jemo samo krompir. Učenec s Kitajske nam je povedal, kaj vse pripravljajo pri njih doma – kar sline so se mi cedile! Mami bom rekla, naj nas pelje v kitajsko restavracijo na kosilo.
- Zelo so mi bile všeč indijanske pravljice. Všeč mi je, ker so spoštovali naravo in živeli z njo. Niso bili taki divjaki, kot so v filmih.
- Meni pa je všeč Indija. Sploh ni res, da tam vsi jahajo slone. Imajo tudi avtomobile, kolesa in še druga prevozna sredstva, ampak sem pozabila, kako se jim reče.
- Šel bi na Norveško. Všeč so mi njihove pravljice o trolih in velikanih. Učiteljica nam je pokazala fotografije trolove dežele. Zelo je lepo.
- Mongolije prej nisem poznal. Učiteljčina prijateljica, ki je tam nekaj časa živela, nam je prebrala pravljico in pokazala slike. Ne bi si mislil, da ljudje še tako živijo. Spominjali so me na Indijance.
- Po skupinskem pogovoru so učenci poročali: »Skoraj vsi imamo sorodnike v drugi državi. Ugotovili smo, da smo sicer drugačni, ampak vsi si želimo biti veseli.«, »Veliko nas hodi na počitnice v tuje države in vedno se imamo lepo. To pa zato, ker nas vedno lepo sprejmejo. Glavno je, da smo do drugih prijazni. Ne samo do tistih, ki jih poznamo, ampak do vseh. Tako se potem vsi dobro počutimo.«, »V pravljici je bil vladar krut, ampak to še ne pomeni, da so vsi ljudje taki. V Sloveniji so tudi nekateri prijazni, drugi pa ne. Tako je po vsem svetu.«, »Ugotovili smo, da je dobro, da smo različni. Če bi bili vsi enaki, bi bil na svetu živ dolgčas.«, »Vsak izmed nas v skupini rad počne različne stvari, ima rad različno hrano, se rad igra različne igre. Nihče pa se ne bi počutil dobro, če bi ga drugi zafirkavali ali žalili zaradi tega. Zato je bolje, da se igramo skupaj, če pa nam kaj ni všeč, gremo lahko drugam. Ni pa treba biti nesramen.«
- Učenka je v razmišljanju o slovenski kulturi napisala kratko pravljico: »Živeli so trije Slovani. Zaradi vojn in preteпов so se odločili, da odidejo po svetu. Na poti so srečali boginjo vode in jo vprašali, kje je najboljša voda. Dala jim je tri ribiške palice in jih usmerila k najčistejši vodi. Hodili so po vsem svetu, največ rib pa so ujeli v Jadranskem morju. Stali so tam, kmalu pa so prišli še drugi. Ker jih je bilo veliko, so živeli v skupinah. Ker so živeli daleč, so spremenili svoj jezik. Kmalu so ugotovili, da se težko razumejo. Ampak so se potrudili in so se naučili tudi druge jezike.«
- Učenec je svoje razmišljanje o različnosti predstavil v kratki pravljici: »Nekoč je živela bela lisica, ki je šla v park. Tam je srečala rdečo lisico. Grdo sta se gledali, ker

sta se bali ena druge. Napadel ju je sokol selec. Zelo sta se prestrašili. Opraskal je belo lisico, ki je začela krvaveti. Rdeča lisica se je ustrašila in pomagala beli lisici pobegniti. Od takrat sta prijateljici in si pomagata. Pomagata pa tudi drugim živalim.«

- V pravljici o romski princesi je ena učenka zapisala: »Imela je čudovito zlato obleko. S princem sta plesala in plesala, ljudje so ju občudovali. Ko sta se poročila, so bili vsi v njunem kraljestvu srečni. Imeli so dovolj hrane in denarja. Ves čas so prirejali zabave.«, druga pa je razmišljanje o izključevanju iz družbe zaradi predsodkov napisala živalsko pravljico: »Kuža se je želel igrati z drugimi psi, a ga niso marali. Zmerjali so ga, da je umazan in neumen. Ni razumel, zakaj se tako vedejo do njega. Potem pa je zagledal mačko, ki je sedela pod drevesom. Šel je k njej in sta se igrala. Drugi psi so videli, da se zabavata in so se jima pridružili. Opravičili so se mu, ker so bili nesramni.«

Če bi povratne informacije učencev povzeli, bi lahko dobili naslednje rezultate:

Tabela 38 Stališča učencev ob koncu projekta.

stališče učencev ob koncu projekta	delež pojavljanja stališča v skupini (v %)
<i>Bilo je zanimivo, izvedeli so veliko o kulturah.</i>	100,0
<i>Pravljice so jih spodbudile k raziskovanju kultur.</i>	100,0
<i>Gostujoči predstavniki drugih kultur so kulturo učencem še bolj približali.</i>	100,0
<i>Učenci so razmišljali o svojih čustvih ter se vživljali v druge.</i>	100,0
<i>Učenci so razmišljali o stereotipih in predsodkih.</i>	100,0
<i>Učenci so izrazili negativno stališče do neke kulture.</i>	1,11
<i>Učenci so spodbujali vrstnike k pozitivni naravnosti do različnosti.</i>	85,7
<i>Učenci so presegli stereotipe in predsodke.</i>	98,89

V petih letih izvajanja projekta je bila med 90 udeleženci projekta le ena učenka pogojno negativno naravnana in odklonilna do tuje kulture (kitajske). Tudi ta je v vsakodnevem stiku s sošolcem s Kitajske ravnala empatično in strpno, čeprav je v besedah in tolmačenju razumevanja kitajskih pravljic kazala izrazito negativno mnenje. Ostali učenci, soudeleženci dejavnosti, so jo pri krožku samostojno spodbujali k strpnosti in pozitivnemu prevrednotenju ter dožemanju kulture, ki ji je nasprotovala. Kot mentorica sem poskušala ugotoviti, od kod izhaja njena negativna percepcija Kitajcev, a je deklica ni znala ubesediti. Z ozirom na to, da

je bil le 1,11 % delež nestrpnosti v tem vzorcu, sklepamo, da je bilo preseganje stereotipov in predsodkov uspešno doseženo.

4 SKLEP

Magistrska naloga je sestavljena iz dveh delov. V prvem, teoretičnem delu je predstavljen pojem večkulturnosti in obravnava ljudskih pravljic. Razložili smo pojem ljudska pravljica, predstavili značilnosti, razvoj in zgodovino raziskovanja tega žanra, izpostavili najpogostejše motive ter predstavili možnosti uporabe ljudskih pravljic v šoli. V nalogi skozi pojem večkulturnost, ki opisuje heterogeno družbeno realnost – soobstajanje različnih kultur znotraj družbe, ki priznava vrednost različnih kultur, spodbuja ohranjanje njihovih posebnosti ter spodbuja strpnost, predstavljamo projekte, ki vključujejo uporabo ljudskih pravljic pri pouku, to so *Medsoski mostovi (Neighborhood Bridges)*, projekt iz Amerike, ki ga je vodil profesor Jack Zipes), *CAFT – Primerjalna analiza ljudskih pravljic: večkulturni vidik* (Comeniusov projekt, v katerem so sodelovale štiri evropske države: Estonija, Grčija, Slovenija in Turčija) ter šolski projekt *Gradimo mostove*, ki je od leta 2007 do 2012 potekal na Osnovni šoli Vodmat v Ljubljani, in ga podrobneje predstavljamo v drugem, empiričnem delu. Pri dojetju pojmov kulture, večkulturnosti in medkulturnosti je pomembno k vsebinam pristopiti fleksibilno in ne togo, saj se sami pojmi aktivno in zelo hitro spreminjajo. Prav zato je idejni projekt Jacka Zipesa kakovostna iztočnica, način za spodbujanje pismenosti med učenci, kot je tudi dobro orodje za razvoj tolerantnosti, empatije, sprejemanje drugačnosti, tujega, prav tako je tudi sredstvo za bolj pozitiven odnos do sebe in lastne kulture, a s pravo mero kritičnosti in selektivnosti do tega, kaj omogoča osebnostni in kulturni razvoj in kaj ga zavira. Menimo, da je to nujna maksima delovanja ne samo v šoli, temveč tudi v družbi nasploh, saj je pojem kulturnosti in tradicij toliko bolj odprt in spreminjajoč se, kar je razlog migracijskih tokov, spreminjanja same družbe, ki je živ organizem. V tem kontekstu se aktivno spreminjajo tudi meje tradicionalnega in se premikajo tudi meje med »našim« in »tujim«.

Del tovrstnega spreminjanja mej je tudi projekt *Gradimo mostove*, ki je v petih letih (od 2007 do 2012) pokazal toliko pozitivnih sprememb in sprožil toliko pozitivnih odzivov pri tistih, katerim je bil prvotno tudi namenjen (pri učencih). Ugotovitve so sicer skromne, saj je raziskava potekala na majhnem vzorcu in jih ni mogoče posploševati, vendarle pa razširijo

naše razumevanje in usmerjajo praktično ravnanje. Z željo povečati dovzetnost za knjige smo aktivno večali tudi dovzetnost do drugačnega, v duhu evropskosti in svetovljanstva pa odpirali vprašanja o podobnosti in drugačnosti, o tujih kulturah, o pomenu nas samih v spreminjajočem se svetu. Prav ti mostovi medkulturnosti dajejo nove poti k bolj strpnemu, bolj opismenjenemu, razgledanemu in empatičnemu človeku novega milenija. Na osnovi kod, ki smo jih dobili pri obdelavi podatkov, lahko izpeljemo pozitivne odgovore na raziskovalna vprašanja oziroma jih potrdimo:

Raziskovalno vprašanje V1. Preseganje stereotipov in predsodkov je možno tudi z uporabo ljudskih pravljic, saj v njihovi vsebini najdemo kulturne posebnosti določenih narodov, prav tako pa lahko najdemo podobnosti z nam znano, lastno kulturo. Načelo, ki nas je vodilo pri poučevanju, je bilo »od znanega k neznanemu, od bližnjega k daljnemu«, zato so učenci najprej preko slovenskih ljudskih pravljic spoznavali širšo kulturo, v kateri živijo, torej slovensko. Nadalje so spoznavali kulture, s katerimi so že bili v stiku (bodisi izvorna država sošolca ali njegovih staršev ni Slovenija bodisi imajo sorodnike v tujini, ali pa so jo poznali zaradi preživljanja počitnic, iz medijev ali knjig), proti koncu šolskega leta pa so obravnavali manj znane kulture. Metode dela so bile predvsem pogovor, diskusija, delo z neumetnostnimi besedili (enciklopedije), uporaba medmrežja, igra vlog, dramatizacija, ustvarjalni gib in ustvarjalno pisanje.

Raziskovalno vprašanje V2. Na drugo raziskovalno vprašanje (Ali učenci preko pravljic pridobivajo znanja o različnih kulturah?) lahko odgovorimo pritrdilno. Vsebina ljudskih pravljic je ponudila možnosti za spoznavanje ter primerjanje kultur. Obravnavali smo pravljice, ki izvirajo iz različnih kultur, vendar pa so si vsebina ali književni lik ali nauk zelo podobni. Takšne situacije so spodbudile učence, da so razmišljali, kako je to mogoče (še posebej, če sta kulturi na različnih koncih sveta) in ali smo si ljudje res tako podobni v razmišljanju, čustvovanju, hotenjih in željah. V pomoč o učenju o kulturah so bili tudi stereotipi v pravljicah, ki so vodili v diskutiranje o tem, ali tudi sami tako razmišljamo, ali zapisano drži tudi v resnici, kako bi se počutil učenec sam, če bi ga nekdo označil kot takega. Izražanje čustev v pravljicah nam je ponudilo priložnost, da smo spregovorili o čustvovanju pri sebi in drugih, da smo izvajali dejavnosti za razvoj empatije. V pravljicah smo se srečali s številnimi besedami, ki se v naši kulturi ne pojavljajo oziroma jih slišimo redko. Samo branje pravljic pa ni dovolj. Potreben je pogovor o prebranem ter poustvarjalne dejavnosti, ki učence spodbudijo k razmišljanju, uporabi znanja in vrednotenju.

Raziskovalno vprašanje V3. Tretjemu raziskovalnemu vprašanju (Je učencem projekt – interesna dejavnost zagotovila možnosti za različne medkulturne izkušnje?) tudi lahko pridrdimo. Medkulturne izkušnje so učenci pridobivali preko ljudskih pravljic, preko raziskovanj neumetnostne literature in interneta ter preko osebnih stikov z ljudmi iz drugih kultur. V projektu Gradimo mostove leta 2008 smo gostili učitelje iz Turčije, najpomembnejši pa je bil prav pozitiven odziv udeležencev, učencev, ki so izkazali željo po več tovrstnih spremembah poteka učne ure, zelo pozitivno pa so vrednotili tudi pomen takšne ure zanje. Medkulturno izobraževanje je še uspešnejše, če učitelj k sodelovanju povabi tudi starše učencev. Če starši ne presežejo predsodkov in ne zgradijo dobrega odnosa do drugih kultur, potem imajo njihovi otroci manj možnosti, da zrastejo v odrasle ljudi, ki cenijo in sprejemajo drugačnost. Prav starši učencev iz drugih kultur, ki obiskujejo našo šolo, in so prišli v našo sredino, so učencem prebrali pravljico in se z njimi pogovarjali ter učencem kulturo še bolj približali. Učinkovito se bilo tudi vključevanje učencev iz drugih kultur, ki so na naši šoli že toliko časa, da se sporazumevajo v slovenščini in so učencem lahko svojo kulturo predstavili s svojega zornega kota.

Raziskovalno vprašanje V4. Na zadnje raziskovalno vprašanje (Ali je preseganje predsodkov in stereotipov doseženo?) tudi lahko odgovorimo pritrdilno. Ugotovili smo, da se je več pojavilo stereotipov kot predsodkov, čeprav so nekateri stereotipi že preraščali v predsodke. Bolj oddaljena kot je kultura, več stereotipov se pojavlja. Bližja kot je kultura, več je lahko negativnih stereotipov oziroma predsodkov. Večina stereotipov in predsodkov je pridobljena v družini ali preko medijev, nekaj pa jih izhaja tudi iz neposrednega okolja oziroma izkušnje z določeno kulturo. O svoji kulturi imamo pozitivna stališča, negativna se niso izrazila. V petih letih izvajanja projekta je bila med 90 udeleženci projekta le ena učenka pogojno negativno naravnana in odklonilna do tuje kulture.

Pomembno je, da ta praksa ni izjema, zgolj interesna dejavnost, temveč da postane osnovno vodilo tudi samega učnega načrta. Ta bi moral slediti tudi evropskim zavezam multikulturalnosti in medkulturnosti, ki jih je Slovenija prevzela kot vodilo svojega delovanja z vstopom v Evropsko unijo. Obstoječi učni načrt za slovenščino je zelo obsežen, vendar pa je ljudskih pravljic, predvsem iz drugih kultur, premalo. Učni načrt iz leta 2011 predlaga le štiri zbirke, v katerih najdemo ljudske pravljice drugih kultur, in sicer: *Mamka Bršljanka, Sto najlepših pravljic iz slovenske in svetovne literature, Tisoč in ena noč*. Kot učiteljica se

primanjkljaja prejšnjega kot tudi zdajšnjega učnega načrta zavedam, obenem pa čutim tudi možnosti, ki jih učni načrt dopušča, a s togim predpisom vsebin tega v klasičnem pouku ni možno poglobljeno izvajati. Temeljiti bi moral na slovenski večkulturnosti, kar bi se odražalo tudi v berilih. Pri analizi učni načrtov od leta 1984 do leta 2015 se je pokazalo, da je bil *Program* iz leta 1984 usmerjen v poznavanje lastne in slovanske kulture. Enokulturne načrte je potrebno v sodelovanju z različnimi manjšinskimi, priseljskimi skupnostmi spremeniti. Prav tu je bila interesna dejavnost *Gradimo mostove* tista, ki je dovoljevala preizkušanje in domet samih možnosti. *Gradimo mostove* je bil pilotski projekt, ki je dajal veliko prostora za interdisciplinarno uporabo znanj, obenem pa aktivno spodbujal udeležence k razmišljanju, čutenju, vrednotenju in empatiji. Cilji projekta so bili: razvoj učenčevih konceptov kulture, zagotavljanje možnosti za različne medkulturne izkušnje (preučevanje lastne in tuje kulture, osebna srečanja, kratkotrajna vključenost v tuje kulturno okolje), razvoj sposobnosti za interpretacijo procesa interakcije, za refleksijo na podlagi lastnih in svetovnih kulturnih navad, za kritičen pristop do znanih problemov, za čezmejno komunikacijo in za posredovanje med kulturami, razumevanje drugačnosti in razumevanje sebe, razvoj empatije, preseganje predsodkov in stereotipov.

Večkulturnost bi morala postati pedagoško-didaktično načelo, kar pomeni, da bi morali najprej prenoviti učni načrt, ki je zastavljen enokulturno, s tem pa nadgraditi predlaga književna besedila v berilih za osnovno šolo, nadalje izobraževati učitelje, da bi pridobili medkulturne kompetence in na šoli vzpostavljali medkulturni dialog. Učitelji se namreč pogosto ne zavedajo svojih predsodkov, s tem pa tudi nižjih pričakovanj do nekaterih učencev (iz drugih kultur). K preseganju stereotipov in predsodkov pripomore spodbudno in ustvarjalno učno okolje, ki učencem omogoča stik z drugo kulturo. Medkulturno zmožnost razvijamo z znanjem o lastni in drugih kulturah (poznavanje geografije, zgodovine, navad, običajev, umetnosti, jezika), razvijanjem spretnosti (za zmožnosti primerjanja, razlaganja in iskanja povezav med kulturami) ter odnosa do različnosti. Ljudske pravljice zajemajo značilnosti različnih kultur, zato jih lahko uporabimo kot sredstvo za poučevanje o kulturni raznolikosti, podobnosti, spoznavanje naših predsodkov, stereotipov, strahov in preseganje letih. Izhodišče je komunikacijski pouk, saj omogoča dialog – dialog med učencem in učiteljem, med učencem in besedilom ter med učenci. Opozarjati in izpostavljati je treba primere stereotipov, nasilja, diskriminacije, jih obravnavati in s tem prispevati k medkulturnemu dialogu. Če želimo učence vzgajati za mir, jih je potrebno seznanjati tudi s problematiko nasilja in nestrpnosti. Najprej pa je učiteljeva naloga, da pri sebi razišče

nestrpnost in stereotipno razmišljanje, saj bo le tako na poti do preseganja predsodkov in stereotipov vodil učence.

V prihodnosti si želimo, da bi bil učni načrt za slovenščino večkulturnen in bi bil rezultat sodelovanja med strokovnjaki – učitelji, ki imajo dobro razvito medkulturno kompetenco ter predstavniki različnih kulturnih, etničnih, jezikovnih skupnosti, ki sobivajo z nami. Poudarjamo pa, da je večji delež besedil slovenskega izvora, vendar se nameni tudi prostor besedilom, s katerimi razvijamo medkulturno zmožnost pri učencih. Tako naj večkulturnost, ki jo v besedilih spoznavamo, preide v medkulturnost, ki bo med učenci različnih kultur spodbudila spoštljivo in enakovredno sodelovanje. Zavedamo se pomembnosti izmenjave dobrih praks med šolami, saj se tudi učitelji tako izobražujemo, uvajamo novosti in sodelujemo z ustanovami, ki imajo izkušnje. Želimo si, da bi *Mostovi* zaživel tudi v drugih šolah po Sloveniji in šole povezali med seboj. Pri tem pa ne čutimo omejenosti z zarisanimi črtami med državami, jezikom, navadami ali bodečo žico. *Mostovi* so brezmejni.

5 VIRI IN LITERATURA

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Blažič, M. (2005). Večkulturna mladinska književnost. V: *41. seminar slovenskega jezika, literature in kulture, Večkulturnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: zbornik predavanj*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, 40-50.

Blažič, M. idr. (2007). *Svet iz besed 6*. Učbenik za slovenščino – književnost v 6. razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.

Blažič, M. idr. (2007). *Svet iz besed 7*. Učbenik za slovenščino – književnost v 7. razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.

Blažič, M. idr. (2007). *Svet iz besed 8*. Učbenik za slovenščino – književnost v 8. razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.

Blažič, M. idr. (2007). *Svet iz besed 4*. Učbenik za slovenščino – književnost v 4. razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus.

Blažič, M. idr. (2007). *Svet iz besed 9*. Berilo za 9. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.

Blažič, M. idr. (2010). *Novi svet iz besed 7*. Učbenik za slovenščino – književnost v 7. razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.

Blažič, M. (2011). Branja mladinske književnosti. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Blažič, M. idr. (2012). *Novi svet iz besed 8*. Učbenik za slovenščino – književnost v 8. razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.

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

Byram, M. (2010). Linguistic and Cultural Education for Bildung and Citizenship. V: *The Modern Language Journal*. 94, ii, 317–21.

Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts. V: *Language Awareness*. Vol. 21: 1–2. 5–13.

CAFT. A Comparative Analysis of Folk Tales: A Multicultural Perspective. We Speak the Same Culture. (2009). Ankara: Education and Culture Lifelong learning programme COMENIUS.

Cirman, M., Golc, L., Kocijan, G., Potrata, M., Šimenc, S. (2000). *Spletaj niti domišljije*. Berilo za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: DZS.

Cirman, M., Golc, L., Kocijan, G., Potrata, M., Šimenc, S. (2001). *Ta knjiga je zate*. Berilo za 7. razred osnovne šole. Ljubljana: DZS.

Cirman, M., Golc, L., Kocijan, G., Potrata, M., Šimenc, S. (2005). *Z roko v roki*. Berilo za 9. razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: DZS.

Cirman, M., Kocijan, Šimenc, S. (2008). *Berilo 6. Branje za sanje*. Berilo za 6. razred osnovne šole. Ljubljana: DZS.

Čok, L. (2009). *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu družbenega sobivanja in raziskovanja*. Koper: Založba Annales.

Grafenauer, N. (2002). *Pravljice: spremna beseda*. Unuk, Jana (ur.): *Slovenske pravljice*. Ljubljana: Nova revija, 5–11.

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

Golob, B., Medved Udovič, V., Mohor, M., Saksida, I. (2005). *Kdo se skriva v ogledalu?*. Berilo za slovenščino v 6. razredu osnovne šole. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

Grosman, M. (2004). *Književnost v medkulturnem položaju*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Haapanen, S. (2000). *Skills and Competencies Needed by a Multicultural Oriented Teacher. Philosophical Considerations*. V: V. Sunnari, R. Rasanen (ur.): *Ethical challenges for teacher education and teaching*, Oulu, Oulu University Press, 131–147.

Honzak, M., Medved Udovič, V., Mohor, M., Pirih, N. (1999). *Berilo 8. Dober dan, življenje*. Berilo za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

Honzak, M., Medved Udovič, V., Mohor, M., Pirih Svetina, N. (2010). *Skrivno življenje besed*. Berilo za 9. razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

Jung, C. G. (2003). *Človek in njegovi simboli*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Justin, J. (1997). *Etika, družba, država: nov slovenski vzgojni projekt, stare evropske dileme*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Klemenčič, E., Štremfel, U. (2011). *Nacionalna in mednarodna perspektiva izobraževanja za državljanstvo v multikulturni družbi*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

Kobe, M. (1987). *Pogledi na mladinski književnost*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kordigel, M., Medved Udovič, V., Saksida, I. (2004). *Sledi do davnih dni*. Učbenik za slovenščino – književnost v 6. razredu osnovnošolskega izobraževanja. Domžale: Založba Izolit.

Krakar Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.

Križaj Ortar, M. idr. (2002). Učni načrt za slovenščino v devetletni osnovni šoli. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Krnal, D., Hodnik Čadež, T., Kokalj, T. (2010). *Mlinček 1, 1. del*. Slovenščina, matematika in spoznavanje okolja za prvi razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Modrijan.

Krnal, D., Hodnik Čadež, T., Kokalj, T. (2010). *Mlinček 1, 2. del*. Slovenščina, matematika in spoznavanje okolja za prvi razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Modrijan.

Krnal, D., Hodnik Čadež, T., Kokalj, T. (2010). *Mlinček 1, 3. del*. Slovenščina, matematika in spoznavanje okolja za prvi razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Modrijan.

Krnal, D., Hodnik Čadež, T., Kokalj, T., Pristovnik, T. (2011). *Mlinček 2, 1. del*. Slovenščina, matematika in spoznavanje okolja za drugi razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Modrijan.

Krnal, D., Hodnik Čadež, T., Kokalj, T., Pristovnik, T. (2011). *Mlinček 2, 2. del*. Slovenščina, matematika in spoznavanje okolja za drugi razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Modrijan.

Krnal, D., Hodnik Čadež, T., Kokalj, T., Pristovnik, T. (2011). *Mlinček 2, 3. del*. Slovenščina, matematika in spoznavanje okolja za drugi razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Modrijan.

Krnal, D., Hodnik Čadež, T., Kokalj, T., Pristovnik, T. (2012). *Mlinček 3, 1. del*. Slovenščina, matematika in spoznavanje okolja za tretji razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Modrijan.

Krnal, D., Hodnik Čadež, T., Kokalj, T., Pristovnik, T. (2012). *Mlinček 3, 2. del*. Slovenščina, matematika in spoznavanje okolja za tretji razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Modrijan.

Krnal, D., Hodnik Čadež, T., Kokalj, T., Pristovnik, T. (2012). *Mlinček 3, 3. del*. Slovenščina, matematika in spoznavanje okolja za tretji razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Modrijan.

Kropej, M. (1995). Pravljica in stvarnost: odsev stvarnosti v slovenskih ljudskih pravljičah in povedkah ob primerih iz Štrekljeve zapuščine. Ljubljana: ZRC SAZU.

Kropej, M. (2001). Karel Štrekelj – Iz vrelcev besedne ustvarjalnosti. Ljubljana: ZRC SAZU.

Kropej, M. (2006). Mitološki liki in bajna bitja v slovenskih ljudskih pravljičah in povedkah.

Kropej Telban, M. (2015). Tipni indeks slovenskih ljudskih pravljič. Živalske pravljičice in basni. Ljubljana: Založba ZRC.

- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship*. Oxford: Clarendon Press.
- Kymlicka, W. (2005). *Sodobna politična filozofija: uvod*. Ljubljana: Krtina.
- Leskošek, V. (2005). Uvod: med nestrpnostjo in sovraštvom. V: V. Leskošek (ur.): *Mi in oni: nestrpnost na Slovenskem*. Ljubljana: Mirovni inštitut, 9–19.
- Makarovič, M., Zorec, K. (2009). Uvod: Medkulturnost kot izziv za vzgojno-izobraževalni sistem. V: M. Makarovič (ur.): *Šolanje v medkulturnem okolju*. Ljubljana: Založba Vega, 5–7.
- Peček, M., Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Založna Sophia.
- Program življenja in dela osnovne šole. Prvi zvezek. (1984). *Jezikovno-umetnostno vzgojno-izobraževalno področje (učni načrti)*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Program življenja in dela osnovne šole. Drugi zvezek. (1984). *Smernice za delo osnovnih šol. Obvezni predmetnik osnovnih šol*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Propp, V. (2005). *Morfologija pravljice*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Sagadin, J. (1991). Študija primera. *Sodobna pedagogika*, 42, št. 9–10, str. 465–472.
- Saksida, I. idr. (2010). *Berilo 7. Sreča se mi v pesmi smeje*. Berilo za slovenščino za 7. razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Sardoč, M. (2011). *Multikulturalizem: Pro et contra: Enakost in različnost v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Sen, A. (2009). *Identiteta in nasilje, iluzija usode*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Thompson, S. (1987). *Motif-Index of Folk Literature*, rev. and enlarged ed., 6 vol.
- Ule, M. (2004). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Vižintin, M. A. (2013). *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenskih osnovnih šolah*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zipes, J. (2004). *Speaking out. Storytelling and creative drama for children*. London: Routledge.
- Zipes, J. (2006). *Why fairy tales stick: The evolution and relevance of a genre*. New York: Routledge.
- Zipes, J. (2012). *The Irresistible Fairy Tale. The Cultural and Social History of a Genre*. New Jersey: Princeton University Press.
- Zorec, K. (2009). *Medkulturna razmerja v izobraževanju*. V: *Šolanje v medkulturnem okolju*, ur.: Matej Makarovič. Ljubljana: Založba Vega.

5.1 ELEKTRONSKI VIRI

Blazić, M. (2009). Aplikacija folkloristične teorije Stitha Thompsona na zbirko slovenskih pravljic. V: *Slavistična revija*. Letnik 57/2009, št. 2.

http://www.srl.si/sql_pdf/SRL_2009_2_5.pdf (20. 2. 2016)

Byram, M. (2008). Intercultural citizenship and foreign language education.

<http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/byram.pdf> (13. 7. 2016)

Byram, M. (2009). Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education. V: *Language Policy Division*. www.coe.int/lang (14. 7. 2016)

Iwai, Y. (2013). Multicultural Children's Literature and Teacher Candidates' Awareness and Attitudes Toward Cultural Diversity. V: *International Electronic Journal of Elementary Education*. Vol. 5, Issue 2, 185–198. www.iejee.com (1. 6. 2016)

Iwai, Y. (2015). Using Multicultural Children's Literature to Teach Diverse Perspectives. V: *Kappa Delta Pi Record*. 51:2, 81–86.

<http://dx.doi.org/10.1080/00228958.2015.1023142> (1. 6. 2016)

Knaflič, L. (2009). Branje za znanje in branje za zabavo. Priročnik za spodbujanje družinske pismenosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Gradiva_ESS/ACS_Izobrazevanje/ACSIzobrazevanje_16Branje.pdf (20. 2. 2016)

Kümmerling-Meibauer, B. (2013). Multilingualism and Children's Literature. V: *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*. Vol. 51, No. 3, 4–10. John Hopkins University Press. <https://muse.jhu.edu/article/511122> (1. 6. 2016)

Magos, K. (2009). Tell it with a folk tale: The contribution of folk tales to intercultural education.

https://www.academia.edu/14381302/_Tell_it_with_a_Folk_Tale._The_Contribution_of_Folk_Tales_to_Intercultural_Education (25. 7. 2016)

Otten, H., Ohana, Y. (2009). The eight key competences for lifelong learning: an appropriate framework within which to develop the competence of trainers in the field of European youth work or just plain politics?

https://www.salto-youth.net/downloads/4-171881/Trainer_%20Competence_study_final.pdf (21. 7. 2016)

Potucek, S. C. (1995). Using Children's Literature to Make History Come Alive: Discussing Prejudice and the Japanese Internment. *The History Teacher*, Vol. 28, No. 4, 567–571.

<http://www.jstor.org/stable/494644> (1. 6. 2016)

Poznanovič Jezeršek, M. (2011). Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina [Elektronski vir]

http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_sl_ovenscina_OS.pdf Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. (10. 8. 2011)

Poznanovič Jezeršek, M. (2015). Predlog. Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt. [Elektronski vir]

<http://www.zrss.si/dokumenti/zajavnost/Predlog-UN-SLO-OS-JUNIJ2015.pdf> (20. 2. 2016)

Schwartz, E. G. (1995). Crossing borders/shifting paradigms: Multicultural and children's literature. V: *Harvard Educational Review*. Vol. 65, Issue 4. Cambridge: Harvard Educational Review. 1–14.

<http://search.proquest.com/docview/212253038?accountid=11979> (1. 6. 2016)

The Yocum Institute for Arts Education. Neighborhood Bridges.

<http://institute-of-arts.org/index.php/about/neighborhood-bridges/> (20. 2. 2016)

Zipes, J. (2010). Why fairy tales are immortal. *Sturday's Globe and Mail*.

<http://www.theglobeandmail.com/arts/books-and-media/why-fairy-tales-are-immortal/article1314662/> (19. 11. 2010)