

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO
ODDELEK ZA ROMANSKE JEZIKE IN KNJIŽEVNOSTI

DIPLOMSKO DELO

LJUBLJANA, 2014

VESNA NAGODE

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO
ODDELEK ZA ROMANSKE JEZIKE IN KNJIŽEVNOSTI

DIPLOMSKO DELO

Analiza primernosti učbenikov za poučevanje slovenskega in francoskega jezika (kot tujega jezika) na jezikovnih tečajih začetne stopnje za odrasle

Študijski program:

SLOVENSKI JEZIK IN KNJIŽEVNOST – D

FRANCOSKI JEZIK IN KNJIŽEVNOST – D

Mentorici: doc. dr. Meta Lah, doc. dr. Nataša Pirih Svetina

LJUBLJANA, 2014

VESNA NAGODE

Izjavljam, da je diplomsko delo v celoti moje avtorsko delo.
Vesna Nagode

Ljubljana, oktober 2014

Podpis:

ZAHVALA

All things are difficult before they are easy. (Thomas Fuller)

Vse stvari so težke, preden postanejo enostavne. Vsi začetki. Vse odločitve.

Veliko lažje pa je, če ima človek ob sebi ljudi, ki mu vse to olajšajo.

Ob tem najprej hvala profesorici Romani Kokošar, ki je s svojo energijo znala prikazati poezijo Prešerna še na tako zanimiv način. Ki mi je pokazala, kaj je pravzaprav materni jezik in kakšno vrednost ima, kakšno lepoto.

Hvala profesorici Saši Pečelin Ponikvar, ki me je s svojo energijo in celotnim pristopom tako navdušila nad francoščino, da sem se kljub slabemu predznanju vseeno odločila za študij.

Hvala profesorju Gregorju Perku, zaradi katerega je bila slovnica kar naenkrat zanimivejša, bolj logična.

Iskrena hvala naši »mami oddelka«, profesorici Meti Lah, ki mi je s svojim poučevanjem, praktičnimi nasveti, ponudbami za razna dela v povezavi s poučevanjem dokazala, da se s trudom marsikaj doseže; ki mi je danes prva asociacija na to, kaj je res dober učitelj in oseba, ki nam je vsem bodočim učiteljem resnični vzor v vseh pogledih.

Hvala moji drugi mentorici, dr. Nataši Pirih Svetina, katere članki so mi veliko pomagali tekom študija in pri izdelavi diplomske naloge, njeni komentarji pa pripomogli, da je diplomska naloga dobila pravo obliko in pomen.

Poleg tega iskrena hvala mojim prijateljem, ki so mi stali ob strani tekom študijskih let, v dobrem in slabem.

Nenazadnje pa gre največja zahvala mojemu Domnu, ki me je podpiral tudi takrat, ko sem že povsem izgubila voljo in motivacijo za pisanje; ki me podpira pri vseh odločitvah in mi pri teh tudi pomaga.

POVZETEK

Pričujoča diplomska naloga obravnava lastnosti učbenikov, njihovo vlogo in pomen danes ter v preteklosti in metode, na katerih so (in so bili) osnovani učbeniki ter sam pouk tujega jezika. Osnovo za načrtovanje sodobnih učbenikov predstavlja Skupni referenčni okvir (SEJO), ki temelji na akcijsko usmerjenem pristopu. Slednji predvideva aktivno sodelovanje učencev in naloge v smislu opravil, dodaja pa še vrsto drugih priporočil za obravnavo jezikovnih oblik, slovničnih struktur, pravopisa, besedišča, pisnih in govornih besedil idr. Ker so učbeniki pisani za različne starostne skupine in ker so si učenci med seboj različni tako glede na učne stile kot glede na zanimanja, interes in cilj, namen učenja jezika, je izbira ustreznega učbenika zahtevna naloga. Tako smo predstavili nekaj različnih kriterijev, po katerih lahko presojamo kakovost učbenikov. Ker so bili kriteriji pisani za analizo kakovosti učbenikov na splošno in ker so se na določenih mestih ponovili, smo na podlagi njih predstavili nov kriterij. Pri tem smo kot ciljno skupino, ki naj bi ji učbenik ustrežal, izbrali skupino odraslih oseb, ki se slovenskega/francoskega jezika učijo na jezikovnih tečajih začetne stopnje. Za analizo smo uporabili učbenika *Latitudes 1* in *Slovenska beseda v živo 1a*, ki smo ju že uporabili pri krajših jezikovnih tečajih za mlajše odrasle (od 19 do 30 let). Pri tem smo skušali ugotoviti, v kolikšni meri omenjena učbenika ustrezata postavljenim kriterijem in priporočilom SEJO, ki naj bi mu sledila.

Glede na uporabo učbenikov (izbira učbenikov je pred pričetkom tečaja potekala »intuitivno«, torej glede na lastno prepričanje o kakovosti in uporabnosti učbenika) pred samo analizo smo postavili sledeče hipoteze:

1. Oba učbenika obravnavata podobne teme, vrstni red obravnave pa je podoben.
2. Učbenika imata podoben princip obravnave tem, naloge pa si sledijo od lažjih (dopolnjevanje, povezovanje) k težjim (oblikovanje samostojne povedi, besedila).
3. Francoski učbenik veliko bolj teži k skupinskemu delu kot slovenski.
4. Naloge v francoskem učbeniku so kompleksnejše kot naloge v slovenskem učbeniku.
5. Oba učbenika težita k temu, da bodo učenci ob koncu sposobni komunicirati.
6. Francoski učbenik obsega več avtentičnega gradiva kot slovenski.
7. Učbenika na podoben način obravnavata slovnico – ločeno od vsebine.

8. Oba učbenika težita k medkulturnosti.
9. Francoski učbenik ustreza več kriterijem
10. Oba učbenika sta primerna glede na stopnjo.
11. Oba učbenika vsebujeta besedišče, ki je v skladu z učenčevimi potrebami.
12. Francoski učbenik v večji meri sledi priporočilom SEJO kot slovenski.

Ob tem smo ugotovili, da oba učbenika obravnavata podobne teme in na podoben princip kar se tiče stopnjevanja težavnosti nalog. Prav tako smo ugotovili, da se oba učbenika, kljub temu, da naj bi sledila priporočilom SEJO in akcijskemu pristopu, precej razlikujeta; naloge v francoskem učbeniku so precej kompleksnejše od tistih v slovenskem (v prvem so bolj značilna t. i. opravila, v drugem pa vaje), slednji pa obsega tudi veliko več avtentičnega gradiva. V obeh učbenikih je slovnica glede na obravnavane kriterije kvalitetno pojasnjena, obravnavano besedišče pa je v skladu z učenčevimi potrebami in primerno glede na stopnjo (glede na to, da gre za poučevanje odraslih na začetni stopnji). Prav tako oba učbenika težita k medkulturnosti, čeprav slednji več pozornosti posveča francoski učbenik. Prav slednji ustreza več kriterijem in v večji meri sledi priporočilom SEJO od slovenskega. Kljub temu, da oba učbenika težita k sposobnosti komuniciranja, se zdi, da bo učence pri tem veliko bolj usposobil francoski učbenik, ki obsega kompleksnejše (avtentične) tekste in zahtevnejše naloge.

KLJUČNE BESEDE: SEJO, francoski jezik, slovenski jezik, jezikovni tečaji, akcijsko usmerjeni pristop, Latitudes 1, Slovenska beseda v živo 1a

RÉSUMÉ

Dans notre mémoire nous avons essayé d'examiner deux manuels destinés à l'apprentissage d'une langue étrangère: Slovenska beseda v živo 1 et Latitudes 1. Nous avons aussi abordé le rôle de la motivation qui joue un rôle très important dans la décision de chaque apprenant.

Ensuite, nous avons essayé de déterminer les destinataires des manuels, les enseignants et les apprenants. Nous avons constaté que les opinions des pédagogues sur cette question étaient partagées. Nous avons répondu à la question pourquoi le manuel était utile pour les enseignants et apprenants et quel était leur rôle dans l'utilisation du manuel.

En plus, nous avons mentionné le rôle des manuels ainsi que leurs avantages et désavantages

Premièrement, nous avons constaté que le manuel était constitué des matériaux qui étaient testés plusieurs fois et représentaient un ensemble intégral. Nous avons exposé l'importance de l'adaptation aux apprenants, à leur âge, à leur éducation et à leur objectif. Nous avons aussi souligné l'importance de différents styles d'apprentissage des apprenants et des styles d'enseignement des enseignants .

Deuxièmement, nous avons présenté quelques avantages. Nous avons constaté que le manuel faisait gagner du temps à l'enseignant parce qu'il est constitué des textes et exercices déjà faits. Par ailleurs, le manuel aide les apprenants car il définit ce qu'ils doivent apprendre, les aide à suivre le cours et aide aussi tous ceux qui étaient absents ainsi que ceux qui voudraient lire un peu plus sur un thème qui n'a pas été discuté en détail.

Ensuite, nous avons mentionné quelques désavantages parmi lesquels nous pouvons prendre en compte le fait de ne pas respecter l'individualité des apprenants et des enseignants.

En outre, nous avons présenté l'apprentissage des langues et les manuels dans le passé. Nous avons constaté que cette activité n'a pas commencé au 20ème siècle mais qu'elle était présente il y a 6000 ans. Nous nous sommes concentrés sur les manuels venant de France et de Slovénie.

Nous avons aussi présenté quelques méthodes (dans le sens de méthodologie) qui étaient utilisées dans le passé et les manuels qui étaient conçus selon ces méthodes, par exemple, la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie audio-orale, le SGAV, etc. Par la suite, nous nous sommes concentrés sur les manuels et méthodes contemporains – l'approche communicative et l'approche actionnelle. Toutes les deux préfèrent les documents

authentiques oraux ou écrits où l'oral occupe une place de choix (les activités de simulation, les jeux de rôle, etc.). L'apprenant est le communicateur et responsable de son propre apprentissage autant que l'enseignant est considéré comme un modèle, un conseiller, un co-communicateur. L'approche actionnelle est présentée comme l'approche dirigeante dans le CECR – le Cadre européen commun de référence pour langues, qui a été publié en 2001. Le document a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. Il ne s'agit pas d'un référentiel de langues, mais d'un outil qui aide à parvenir à une grande unité parmi les membres par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel et éducationnel. L'approche actionnelle qui est, comme il a été déjà mentionné, l'approche dirigeante du document présenté introduit une nouvelle notion – *la tâche*. Il s'agit d'un concept qui prévoit la réalisation de quelque chose, il faut, par exemple, écrire une lettre, accomplir une histoire, écrire une invitation à un ami, etc.

En plus, nous avons présenté quelques références que prévoit le CECR en ce qui concerne l'orthographe, les formes grammaticales, le vocabulaire, l'écoute, l'écriture, les textes, etc.

Ensuite, nous nous sommes concentrés sur le problème principal – les critères selon lesquels nous pouvons analyser, évaluer et dire si le manuel correspond à nos apprenants, à nous-mêmes ou pas.

Nous avons introduit quelques critères selon lesquels nous pouvons évaluer la qualité des manuels. Le premier a été le critère selon le questionnaire de Grant. Il recommande l'évaluation avant, pendant et après l'utilisation du manuel. Pour l'évaluation initiale il propose le test CATALYST. Selon lui, nous devons nous demander si le manuel est communicatif, donc si nos apprenants seront capables de communiquer dans une langue étrangère ; si le manuel s'accorde avec nos buts, nos attentes ; si le manuel est facile à utiliser, bien organisé et utile ; si le manuel contient d'autres annexes ; si le niveau est acceptable ; quelle est notre impression ; si les apprenants trouvent le manuel intéressant ; si le manuel a été testé dans la classe et quels ont été les résultats.

Nous avons aussi présenté le questionnaire de Cunningsworth qui divise les critères selon les différentes catégories ; les buts et les approches ; la forme et l'organisation ; le contenu linguistique ; les facilités linguistiques ; les sujets ; la méthodologie ; le guide pédagogique ; les réflexions pratiques.

Ensuite, nous avons présenté les critères basés sur les principes didactiques ; le principe de clarté, de gradation, d'activité, de l'appropriation au niveau, de caractère scientifique, d'économie, de lien entre la théorie et la pratique, d'individualité et de différenciation.

Nous avons aussi présenté le critère basé sur le modèle de Breen et Candlin qui proposent deux phases d'analyse. La première contient les questions sur les buts et le contenu du manuel, sur ce que ceux-ci demandent aux apprenants, sur la façon dont l'enseignant devrait les présenter dans la classe et si le manuel est la source d'enseignement unique dans la classe.

Dans la première phase nous nous posons les questions suivantes : le manuel, correspond-il aux besoins et intérêts des apprenants ; aux approches; comment se passent les processus dans la classe (selon le manuel).

Nous avons aussi présenté les critères de Damijan Štefanc. Il a choisi les critères suivants : une structure claire et bien disposée ; les consignes techniques sont bien respectées ; les éléments audio-visuels sont qualitatifs; le matériel est accordé avec les buts de toutes les unités ; le matériel représente un ensemble logique ; le matériel correspond aux buts d'apprentissage ; le matériel encourage le développement des compétences essentielles ; l'approche inductive est utilisée ; le contenu correspond selon le style; le matériel est adapté aux besoins d'un certain groupe ; le matériel contient des éléments pour encourager la motivation ; le matériel contient les activités de difficulté différente ; le matériel offre des propositions pour lier le contenu avec les autres unités.

A la fin, nous avons aussi présenté le critère de Littlejohn qui recommande deux degrés d'analyse : le premier degré est la date d'édition, le public, l'intention du manuel, le nombre d'heures d'enseignement, le nombre de pages, l'utilisation des couleurs, les éléments de l'ensemble du manuel, le nombre d'unités, les corrigés d'exercices, les transcriptions des textes oraux, l'index, les listes et le lexique. Le deuxième degré contient l'évaluation des exercices/des tâches et des réponses aux questions, comme ce qu'on demande aux apprenants, qui sont ceux-ci, quel type de contenu on va traiter, etc. Le troisième degré prévoit l'analyse d'exercices selon leur contenu.

Les critères mentionnés ont été écrits pour une analyse générale des manuels et se sont répétés plusieurs fois, pour cela nous avons choisi un nouveau critère.

Pour notre groupe cible nous avons choisi les personnes adultes qui apprennent la langue slovène/française comme langue étrangère en suivant des cours de langues.

Pour l'analyse nous avons choisi les manuels Slovenska beseda v živo 1 a et Latitudes 1 que nous avons utilisés lors des cours de langues pour les jeunes adultes (de 19 à 30 ans). Nous avons voulu voir dans quelle mesure ils correspondent aux critères et recommandations du CECR qu'ils devraient suivre.

Avant d'analyser les deux manuels que nous avons choisis, nous avons énoncé les hypothèses que nous avons posées sur l'utilisation des manuels (notre choix des manuels a été intuitif, c'est-à-dire qu'il a été basé sur notre propre opinion sur la qualité et l'utilité des manuels) :

1. Tous les deux manuels traitent les sujets similaires, même l'ordre est similaire dans les deux.
2. Les manuels sont similaires selon le principe du traitement des thèmes, les exercices se suivent des plus faciles (par exemple, le complètement, l'association) aux plus difficiles (par exemple, la formulation des phrases indépendantes, des textes, etc.).
3. Le manuel français propose plus de travail en groupes alors que le manuel slovène encourage davantage le travail autonome.
4. Les exercices dans le manuel français sont plus complexes que ceux dans le manuel slovène.
5. Les auteurs des deux manuels veulent que les apprenants soient capables de communiquer.
6. Le manuel français contient beaucoup plus de matériaux authentiques que le manuel slovène.
7. Dans les deux manuels la manière de traiter la grammaire est similaire – ils la traitent séparément du contenu (comme les textes, les exercices etc.).
8. Les deux manuels encouragent l'approche interculturelle.
9. Le manuel français correspond mieux aux critères proposés.
10. Les deux manuels correspondent au niveau des apprenants.
11. Les deux manuels contiennent le vocabulaire qui s'accorde avec les besoins des apprenants.
12. Selon les conseils du CECR, le manuel français suit plus les références que le manuel slovène.

Ce que nous avons constaté, c'était que tous les deux manuels traitaient les sujets similaires et selon le même principe du traitement des thèmes en ce qui concerne la gradation d'exercices. En plus, nous avons constaté que les exercices dans le manuel français étaient plus complexes que ceux dans le manuel slovène même si tous les deux manuels auraient dû suivre le CECR et l'approche actionnelle ; dans le premier nous pouvons trouver la majorité des tâches (par exemple, écrire une lettre à un ami), dans le second plutôt les exercices dans le sens propre (par exemple, dire quelques noms slovènes, compléter une phrase, etc.). Dans le manuel français nous pouvons aussi trouver beaucoup plus de textes authentiques.

Dans les deux manuels la grammaire est bien expliquée et le vocabulaire est aussi adéquat au niveau et aux besoins des apprenants.

Les deux manuels encouragent l'interculturel même si le manuel français lui accorde plus d'attention. Bien que tous les deux manuels encouragent la communication, il paraît que le manuel français peut mieux préparer les apprenants à communiquer que le manuel slovène – il contient beaucoup plus de textes (authentiques) et plus d'exercices complexes.

MOTS-CLÉS : CECR, langue slovène, langue française, cours de langues, approche actionnelle, Latitudes 1, Slovenska beseda v živo 1 a

KAZALO

1. UVOD	2
2. KAJ JE UČBENIK?	4
a) Notranja in zunanja struktura učbenika	4
b) Motivacija kot pomemben del oblikovanja izbire učbenika	6
3. KOMU JE UČBENIK NAMENJEN?	7
4. VLOGA IN POMEN UČBENIKA – NJEGOVE PREDNOSTI IN SLABOSTI	8
5. UČENJE JEZIKOV IN UČBENIKI NEKOČ	13
6. RAZVOJ METOD IN NA NJIH OSNOVANIH UČBENIKOV	16
7. SODOBNI UČBENIKI IN METODE	20
8. SKUPNI EVROPSKI REFERENČNI OKVIR ZA JEZIKE (SEJO)	22
a) SEJO o obravnavi jezikovnih oblik, slovničnih struktur, pravopisa	25
b) SEJO o usvajanju besedišča	25
c) SEJO o razumevanju govornih besedil (poslušanje) in zapisanih besedil (branje)	26
d) SEJO o pisanju	27
e) SEJO o govorjenju	27
f) SEJO o souporabi prvega jezika	27
g) SEJO o komunikacijskih aktivnostih	28
h) SEJO o besedilih in njihovi uporabi	28
9. USTREZNOST BESEDIL V UČBENIKIH ZA POUČEVANJE TUJEGA JEZIKA	29
10. KAKOVOST UČBENIKA	30
a) Kriteriji ustreznosti učbenika po Grantovem vprašalniku	32
b) Kriteriji ustreznosti učbenika glede na vprašalnik, povzet po Cunningsworthu	33
i) Cilji in pristopi	33
ii) Oblika in organizacija	34
iii) Jezikovna vsebina	34
iv) Jezikovne zmožnosti	34
v) Teme	35
vi) Metodologija	35
vii) Priročnik za učitelja	36
viii) Praktični razmisleki	36
c) Kriteriji ustreznosti učbenika glede na didaktična načela	36

d)	Kriterij kakovosti po modelu Breena in Candlina	38
e)	Kriterij kakovosti po raziskavi Damijana Štefanca	39
f)	Vrednotenje učbenikov po Littlejohnu (povzeto po Čepon, 2008: 110; Skela, 2008)	40
11.	TEČAJI SLOVENSKEGA IN FRANCOŠKEGA JEZIKA ZA TUJCE IN UPORABA UČBENIKOV	41
12.	ANALIZA UČBENIKOV NA PODLAGI OMENJENIH KRITERIJEV	44
a)	Latitudes ½ – analiza za začetno in (deloma) nadaljevalno (A1/A2) stopnjo francoskega jezika 45	
b)	Slovenska beseda v živo 1a – analiza učbenika za začetno (A1) stopnjo slovenskega jezika...	65
13.	PRIMERJAVA ZASNOVE IN KAKOVOSTI SLOVENSКИH TER FRANCOŠКИH UČBENIKOV	85
14.	UPOŠTEVANJE DOLOČIL SEJO V ANALIZIRANIH UČBENIKIH	87
15.	SKLEP.....	89
16.	VIRI IN LITERATURA.....	98

1. UVOD

Učenci v šoli se pogosto sprašujejo, zakaj morajo obravnavati neko učno temo, kot je denimo pesništvo Rimbauda, ki jih sploh ne zanima in ob kateri ne vidijo nobene uporabne vrednosti. Omenjena tema je del učnega načrta pri pouku slovenskega jezika kot maternega jezika, ki je denimo v gimnazijah bolj ali manj preskriptiven – učitelj lahko izbira med različnimi potrjenimi učbeniki, vendar mora paziti, da bo zajel vso snov, ki jo predvideva učni načrt, kar pa vsekakor ni lahko delo.

Pri pouku tujega jezika v gimnaziji učni načrt ni preskriptiven, kar se tiče tem samih; učni načrt učitelju pomaga pri »orientaciji«, mu predlaga določene teme (avtorji v francoski književnosti, kot so Prévert, Eluard, Apollinaire ipd.) in učne vsebine (denimo deli telesa, bolezni, poškodbe ipd.). Učitelj lahko učne vsebine dopolnjuje v skladu s svojim letnim načrtom in letnim delovnim načrtom šole.

Pri jezikovnih tečajih učnega načrta običajno ni – resda obstajajo jezikovne šole, ki ga od učiteljev zahtevajo, vendar so te prej izjema kot pravilo. Tako ima učitelj proste roke, vendar včasih prav zato ne ve, kako naj načrtuje pouk, katere učne teme naj obravnava in po kakšnem vrstnem redu.

Učni načrt učitelju lahko močno olajša delo. Kako pa se tega lotiti, če je vse, kar vemo, določeno število ur, število tečajnikov ter stopnja znanja jezika? V pomoč so nam lahko opisniki, ki predvidevajo, kaj naj bi učenec ob opravljeni stopnji znal. Ti pa nam ne pomagajo veliko, ko moramo predvidene vsebine določiti glede na vrstni red obravnave.

Tu nam je lahko v veliko pomoč učbenik – ta nam sugerira vrstni red, po katerem naj bi bile določene vsebine obravnavane, predlaga metode, ki naj bi bile uporabljene, ob tem pa učitelju prihrani veliko časa, saj mu ni potrebno pripravljati novega gradiva, tj. različnih besedil, slovničnih razlag in najrazličnejših vaj, ki bi zadostile potrebam in učnim stilom učencev.

Prav tako je v veliko pomoč učencem – tako slednji vedo, česa se morajo učiti, kako bodo vsebine obravnavane po vrstnem redu in kaj vse bo preverjeno (denimo v izpitu iz znanja jezika). Priročen je tudi, saj se ob njem lahko učenec pripravi na pouk ali pa prebere dodatne informacije o nečem, kar ga zanima (pa morebiti ni bilo povedano v razredu).

Glede na to, da se jezikovni tečaji močno razlikujejo glede na število ur, metode poučevanja, učne stile učencev in ne nazadnje glede na njihove potrebe, torej ali se jezika učijo za potovanje, službo oz. komunikacijo s tujejezičnim partnerjem ali prijatelji, izbira učbenika, ki bi, vsaj deloma, ustrezal vsem, prav gotovo ni lahka. Učitelji se pri izbiri pogosto zanašajo na svoje znanje in svojo intuicijo ter izberejo učbenik, ki ustreza njihovemu načinu poučevanja in njihovemu učnemu stilu. Tako se lahko učbenik v najboljšem primeru zaradi učiteljeve suverenosti izkaže kot odlična izbira tudi pri sami uporabi v razredu, včasih pa le ni tako. Učitelj morda vse preveč stremi k reševanju slovničnih vaj, saj se mu te zdijo pomembne za nadaljnjo obravnavo ostalih vsebin, učenci pa morebiti osnovnih jezikoslovnih terminov ne razumejo niti v domačem jeziku;¹ učbenik stremi k individualnosti in aktivnemu sodelovanju pred razredom, učenci pa se bojijo javno izražati mnenja; učenci znanje jezika potrebujejo za potovanje, učbenik pa stremi predvsem k temam, kot so delo v pisarni, pisanje motivacijskih pisem ipd. – to je le nekaj primerov, ko se učiteljeva intuicija ne izkaže kot najboljši temelj pri izbiri učbenika.

Učitelj bi se moral izbire učbenika lotiti pravočasno in premišljeno ter z ozirom na ciljno publiko. Pri tem so nam lahko že pred samim začetkom izvajanja pouka (oz. v našem primeru tečaja) v pomoč številni evalvacijski vprašalniki, na podlagi katerih lahko (deloma) presodimo, kako se bo učbenik obnesel v razredu (s predpostavko, da poznamo vsaj nekaj informacij v zvezi z željami tečajnikov, njihovim predznanjem, z zanimanji ipd.).

Učbenik lahko presojamo pred samo uporabo, med uporabo in ob koncu uporabe.

V diplomski nalogi bomo predstavili lastnosti učbenikov, njihovo vlogo in pomen, prednosti in slabosti, namembnost, učenje jezikov in vlogo učbenikov nekoč, metode, na katerih so (in so bili) učbeniki osnovani, Skupni referenčni okvir kot osnovo za pripravo učbenikov ter kriterije, po katerih učbenike lahko presojamo. Ob tem bomo predstavili kriterij, ki smo ga osnovali na podlagi ostalih kriterijev, in po njem analizirali učbenika *Latitudes 1* in *Slovenska beseda v živo 1a*. S tem bomo ugotovili, ali sta učbenika primerna za uporabo pri poučevanju odraslih na jezikovnih tečajih začetne (A1) stopnje.

¹ Pri tem so izvzeti t. i. drili, vaje, kjer učenci sledijo jezikovnemu vzorcu in ga prenašajo na druge situacije.

2. KAJ JE UČBENIK?

Po SSKJ je učbenik »knjiga s predpisano snovjo za učenje«, glede na Enciklopedijo slovenskega jezika pa je učbenik »priročnik /.../, navadno v knjižni obliki, ki sistematično predstavlja družbeno stvarino tako, da hkrati pojasnjuje vse, kar je v nji novega, tudi izrazijsko. Učbeniki se pišejo za učence, /.../ tečajnike itd., sploh za ljudi, ki hočejo (morajo) sistemsko kaj spoznavati« (Zemljarič po Toporišič, 1999: 245).

Učbenik kot učno sredstvo oziroma učni vir je tekstovni učni medij, ki kot del izobraževalne tehnologije pripomore k učinkovitosti pouka in samostojnega učenja. Je sestavni del samostojne učenčeve učne aktivnosti, učitelj pa ga lahko kot učno sredstvo vključi v etape učnega procesa ter k tistim učnim metodam, ki implicirajo delo z besedilom (Štefanc, 2005: 174). Učbenik vključuje informativno (znanje), konativno (vrednote), kognitivno (sposobnosti) in emotivno funkcijo. Sodobni pedagogi zato pripisujejo učbeniku dve temeljni funkciji, informativno in transformativno. Informativna funkcija je didaktične, transformativna pa vzgojne narave (Jurman, 1999: 57).

Učbeniki se razlikujejo tudi glede na starostne skupine. Za mlajše učence je primerno pestro slikovno gradivo, različne igre, pesmi, zabavne aktivnosti, ki jih učitelji kasneje lahko nadgradijo z medpredmetnim povezovanjem vsebin.

K slednjemu stremimo tudi pri izobraževanju odraslih (rešujemo celostne probleme iz vsakdanjega življenja), učno gradivo, med katerega uvrščamo tudi učbenik, pa je najpogostejše oblikovano tako, da se nove vsebine prepletajo z vajami, vprašanji in nalogami.

a) Notranja in zunanja struktura učbenika

Med glavne elemente notranje strukture učbenika Malić (1992: 35) uvršča:

- osnovna besedila, ilustracije, grafikone, tabele in druga slikovna gradiva, ki prikazujejo učno snov, ki je določena v učnem programu,
- izbiro dopolnilnih besedil, ilustracij, tabel ipd., s katerimi se širi programska vsebina,
- vsebine, ki spodbujajo k delu in sodelovanju: vprašanja, naloge, vaje, povzetki, napotki na druge vire ipd.

Jurman (1998: 54) pri vsebini opozarja na pomembnost dobro strukturiranega besedila. Dober učbenik mora biti po njegovem kot celota smiselno razdeljen na dele, na poglavja, ta pa morajo biti podana po manjših sklopih – podpoglavjih, ki tvorijo logično povezano celoto, v kateri se lahko učenec znajde sam.

Porenta (2001: 112) med vsebino uvršča tudi razlago temeljnih dejstev, pojmov in definicij. Poudarja, da mora učbenik z nalogami, ki jih obsega, spodbujati vedoželjnost, ustvarjalnost, individualizacijo in sodelovalnost ter razvijati jezikovno kulturo, kritičnost, demokratično mišljenje, strpnost, enakopravnost, sožitje.²

Omenjene definicije veljajo za učbenike nasploh in se ne osredotočajo samo na učbenike za učenje tujega jezika. Pomembno vlogo pri slednjih igrajo predvsem medkulturne vsebine, ki ne spodbujajo stereotipov, temveč skušajo ustvariti kritičen pogled do tuje kulture, ki ne temelji na predsodkih in vnaprej ustvarjenem mnenju.

O učbeniku veliko pove njegova zunanja struktura.

Zunanje lastnosti učbenika, t. j. oblikovanje, papir, tisk, jezik in slikovno gradivo precej vplivajo na to, kako je učbenik za njegove »uporabnike« privlačen (motivacijsko naravnan), koliko je uporaben, pomembno pa je tudi dejstvo, da te lastnosti vplivajo tudi na ceno učbenika.

O pomembnosti grafične oblikovanosti učbenika priča Poljak (1983: 54), ki pravi, da » ... grafično dobro oblikovan učbenik lahko bistveno dvigne njegovo didaktično, psihološko in vzgojno vrednost.« Z njim se strinja tudi Jurman (1998: 74): »Naslovna stran učbenika ima določeno motivacijsko vrednost samo pri učbenikih za opismenjevanje učencev, od tod dalje pa nobene. Pogosto je zato srečati učbenike z zelo poživljajočo naslovno stranjo, tekst v njih pa je grozljivo monoton in brez kakršnihkoli ilustracij.« Malić (1992: 39) opozarja tudi na izbor papirja, od katerega je odvisna kakovost tiska, fotografij in ne nazadnje trajnost knjige.

V diplomskem delu se bomo osredotočili predvsem na notranjo strukturo učbenika in glede na to (po različnih kriterijih) določali tudi njegovo kakovost.

² Seveda bi težko razvijali denimo sožitje in enakopravnost pri učbenikih za matematiko oz. nasploh za naravoslovje; omenjena definicija se nanaša na družboslovne predmete, predvsem pa na učenje maternega jezika.

b) Motivacija kot pomemben del oblikovanja izbire učbenika

Motivacijo lahko glede na učenčeve cilje delimo v 2 širši kategoriji. **Integrativna** motivacija je značilna predvsem po želji identificiranja s kulturo drugega jezika, **instrumentalna** pa, ko posameznik oz. učenec usvaja drugi jezik, da bi uresničil cilje, npr. da bi lahko komuniciral z drugimi osebami, morda spremljal pouk oz. bil uspešen pri delu, ki ga opravlja (Prebeg-Vilke, 1995: 66). Integrativna motivacija je značilna predvsem takrat, ko ima ciljni jezik položaj drugega jezika, instrumentalna motivacija pa tam, kjer je ciljni jezik tuji jezik (Čok idr., 1999: 33-34).

Na podlagi vrste motivacije se lahko učitelj odloči tudi za ustrezen učbenik: za nekoga, ki se uči jezika zato, ker je njegov partner npr. Francoz, bo zagotovo bolj ustrezen učbenik, ki temelji na civilizaciji in kulturi ter na sami komunikaciji, za nekoga, ki se uči jezika, ker bi rad delal v tujejezičnem podjetju, pa bo bolj pomembno gradivo, ki bo obsegalo različne predloge za pisanje besedil (vljudnostna pisma, motivacijska pisma, zapisniki s sestankov) in slovnična pravila.

Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO, 2001) ob tem spodbuja, naj si vsi, pristojni za organizacijo učenja jezika, pred izvajanjem aktivnosti odgovorijo na naslednja vprašanja in s tem gradijo na potrebah, motiviranosti, lastnostih in možnostih učencev:

- Kaj bodo učenci morali početi z jezikom?
- Česa se morajo naučiti, da bodo z uporabo jezika te cilje lahko dosegli?
- Zaradi česa se želijo učiti?
- Kako se razlikujejo po starosti, spolu, družbenem in izobrazbenem ozadju itn.?
- Kakšno znanje, spretnosti in izkušnje imajo njihovi učitelji? Kakšen dostop imajo do učbenikov, priročnikov (slovarjev, slovnice itn.), avdiovizualnih pripomočkov, računalnikov in računalniških programov itn.? Koliko časa si lahko vzamejo (ali so si pripravljeni vzeti) za učenje? (SEJO, Opombe za uporabnika, 2001: 18)

3. KOMU JE UČBENIK NAMENJEN?

Mnenja slovenskih pedagogov o tem, komu je učbenik namenjen, učencem ali učiteljem, so deljena.³

Žerjav (v Rustja, 2004: 19) je denimo mnenja, da je učbenik prvotno namenjen učitelju: »Pedagoški delavec vidi v učbeniku bolj ali manj posrečeno zbirko snovi, slik in podobnih ilustracij, vezanih na razredni učni program. Iz zbirke zajema ustrezno stvarino za svoje učne ure, po potrebi izbrane lekcije tudi dopolnjuje, krajša ter tako sledi učbeniškem avtorju. Brez učbenika za učence se čuti šolski delavec kot čolnar brez vesla in nima dovolj opor za svoje vsakdanje delo. /.../ Učbenik nakazuje deloma tudi učne metode.«

Kovač in drugi (Kovač 2005: 20) učbenik opredeljujejo hkrati kot učni vir in učno sredstvo, ki je enakega pomena za učitelja in učence: » ... učbenik kot učno sredstvo oz. učni vir je tekstovni učni medij, ki kot del izobraževalne tehnologije pripomore k učinkovitosti pouka in samostojnega učenja. Kot učno sredstvo je predvsem v funkciji učiteljevega poučevanja oz. doseganja optimalnih učnih ciljev in standardov znanja, medtem, ko je kot učni vir, tj. vir vednosti in znanj, namenjen samostojni učni aktivnosti učencev.«

Po Marentič-Požarnik (2000: 284) naj bi bil učitelj oblikovalec ali izgrajevalec učenčevih sposobnosti in spretnosti, za katerega je prispodoba trener, kipar, »gradbenik«, ki demonstrira spretnosti, jih razloži, daje učencu možnost, da jih vadi v različnih okoliščinah ter mu posreduje povratno informacijo. Tak učitelj se trudi, da bi učenca naučil, kako pristopiti, se lotiti določenih nalog in povezati teorijo s prakso. Daje veliko nalog, s povratno informacijo seznanja učence, kako so pri nalogi uspešni.

Lahko je tudi mentor, moderator učenčevega samostojnega učenja; prispodoba je lahko gorski vodnik. Učenec je v pouk aktivno vključen, in sicer tako, da izraža svoje misli in ideje, učitelj pa ga usmerja pri interpretiranju ter povezovanju. Učitelj je lahko tudi v vlogi spodbujevalca razvoja učenčevih potencialov, njegove celovite osebnostne rasti; prispodoba zanj je vrtnar. Tak učitelj se zaveda, da je učenec razvijajoča se osebnost, ki bi ji morali ponuditi čim več dejavnosti. V tem primeru učitelj stremi k temu, da učenec vsebine povezuje z lastnimi izkušnjami in doživljanjem.

³ Pri tem ne upoštevamo gradiv, učbenikov, ki so namenjeni samoučenju in so pomembni le za učenca, deloma pa nadomestijo učitelja. Pri tovrstnih učbenikih prevladuje pisno gradivo, pogosto so poleg knjige na voljo avdio- ali videokaseta, CD/DVD medij idr.

Učbeniški komplet običajno poleg učbenika samega obsega tudi delovni zvezek, gradivo za interaktivno tablo in zvočno gradivo (dandanes so to predvsem CD-ji, DVD-ji, učbeniki v elektronski obliki, dostopni preko spleta ali na USB ključku ipd.) ter priročnik za učitelje. V slednjem so običajno zbrana pojasnila k posameznim delom učbenika in dodatni predlogi za obravnavo učnega gradiva v razredu, ideje, kako učinkovito uporabljati učbenik. Tovrstni priročnik običajno obsega rešitve, predlaga pa tudi možne pristope k posameznim besedilom in vajam in s tem omogoča večjo uporabnost gradiva.

4. VLOGA IN POMEN UČBENIKA – NJEGOVE PREDNOSTI IN SLABOSTI

Učbenik je, kot zagovarjajo številni, še vedno »posrednik« informacij, vednosti, znanj, učni medij.

Učbeniki so skrbno načrtovano, večkrat testirano gradivo, v katerem najdemo več dejavnosti, ki si postopoma sledijo in tvorijo zaključeno celoto. Tako za slovenščino kot francoščino so dandanes na voljo moderni učbeniki za začetnike, nadaljevalce in izpopolnjevalce, ki so razdeljeni tudi glede na trajanje tečajev (Pirih Svetina, 2000: 50).

Za krajše tečaje so primernejši učbeniki s »pametnim izborom vsebine« (pri poučevanju slovenščine kot tujega jezika denimo Tanja Jerman (<http://www.centerslo.net/>) za začetnike priporoča učbenik A, B, C ... 1, 2, 3, gremo; za nadaljevalce učbenika S slovenščino nimam težav ter Gremo naprej, za izpopolnjevalce pa učbenik Jezikovod), ki pa ne smejo biti le skrajšana verzija učbenikov, namenjenim daljšim tečajem. Stabej meni, da mora dober učbenik poleg strokovnosti in kakovosti oblikovanosti obsegati tudi prilagojenost naslovnikom; upoštevati mora njihovo starost, predhodno jezikovno in siceršnjo izobrazbo, njihov prvi jezik, način učenja in ne nazadnje cilj samega izobraževanja (Stabej, 2000: 26-27).

Na to opozarja tudi Grant (1994: 10). Nekdo, ki bi se rad naučil pravilno naročiti kavo, ima drugačne potrebe kot nekdo, ki želi pridobiti certifikat iz znanja določenega jezika; prav tako ima drugačne potrebe nekdo, ki se želi učiti jezika iz kulturnih razlogov, kot nekdo, ki mu jezik predstavlja sredstvo za preživetje (imigranti ipd.)

Vprašanje, ki se poraja vsakemu učitelju je, katere vsebine izbrati, da bodo ustrezale naslovniku. Pirih Svetina (2000: 47) denimo opozarja na to, da je potrebno vsebine, povezane s predstavitvijo prebivalcev, države same, naravne, kulturne, umetnostne, politične, znanstvene in socialne podobe drugače predstaviti tistim, ki se učijo nekega jezika v državi sami, kot tistim, ki se jezika učijo izven nje. Opozarja tudi na pomembnost zasnovanosti učbenika glede na jezikovne skupine: govorci določenih jezikovnih skupin se različnih jezikov lotevajo drugače od drugih, delajo podobne napake ipd.

Skela (2008) omenja naslednje postavke, ki naj bi pomagale pri vrednotenju in izbiri učbenika (in s tem njegovih vsebin):

- način in vrsta povezave med učbenikom in učnim načrtom,
- uspešnost uresničevanja ciljev in namenov učbenika,
- vrsta, povezanost in primernost v učbeniku uporabljenih jezikovnih zmožnosti za potrebe določene ciljne skupine,
- koristnost uporabljenih slovničnih struktur in besedišča za doseganje ciljnih potreb učencev,
- vrsta in ustreznost uporabljene metodologije (primernost in prožnost tehnik, postopkov in dejavnosti).

Zaradi različnosti tečajnikov je učitelj pogosto primoran poseči po več učbenikih in dopolniti obstoječi učbenik z lastnim gradivom.

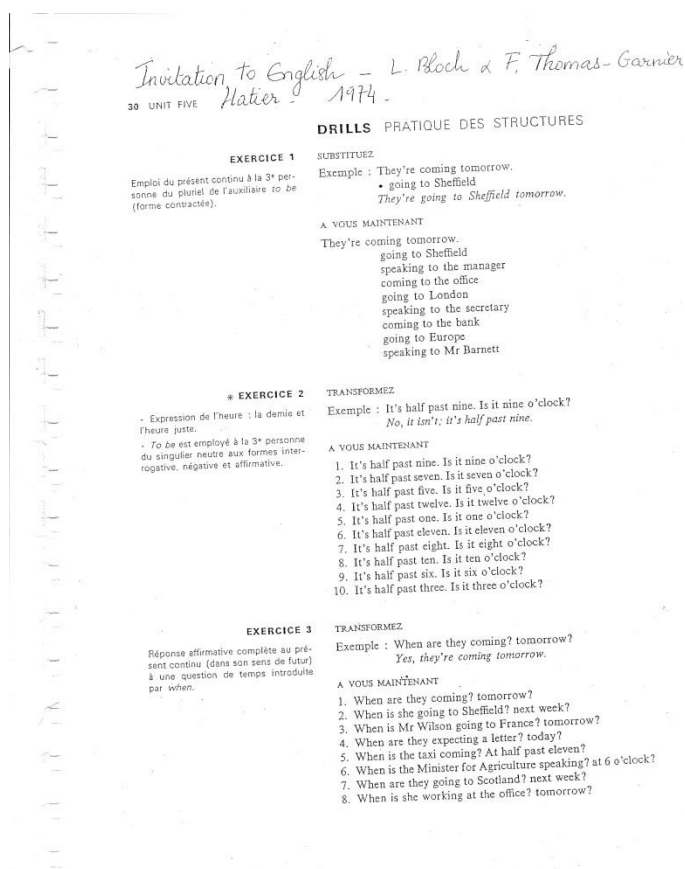
Glede na glavna pristopa poučevanja jezika, to sta tradicionalni in komunikacijski, bi lahko opredelili tudi nekatere lastnosti učbenikov, ki pristopoma sledijo in kakor jih deli Grant (povzeto po Skela, 1999: 178-179; 194-195).

Tako tradicionalni učbeniki:

- poudarjajo jezikovne oblike in slovnične modele, ne toliko komunikacijskih funkcij,
- stremijo k usvojitvi struktur zvoka, oblike, vrstnega reda, usvojitvi simbolov jezika,
- stremijo k bralnim in pisnim aktivnostim,

- značilni so zvočni posnetki in vizualno gradivo, vloga učnih gradiv pa je v glavnem osredotočena na učitelja,
- ozko se osredotočajo na učni načrt in so izpitno naravnani,
- kot aktivnosti so najpogostejši dialogi in drili, ki stremijo k ponavljanju in pomnjenju, k vadbi struktur.

Problem tradicionalnih učbenikov je v tem, da učenec na koncu res dobro obvlada slovnico, sistem, ni pa sposoben komunicirati v danem jeziku.



Slika 1: Primer učbenika na podlagi avdio-oralne metode in vaje (dril)⁴

Komunikacijski učbeniki so različni, imajo pa naslednje lastnosti:

- izpostavljena je komunikacijska funkcija jezika; v ospredju niso oblike, temveč teme in naloge/opravila,

⁴ Vir slike: Didaktika francoščine, fotokopije: 51, povzeto po Bloch&Gariner, 1974

- odsevati skušajo učenčeve potrebe in interese,
- aktivnosti so osnovane na uporabi jezika samega,
- v ospredje sta postavljena poslušanje in govorjenje,
- stremijo k temu, da so bolj specifični pri definiranju ciljev,
- vsebina in metode odsevajo jezik iz vsakodnevnega življenja, spodbujajo delo v skupinah in parih, učitelj mora pri tem igrati »organizatorja«.

Pri izbiri učbenika je potrebno paziti tudi na učne stile učencev in stile poučevanja. Nekateri učenci ne morejo brez zapisanega besedila pred sabo; zapisano besedilo jim služi kot podpora, četudi gre za ustno aktivnost. Drugi raje poslušajo in govorijo, ne da bi se ozirali na zapisano besedilo. Določeni učenci radi slišijo slovnična pravila (predvsem v maternem jeziku); menijo namreč, da jim pravila pomagajo pri reševanju številnih drugih vaj. Za razliko od njih obstajajo učenci, ki pravil ne marajo, saj jih ne razumejo, pri reševanju vaj pa se ravna po svojem občutku. Glede na učne stile Grant (1994: 11) deli tudi učence, ki radi poslušajo učitelja in pri tem ne sodelujejo, temveč le poslušajo, na drugi strani pa učence, ki radi delajo v parih in skupinah.

Učbenik pa, kot smo že omenili, ni namenjen le učencem, temveč tudi učiteljem. Glede na izbiro metod dela Grant učitelje razdeli v 3 skupine. V prvi so tisti, ki menijo, da poznajo svoje učence in ki prevzemajo celotno organizacijo ter nadzor nad poukom in tako določajo tudi metode dela. V drugi skupini so učitelji, ki sledijo metodam, predstavljenim v učbeniku. V tretji skupini so učitelji, ki skušajo ugotoviti, kakšni so njihovi učenci in njihove potrebe.

Učbenik po mnenju McGratha (2002: 10, 11) učiteljem predstavlja strukturo za poučevanje, vsebuje vnaprej pripravljena besedila in vaje ter s tem prihrani čas, nudi lingvistično, kulturno in metodološko podporo in omogoča pregled nad že usvojeno snovjo, ponuja raznolikost, pedagogom pa lahko predstavlja pomoč pri profesionalnem razvoju. Učbenik je pomemben še z enega vidika – uresničevanja učnega načrta in programa oz. učnih ciljev in standardov znanja.

Učencem pomaga, saj definira, česa se morajo učiti in kaj bo preverjeno, s čim se bodo pri pouku ukvarjali v sledečih urah, hkrati pa omogoča ponovni pregled in podpira učenje zunaj razreda, v kolikor je učenec manjkal pri pouku ali pa se želi le pripraviti na pouk oz. ponoviti že slišano oz. prebrano.

Slaba plat učbenikov je, da učitelju narekujejo poteke učnih ur in da pri tem slednji ne more upoštevati učenčeve individualnosti, skupinske dinamike ter ne nazadnje subjektivne teorije učenja ter poučevanja učitelja. Brumfit (po Grant, 1994) namesto učbenikov predlaga gradiva z nasveti za učitelje (kako prevzeti in spremeniti vsebine). Na podlagi tega je idejo razvil Allwright (po Grant, 1994) ki meni, da so cilji, vsebina, metode in navodila veliko preveč kompleksna, da bi jih zagotovil učbenik. Tudi sam namesto slednjega (po Grant, 1994) predlaga zagotovitev učnih materialov, ki bi učence vodili pri učenju jezika, ter »idealne« ter »racionalne« knjige za učitelje, podprte z nasveti za izobraževanje učencev ter nasveti za učitelje.

Grant (1994) v svojem delu *Making the most of your Textbook* učitelje in njihova mnenja o učbenikih razdeli na tri različne kategorije.

V prvi so učitelji, ki učbenika ne uporabljajo in pripravljajo svoja lastna gradiva, saj so mnenja, da poznajo potrebe učencev bolje kot pripravljavci učbenikov.

V drugi kategoriji so učitelji, ki brez učbenika ne morejo in ga uporabljajo kot »recept« - od strani do strani, da ne bi »zašli s prave poti«.

V tretjo kategorijo se uvrščajo učitelji, ki učbenik sicer uporabljajo, saj se jim zdi koristen, ne pa ves čas.

Vsak učitelj pri delu čuti potrebo po individualnosti in svobodi izbire tem, metod učenja ipd. Paziti je treba na potrebe različnih razredov, vendar je kljub vsemu težko učiti sistematično, v kolikor učbenika ni pri roki.

Učitelji, ki jih Grant uvršča v drugo kategorijo, mislijo, da so učbeniki nepogrešljivi zaradi sledečih (pozitivnih) lastnosti:

- definirajo, česa se mora posameznik naučiti, in sicer v določenem vrstnem redu,
- predlagajo metode, ki naj bi bile uporabljene,
- zagotovijo privlačen in ekonomičen material,
- učitelju prihranijo veliko časa,
- učencem predstavljajo uporabno pomoč pri učenju.

Učitelji, uvrščeni v tretjo kategorijo, so po Grantu sposobni presoje, kdaj je smiselno uporabiti učbenik in kdaj ne. Po mnenju Granta (1994: 16) mora biti učitelj pozoren na učenčeve cilje, učni stil, zanimanja, prednosti, slabosti, paziti mora na to, katere metode in materiali so

primerni, ter se odločiti, ali bo uporabil, priredil, zamenjal, izpustil ali zamenjal metode in vsebine, uporabljene v učbeniku – včasih se namreč zgodi, da je vsebina primerna za določeno stopnjo, pa je metoda oz. vaja neprimerna; v takih primerih mora biti učitelj tisti, ki ne sledi slepo učbeniku v celoti, temveč spretno presodi, kaj iz učbenika je smiselno uporabiti pri pouku in česa ne.

5. UČENJE JEZIKOV IN UČBENIKI NEKOČ

Učenje jezika je dejavnost, ki je prisotna že 6000 let. Zaradi potrebe po pisnem in ustnem sporazumevanju, natančneje zaradi trgovinske ali gospodarske menjave oz. nasploh pretoka idej, ki je (bila) posledica potrebe po sporazumevanju in izstopu iz najožjega kroga, je nastala potreba po znanju več jezikov – s tem pa tudi potreba po zapisanih besedilih – učbenikih.

Antični svet je bil na jezikovnem področju izrazito pluralističen. V tistem času so vzpon doživeli akadščina, aramejščina, egipčanski jezik, predvsem pa grščina. Sumerci so bili prvo ljudstvo, ki je jezik uporabljalo v pisni obliki. Na glinenih ploščicah so vadili pisanje znakov sumerske pisave, na njih pa so kasneje našli številne sezname besed in glagolskih oblik, pa tudi različnih nalog, kar priča o pomembnosti poučevanja oblikoslovja (Vučo po Pichiassi, 1999: 46).

V 1. st. n. št. je mednarodni jezik kulture, religije, filozofije, prava in državne uprave ter sporazumevalni jezik zahodnega sveta postala latinščina (Vučo po Germain, 2005: 51). Pred popolno prevlado je bilo izobraževanje v Rimu dvojezično – noben Rimljan iz »dobre« družine namreč ni obveljal za izobraženega, če ni znal grško in bil seznanjen s književnostjo. O izobraževanju v tistem času pričajo učbeniki, *Hermeneumata Pseudodositheana*, ki jih lahko primerjamo s sodobnimi učbeniki za izpopolnjevanje v konverzaciji (Vučo po Titone, 1968: 6). V učbeniku je bil najprej grško-latinski slovar, ki so mu sledila preprosta besedila za spodbujanje konverzacije, običajno preprosti dialogi. Metoda je bila sistematična, praktična ter usmerjena v utrjevanje slovničnih struktur (Vučo, 2012: 65).

V srednjem veku je bila knjiga redka, vse dokler Arabci v 12. stoletju na današnje evropsko območje niso prinesli papirja, še dobro stoletje kasneje pa so bile v uporabi še vedno živalske

kože in voščene tablice. Učenci so se pri učenju slovnice poleg jezika učili tudi pisanja v skladu s pravopisom ter branja, govorništva in književnosti. V tistem času sta nastala dva učbenika: *Doctrinale puerorum* in *Graecismus*. Prvi je bil učbenik slovnice v verzih, ki je z mnemotehniko učencem pomagala, da si lažje zapomnijo pravila latinske slovnice.

Govorniško tehniko so učitelji poučevali na podlagi kratkih besedil in rekov, prilagojenih potrebam poučevanja. Uporabljali so tudi dialoško obliko vprašanj in odgovorov, na podlagi katere so nastali številni učbeniki.

Učbeniki za konverzacijo, t. i. *colloques* so temeljili na starih grško-latinskih konverzacijskih priročnikih, ki so bili prav tako v dialoški obliki, v učbenikih, ki jih je sestavil anglosaški učitelj latinščine Aelfric (Vučo po Germain 2005: 56), pa se nahajajo še konverzacijske vaje, predhodnice današnjih konverzacijskih učnih tehnik z angleškimi poimenovanji *role play*, *role making* in *role taking*.

Zaradi vpliva rimskokatoliške cerkve so se krajevni ali narodni romanski jeziki razvili v tesni povezavi z latinščino.

Spremembo so doživeli v 16. stoletju, ko se je širila potreba po umetniškem izrazu v domačem jeziku. K razvoju narodnih jezikov je močno pripomoglo tudi reformacijsko gibanje: med bistvenimi zahtevami slednjega je bilo namreč, da ljudje sami berejo Sveto pismo: tako je bila Biblija leta 1471 prevedena v italijanščino, 1478 v katalonščino, 1530 v francoščino, 1553 v španščino, leta 1584 pa sta jo Primož Trubar in Jurij Dalmatin prevedla tudi v slovenščino (Vučo, 2012: 93).

Francoščina je imela pomemben položaj tujega jezika. V 11. stoletju je postala uradni jezik na ozemlju Anglije. Pod vladavino Tudorjev v 15. stoletju je ta položaj sicer izgubila, še vedno pa je imela veliko veljavo kot jezik kulture.

Prvi učbenik za učenje francoščine kot tujega jezika na omenjenem območju je napisal neznan pisec, šlo pa je za priročnik, ki je preživel do današnjih dni z naslovom *La manière de language qui t'enseignera bien à droit parler et écrire douz français* (slov. *Učbenik, ki te bo naučil pravilno govoriti in pisati francosko*).

Učbeniki, ki so nastali po vzorcu prvega, se imenujejo *Manière* (slov. *Jezikovna raba*) in so nastali v 15. ali 16. stoletju. Šlo je za zbirko koristnih vsakodnevnih dialogov, ki so bili v pomoč vsem, ki so potovali v Francijo. Poučevanje je bilo praktične narave, in sicer da bi se

učenec znašel v vsakodnevnih situacijah v življenju. Metoda je bila nekakšna predhodnica situacijske metode (Vučo, 2012).

Leta 1483 se je pojavila kratka knjiga dialogov in besedil pisca Williama Caxtona, prvega tiskarja v Angliji, ki je začel izdajati tiskani časopis, poleg tega pa je bil tudi trgovec s knjigami, ki jih je pripeljal iz Nemčije in Francije.

Podnaslov knjige je bil *Tres bonne doctrine pour aprendre briefment fransoys et engloys* (slov. *Zelo dober način za hitro učenje francoščine in angleščine*). Učbenik je bil dvojezičen in je temeljil na situacijski metodi: v njem so bili najprej pozdravi, ki so jim sledila preprosta besedila s primeri iz vsakdanjega življenja, besedišče pa je bilo v povezavi s pohištvom, služinčadjo, z družinskimi razmerji, nakupovanjem, s hrano ipd. Drugi del učbenika so predstavljali portreti posameznikov, najpogosteje trgovcev, ki so jim sledila krajša besedila, zaključil pa se je s kratko molitvijo z željo, da bi branje našlo pot do src bralcev (Vučo po Germain, 2004: 58). Za poučevanje francoščine je bilo sicer v preteklosti uporabljenih ogromno različnih metod in na podlagi teh različnih učbenikov.

O slovenščini kot tujem jeziku pričajo predvsem jezikovni priročniki (ne toliko učbeniki), ki so bili bolj ali manj namenjeni tujcem. Zemljarič Miklavčič (1999: 245-269) med prve izmed tovrstnih priročnikov uvršča italijansko-slovenski slovar Alasia da Sommaripa (1607); slednji je bil namenjen menihom iz Servitskega samostana, da bi lažje komunicirali s slovenskim ljudstvom. Omenjeni slovar vsebuje pozdrave, nekaj dialogov, v katerih popotnik sprašuje za pot, nastanitev, hrano, izraze za dneve v tednu, imena za števila, denar ipd.

Predhodnik priročnika za učenje slovenskega jezika, ki je sledil, je bil dodatek v Pohlinovi Kraynski Grammatiki (1768), v katerem zasledimo 6 pogovorov, namenjenih tujcem pri potovanju.

Kot prva samostojna priročnika za učenje slovenščine kot tujega jezika se uvrščata Franulova (spisana v italijanščini leta 1811) in Šmigočeva (spisana v nemščini leta 1812) gramatika. Do konca 1. svetovne vojne so jezikovni priročniki za učenje slovenščine kot tujega jezika doživeli razcvet; kot pisca sta bila pomembna predvsem Anton Janežič in Anton Murko, pa tudi Jakob Sket. Priročniki so bili napisani v nemškem, italijanskem in češkem jeziku in so izhajali v številnih izdajah, bili pa so v skladu z evropskim razvojem metodike jezikov. Do konca 19. stoletja je nastalo tudi nekaj funkcijsko diferenciranih priročnikov, kot sta denimo priročnik za vojake (delo Andreja Komela) ter priročnik za uradnike (avtor je Ivan Navratil). Po 1. svetovni vojni se je zmanjšalo število nemško pisanih priročnikov, povečalo pa se je število italijansko pisanih priročnikov, nato pa je med drugo svetovno vojno prišlo do

preobrata: javna raba slovenskega jezika je bila prepovedana, zato je tudi izhajanje učbenikov za slovenščino kot tuji jezik zamrlo.

Učenje slovenščine kot tujega jezika se je ponovno obudilo v 60. letih prejšnjega stoletja, ko so se za učenje slovenskega jezika pričeli zanimati priseljenci iz nekdanje Jugoslavije (za njih znanje slovenščine sicer ni bilo obvezno, slovenščine so se večinoma učili iz okolja), še bolj pa v 70. letih, ko so v Slovenijo množičneje pričeli prihajati potomci izseljencev iz Argentine, Kanade, Avstralije in ZDA.

6. RAZVOJ METOD IN NA NJIH OSNOVANIH UČBENIKOV

Izraz metoda v didaktiki razumemo v ožjem in širšem smislu (Neuner/Hunfeld, 1993: 149). V ožjem smislu se nanaša na konkretne procese med poukom določenega pouka, npr. kot metoda pogovora, metoda branja ipd. Metoda v širšem smislu besede je skupek dejavnikov, ki vplivajo na izbor, gradacijo, členjenje učne snovi. V francoski terminologiji (fr. *méthode*) ima 3 različne pomeni: lahko pomeni učbenik oz. didaktični material, metodologijo (način poučevanja; direktna metoda) ali besedo, ki zaznamuje izraz aktivne metode (*méthodes actives*). (*Dictionnaire de didactique du français*, 2003: 164) Kljub terminološki nedoslednosti pri poimenovanju in ponekod slabi zgodovinski dokumentiranosti so metode najopaznejši in najvplivnejši parameter jezikovnega poučevanja in s tem tudi učbenikov po celem svetu.

Prva metoda, ki se je uporabljala, je temeljila na praktičnem načinu, prilagojenem potrebam ustnega in pisnega sporazumevanja, učenje jezika pa je bilo omejeno na maloštevilne nosilce jezikovne menjave (pisarje, svečenike, trgovce, diplomate idr.) (Vučo po Titone, 1990: 7).

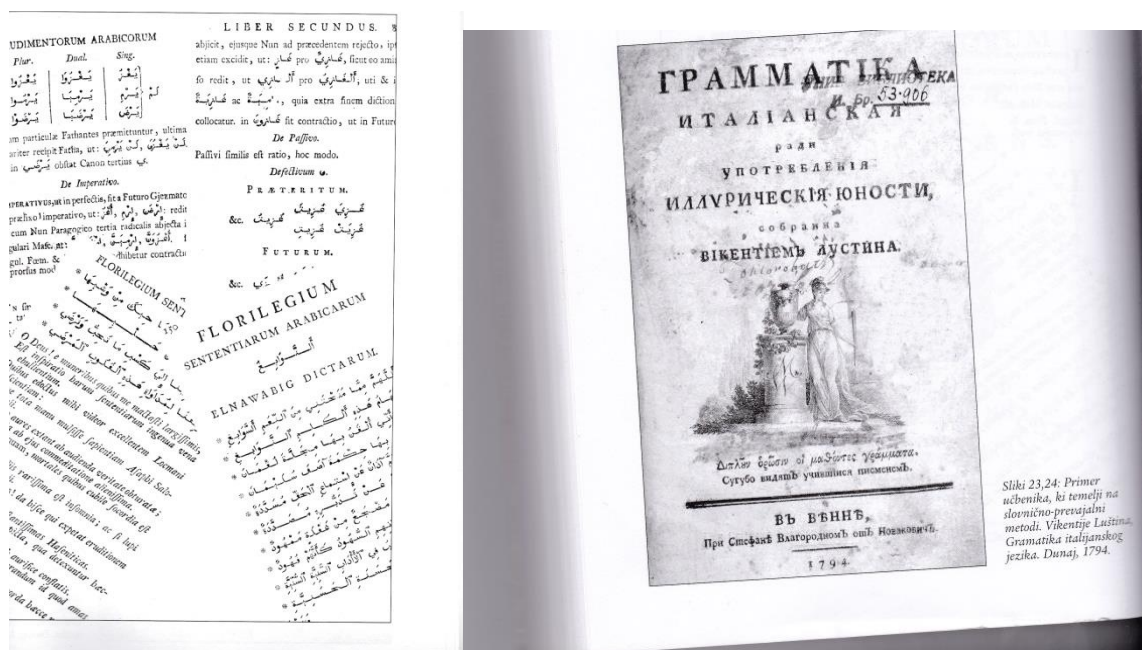
Učenje jezika je temeljilo na podlagi književnega besedila v izvirnem jeziku, zato je bilo priložnosti za ustno sporazumevanje v tujem jeziku redke.

Na podlagi slovnično-prevajalne metode, kot omenjeno metodo imenujemo in po kateri so se ponekod ravnali še v 30. letih 20. stoletja,⁵ pri izbiri jezikovnega gradiva ni upoštevala praktičnosti ali koristnosti – temeljila je na »občutku za mero« vsakega posameznega učitelja,

⁵ V Franciji le do začetka stoletja - leta 1902 je vstopil v veljavo dekret, s katerim so uvedli direktno metodo.

namen lekcij pa je bil usposobiti učenca za branje klasičnih avtorjev v tujem jeziku (Titone, 1985:161).

Na začetku vsake enote so bila najprej predstavljena besedila, sledile so skupine povedi, ki so jih učenci morali prevesti v ciljni jezik, na koncu pa je bil dodan seznam besed. Razen nekaj kratkih anekdot in pesmi v učbenikih ni bilo niti ene cele povedi v tujem jeziku, ki bi jo učenci lahko prebrali.



Slika 2: Primer učbenikov, ki sta temeljila na slovnično-prevajalni metodi⁶

Priljubljene so bile vaje za utrjevanje slovničnega znanja ter oblikoslovne in skladenjske vaje pregibanja, ki so se imenovalе »chria«, za opisovanje verižno povezanih dejanj znotraj nekega časovnega obdobja pa so uporabljali vaje, imenovane »ciclo« (Vučo po Kelly, 1969: 116).

Metoda je temeljila je na prepričanju, da se v bistvu jezika skriva univerzalna logika, ki je tudi bistvo vseh drugih jezikov.

Sledila ji je direktna metoda, ki se je opirala na tradicijo učenja in razumevanja vlog tujih jezikov z vidika funkcionalnosti.

⁶ Vir slike: Vučo, 2012: 187, 188



Slika 26: Najbolj priljubljen priročnik za učenje angleščine za potrebe emigrantov v ZDA: Ludwig Albert, *Englisch-amerikanische Dolmetscher* [sic], herausgeben von Dr. J. Wiseman im Jahre 1860 in Ulm. <http://www.tegermany.com/Auswanderer.html> (21. 2. 2009).

Slika 3: Primer direktne metode⁷

Iz direktne metode sta izhajali tudi Berlitzeva metoda (ki je uveljavljena v Berlitzevih šolah še danes) in metoda učnih pisem za odrasle Toussaint-Langenscheidt. V Ameriki se je metoda razvila predvsem pod vplivom Henryja Smitha, ki je leta 1885 objavil pomembno delo s tega področja *The practical Study of Language* (Neuner in Hunfeld, 1993).



Slika 4: Primer učnih pisem za odrasle (španščina)⁸

⁷ Vir slike: Vučo, 2012: 193

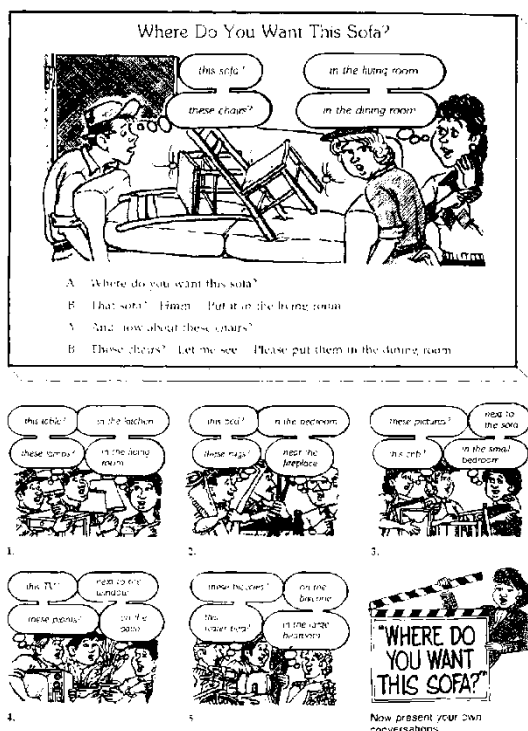
⁸ Vir slike: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Toussaint-Langenscheidt_Spanisch_7.13.png (citirano 15. 9. 2014)

V začetku druge svetovne vojne se je razvila metoda ASTP (angl. Army Specialized Training Program), ki je bila utemeljena na Bloomfieldovih znanstvenih postavkah, izhajajočih iz strukturalnega jezikoslovja. Pri omenjeni metodi se jezika ne uči na podlagi posameznih besed in skladenjskih pravil, temveč z učenjem celih struktur, poleg tega pa je poudarjen govorjeni, vsakodnevni jezik, ki se mu dodajajo še kulturno-civilizacijske vsebine in pojmi v smislu podatkov o državi učenega jezika, običajev ter zgodovinskih ter zemljepisnih podatkov (Vučo po Porcellli, 1994: 59).

Nova metoda je odsevala tudi v strukturi učbenikov. Na začetni stopnji učenja jezika je uvedeno besedilo, odlomek v avtentični obliki, najpogosteje dialoški, ki poudarja pristen položaj (Vučo po Porcelli 1994: 58).

Na podlagi metode so nastale tudi oralna, avdiovizualna globalnostrukturalna (AVGS) in podobne metode, ki so poudarjale pomembnost izražanja in sporazumevanja, med drugim tudi komunikacijska metoda.

Po načelih avdiolingvalne metode so se izogibali uporabi učenčevega prvega jezika, pouk pa je potekal v ciljnem jeziku. Raznovrstno slikovno gradivo je pripomoglo k vizualizaciji jezika in s tem k boljšemu razumevanju. V Franciji je bil na podlagi omenjene metode v 50. letih 20. stoletja izdan dokument z naslovom *Le français fondamental*, statistična specifikacija osnovne slovnice in besedišča za začetni pouk francoščine, ki je obsegal 270 slovničnih besed, 380 samostalnikov, 200 glagolov, 100 pridevnikov in 50 ostalih besed. Pri tem je bil kriterij pogostost uporabe besed, pa tudi slovničnih pojmov in nekaterih najpogosteje uporabljenih skladenjskih struktur, ki so bile uporabljene v govornem jeziku. Na podlagi omenjene specifikacije je nastal avdiovizualni program za odrasle (Voix et images de France), učbeniki, napisani po omenjeni predlogi, pa so bili namenjeni učenju francoščine za tujce in širitvi jezika po celem svetu. Najpogosteje rabljene besede, ki so bile vključene v učbenike, so predstavljale neko merilo, po katerem naj bi se bil nekdo, ki se uči omenjenega jezika, sposoben sporazumevati ustno in pisno (glede na določeno stopnjo znanja).



Slika 5: Primer avdiolingvalne metode; v nalogi je potrebno odgovarjati, kje se nahaja določena stvar (po vzorcu).⁹

Avdiolingvalno metodo, ki je sicer še vedno v uporabi tudi dandanes, je nadomestil komunikacijski pristop, o katerem bo govora v sledečih poglavjih.

7. SODOBNI UČBENIKI IN METODE

Različne predhodne metode, ki smo jih omenili v prejšnjem poglavju, so se osredotočale na obvladovanje posameznih jezikovnih ravni (glasovna, slovnična in semantična), komunikacijski pristop, ki se med drugim odseva v današnjih učbenikih, pa je v bistvu skupek pristopov, katerega načelo je, da morajo posamezniki znati tvoriti slovnično pravilne povedi in znanje jezika uporabiti pri izpeljavi nalog, s katerimi so soočeni (Čok idr., 1999: 175).

Primeri komunikacijskih aktivnosti, ki se pojavljajo v učbenikih, so sledeči (Grant, 1994: 14):

- učenci poslušajo avtentičen posnetek obvestila na letališču,
- učenci se med seboj pogovarjajo, da bi ugotovili nekaj, česar še ne vedo,

⁹ Vir slike: www.nzdl.org (citirano 5. 10. 2014)

- učenci uporabljajo bralne veščine, da bi našli določeno informacijo, glavne točke nečesa v časopisnem članku (kot bi to počeli v resničnem življenju),
- učenci opišejo realno situacijo in z realnimi nameni: pisanje kartice prijatelju, dopolnjevanje prijavnice ipd.

Komunikacijski pristop se je sicer razvil iz funkcijsko-pojmovnega pristopa. Slednji ni temeljil na jezikovnih oblikah in njihovih pomenih, temveč na sistematičnem razvrščanju sporazumevalnih funkcij in pojmov. Na podlagi omenjenega pristopa je leta 1975 nastal angleški *Threshold Level (Sporazumevalni prag)*, pri katerem je bilo v ospredju izhajanje iz pomena proti obliki. Na podlagi angleškega dokumenta je leta 1976 nastala »sporazumevalna slovnica«, kot je prikazana v francoskem *Un niveau-seuil*. Obe deli, francosko in angleško, sta pripeljali do funkcijsko-pojmovnih učnih načrtov in nastanka sporazumevalnih pragov v drugih jezikih (dokument Raven sporazumevalnega praga je bil leta 2004 izdan tudi v slovenščini) (Skela, SEJO, Spremna beseda, 2011).



C. Bergeron, M. Albero et M. Bidault : *Tandem*, niveau 2, Didier, 2003, page 23.

Slika 6: Primer komunikacijskega poučevanja jezikov (vzeto iz učbenika Tandem); v nalogi s prijateljem obiščete svojo šolo. Prijatelj postavlja vprašanja, vi pa mu predstavljate učilnice, materiale ipd. s pomočjo danih glagolov in z uporabo besed kdo, kaj, kje.¹⁰

¹⁰ Vir slike: Bergeron, Albero, Bidault, 2003: 23

Model sporazumevalnega praga temelji na potrebi govorca/posameznika/učečega se po sporazumevanju v različnih situacijah vsakdanjega življenja in opisuje mejo, ki naj bi jo govorec prestopil, ko se začne samostojno sporazumevati v tujem jeziku. Besedila, ki se pojavljajo v učbenikih, so večinoma avtentična (ali pa dajejo tak vtis, so »kvazi« avtentična besedila, ki so na videz res podobna besedilom, vzetim in časopisa, revije oz. govornim besedilom, kot so radijske, televizijske novice ipd.), v ospredju je komunikacija (pisna in/ali ustna), ki izhaja iz potreb učenca, pomembno pa je globalno razumevanje. Gre za tretjo od šestih ravni, kot jih opisuje Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO) (Ferbežar, 2004).

SEJO (Skupni evropski jezikovni okvir, o njem bo govora v nadaljevanju) dodaja pristop, ki služi kot podlaga za načrtovanje sodobnih učbenikov - akcijsko usmerjeni pristop.¹¹ Slednji » ... uporabnike in učence jezikov obravnava kot »družbene agense«, torej kot člane družbe, ki morajo izvesti določena opravila, dejavnosti¹² (ne nujno povezana izključno z jezikom) v danih okoliščinah, v določenem okolju in na konkretnem področju delovanja.« (Publikacija SEJO, 2011: 31)

8. SKUPNI EVROPSKI REFERENČNI OKVIR ZA JEZIKE (SEJO)

Skupni evropski referenčni okvir za jezike (v nadaljevanju: SEJO) predstavlja skupno osnovo za pripravljanje jezikovnih učnih načrtov, kurikularnih smernic, izpitov, učbenikov itn. v Evropi. Opisuje, česa se morajo osebe, ki se učijo jezikov, naučiti, da bi jezik lahko uporabljale za sporazumevanje, ter katera znanja in spretnosti so potrebna, da bi kot govorce učinkovito delovali. Vsi, ki se ukvarjajo z izobraževalnimi dejavnostmi (učitelji, izpitne ustanove itd.) si z Okvirom lahko pomagajo pri umeščanju v širši kontekst ter izpolnjevanju potreb učencev. Skupni jezikovni okvir je tako namenjen načrtovanju programov učenja jezika s stališča pričakovanega predhodnega znanja in navezovanja na predhodno učenje, cilje

¹¹ Akcijsko usmerjeni pristop je v bistvu nadaljevanje, nadgradnja komunikacijske metode, v katerem je tuje jezikovni učenec enačen z naravnim govorcem (Neuner/Hunfeld, 1997). Na opravljen usmerjen pouk izhaja iz spoznanj socialnega interakcionizma, katerega izhodišče je, da ljudje pomen konstruiramo v interakciji z drugimi (Williams/Burden, 1997: 168).

¹² fr. tâche

in vsebine, načrtovanju certificiranja jezikovnega znanja s stališča vsebine izpitov ter meril za ocenjevanje ter načrtovanju učenja, ki med drugim obsega tudi izbiranje gradiva.

SEJO je nastal pod okriljem Sveta Evrope.

Okvir opisuje 6 osnovnih ravni znanja jezika: pojem *vstopna raven* SEJO definira kot stopnjo A1 (angl. Breakthrough Level), *vmesno raven* (angl. Waystage Level) poimenuje stopnja A2, *raven sporazumevalnega praga* (Threshold level) ustreza stopnji B1, *višja raven* (Vantage Level) pa stopnji B2. Tem ravnem sledita še *raven učinkovitosti* (ang. Effective Operational Proficiency) oz. po določitih SEJO C1 ter *raven mojstrstva* (ang. Mastery oz. Comprehensive mastery) oz. po določitih SEJO C2, ki skupaj z ravnema B1 in B2 nista pomembni za obravnavo v diplomskem delu.

Za slovenščino imamo poleg sporazumevalnega praga še opis za vstopno raven (*preživetvena raven v slovenščini*; Pirih Svetina idr. 2004) ter *vmesno raven* (ta je bila načrtovana v okviru projekta TOOL2 – Tools for Online and Offline Language Learning). (<http://www.toolproject.eu/>)

Da bi bila gradiva, ki jih omogoča SEJO, koristna tudi v praksi, morajo poskrbeti med drugim poskrbeti tudi snovalci učbenikov in njihovi uporabniki – predvsem učitelji.

Avtorji učbenikov in načrtovalci programov naj bi po predlogi SEJO oblikovali cilje v smislu opravil oz. dejavnosti/nalog, za katere želijo usposobiti učence; opravila naj bi razvijala realne zmožnosti in strategije učenja.¹³ Naloga učiteljev je, da naredijo dober izbor in zaporedje besedil, dejavnosti, besedišča in slovnice, ki jih bodo predstavili učencu. Od njih se pričakuje, da bodo dali podrobna navodila za razredna in/ali individualna opravila in za dejavnosti, ki jih bodo učenci izvajali v povezavi s predstavljenim gradivom. Učitelji naj bi se držali vseh uradnih smernic za uporabo učbenikov in gradiv, sestavljali in izvajali teste ter pripravljali

¹³ Primer opravil oz. dejavnosti, ki odsevajo akcijsko usmerjeni pristop, ki ga predvideva SEJO, so denimo naročanje hrane v restavraciji, prevajanje nekega teksta v tuji jezik ali skupinsko pripravljane razrednega časopisa. Namen naloge je, da v učnem kontekstu omogoči ustvarjanje avtentične jezikovne dejavnosti (Portmann-Tselikas, 2001: 15). Aktivnost učenca pri učenju tujega jezika je (poleg na dejavnosti usmerjenem pouku) pogojena z (avtentičnim) učnim gradivom, ki ga lahko delimo na vsebinsko in procesno gradivo. Prvo je vzeto iz drugega konteksta in dano v učnega (npr. časopisni članki, televizijski programi), procesno gradivo pa učence usmerja k procesnemu znanju (npr. tehnike za učenje besedišča, za uporabo slovarja), pa tudi tisto, ki vsebuje navodila za izpeljavo projektov in dejavnosti pri pouku. Značilnost metode je, da spodbuja izkustveno učenje (denimo delo s književnimi besedili; učenci spremenijo besedilno vrsto, naredijo intervju z glavnim junakom ipd).

učence na izpite. Ob tem naj bi prav tako kontinuirano sprejemali odločitve o dejavnostih pri pouku, ki jih lahko v grobem pripravijo vnaprej, vendar se morajo prilagajati v skladu z odzivi učencev/šudentov. Od njih se poleg tega pričakuje, da spremljajo napredek učencev/šudentov in najdejo načine, kako prepoznati, analizirati in premostiti učenčeve učne težave, pa tudi razvijati njihove individualne sposobnosti učenja. SEJO sicer ni preskriptiven, vendar prav tako ni nevtralen, kar se tiče metodologije poučevanja jezikov, sledi konceptu pragmatičnega funkcionalizma oz. komunikacijskega pristopa, temelječega na sporazumevalni zmožnosti.¹⁴

Vsebina Okvira je sicer zasnovana tako, da služi kot referenčni okvir, s pomočjo katerega lahko opisujemo različne ravni znanja, načrtujemo cilje jezikovnega učenja in postavljamo standarde dosežkov. Dokument pa se ne osredotoča samo na skupne referenčne ravni, temveč sega tudi na ostala področja, kot so:

- učenje učenja (preko jezikovnih listovnikov)
- izobraževanje učiteljev (vir zamisli za učitelje)
- ocenjevanje jezikovnega znanja (izpiti se opisujejo na podlagi ravni in opisnikov iz Okvira)
- oblikovanje učnih načrtov in učbenikov (nacionalni izobraževalni sistemi in založniki vse bolj upoštevajo smernice Okvira).

V učbenikih se omenjeni pristop odseva predvsem preko različnih nalog, ki zahtevajo učenčevo aktivnost; primer je pisanje bloga v tujem jeziku, dogovarjanje za zmenek ali sestanek ter pisanje razglednice najboljšemu prijatelju.

Kot je zapisano v SEJO, je realno stanje glede zasnove učbenikov in poučevanja samega nekoliko drugačno: prevladujoče organizacijsko načelo današnjih učbenikov je še vedno slovnični učni načrt, v ospredju pa razvijanje slovnične in leksikalne zmožnosti.

¹⁴ Sporazumevalna zmožnost se po Bachmanu (1990: 87) in Ferbežar (1997: 283) deli na jezikovno zmožnost, strateško zmožnost in psihofiziološke mehanizme. Pri tem se jezikovna zmožnost deli na organizacijsko in pragmatično zmožnost. Organizacijska zmožnost se nadalje deli na slovnično zmožnost (besedje (slovar), oblikoslovje, skladnjo, pravorečje in pravopis) ter besedilno zmožnost (kohezijo ter retorično organizacijo), pragmatična zmožnost pa na ilokucijsko zmožnost (funkcijske sposobnosti) ter na sociolingvistično zmožnost (socialne in funkcijske zvrsti, kulturne reference). Bachmanov model je Ferbežar priredila tudi za potrebe standardizacije znanja slovenščine, pri čemer se je naslonila na domačo tradicijo (med drugim na Marjo Bešter, ki meni, da je razvita sporazumevalna zmožnost cilj pouka slovenščine kot drugega/tujega jezika) (Bešter, 1998: 48).

a) SEJO o obravnavi jezikovnih oblik, slovničnih struktur, pravopisa

Slovnice posameznih jezikov so kompleksne in težko opisljive, zato SEJO ne podaja posebnih priporočil.¹⁵

Ob obravnavi slovnice je za učitelje priporočljivo, da uporabljajo učbenike, v katerih je za urjenje jezikovnih oblik na voljo več tipov vaj (nalog), kot so denimo vstavljanje, tvorjenje stavkov po danem vzorcu, naloge izbirnega tipa, nadomeščanje kategorij (na primer ednina/množina, sedanjik/preteklik, tvornik/trpnik itn.), združevanje stavkov (na primer z relativizacijo, nominalizacijo itn.), prevajanje stavkov iz maternega v tuji jezik, vprašanja in odgovori, ki vključujejo rabo določenih struktur, ter vaje za tekočnost s poudarkom na slovnici.

Za razvijanje sposobnosti pisanja v tujem jeziku SEJO predlaga prenos iz maternega jezika, izpostavljenost avtentičnim pisnim besedilom, pomnjenje abecede in znakov pripisanih fonetičnih vrednosti (latinična, cirilična ali grška pisava, v kolikor ima materni jezik drugo pisavo), vadenje pisane pisave, pomnjenje besednih oblik (individualno ali s pravili črkovanja) in pravil za postavljanje ločil ter narek. (SEJO, 2011)

b) SEJO o usvajanju besedišča

Učenec naj bi besedišče usvajal z izpostavljenostjo (pogostim) besedam in stalnim besednim zvezam, ki se uporabljajo v avtentičnih govorjenih in pisnih besedilih, na katerih pomembnost SEJO že ves čas opozarja. V pomoč naj bi mu bil tudi priklic že naučenega ali pomoč različnih, tj. enojezičnih ter dvojezičnih slovarjev, iz katerih bi poiskal besedišče za določena opravila in dejavnosti, tega pa razširjal z raziskovanjem semantičnih polj in leksikalnih struktur.

Dober način za pridobivanje besedišča predstavlja tudi kontekstualizacija primerov iz učbenika ter vaje na podlagi slednjih. SEJO predlaga tudi ponazarjanje besed z vizualno podporo, kot so slike, kretnje, mimika ipd.

¹⁵ SEJO v ospredje postavlja akcijsko usmerjeni pristop; slovnica naj se bi se večinoma obravnavala na podlagi (avtentičnih) besedil in ne ločeno, izven konteksta (že omenjene naloge ali opravila namesto vaj).

Testi in učbeniška gradiva morajo tako obsegati (razvijajoče se) besedišče različnih tematskih področij, ki hkrati poudarja kulturne razlike in/ali značilne vrednote ter prepričanja določene družbene skupine/skupin, katere/katerih jezik se poučuje. Omenjena tematska področja morajo biti v skladu z uspešno izvedbo sporazumevalnih opravil, pomembnih za učenčeve potrebe. (SEJO, 2011)

c) SEJO o razumevanju govornih besedil (poslušanje) in zapisanih besedil (branje)

SEJO za branje in poslušanje predlaga avtentična besedila, s katerimi se lahko učenec sreča v vsakodnevnem neposrednem stiku z jezikom, kot so denimo televizijska poročila, časopisi, poslušanje informacij, opozoril in navodil iz okolice ipd. Prav tako se lahko pod tovrstna besedila uvrščajo tudi gledališka igra, srečanje na javnih prireditvah, pogovor dveh oseb ipd. Besedila morajo biti izbrana tako, da so primerna sposobnostim, izkušnjam, interesom učencev in da ponujajo kontekstualizirane primere poučevane jezikovne vsebine (na primer v posamezni enoti učbenika), kot so npr. izolirani stavki za vaje (fonetičnih, slovničnih in drugih vsebin) in navodila v učbenikih, razlage, navodila v testih in izpitih, učiteljev govor v razredu (navodila, razlage, vodenje razreda itn.). (SEJO, 2011)

SEJO dodaja, da se ob poslušanju in branju lahko zahteva celostno ali selektivno razumevanje oziroma razumevanje pomembnih podrobnosti.¹⁶

Prav tako ponuja dve vrsti odgovora: neverbalnega (ne zahteva besed, namesto tega je npr. treba odključati sličico) ali verbalnega (govorni ali pisni). Slednji lahko na primer vključuje prepoznavanje in ponovitev informacij iz besedila, v skladu z določenim namenom pa od učenca zahteva, da dopolni besedilo ali tvori novo. (SEJO, 2011)

¹⁶ Določena opravila (glede na akcijsko usmerjeni pristop) zahtevajo, da bralec/poslušalec pokaže razumevanje bistvenih informacij, ki so v besedilu jasno izražene, druga pa zahtevajo uporabo spretnosti inferiranja.

d) SEJO o pisanju

Za pisanje SEJO predlaga naloge, kot so nareki, pisne vaje, eseji, prevodi, pisna poročila, projektno delo, dopisovanje, ustvarjanje povezav med učenci v razredu (npr. z uporabo e-pošte) ipd. Uporabne dejavnosti so tudi izpolnjevanje obrazcev in vprašalnikov, pisanje člankov za revije, časopise, biltene itn., priprava posterjev, ki bodo javno razstavljeni, pisanje poročil, zapisnikov, priprava zapiskov za kasnejšo uporabo, pisanje sporočil po nareku, ustvarjalno in domišljijско pisanje, pisanje osebnih ali poslovnih pisem itn. (odvisno od učenčeve stopnje znanja). (SEJO, 2011)

e) SEJO o govorjenju

Za učenje in izboljšanje govorjenja SEJO predlaga brana pisna besedila, ustne odgovore na vprašanja, ponovitve naučenih besedil (igre, pesmi itd.), vaje v dvojicah ali v skupini, prispevek k formalni ali neformalni razpravi, prosti pogovor v razredu med učenci in različne predstavitve. Kot govorne dejavnosti predlaga tudi javna obvestila (informacije, navodila itn.), nagovarjanje občinstva, kot so govori na javnih srečanjih, univerzitetna predavanja, pridige, športni komentarji, prodajne predstavitve itd. Med oblikami teh dejavnosti predlaga glasno branje napisanega besedila, govorjenje ob opornih točkah, pisni predlogi ali vizualnih pripomočkah ter igranje pripravljene vloge, spontani govor in petje. (SEJO, 2011)

f) SEJO o souporabi prvega jezika

SEJO materni jezik predlaga kot jezik za sporazumevanje in razlaganje v razredu, vendar teži k temu, da se njegova raba postopoma zmanjšuje. V maternem jeziku so (glede na stopnjo) priporočeni testi za preverjanje razumevanja in učenčevo prevajanje besedila. Sicer SEJO teži k temu, da so učenci izpostavljeni besedilu v tujem jeziku in da bi se razumevanje novega gradiva zagotavljalo s sklepanjem iz sobesedila, vizualnega podpornega gradiva itn.,

spremljalo in preverjalo pa z vprašanji in odgovori v tujem jeziku (z vprašanji izbirnega tipa, s povezovanjem besedila s slikami itn.). (SEJO, 2011)

g) SEJO o komunikacijskih aktivnostih

Učitelji, avtorji učbenikov, izpraševalci, načrtovalci kurikulov idr. kot praktiki ter starši, vodstva šol, delodajalci in učenci kot uporabniki so mnenja, da so uporabljene (tako govorjene kot zapisane) konkretne situacije izredno smiselne in kot učni cilji velika motivacija. Teh t. i. sporazumevalnih opravil, ki zadevajo življenjske situacije, je ogromno. V splošnem okviru ni mogoče navesti vseh sporazumevalnih opravil, zato je naloga praktikov, da razmislijo o sporazumevalnih potrebah svojih učencev in nato s pomočjo vseh virov, ki jih ponuja Okvir, podrobneje opredelijo tista opravila, na katera morajo biti učenci pripravljeni. Uporabnik jezika se največkrat odloči za sporazumevalno dejanje, da bi tako zadostil svojim potrebam v dani situaciji. Na zasebnem področju je morda njegova namera zaplesti obiskovalca v pogovor z izmenjavo podatkov o svoji in njegovi družini, prijateljih, stvareh, ki so jima všeč in tistih, ki jima niso, s primerjavo izkušenj in stališč itn. Na javnem področju gre največkrat za poslovne transakcije, denimo za nakup kakovostnih oblačil po sprejemljivi ceni. Na poklicnem področju morda želi razumeti nova pravila in njihove posledice za stranko. Na izobraževalnem področju morda želi prispevati svoj delež pri igranju vlog ali pri seminarju ali pa napisati prispevek o specializirani temi za konferenco ali objavo itd. (SEJO, 2011)

h) SEJO o besedilih in njihovi uporabi

Učenci naj bi se iz govornih in pisnih besedil učili tako, da bi bili izpostavljeni tujejezičnemu besedilu, razumevanje novega gradiva pa naj bi se omogočilo s sklepanjem iz sobesedila, vizualnega podpornega gradiva ipd. Razumevanje naj bi se spremljalo in preverjalo z vprašanji in odgovori v tujem jeziku, z vprašanji izbirnega tipa, s povezovanjem besedila s slikami ipd. Testi za preverjanje razumevanja naj bi bili v maternem jeziku, razlage pa v tujem jeziku. Primerna pisna oziroma govorjena besedila naj bi po SEJO bila avtentična,

na primer novica, radijski posnetek ipd., in sicer izbrana v skladu z učenčevimi izkušnjami, interesi in lastnostmi, predvsem pa primerna njegovemu nivoju znanja.

Ko za učence izbiramo besedila, naj bi glede na SEJO upoštevali naslednje dejavnike: jezikovna kompleksnost, besedilna vrsta, struktura diskurza, fizična predstavitev, dolžina besedila in njegova relevantnost za učence. Dolge povedi s številnimi podrednimi stavki, večkratna zanikanja, raba številnih (in slabo uporabljenih zaimkov) so morda za nekatere učence zahtevni – tako lahko hitro izgubijo rdečo nit in pozabijo, da je bistvo naloge pravzaprav razumevanje teksta samega. (SEJO, 2011)

9. USTREZNOST BESEDIL V UČBENIKIH ZA POUČEVANJE TUJEGA JEZIKA

Skela (povzeto po Čok idr., 1999: 97-99) meni, da je pri izbiri besedil potrebno upoštevati predvsem vsebino in vrsto besedila. Podobno kot SEJO tudi sam meni, da je potrebno izbrati vsebine, ki bodo učence pritegnile, ki jih bodo slednji lahko povezali s svojimi izkušnjami ali pa ki bodo učencem zbudila radovednost in vedoželjnost. Dodaja tudi, da besedila ne smejo biti »nevtralna«, temveč »... prežeta z značilnostmi ciljne kulture, saj bodo učenci na ta način lahko primerjali podobnosti in razlike med obema kulturama.« Skela opozarja tudi na primernost jezikovne ravni oz. težavnost besedila.

Sheils (povzeto po Skela v Čok idr., 1999: 98) glede presojanja težavnosti besedil kot pomoč omenja naslednje dejavnike:

- poznavanje zvrsti besedila,
- poznavanje teme,
- poznavanje relevantnih družbeno-kulturnih in sociolingvističnih značilnosti besedila,
- gostota podatkov,
- eksplicitnost/implicitnost informacij,
- jezikovna zapletenost (količina novega besedišča in struktur),
- organizacija besedila (koherenca in kohezija; jasnost sosledja idej in dogodkov),
- dolžina besedila,
- stil,
- register,

- dolžina časa, ki je namenjen procesiranju besedila,
- čustveno in fizično stanje učenca (utrujenost, strah),
- konceptualna težavnost (npr. znano-neznano),
- stopnja predvidljivosti,
- število govorcev,
- hitrost govora,
- različnost naglasov,
- kakovost artikulacije,
- način interakcije, hrup v ozadju, kakovost zapisa/posnetka.¹⁷

10. KAKOVOST UČBENIKA

B. Marentič Požarnik je v 90. letih opozarjala na pomembnost strokovne usposobljenosti učiteljev za izbiro ustreznega učbenika: »Pomemben pogoj pa je tudi dobro zasnovano izobraževanje in izpopolnjevanje učiteljev, ki jih pripravi na smotrno izbiro in ustvarjalno uporabo učbenika, ne pa na pasivno sledenje »recepturam« ... Učitelj mora biti seznanjen s »filozofijo« učenja in poučevanja, ki je vodila pisce, in z navodili za uporabo.«¹⁸ (Marentič Požarnik 1992, 25)

Pri odločitvi za učbenik so nam lahko v veliko pomoč učni cilji, ki jih želimo doseči – v kolikor se skladajo z rezultati, ki ji želi doseči avtor, nam to lahko odločitev močno olajša. Izbrati moramo učbenik, ki je vseč nam samim, ki razvija podobne veščine in razumevanje, kot jih želimo razviti mi, pri tem pa, v kolikor gre za poučevanje na jezikovnih tečajih, vsekakor ne smemo pozabiti na potrebe oz. cilje učencev. Nasvet, ki nam ga ponujajo številni strokovnjaki je, da učbenik, v kolikor ga uporabljamo prvič, razvijemo na sebi oz. predelamo celotne vsebine. Predstavljati si moramo, da smo hkrati učitelji in učenci v razredu, ki se soočajo s praktičnimi vsakodnevnimi težavami – na podlagi tega lahko presodimo, če so dejavnosti, priporočene v učbeniku, primerne za izpeljavo, pristop k slednjim, naj bodo dejavnosti v skupinah ali individualno delo, pa podoben našim. Ključna vprašanja, ki so skupna vsem evalvacijskim vprašalnikom, so zapisana v nadaljevanju.

¹⁷ Zanjih 5 dejavnikov velja le za slušni prenosnik.

¹⁸ Pri tem je mišljen priročnik za učitelja.

Ali je vsebina skladna z učnimi cilji pouka?

Ali je stil predstavitve konsistenten z učenjem študentov?

Ali zastavljeni problemi v vsakem poglavju zagotavljajo dobre učne izkušnje za učence?

Je učencem vseč sama postavitev v knjigi (odstavki, slike ipd.)? Jih učbenik pritegne?

Ali je učbenik brez napak?

Je cena učbenika ustrezna?

Je učbenik vseč tudi ostalim profesorjem?

V programu francoščine za odrasle (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Uradni list RS, št. 12/96 in 23/96, 1999) so predlagani naslednji standardi pri izbiri učbenika za mlajše odrasle:

- učbeniki naj bodo pisani za odrasle,
- obsegati morajo večino predpisanih tem,
- biti morajo sodobni,
- imeti morajo slušno gradivo in delovni zvezek,
- slediti morajo predpisanim didaktičnim načelom komunikacijskega prijema,
- didaktično in metodično se morajo skladati s temeljnimi cilji programa in metodami, priporočenimi v tem programu.

Priporočajo še dodatno gradivo (slovnice, priročnike za vajo vseh štirih jezikovnih spretnosti, priročnike za širjenje in utrjevanje besednega zaklada itn., avtentična besedila vseh besednih zvrsti, multimedijско gradivo (zgoščenke in podobno)).

Na podlagi ključnih vprašanj so izdelani različni kriteriji za presojanje kakovosti učbenika.

Za potrebo analize kakovosti diplomskega dela smo jih izbrali nekaj, na podlagi teh izdelali en sam kriterij in poskušali ugotoviti, ali sta obravnavana učbenika ustrezna ali ne. Skela (2008: 155) meni, da lahko do izbora primernih učbenikov pridemo po različnih poteh, in sicer sistematično oz. strokovno in/ali intuitivno oz. naključno. V diplomski nalogi se bomo osredotočili predvsem na strokovno izbiro in na različne kriterije, po katerih lahko vrednotimo učbenik.

a) Kriteriji ustreznosti učbenika po Grantovem vprašalniku

Grant (1994: 118) meni, da bi dober učbenik (po njegovem popoln učbenik sicer ne obstaja) moral zadostiti trem pogojem:

- moral bi slediti potrebam, zanimanjem in zmožnostim učencev,
- moral bi ustrezati učitelju,
- dober učbenik bi moral slediti zahtevam izpitnih centrov oz. učnim načrtom.

Meni, da je za izbiro pomembna dobra evalvacija, ki poteka v treh korakih; začetna, izčrpna in evalvacija po uporabi.

Za začetno evalvacijo Grant priporoča t. i. CATALYST test – 8 črk 8 kriterijev, na podlagi katerih se lahko odločimo, če je učbenik primeren za razred:

- C (communicative) – komunikativen; vprašati se moramo, če bodo učenci po uporabi učbenika zmožni komunicirati v jeziku,
- A (aims) – cilji; vprašati se moramo, če je učbenik v skladu z našimi cilji in s pričakovanji,
- T (teachable) – uporaben pri učenju/poučevanju; vprašanje je, ali se nam učbenik zdi preprost za uporabo, dobro organiziran in priročen,
- A (available add-ons) – dodatki; vprašati se moramo, ali učbenik obsega tudi dodatne materiale, kot so priročnik za učitelje, kasete, delovni zvezki in ali so ti na voljo,
- L (level) – raven; vprašati se moramo, ali je nivo za učence sprejemljiv,
- Y (your impression) – vaš vtis; postaviti si moramo vprašanje, kakšen je splošni vtis o učbeniku,
- S (student interest) – interes učencev; vprašati se moramo, ali se je zdel učencem učbenik zanimiv,
- T (tried and tested) – preizkušen in testiran; zanima nas, ali je bil učbenik preizkušen v razredu, kje, kdo ga je preizkusil ter kakšni so bili rezultati.

Nadrobna evalvacija pomeni uporabo učbenika v razredu, tekom izvajanja pouka pa nam lahko pri odgovoru o primernosti učbenika pomagajo 3 vprašanja: ali potek pouka na podlagi učbenika ustreza učencem; ali ustreza učitelju; ali je ustrezen glede na učni načrt oz. program?

Če učbenik prevzamemo, njegovo učinkovitost preizkusimo v praksi, kar predstavlja tretjo fazo procesa evalvacije. V diplomski nalogi se bomo osredotočili na začetno evalvacijo, saj bomo na vprašanje o ustreznosti učitelja in učnega programa ter učinkovitosti v praksi delno odgovorili že na podlagi testa CATALYST.

b) Kriteriji ustreznosti učbenika glede na vprašalnik, povzet po Cunningsworthu

Cunningsworth kriterije razdeli v več kategorij:

- cilji in pristopi,
- oblika in organizacija,
- jezikovna vsebina,
- jezikovne spretnosti,
- teme,
- metodologija,
- priročnik za učitelja,
- praktični razmisleki. (Čok idr., 1999)

i) Cilji in pristopi

V omenjeni kategoriji naj bi si postavili sledeča vprašanja: Ali se cilji učbenika ujemajo s cilji učnega načrta in s potrebami učencev? Ali učbenik ustreza vašemu kontekstu učenja/poučevanja? Kako izčrpen/obsežen je učbenik? Ali pokriva vse ali večino tega, kar je potrebno? Ali je dober vir za učence in učitelje? Ali je učbenik prožen? Ali omogoča/zadovoljuje različne stile učenja in poučevanja?

ii) Oblika in organizacija

V sledeči kategoriji naj bi si postavili vprašanja, kot so: Katere sestavine sestavljajo celoten komplet (npr. učbenik, priročnik za učitelja, delovni zvezek, kasete itd.)? Kako je organizirana vsebina (npr. glede na strukture, funkcije, teme, spretnosti itd.)? Ali je organizacija primerna za učence in učitelje? V kakšnem sosledju je vsebina (npr. na podlagi zapletenosti/težavnosti, »učljivosti«, uporabnosti itd.)? Sta stopnjevanje in progresija primerna za učence? Ali je dovolj recikliranja in ponavljanja? Ali učbenik vsebuje referenčne dele za slovnico ipd.? Ali je kaj gradiva primernega za individualno učenje? Ali je učbenik pregleden in se je v njem lahko znajti? Je postavitev jasna?

iii) Jezikovna vsebina

Ali učbenik pokriva glavna slovnična poglavja, primerna za to stopnjo, upošteva učenčeve potrebe? Ali je besedišče ustrezno glede na količino in obseg? Ali je dovolj poudarka na razvijanju besedišča in strategijah za individualno učenje? Ali učbenik vsebuje gradivo za izgovarjavo? Če da, kaj je vključeno: posamezni glasovi, besedni naglas, stavčni poudarek, intonacija? Ali se učbenik ukvarja s strukturiranjem in konvencijami jezikovne rabe nad ravniyo stavka (diskurz), npr. kako se udeležiti pogovora, kako strukturirati pisno besedilo, kako poiskati glavne poudarke v bralnem besedilu? Ali učbenik obravnava stil in ustreznost jezikovne rabe?

iv) Jezikovne zmožnosti

Ali so vse štiri spretnosti enakovredno obravnavane, upošteva cilje poučevanja in zahteve učnega načrta? Ali učbenik vsebuje gradivo za integracijo jezikovnih spretnosti? Ali brana besedila in spremljajoče dejavnosti ustrezajo učenčevi ravni, interesom itd.? Ali je dovolj branih besedil? Ali je slušno gradivo dobro posneto (npr. čim bolj podobno avtentičnemu)? Ali ga spremlja dovolj obslušnih dejavnosti, ki lajšajo razumevanje? Ali je gradivo za

razvijanje govorne spretnosti (dialogi, igre vlog itd.) dovolj dobro oblikovano, da usposablja učence za resnično interakcijo? Ali so pisne aktivnosti primerne z ozirom na količino pomoči/nadzora, stopnje pravilnosti, organizacije daljših kosov pisnega besedila (npr. odstavki) in uporabe primerne stila?

v) Teme

Ali je dovolj takšnega gradiva, ki zares zanima učence? Ali so teme dovolj raznolike? Ali so teme takšne, da bodo pri učencih razširile zavedanje in obogatile njihovo izkušnjo? Ali so teme glede na vsebino dovolj razvite oz. rafinirane, vendar še vedno v okviru učenčevih jezikovnih zmožnosti? Ali bodo učenci zmožni »vzpostaviti zvezo« z družbenimi in s kulturnimi konteksti, ki so predstavljeni v učbeniku? Ali so moški in ženske obravnavani na enakovreden način? Ali so predstavljene tudi druge skupine, glede na etnični izvor, poklic, invalidnost itd.?

vi) Metodologija

Kakšen pristop/pristope do jezikovnega učenja uporablja učbenik? Ali je primeren za vašo situacijo učenja/poučevanja? Kakšno stopnjo aktivnega sodelovanja učencev lahko pričakujemo? Ali ta stopnja ustreza učnim stilom in pričakovanjem vaših učencev? Kakšne tehnike se uporabljajo za predstavitev/vadbo novih jezikovnih posameznosti? Ali so te primerne za vaše učence? Kako se poučujejo različne jezikovne spretnosti? Kako je poskrbljeno za razvijanje komunikacijskih zmožnosti? Ali učbenik nudi učencem kakršne koli nasvete/pomoč glede »študijskih spretnosti« in učnih strategij? Ali se od učencev pričakuje, da vsaj do neke mere prevzemajo odgovornost za svoje učenje?

vii) Priročnik za učitelja

Ali priročnik učitelju nudi dovolj vodenja in pomoči? Ali je priročnik izčrpen in učitelju v pomoč? Ali priročnik ustrezno obravnava tehnike poučevanja, jezikovne posameznosti (npr. slovnična pravila) in kulturno specifične informacije? Ali avtorji razložijo in utemeljijo osnovna načela, na katerih je osnovan učbenik? Ali so podane rešitve vaj?

viii) Praktični razmisleki

Koliko stane celoten komplet? Ali je vreden svojega denarja? Ali je učbenik trpežen? Ali je na videz privlačen? Ali se ga da z lahkoto dobiti/kupiti? Ali določene sestavine kompleta zahtevajo posebno opremo, npr. jezikovni laboratorij, video rekorder? Če da, ali imate takšno opremo na razpolago?

c) Kriteriji ustreznosti učbenika glede na didaktična načela

Kakovost učbenika je težko opredeliti. Pri tem so nam lahko v pomoč didaktična načela, ki jih je mogoče prenesti na različne učne situacije.

Po Jurmanu (1999, 27) mora avtor učbenika upoštevati osem didaktičnih načel, in sicer: načelo nazornosti, postopnosti, aktivnosti, primernosti razvojni stopnji, znanstvenosti, ekonomičnosti, povezave teorije s prakso, individualizacije in diferenciacije.

Šilih (1961) in Strmčnik (2001) izpostavljata podobna didaktična načela:

- vsebina učbenika (načelo nazornosti, stvarno-logične pravilnosti ter strukturnosti, sistematičnosti pouka),
- razmerje oz. odnos do učenca (načelo razvojne bližine, individualizacije, vzgojnosti),
- dejavnosti, aktivnosti učencev (načelo aktivnosti in problemskosti),
- organizacija učnega procesa (načelo ekonomičnosti in racionalnosti).

Po Strmčniku (2001: 327) je »nazornost signalni sistem, ki je za razliko od verbalno-simbolnega vezan na čutno zaznavno in predstavno podlago. Učencem pomaga, da preko metodičnega stika z neposredno stvarnostjo lažje dojemajo in utrjujejo abstraktnejše bistvo predmetov, pojavov in procesov stvarnosti. Funkciji nazornosti sta tudi razvijanje spoznavnih in doživljajskih sposobnosti ter lastnosti in varovanje znanstveno neoporečnega spoznavanja.« Strmčnik ob tem kot pomembno izpostavlja predvsem ponazarjanje z naravnimi pojavi in predmeti. Nazornost razume kot spoznavni proces, sestavljen na podlagi čutnih zaznav in mišljenja.

Jurman (1998: 54) v ospredje postavlja dobro strukturiranost učbenika; po njegovem mnenju je pomembno, da je učbenik smiselno razdeljen na posamezna poglavja in podpoglavja, ki tvorijo neko celoto, ob koncu vsakega posameznega poglavja pa opozarja na pomembnost povzetkov. Avtor poudarja tudi pomembnost ilustracij; ob teh se po njegovem učenec odpočije od razumevanja besedila, pomagajo pa mu tudi z drugimi zaznavami pri oblikovanju pojma in razvijanju domišljije. »Nobenega dvoma ni, da je bistvo učbenika v tem, da prinaša znanje, toda znanje mora biti prežeto z relativnostjo (pogoji asociativnosti), z vrednostno komponento (kdaj se ga sme uporabljati) in z emotivnostjo (kakšne posledice bo zapustila njegova uporabnost). Informacijski komponenti učbenika je treba prepustiti največji obseg. Vse pojme pa je treba oborožiti z vrednostno in emotivno komponento. /.../ vedeti je treba, da so pojmi brez konativne in emotivne komponente jed brez soli.« (Jurman, 1998: 70)

Razmerje učitelja oz. odnos učitelja do učenca naj bi bilo na ravni individualizacije, vsak učitelj naj bi torej upošteval značilnosti in osebnost učenca. Učbenik temu načelu težko sledi, pisan je namreč za povprečnega učenca, torej učenca, ki ima povprečne zmogljivosti in je povprečno inteligen. Vloga učitelja je, da prilagodi (lažje/kompleksnejše) naloge za reševanje in doda (kot pomoč ali kot dodatno, kompleksnejše besedilo) dopolnilno besedilo (Jurman, 1999: 73).

Dejavnosti, aktivnosti učencev so povezane z reševanjem nalog, s pomočjo katerih učenec sam pride do novih znanj. Vsebine naj bi po mnenju Kramarja (2009: 134) sledile od lažjih k bolj kompleksnim, od znanega k neznanemu ter od konkretnega k abstraktnemu; učbenik naj bi pripomogel k temu, da bi učenec korak za korakom usvojil vsebino ter tako prišel do spoznanja in oblikovanja pojmov. Tako naj bi učenci znali ločiti bistvene stvari od nebistvenih ter nadgraditi in širiti pojme ter že usvojeno znanje. Bolj kot je gradivo urejeno in strukturirano, bolj so učenci usmerjeni v spoznavanje, razumevanje in usvajanje nosilnih

pojmov, medsebojnih povezav, analize, sinteze, strukturiranje in sistematiziranja lastnega znanja (Kramar, 2009: 134).

Po načelu ekonomičnosti naj bi po mnenju Poljaka (1974: 255) v čim manjšem času in s čim manjšimi sredstvi dosegli čim večji učinek. Naloga avtorja učbenika je tako posredovati gradivo z vsemi razlagami v najmanjšem možnem obsegu, ki bo učencem hkrati omogočil oblikovanje načrtovanih pojmov.

Pri opredeljevanju kakovosti lahko nekatera načela pridejo v nasprotje – na eni strani tako načeli aktivnosti in problemskosti zadovoljita potrebo po spodbujanju k dejavnosti in reševanju situacij, ki so vezane na učno vsebino – načelo ekonomičnosti in racionalnosti pa stremljeva k temu, da z minimalnimi močmi, sredstvi in časom doseže maksimalni učinek (Strmčnik 2001, 355). Dober učbenik mora tako vključevati oboje – ob spodbujanju raziskovanja in zastavljanju problema mora ohraniti svojo funkcionalnost in omogočiti nazoren vpogled v temeljno vsebino. Porenta (2001: 112) dodaja, da mora jezik (kar naj bi se odražalo tudi v učbeniku) razvijati jezikovno kulturo, kritičnost, demokratično mišljenje in strpnost ter ob tem upoštevati predznanje in interese učencev.

d) Kriterij kakovosti po modelu Breena in Candlina

Breen in Candlin (1987: 13-26) za analizo učbenikov predlagata 2 fazi. V prvi je poudarek na gradivu samem, v drugi pa na učencu.

1. faza obsega sledeča vprašanja:

- Kakšni so cilji in vsebina učbenika?
- Kaj vsebine zahtevajo od učencev?
- Kako naj bi učitelj te vsebine predstavil v razredu?
- Ali je učbenik v razredu edini vir poučevanja?

V 2. fazi nas zanima:

- Ali učbenik ustreza učenčevim potrebam in zanimanju?
- Ali je učbenik primeren glede na pristope k učenju učencev?
- Kako potekajo učni procesi v učilnici (osnovani na podlagi učbenika)?

e) Kriterij kakovosti po raziskavi Damijana Štefanca

Damijan Štefanc za analizo kakovosti učbenikov izbere sledeče kriterije (2011: 86-88):

1. Struktura gradiva je jasna in pregledna.
2. Upoštevana so tehnična navodila za pripravo gradiva.
3. Multimedijski elementi v gradivu (slike, AV, animacije ...) so kakovostni.
4. Gradivo je usklajeno z vsemi cilji programske enote (modul/vsebinski sklop/predmet).
5. Gradivo obsega zaokroženo celoto v okviru izobraževalnega programa (modul/vsebinski sklop/predmet).
6. Gradivo je učno-ciljno zasnovano.
7. Gradivo spodbuja razvoj splošnih/ključnih kompetenc.
8. Uporabljen je induktivni pristop – od konkretnega k splošnemu.
9. Gradivo je strokovno ustrezno in aktualno.
10. Besedilo je slogovno ustrezno.
11. Gradivo je metodično-didaktično prilagojeno potrebam ciljne skupine.
12. Gradivo vsebuje motivacijske elemente.
13. Gradivo spodbuja aktivno učenje.
14. Gradivo vsebuje aktivnosti na različnih ravneh znanja.
15. Gradivo ponuja predloge za povezovanje z drugimi programskimi enotami.

f) Vrednotenje učbenikov po Littlejohnu (povzeto po Čepon, 2008: 110; Skela, 2008)

Littlejohn je mnenja, da so učna gradiva le pedagoški pripomoček, njegove analitične smernice pa pokrivajo metodološke in vsebinske vidike učnih gradiv. Sestavljene so iz dveh glavnih delov, tj. objave (angl. Publication) oz. fizičnih vidikov učnih gradiv ter zasnove (angl. Design) v učnih gradivih. Analiza gradiv poteka po različnih stopnjah; na prvi stopnji je datum izdaje, ciljna skupina, splošna ali posebna namembnost učbenika, število ur, ki so na razpolago za poučevanje, število strani, uporaba barv, elementi v učbeniškem kompletu, število enot, rešitve na vprašanja, testi, zapisi zvočnih posnetkov, vsebinsko kazalo, sezname in slovarji. Druga stopnja obsega delitev učnih gradiv na posamezne naloge oz. opravila ter upoštevanje vidikov gradiv, kot so proces (odgovarjamo na vprašanje, kaj pričakujemo od učenca), udeležba (zanimam nas, s kom) ter vsebina (zanimam nas, s pomočjo kakšne vsebine). Tretja stopnja predvideva analizo nalog oz. opravil, in sicer s stališča, kdo govori¹⁹ ter upoštevanja vira, od kod prihaja vsebina.

Učbeniki, ki jih uporabljamo pri poučevanju slovenskega in francoskega jezika so načeloma univerzalistični in niso pisani glede na ciljno skupino. Med slovenskimi učbeniki sicer srečamo nekaj takih, ki so osnovani za posebne skupine učencev (A, B, C ... 1, 2, 3 ... gremo; posebna izdaja učbenika je namenjena govorcem albanščine, s prevedenimi navodili jim pomaga pri usvajanju znanja jezika; učbenik S slovenščino nimam težav je namenjen predvsem govorcem katerega od slovanskih jezikov). Učbenikov za francoščino, ki bi bili zasnovani prav za slovenske govorce, ni. Zadnja dva učbenika slovenskih avtorjev sta bila *Francoska vadnica* Rudolfa Južniča iz leta 1938 ter *Francoska vadnica* Antona Grada iz leta 1954, kasneje pa so se pri nas uporabljali večinoma prirejeni hrvaški učbeniki, kot sta denimo *Parlons et lisons* (avtorjev Batušić in Montani) ter *Réflexis et dis-le en français* (avtorjev Batušić in Vrhovac). V slednjih sta prevedena besedišče ter razlaga slovnice, v slovenskem prostoru pa sta bila v uporabi do začetka 80. let. Učbenik Rond point, ki se veliko uporablja tudi pri tečajih francoskega jezika, je sicer prirejen za slovenske govorce, vendar le kar se tiče prevodov slovničnih razlag in besedišča.

¹⁹ Učenec lahko govori samoiniciativno, odgovarja ali sploh ne govori (odvisno od tega, kaj predvideva naloga).

11. TEČAJI SLOVENSKEGA IN FRANCOSKEGA JEZIKA ZA TUJCE IN UPORABA UČBENIKOV

Tuji jezik (fr. langue étrangère) je glede na definicije slovenskega (Ferbežar, 1997: 297) ter francoskega jezikoslovja²⁰ tisti jezik, ki se ga človek največkrat nauči v šoli in se ga pri sporazumevanju v dani jezikovni skupnosti ne uporablja, je pa prvi jezik kake druge države, primer je denimo slovenščina na tujih univerzah. Na uspešnost usvajanja tujega jezika vpliva precej dejavnikov, kot so starost učenca, inteligentnost, jezikovna nadarjenost in ne nazadnje tudi (že omenjena) motivacija.

Za učenje slovenščine se tujci odločajo iz različnih razlogov. Nataša Pirih Svetina (2000: 46) med njimi omenja bivanje v okolju, kjer je slovenščina prvi jezik in jo ljudje potrebujejo za vsakodnevno sporazumevanje oz. potrebe dela. V Sloveniji se slovensko učijo tudi poslovneži, predstavniki različnih tujih podjetij in diplomati; v tujini pa zaposleni na predstavništvih slovenskih podjetij, v okviru institucij Evropske unije ali bodoči diplomati, ki se pripravljajo na svoje diplomatsko delo v Sloveniji. Nekateri se učijo slovensko tudi z namenom študija, tuji študenti pa zaradi študijske izmenjave. Možni razlogi za učenje slovenščine so tudi prevajanje ali spoznavanje slovenske kulture idr. Po podatkih raziskave, ki so jo izvedli na CSD/TJ poleti 2009, je bilo v študijskem letu 2008/2009 znanje slovenskega jezika možno pridobivati na 52 različnih ustanovah po vsej Sloveniji (povzeto po Pirih Svetina 2009: 206-207).

Kandidate na večini jezikovnih šol razvrščajo (glede na rezultate testiranja) v skupine z enakim predznanjem. Kandidate na osnovni ravni na večjih jezikovnih šolah (med drugim na javnem zavodu Cene Štupar ter na Centru za slovenščino kot drugi/tuji jezik) razvrščajo tudi glede na to, iz katere jezikovne skupine prihajajo: ločujejo skupine z udeleženci slovanske jezikovne skupine in neslovanske jezikovne skupine.

Slovenci se za učenje francoščine pogosto odločajo zaradi samega zvena jezika ali pa zato, ker so navdušeni nad francosko kulturo. Prav tako jih k učenju motivirajo različne možnosti za delo (predvsem v različnih institucijah EU, na Mednarodnem olimpijskem komiteju, v

²⁰ « Le français est une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs » (Jean-Pierre Cuq&Isabelle Gruca, 2002 : 454). («Francoščina je tuji jezik za vse tiste, ki jim to ni materni jezik in se tega jezika učijo bolj ali manj prostovoljno, torej za vse, ki niso naravni govorniki.»)

Združenih narodih ipd.), želja po študiju oz. študentskih izmenjavah v frankofonskih državah (francoščina je uradni jezik v 29 državah po vsem svetu) ter potovanju. (osebni vir)

Kandidate na večini jezikovnih šol razvrščajo glede na rezultate testiranja (različni testi na spletu, testiranje pred začetkom izvajanja tečajev ipd.) v manjše skupine (običajno do 10 ljudi).

Po ocenah Gospodarske zbornice Slovenije naj bi bilo jezikovnih šol okoli devetdeset, med katerimi večina ponuja tudi tečaje francoskega jezika. Jezikovne šole se (poleg cene tečajev) razlikujejo predvsem po trajanju tečajev, različnih vrstah tečajev (poslovni, komunikacija, individualni ipd.), uporabi različnih učbenikov ter metodah. V diplomski nalogi smo se osredotočili na predstavitev splošnih tečajev.

Poleg tega, da je motivacija dejavnik, ki običajno vpliva na samo odločitev za učenje slovenščine/francoščine kot tujega jezika ter na vztrajanje pri učenju, pa je pomemben faktor tudi pri izbiri gradiva – če je vsebina za učenca zanimiva, bo namreč ta veliko bolj motiviran, kljub temu, da morda ne bo razumel celotnega teksta zaradi drugih razlogov (težke slovnične strukture, veliko novih besed ...).

V splošnem sicer drži, da manj uporabljeno besedišče poveča težavnost besedila, vendar pa bo besedilo s specifičnim besediščem o znani in relevantni temi za nekoga z določenega področja manj zahtevno kot besedilo s širšim razponom splošnega besedišča, učenec pa bo k prvemu pristopil bolj samozavestno (npr. avtentično besedilo o uporabi robotov v znanosti, nasvet za tečajnike jahanja ipd.). Čeprav je besedilo morebiti precej težko, lahko vrsto zahtevanega odgovora v zastavljenem opravilu prilagodimo tako, da ustreza učenčevim zmožnostim in značilnostim.

Dörnyei (2001: 62-64) ob motivaciji poudarja predvsem pomembnost relevantnosti učnega materiala. Učenci se bodo veliko lažje naučili snovi, v kolikor bodo vsebino doživljali na osebni ravni. Da bi bila izbira tem lažja, učiteljem predlaga, da preko diskusij, »nevihte možganov«, vprašalnikov ipd. od učencev pridobijo odgovore na to, kateri so njihovi interesi, zanimanja, učitelj pa na podlagi tega naredi izbor tem, ki so v učbeniku obravnavane (in te smiselno dopolni z besedili iz ostalih učbenikov oz. ostalih gradiv).

Na jezikovnih šolah, kjer ponujajo tečaje slovenščine, so v uporabi predvsem učbeniki, ki so nastali na Centru za slovenščino kot drugi/tuji jezik, kot so denimo Jezikovod, S slovenščino nimam težav, Slovenska beseda v živo 1a in 1b, Slovenska beseda v živo 2, Slovenska beseda

v živo 3a in 3b, Slovenščina na koncu jezika, Gremo naprej, A, B, C ... 1, 2, 3, GREMO, Učimo se slovenščino III. in Jps! Slednji vsi temeljijo na akcijsko usmerjenem pristopu, ki ga predlaga SEJO. (pregled kooperativnega biografskega sistema in servisa Cobiss)

Na jezikovnih šolah, ki ponujajo tečaje francoščine, uporabljajo več različnih učbenikov (tečaji pa se razlikujejo tudi glede na obseg trajanja tečaja): Panteon College izvaja 50-urne tečaje (glede na posamezno stopnjo), pri tem pa uporablja učbenik Scénario (komunikacijska metoda) za začetno stopnjo ter Alter Ego v kombinaciji z učbeniki Express, Objectif Diplomatie idr. pri višjih stopnjah (učitelj pri izbiri nima avtonomije). V Pionirskem domu se uporabljajo učbeniki Alter Ego, Le Mag' (prevladuje akcijsko usmerjeni pristop), tečaj pa je 70-urni (glede na posamezno stopnjo) in se izvaja čez celo leto.

Na jezikovni šoli Jezikovna Akademija je denimo pouk osredotočen na komunikacijo (komunikacijski pristop in akcijsko usmerjeni pristop), izbira učbenika pa je prepuščena učitelju; pri pouku francoščine je osnova učbenik Latitudes, ki pa se ga dopolnjuje z različnimi članki iz revij ter z (avtentičnimi) besedili (slušnimi in bralnimi) s spleta.

Na Filozofski izpiti izvajajo 60-urne tečaje (glede na posamezno stopnjo), pri začetni in izpopolnjevalni stopnji pa je (poleg dodatnih gradiv) v uporabi učbenik Version Originale 1, ki temelji na akcijsko usmerjenem pristopu (v skladu s SEJO).

Na Francoskem inštitutu prav tako izvajajo 60-urne tečaje (glede na posamezno stopnjo), v uporabi pa je (poleg dodatnih gradiv) učbenik Alter Ego, ki sledi že omenjenemu akcijsko usmerjenemu pristopu.

Inštitut sicer nenehno spremlja delo založnikov, ki izdajajo učbenike, namenjene vsem, ki se učijo francosko (kot tuji jezik, fr. Français Langue Étrangère - FLE).

12. ANALIZA UČBENIKOV NA PODLAGI OMENJENIH KRITERIJEV

Na podlagi kriterijev smo naredili nov kriterij, po katerem smo analizirali učbenika Latitudes 1 ter Slovenska beseda v živo 1a. Novi kriterij poskuša zajeti vsa pomembna vprašanja, ki si jih moramo zastaviti pred izbiro oz. uporabo ter po uporabi učbenika. Preden tega preizkusimo v razredu, si moramo odgovoriti na sledeča vprašanja:

- Koliko strani obsega učbenik? Ali se učbenik zdi preprost za uporabo, dobro organiziran in priročen? Kako je organizirana in v kakšnem sosledju je vsebina?
- Je v učbeniku dovolj slik?
- Ali so upoštevana tehnična navodila za pripravo gradiva?
- Ali učbenik obsega tudi dodatne materiale, kot so priročnik za učitelje, kasete, delovni zvezki?
- Koliko stane celoten komplet? Je komplet dosegljiv na trgu?
- Ali učbenik obsega dovolj dobrih (avtentičnih) besedil?
- Ali učbenik vsebuje gradivo za izgovarjavo?
- Ali gradivo obsega zaokroženo celoto v okviru izobraževalnega programa?
- Ali so vse spretnosti v učbeniku enakovredno obravnavane?
- Ali bodo učenci po uporabi učbenika zmožni komunicirati v jeziku? Je gradivo za razvijanje govorne spretnosti dovolj dobro oblikovano, da učence usposoblja za komunikacijo? Kako je poskrbljeno za razvijanje komunikacijskih zmožnosti?
- Kakšna je vloga učitelja ter učenca pri uporabi učbenika?
- Ali so pisne aktivnosti primerne glede na količino pomoči/nadzora, stopnje pravilnosti, organizacije daljših kosov pisnega besedila (npr. odstavki) in uporabe primerne stila?
- Ali učbenik teži k temu, da gredo naloge od lažjih h kompleksnejšim in da učenec pride sam do oblikovanja pojmov?
- Kakšno stopnjo aktivnega sodelovanja učencev lahko pričakujemo?
- Ali učbenik upošteva individualnost učencev?
- Ali učbenik obsega gradivo za individualno učenje?

Po uporabi učbenika si lahko odgovorimo na sledeča vprašanja:

- Ali se je/bi se zdel učencem učbenik zanimiv, prilagojen vsem učnim stilom in vsebuje motivacijske elemente? (glede na pisna in slušna besedila ter teme)
- Ali učbenik razvija jezikovno kulturo, kritičnost, demokratično mišljenje in strpnost ter ob tem upošteva predznanje in interese učencev?
- Ali je bilo besedišče glede na količino in obseg ustrezno? Na kakšen način je podano?
- Ali sta raven in pristop za učence nasploh sprejemljiva?
- Ali je bil učbenik v skladu z vašimi cilji in s pričakovanji?
- Kakšen je splošni vtis? Ali ustreza vašemu načinu poučevanja?

a) Latitudes ½ – analiza za začetno in (deloma) nadaljevalno (A1/A2) stopnjo francoskega jezika

Učbenik Latitudes 1, katerega avtorja sta Régine Mérieux in Yves Loiseau, je bil prvič izdan leta 2008 pri založbi Didier (Les Éditions Didier, Paris) in je namenjen starejšim najstnikom in odraslim, ki se želijo naučiti francosko. Namenjen je začetnikom (A1, nekaj tem je namenjenih tudi nadaljevalcem, torej A2) in s 191 stranmi pokriva od 100 do 120 ur za poučevanje oz. (samostojno) učenje.

Koliko strani obsega učbenik? Ali se učbenik zdi preprost za uporabo, dobro organiziran in priročen? Kako je organizirana in v kakšnem sosledju je vsebina?	Učbenik obsega 191 strani in je sestavljen iz 4 modulov, vsak izmed njih ima 3 enote. Posamičen modul ima določen objektivni cilj: govoriti o sebi, sporazumevati se z drugimi, delovati v prostoru in situirati se v času. Iz osnovnih ciljev učbenik prehaja na bolj specifične cilje in ob tem utrjuje posameznikove kompetence, kot so razumevanje, govorjenje, posredovanje, pisanje ipd. Vsaka enota se deli na cilje komunikacije (fr.
---	--

	objectifs de communication), opravilo (tâche), dejavnosti sprejemanja in ustnega sporočanja (fr. activités de réception et de production orales), dejavnosti sprejemanja in pisnega sporočanja (fr. activités de réception et de production des écrits), jezikovna znanja (fr. savoirs linguistiques), glasoslovje in zapis (fr. phonie-graphie) ter sociokulturološka odkritja (fr. découvertes socioculturelles). Posamične enote obravnavajo sledeče: 1. enota vključuje teme, kot so pozdravljanje, stopanje v kontakt, predstavljanje in opravičevanje. V 2. enoti se učenec seznani s temami, kot so prošnja za predstavitev, predstavljanje druge osebe ipd. V 3. enoti se srečamo s temami, kot so izražanje zanimanj, predstavljanje projektov ipd. 4. enota pripravi učenca, da zna prositi, da nekdo zanj nekaj naredi, da zna ob tem biti vlijuden, da zna govoriti o preteklih dejanjih ipd. V 5. enoti se učenec nauči povabiti nekoga, sprejeti, zavrniti oz. odgovoriti na povabilo, zmeniti se in iti na sestanek, vprašati za uro ipd. V 6. enoti učenec spozna načine, kako izraziti svoje (pozitivno in negativno) mnenje, se pozanimati o ceni, o kvantiteti in slednjo tudi izraziti. 7. enota uvaja teme, kot so spraševanje in kazanje poti, lociranje ipd.
--	---

	V 8. enoti učenec spozna načine za izražanje obligacije in prepovedi, svetovanje ipd. V 9. enoti se učenec nauči opisati kraj, situiranje v okolju in v času. Ostale 3 enote se uvrščajo v prehodni nivo A1/A2. V 10. enoti se učenec nauči pripovedovanja, opisovanja različnih postopkov nekega dejanja, izražanja intenzitete in kvantitete ter spraševanja. 11. enota uvede teme, kot so opisovanje osebe, primerjanje, izražanje strinjanja in nestrinjanja, situiranja v času ipd. V 12. enoti je poudarek na govorjenju o preteklosti, izražanju želj ter opisovanju oseb. Na začetku vsakega modula (v učni pogodbi) je predstavljeno, kaj bo učenec po obravnavi znal. Sam vrstni red obravnavanih tem sledi načelu postopnosti in sistematičnosti; učenec se npr. najprej nauči, kako predstaviti samega sebe, nato pa vprašati nekoga drugega, naj se predstavi. Obravnava besedišča in slovnice, ki sta uporabljena v samem besedilu (vse obravnavane strukture namreč izhajajo iz njega), sta vsaj na začetku nekoliko nelogično razporejena. Ko preletimo učbenik, ugotovimo, da so strukture za komunikacijo vedno obarvane z rdečo, besedišče z rumeno, slovnične strukture pa z zeleno barvo, vse pa so postavljene na desno stran. Manjka torej nekakšna legenda, usmeritev, kaj posamezne
--	--

	barve označujejo – tako bi bil učbenik bolj preprost za uporabo. Nekoliko nerodno je zastavljen tudi slovnični del, ki je predstavljen šele v zadnji enoti. Kljub temu, da je obširen (obsega 8 strani zelo sistematično obravnavanih slovničnih poglavij ter 6 strani spregatev glagolov), bi bilo smiselno, da bi bila slovnica podrobneje razložena že med samimi poglavji, saj bi to od učencev zahtevalo manj dodatnega napora in doprineslo k občutku boljše organiziranosti.
Je v učbeniku dovolj slik?	V učbeniku je ogromno slik, grafov in animacij, ki so ustrezne in dajejo vtis avtentičnosti (fotografije iz vsakdanjega življenja, fotografije revij, zabavne animacije (vzete kot iz stripa) ipd. Fotografije pogosto nadomestijo celoten tekst (učenci ob fotografiji spremljajo le zvočni zapis, primer je 4. enota, kjer lahko na fotografiji opazimo fotografije mesta, vrta, mačke in stanovanja, nato pa na podlagi slišane besedila in fotografij odgovarjamo z odgovori <i>pravilno, napačno, ne vemo</i>).
Ali so upoštevana tehnična navodila za pripravo gradiva?	Naslovna stran vsebuje naslednje podatke: • ime in priimek avtorjev ali urednikov, • naslov, • podnaslov (kjer je navedeno, komu je publikacija namenjena),

	• ime založnika, • kaj je še vključeno poleg učbenika. Kolofon običajno sledi naslovni strani, tu pa se pojavi šele na zadnji strani in prinaša podatke o publikaciji. Navedeni so naslednji podatki: • naslov knjižne zbirke, štetje v zbirki, • prevajalec, ilustrator, fotograf ..., ostali sodelavci pri nastanku publikacije, • podatki o izdaji ali natisu, • založnik, • kraj izida, • leto izida, • podatki o nosilcu avtorskih pravic, • podatek o nakladi (podatek o številu natisnjenih izvodov), • ISBN.
Ali učbenik obsega tudi dodatne materiale, kot so priročnik za učitelje, kasete, delovni zvezki?	Poleg učbenika sta v kompletu še 2 avdio CD-ja, ki vključujeta vse zvočne dokumente, povezane z aktivnostmi v učbeniku, pa tudi priročnik za učitelje. Slednji obsega didaktične napotke, podrobnejše razlage za aktivnosti v razredu, dodatne aktivnosti, rešitve nalog, zapise slušnih besedil, elektronsko verzijo učbenika in koristne informacije za uvajanje kulturnih vsebin iz učbenika. V priročniku so zbrani tudi testi, ki jih učitelj lahko uporabi za preverjanje ali ocenjevanje. Priročnik obsega 240 strani in je

	tako precej obsežen. Primer dodatne naloge v priročniku je denimo igra <i>ugani, kdo</i>, kjer so obravnavana vprašanja (standardni jezik – vprašanja z <i>est-ce que</i> – in pogovorni jezik – vprašanja z intonacijo). Učenci morajo učitelju postavljati vprašanja, da ugotovijo, za katero osebo gre. Iti mora za realno ali izmišljeno znano osebo, ki jo poznajo vsi učenci (slaven igralec, oseba iz romana ali iz stripa ipd.) Učenci morajo uporabljati različna vprašanja: <i>kje</i>, <i>s kom</i>, <i>kdaj</i>, <i>kako</i>; vprašanje, <i>kako se imenuje</i> ni dovoljeno. Dejavnost se lahko izvaja s celotnim razredom ali v skupinah s 4 oz. 5 učenci. Učenec, ki ugotovi, za koga gre, dobi točko (kdor ugiba in ne ugane pravilno, izgubi 2 točki) in lahko izbere novo osebo, o kateri ugibajo učenci. Učbenik dopolnjuje tudi delovni zvezek s CD-jem, ki korak za korakom sledi njegovi zasnovi in ga dopolnjuje z zvočnimi vajami in vajami za pisanje.
Koliko stane celoten komplet? Je komplet dosegljiv na trgu? Je kakovosten?	Učbenik stane 23,90, delovni zvezek pa 15,30 evrov. Glede na to, da gre za jezikovni tečaj, zadostuje učbenik, katerega cena je podobna ceni ostalih tujejezičnih (tudi francoskih) učbenikov na trgu; <i>Alter Ego</i> denimo stane 24,90 evrov, prav tako <i>Scénario</i>. Učbenik je precej trpežen (strani so plastificirane) in je na videz privlačen (vsebuje veliko fotografij,

	naslovi so barvni, prav tako nekateri deli teksta.) Na voljo je v številnih večjih knjigarnah (npr. pri Mladinski knjigi), pa tudi v nekaj knjižnicah (denimo na Francoskem inštitutu).
Ali učbenik obsega dovolj dobrih (avtentičnih) besedil?	Avtentična (ali vsaj na videz avtentična besedila) besedila, kot so turistični prospekti, pogovor v podjetju, telefonski pogovori, pisma itd. so v učbeniku dobro zastopana. Besedila so glede na kriterije interesa učencev in samih tem strokovno ustrezna in aktualna, kot so le lahko. Jezik je namreč živa tvorba, vsakodnevno nastajajo nove besede, teme v učbeniku pa lahko kaj hitro zastarijo. Kljub temu je učbenik z besedili, ki so vanj vključena, aktualen – teme, kot so predstavitev, spoznavanje v podjetju ipd. so vedno aktualne. Edini primer, ki v učbeniku ni bil aktualiziran (glede na čas izida učbenika), je predstavitev Evropske unije; učbenik je nastal leta 2008, od tedaj pa so evro valuto sprejele Slovaška, Estonija ter Latvija – zastarel je torej le podatek o uporabi valute.
Ali učbenik vsebuje gradivo za izgovarjavo?	Učbenik izgovarjavi daje velik poudarek. Omenjeni del je vključen takoj po končni nalogi in pred obravnavo kulturoloških vsebin. Tako v 1. enoti posebej obravnava intonacijo (v francoščini namreč vedno naglašujemo na zadnjem zlogu, kar je na začetku za učence nekoliko težavno) in zapis.

	Učenci pri nalogi za izgovarjavo najprej poslušajo posnetek in nato ponovijo slišano. V omenjeni enoti morajo učenci tudi zapisati, kar slišijo, in prebrati besede, ki so jih ob poslušanju zapisali. V ostalih enotah se težavnost nalog stopnjuje, še vedno pa si te sledijo po istem principu: najprej učenci besede/skupine besed poslušajo, nato pa jih ponovno preberejo, ponovijo. Kasnejše enote uvajajo tudi razlikovanje glasov [i] (merci) in [y] (salut), [y] (pure) in [u] (bonjour) ter stavčni poudarek. Fonetiki je posvečenih tudi 5 strani na koncu učbenika; v prvem razdelku so zapisani glasovi, ki jih slišimo, v drugem, kako se glasovi zapisujejo, v tretjem pa so podani primeri. Izgovarjava je posebej upodobljena s shemami govornih organov ob izgovoru določenih glasov in z opisom pozicije naših organov ob tem.
Ali gradivo obsega zaokroženo celoto v okviru izobraževalnega programa?	Vsebine v učbeniku Latitudes se nanašajo ena na drugo, povezave vsebin znotraj učnega gradiva pa so jasno označene. Tako se morajo učenci npr. najprej naučiti, kako predstaviti samega sebe, da lahko za predstavitev vprašajo nekoga drugega ali pa da ga znajo predstaviti (pri tem morajo seveda obvladati postavljanje vprašalnic, zaimke, vljudnostne fraze ipd.
Ali so vse spretnosti v učbeniku enakovredno obravnavane?	Bralno in slušno razumevanje ter ustno in pisno sporočanje so spretnosti, ki so v učbeniku enakovredno obravnavane. Običajno se najprej pojavi besedilo (pisno ali

	slušno), na podlagi tega vprašanja, nato pa poslušanje (običajno novega besedila) in odgovarjanje na vprašanja, dopolnjevanje tabel, razpredelnic, besedil. Temu sledijo vaje za ustno izražanje in pisno izražanje. Primer je denimo 7. enota; najprej učenci poslušajo besedilo na podlagi zemljevida, ki ga imajo pred seboj - gre za dialog med Marion in Jérômom, ki jo ima namen obiskati. Učenci na vprašanja odgovarjajo ustno (npr. kje živi Marion, kakšne probleme ima Jérôme pri iskanju njenega stanovanja ipd.). V nadaljevanju učenci povezujejo besede s slikami (npr. puščica za desno, naravnost ipd.). 4. naloga ponovno zahteva poslušanje, učenci pa imajo pred seboj zemljevid, ki jim pomaga pri razumevanju, katera izmed 3 oseb, ki jih Magali sprašuje za pot do avenije Suffren, poda pravilna navodila, kako priti do zelene lokacije. 5. naloga ponovno zahteva poslušanje in dopolnjevanje besedila, v 6. pa morajo učenci izbrati pravilno obliko glagola. 7. naloga od učencev zahteva, da napišejo dialog, kjer jih nekdo sprašuje, kako priti do avenije Duquesne (dialog je najbolj sicer najbolj uporabljana oblika za razvijanje govornih sredstev). Besedila obravnavajo več področij, kot so predstavitev v podjetju, besedilo o hitrem zmenku, o družini v Franciji, živalih, prostem času, modi, potovanjih in številna besedila o frankofonskih državah in njihovi kulturi, za učence pa so zanimiva; vsakdo namreč lahko
--	---

	najde temo, ki mu je všeč. Prva polovica učbenika obravnava krajša (npr. predstavitev delavcev v podjetju, e-mail sporočila ipd.), druga pa daljša besedila (npr. prispevek o Evropski uniji in o modi). Slušna besedila dajejo vtis avtentičnosti, njihovo razumevanje pa lajšajo dodane fotografije (besedilo o spoznavanju oseb je denimo opremljeno s fotografijami, kjer se osebe srečajo na ulici, sedijo v pisarni, telefonirajo ipd.). Pod razdelkom transkripcija (v zadnjem delu) najdemo vse zapise zvočnih posnetkov.
Ali bodo učenci po uporabi učbenika zmožni komunicirati v jeziku? Je gradivo za razvijanje govorne spretnosti dovolj dobro oblikovano, da učence usposablja za komunikacijo? Kako je poskrbljeno za razvijanje komunikacijskih zmožnosti?	Učbenik ves čas teži k temu, da učenec komunicira. Že v 1. enoti se učenci naučijo pozdravov in vljudnostnih vprašanj; najprej poslušajo dialoge, nato te povežejo s fotografijami in jih kasneje še zapišejo, nazadnje pa v dvojicah odigrajo dialog glede na situacije, predstavljene na novih fotografijah. Aktivnosti so povečini uvedene s poslušanjem, sledi ponavljanje slišane, dopolnjevanje razpredelnic, povedi ipd. Velik del besedil predstavljajo dialogi. Učbenik glede na smernice aktivno usmerjenega pristopa uvaja že omenjeno opravilo (fr. tâche). Tako se lahko srečamo z različnimi nalogami/opravili. V 1. enoti se moramo denimo postaviti v situacijo, da smo na (domačem, v našem primeru slovenskem) letališču, kjer sprejmemo francoskega prijatelja – predstavljati si moramo dogodek

	in odigrati prizor na to temo z vsem znanjem, ki smo ga usvojili v enoti (v tem primeru z znanjem besedišča na temo pozdravljanja, vljudnostnih vprašanj, števil, narodnosti ipd., slovničnih pravil v povezavi z zaimki, moškim in ženskim spolom, glagolom biti ipd.). Podobno kot v 1. enoti si naloge sledijo tudi kasneje. Dejavnosti so vedno drugačne: v 2. enoti se mora npr. učenec predstaviti na blogu, v 3. mora predstaviti načrte za preživljanje konca tedna s sosedom, v 4. mora s pomočjo danih glagolov pomagati Lylie spisati elektronsko sporočilo za Fabia, v 5. povabiti soseda na večerjo naslednjo soboto (on pa zavrne ali sprejme) itd. Ob koncu vsake enote sledi še nekoliko kompleksnejša končna dejavnost: po koncu 6. enote se npr. učenci odločijo, da bodo prijatelju skupaj podarili darilo, učenec pa mora pisati še prijatelju iz Francije in mu predlagati, da bi tudi on prispeval k nakupu darila za skupnega prijatelja.
Kakšna je vloga učitelja ter učenca pri uporabi učbenika?	Učenec je pri reševanju nalog v učbeniku samostojen (povezuje ustrezne besede, dopolnjuje povedi, dialoge ipd.). Učitelj izvaja dodatne aktivnosti (denimo igra vislic pri učenju besede in izgovorjave), ki jih predvideva priročnik za učitelje. Prav tako učitelj dopolnjuje pouk in s tem medkulturna besedila v učbenikih z dodatnimi razlagami in zanimivostmi.

Ali so pisne aktivnosti primerne glede na količino pomoči/nadzora, stopnje pravilnosti, organizacije daljših kosov pisnega besedila (npr. odstavki) in uporabe primerne stila?	Učbenik vsebuje najpomembnejše pojme, dejstva, načela in pravila. Prav tako obsega strokovne širše razlage ter povezave in pojasnjevanja z uporabo v praksi. Izhaja iz realnih situacij, ob katerih so pojasnjena teoretična znanja (kot že omenjeno avtentična in na videz avtentična besedila). Učenci običajno najprej poslušajo ali preberejo besedilo, ki je v učbeniku. Na podlagi tega rešujejo različne vaje (vaje za vstavljanje, povezovanje ipd.). Učitelj učencem pomaga pri obravnavi slovnice: usmerja jih k temu, da na primerih besedila sami ugotovijo, kakšno je določeno pravilo (npr. kdaj se uporablja pretekli čas in kako se ga tvori), pomaga jim pri oblikovanju slednjega. Naloge so večinoma osnovane za delo v dvojicah ali skupinah; učitelj pomaga pri osnovanju skupin in učence vodi ter jih usmerja pri izvajanju aktivnosti. V učbeniku sicer najdemo večinoma besedila, ki so v knjižnem jeziku (publicistična besedila, razglednice, pisma ipd.); ker gre za začetno stopnjo, je bilo to pričakovati. Ob koncu sicer (v 12. enoti) najdemo skladbo skupine Les Ogres de Barback, Et oui, v kateri je mogoče opaziti tudi pogovorni jezik, vendar učbenik temu ne posveča posebne pozornosti.
Ali učbenik teži k temu, da gredo naloge od lažjih h kompleksnejšim in da učenec pride	Bloomova taksonomija aktivnosti uvršča na sledeče stopnje: znanje (reprodukcija),

sam do oblikovanja pojmov?	razumevanje, uporaba, analiza, sinteza in vrednotenje. V učnem gradivu najdemo aktivnosti na vseh taksonomskih stopnjah. Tako poleg nalog, kot so dopolnjevanje, izbiranje ustrezne besede, naloge tipa drži/ne drži, izbiranje pravilne oblike glagolov ipd. (naloge si ves čas sledijo od lažjih h kompleksnejšim) v učbeniku najdemo tudi naloge, ki od učencev zahtevajo podajanje lastnega mnenja in izkušenj (npr. članek o družini; naloga od učenca zahteva, da primerja število rojstev, ločitev in porok v Franciji z njegovo državo (v našem primeru Slovenijo); ob tem mora učenec podati tudi svoje mnenje, vrednotiti odgovor. Primer je denimo 1. enota v učbeniku: učenci so spoznavali različne vljudnostne izraze in izraze za pozdravljanje, besedišče za dneve v tednu ipd., nove besede ter (nova) slovnična pravila pa spoznavali preko vedno kompleksnejših nalog; najprej so samo poslušali dialog in ga povezali s posamično fotografijo, nato so morali poslušati in dopolniti razpredelnico z zaimkoma <i>tu/vous</i>, ponoviti dialog v dvojicah in kasneje še zaigrati prizor, kjer so uporabili podobne izraze. Sledili so novi dialogi z zahtevnejšim besediščem in z bolj kompleksnimi slovničnimi strukturami, enota pa se je zaključila z nalogo/opravitom, da učenec sprejme francoskega prijatelja na letališču; pri tem je seveda učenec moral (povsem samostojno) uporabiti vse naučene izraze in
-----------------------------------	---

	poiskati še kakšen nov izraz oz. besedo, besedno zvezo.
Kakšno stopnjo aktivnega sodelovanja učencev lahko pričakujemo?	Učbenik temelji na že predstavljenem akcijsko usmerjenem pristopu in je primeren za delo v razredu, saj spodbuja aktivno sodelovanje učencev (z nalogami/opravili). Predstavitev nove snovi temelji na besedilu (pisnem ali slušnem), iz tega pa izhajajo vprašanja za preverjanje bralnega/slušnega razumevanja in nove vaje, ki se še vedno navezujejo na izhodiščno temo (v 9. enoti je denimo predstavljena turistična ponudba za Korziko; učenec najprej izbira trditve, ki se nanašajo na tekst, kasneje odgovarja na vprašanja v povezavi s tekstom, vstavlja ustrezne zaimke in se ob tem nauči opisati kraj ter uporabe pravilnega postavljanja pridevnikov; komunikacijska dejavnost v omenjeni enoti je npr. opisovanje mesta ali regije, ki jo učenci izvajajo v dvojicah). Navodila za opravljanje naloge so jasno postavljena, učbenik pa od učencev zahteva veliko samostojnosti (kot smo že omenili, je slovnica bolj razčlenjena na koncu učbenika; učenec mora imeti dovolj samokontrole in motivacije, da naloge iz osrednjega dela povezuje s pomočjo razlag na drugem delu učbenika). V učbeniku so številne naloge, ki zahtevajo več kot le strukturiranje enega samega pravilnega stavka (pisno in ustno). Tako mora učenec znati na podlagi besedila

	oblikovati novo besedilo. Veliko je tudi bralnega razumevanja: na podlagi besedila morajo učenci odgovoriti na ključna vprašanja, naloge pa na podlagi tega pogosto zahtevajo tudi oblikovanje lastnega mnenja (v 6. enoti npr. najdemo tekst, ki govori o tem, kakšno darilo podariti v Franciji; naloga od učenca zahteva, da pove, kakšna darila se ob določeni priložnosti ponujajo v njegovi državi ipd.)
Ali učbenik upošteva individualnost učencev?	Učbenik je pisan za povprečnega učenca in s svojo vsebino ter z različnimi nalogami zadovoljuje vse učne stile. Poleg tega je prožen, kar pomeni, da učitelj lahko dodaja podvprašanja, dodatne naloge ob besedilu. Pri svojilnih zaimkih, ki so obravnavani v 3. enoti, bi učenci lahko npr. predstavili svojo družino in ne le razpredelnice ter naloge z vstavljanjem; tako bi bila naloga individualizirana in bližje učencem, spoznali pa bi tudi več besedišča. Naloge sicer povečini upoštevajo tudi individualnost učenca, kar se odraža v vprašanjih ob besedilu (v 5. enoti denimo naloga od učenca zahteva, da pove, kaj počne v prostem času, koliko zapravi za pristočasne aktivnosti ipd.).
Ali učbenik obsega gradivo za individualno učenje?	Ob koncu vsakega modula sledita samoevalvacija in priprava na izpit DELF. Omenjena dela učbenika (med drugim) pripomoreta k ponavljanju in usvajanju

	novega besedišča: samoevalvacija v 1. delu denimo zahteva, da učenec dopolni listo števil, ki se jih je moral naučiti in dopolniti listo, kaj ima rad in česa nima, priprava na izpit pa od njega zahteva, da francoskemu prijatelju iz Pariza napiše razglednico, v kateri mu razlaga o svojem pouku, prijatelji, hrani in vtisih, kaj mu je bilo všeč in kaj ne. Za samoevalvacijo učenec na koncu učbenika najde tudi rešitve.
Ali se je/bi se zdel učencem učbenik zanimiv, prilagojen vsem učnim stilom in vsebuje motivacijske elemente? (glede na pisna in slušna besedila ter teme)?	Učbenik se je učencem zdel zanimiv zaradi zanimivih govornih situacij (npr. „hitri zmenek” v 3. enoti, kjer se morajo posamezniki predstaviti drug drugemu v 7 minutah in nato menjajo sogovornika), avtentičnih posnetkov (glede na to, da nihče, niti učitelj niti učenci, ni bil materni govorec francoščine), predvsem pa zaradi nalog/opravl, ki jih ponuja (denimo načrtovanje konca tedna s sosedom, dogovarjanje za zdravnika ipd.). Všeč jim je bilo tudi to, da so delali večinoma v dvojicah in skupinah, da so »komunicirali« drug z drugim, kot sugerirajo tudi naloge v učbeniku. Njihovo motivacijo so spodbujali denimo predstavitev ciljev v uvodu (omenjena učna pogodba), ustrezno slikovno gradivo (avtentične fotografije iz različnih situacij), grafične ponazoritve (grafi), ikone za lažjo orientacijo po gradivu (pri učbeniku se to kaže na podlagi barv: zelena za

	slovnico, rumena za besedišče, rdeča za komunikacijo), zanimivosti (zanimiva besedila, kot je npr. podeljevanje daril v Franciji), primeri iz prakse (npr. vzorčni primeri za izpolnjevanje obrazcev), življenjske zgodbe (ponovno besedila), povezave na druge vire, problemske naloge ipd.
Ali učbenik razvija jezikovno kulturo, kritičnost, demokratično mišljenje in strpnost ter ob tem upošteva predznanje in interese učencev?	Teme v učbeniku so zelo raznolike. Poleg (tipičnih) tem, ki so običajno predstavljene v učbenikih za začetno stopnjo (spoznavanje, pozdravljanje, spraševanje, izražanje zanimanj, strinjanja in nestrinjanja, orientiranje v mestu ipd.), učbenik obsega tudi sociološko-kulturne teme, povezane s frankofonskimi državami: kako Francozi preživljajo svoj prosti čas, predstavitev francosko govorečih ljudi izven Francije (iz nekdanjih kolonij) ipd. Tako poleg jezikovnega znanja učenci razširijo tudi kulturološko znanje, kar pri njih spodbudi dodatno zanimanje za jezik. V knjigi so predstavljene različne skupine ljudi (npr. predstavitev oseb v podjetju v 2. enoti), različne oblike družin (omenjene so tako tradicionalne kot sestavljene družine, PACS, tj. izven zakonska skupnost istega ali drugačnega spola) itd. Učbenik sicer vsebino vedno povezuje z učenčevimi lastnimi

	izkušnjami, z njegovo kulturo: v 6. enoti so denimo obravnavane barve. Učenci morajo povedati, iz kakšnih barv so sestavljene zastave držav, ki so v učbeniku, nato pa dodati še barve zastave svoje države. Zabavne so tudi fotografije, ob katerih si lahko učenci zamislijo situacijo, v kateri so se že znašli ali pa so jo morebiti opazili kje drugje (npr. na televiziji, na cesti ipd.)
Ali je bilo besedišče glede na količino in obseg ustrezno? Na kakšen način je podano?	Besedišče je glede na količino in obseg primerno. V 1. enoti učenci spoznajo različne vljudnostne izraze in izraze za pozdravljanje, besedišče za dneve v tednu, številke, narodnosti ipd. – učbenik temelji na praktičnosti in tudi pri uvajanju besedišča sledi načelu postopnosti (gre od lažjih, splošnejših, k težjim, specifičnim izrazom.) Učenci besedišče usvajajo na podlagi besedil v učbeniku ter na podlagi dejavnosti, ki jih učbenik priporoča – tako spoznavajo nove besede, ki v učbeniku morda niso omenjene, spadajo pa v isto tematsko polje (v 3. enoti denimo naloga zahteva, da učenci govorijo o načrtih, ki jih imajo s svojim sosedom za konec tedna; pred tem so usvojili kar nekaj besedišča na teme, kot so šport, prosti čas in splošna zanimanja, svoje znanje pa lahko dopolnijo z novimi primeri, z njihovimi lastnimi zanimanji).
Ali sta nivo in pristop za učence nasploh sprejemljiva?	Gradivo je, kot je bilo omenjeno že pri prejšnjih kriterijih, prilagojeno zahtevnosti in

	stopnji izobraževalnega programa, torej začetnikom. Upošteva različne učne stile učencev ter dejstvo, da gre za odrasle (na podlagi tega so predlagane same vsebine in naloge, ki temu sledijo). Vsak učenec ima sicer svoj pristop k učenju, zato je na vprašanje o sprejemljivosti pristopa težko odgovoriti. Osnovan je na akcijsko usmerjenem pristopu, pri katerem je v ospredju komunikacija in učenje jezika na osnovi nalog/opravlil. Omenjeni pristop je morda za marsikoga težaven (morda zaradi pomanjkanja motivacije, strahu pred izražanjem lastnega mnenja, težav pri skupinskem delu) – kljub temu pa učenca pripravi do tega, da je sposoben (v kolikšni meri, je odvisno od učenca samega) osnovne komunikacije v tujem jeziku.
Ali je bil učbenik v skladu z vašimi cilji in s pričakovanji?	Vsak modul uvaja »učno pogodbo« (fr. contrat d'apprentissage), v kateri je opisano, česa se bo učenec po njegovi obravnavi naučil. Tako lahko že vnaprej predvidimo, ali se bo naš učni načrt (v kolikor ga imamo) skladal s tistim v učbeniku. Glede na to, da učni načrt pri jezikovnih tečajih (običajno) ni preskriptiven, kot je pri formalnem izobraževanju (denimo v gimnaziji), običajno ga namreč učitelji sestavljajo glede na opise znanja po določeni stopnji in glede na (sprotne) potrebe tečajnikov, nam učbenik lahko služi kot nadomestni učni načrt;

	sugerira nam, česa se mora posameznik naučiti, in sicer v določenem vrstnem redu. Učbenik sledi opisnikom SEJO, ki kot cilje za stopnjo A1 postavlja sposobnost zadovoljevanja konkretnih potreb (npr. da zna učenec opraviti preproste nakupe, povedati dan, uro in datum ali vprašati po njih, uporabiti nekaj osnovnih pozdravov, izrazov, izpolniti obrazce z osebnimi podatki, napisati kratko in preprosto sporočilo na razglednico, predstaviti sebe in druge ter spraševati in odgovarjati na osebna vprašanja, na primer o tem, kje živi, o osebah, ki jih pozna ipd.). Lahko bi rekli, da je bil učbenik v skladu z našimi cilji in pričakovanji.
Kakšen je splošni vtis? Ali ustreza vašemu načinu poučevanja?	V učbeniku Latitudes se srečamo z različnim slikovnim gradivom (namesto slik so večinoma uporabljene dejanske fotografije), v nadaljevanju z drugačnimi govornimi situacijami ter s tem povezanimi temami in nalogami, opravili, ki jih mora učenec izvršiti; v učbeniku je denimo v 9. enoti predstavljena Evropska unija. Učenci morajo razmišljati o tem, ali je slednja pozitivna stvar za evropske države ter ob tem argumentirati zakaj da/ne, v istem poglavju pa je njihova naloga, da v skupinah najdejo informacije o mestu ali regiji, ki jim je všeč, ter spišejo sestavek za šolski (mestni) časopis. Zaradi pestrega slikovnega gradiva, veliko (avtentičnih) posnetkov, zanimivih tem ter nalog/opravl, ki so s temi povezane, učbenik

	ustreza našemu načinu poučevanja – najpomembneje je, da so učenci pri tečaju aktivni – naloge jih namreč močno motivirajo, saj se jim zdi, da bi znanje, pridobljeno ob tem, brez problema uporabili tudi v praksi. Z učenci, ki so motivirani, pa je veliko lažje in v veselje delati tudi učitelju.
--	---

b) Slovenska beseda v živo 1a – analiza učbenika za začetno (A1) stopnjo slovenskega jezika

Učbenik Slovenska beseda v živo 1a, katerega avtorice so Andreja Markovič, Mojca Stritar, Tanja Jerman in Staša Pisek, je bil prvič izdan leta 1998 na Centru za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Prva izdaja je bila nekoliko drugačna od zdajšnje, iz leta 2012 (tudi izdaja iz leta 2002 se razlikuje od analizirane). Učbenik je nastajal na tečajih Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik. Namenjen je tujim odraslim udeležencem tečajev ali študentom slovenščine, ki želijo postati njeni osnovni uporabniki. S svojimi 123 stranmi pokriva od 120-140 ur učenja.

Koliko strani obsega učbenik? Ali se učbenik zdi preprost za uporabo, dobro organiziran in priročen? Kako je organizirana in v kakšnem sosledju je vsebina?	Učbenik obsega 123 strani in je sestavljen iz 9 enot, ki so zgrajene na enakem principu. Omenjene enote se delijo na razdelke: <i>Besedila za poslušanje in branje, Znam, Besedni zaklad, Slovnica in fonetika (Izgovor)</i> ter <i>Iz življenja</i> , slednji pa na več podenot (npr. <i>To smo mi, Ana in Arturo</i> ipd.). Posamezna enota je grajena iz motivacijske dejavnosti, ki napoveduje njeno temo, sledijo pa ji besedila za branje in poslušanje ter
---	---

	številne dejavnosti za preverjanje razumevanja ter za izražanje mnenja, idej (pisanje in govorjenje). 1. enota, <i>Dober dan</i>, vključuje teme, kot so pozdravljanje, predstavljanje, izražanje občutij, predstavljanje drugih ter poklici. V 2. enoti, <i>Razumem, ne razumem ...</i>, se učenec seznani s temami, kot so štetje, telefonski pogovor, opravičevanje, spraševanje po osebi in predmetu itd. 3. enota, <i>Moja ulica</i>, predstavlja teme, kot so razumevanje napisov na ulici, opisovanje prostora in uporaba krajevnih prislovov, opisovanje slike in razumevanje navodil za pot. V 4. enoti, <i>Mmm, kava!</i>, se učenec nauči izrazov za hrano in pijačo, vprašati zna za ceno, povabiti na pijačo (hrano) in to sprejeti oz. odkloniti, jo naročiti v kavarni in povedati mnenje o njej. 5. enota, <i>Danes je moj dan</i>, učenca pripravi na to, da zna opisati svoj delovni dan, izražati občutja, uporabljati časovne izraze, razumeti vremensko napoved ter narediti zapiske za delovni dan. V 6. enoti, <i>Družinski album</i>, se učenec nauči opisati svojo družino, napisati vabilo za zabavo, sprejeti ali odkloniti vabilo ter napisati ali izreči voščilo. 7. enota, <i>Kariera ali ...?</i>, učencu pomaga pri izražanju tega, kaj je študiral, kaj je po poklicu, kje dela, kaj mu je pri delu všeč in kaj ne, pri pripovedovanju o preteklih
--	---

	dogodkih in uradnem telefonskem pogovoru. V 8. enoti, <i>Tukaj sem doma</i>, se učenec nauči imenovati prostore v stanovanju, slednjega opisati, razumeti mali oglas na omenjeno temo ter opisati težave v stanovanju in ob tem poiskati pomoč. 9., zadnja enota, <i>V prostem času</i>, učenca pripravi na to, da zna povedati, kaj počne v prostem času, da zna povabiti prijatelja na izlet, sprejeti ali odkloniti vabilo, da razume glavne informacije za aktivnosti v prostem času, da zna pripovedovati o načrtih za prihodnost, izraziti uro in datum. Besedila so krajša in preprosta, velik del med njimi predstavljajo dialogi z vmesnimi poenostavljenimi avtentičnimi besedili. Večina pomembnih tekstov je opremljenih z zvočnim zapisom in s slikovnim gradivom. Ob besedilih so manjši okvirji, kjer so izpostavljeni pogosti in pomembnejši sporazumevalni vzorci (npr. To je ... Je iz ... Po poklicu je ...). Navodila vaj so prevedena v angleščino. Proti koncu vsake enote sledi že omenjena stran <i>Besedni zaklad</i>, kjer je seznam besed in sporazumevalnih vzorcev, ki so obravnavani v enoti. Besednemu zakladu sledi razdelek <i>Slovnica</i>; slednja je obravnavana na podlagi primerov v preglednicah, dodana pa je še krajša slovnična vaja (npr. vaja z dopolnjevanjem pravilno spreganih glagolov v 2. enoti). Temu sledi razdelek <i>Izgovor</i>, kjer
--	---

	učenci vadijo izgovarjavo kompleksnejših glasov in besedni poudarek, na koncu pa še razdelek <i>Iz življenja</i> (več o Sloveniji in njeni kulturi, denimo slovenska imena, pijača Cockta, Ljubljana, imena ulic v Sloveniji ipd.). Ob koncu učbenika so dodane še slovnične preglednice, glagoli, zapis govorjenih besedil in podrobno kazalo. Podobno kot pri francoskem učbeniku je tudi tu slovnični del zastavljen nekoliko nerodno. Smiselno bi bilo, da bi bila slovnica podrobneje razložena že med samimi poglavji, saj bi to od učencev zahtevalo manj dodatnega napora in doprineslo k občutku boljše organiziranosti (učenci morajo namreč ves čas »skakati« od enega dela k drugemu, težje beležijo opombe in povezujejo vaje, ki so pred njimi, s pravili v slovničnem delu). Smiselno bi bilo tudi predstaviti podrobno kazalo na začetek učbenika ali pa slednjega razdelati na posamezne enote (kot učna pogodba pri francoskem učbeniku).
Je v učbeniku dovolj slik?	Učbenik vsebuje ogromno slik, ki običajno pomagajo pri lažjem razumevanju teksta, na začetku vsake enote pa imajo tudi motivacijsko vrednost – z raznimi vprašanji učenca pripravijo na temo, ki sledi. Manjka več ustreznih fotografij, ki bi dajale večji vtis avtentičnosti (fotografije iz vsakdanjega življenja, uporabljene v dialogih, fotografije, vzete iz časopisov, revij ipd.) – te bi lahko

	nadomestile risane animacije in še bolj motivirale učence.
Ali so upoštevana tehnična navodila za pripravo gradiva?	Naslovna stran vsebuje naslednje podatke: • ime in priimek avtorjev, • naslov, • podnaslov (kjer je navedeno, komu je publikacija namenjena), • stopnjo zahtevnosti glede na SEJO. Kolofon običajno sledi naslovni strani, tu pa se pojavi šele na zadnjih straneh in prinaša podatke o publikaciji. Navedeni so naslednji podatki: • naslov knjižne zbirke, štetje v zbirki, • prevajalec, ilustrator, fotograf ..., ostali sodelavci pri nastanku publikacije, • podatki o izdaji ali natisu, • založnik, • kraj izida, • leto izida, • podatki o nosilcu avtorskih pravic, • podatek o nakladi (podatek o številu natisnjenih izvodov), • ISBN, • tisk, • cena, • CIP.

Ali učbenik obsega tudi dodatne materiale, kot so priročnik za učitelje, kasete, delovni zvezki?	V kompletu je učbenik s CD-jem za poslušanje posnetkov besedil in delovni zvezek. Priročnik za učitelja je v pripravi.
Koliko stane celoten komplet? Je komplet dosegljiv na trgu? Je kakovosten?	Učbenik stane 30, delovni zvezek pa 15 evrov. Slednji dopolnjuje učbenik s številnimi vajami za besedišče, slovnico in besedila. V delovnem zvezku so različne vaje za preverjanje bralnega in slušnega razumevanja, predvsem pa vaje za tvorjenje lastnih besedil (ki jih v učbeniku ni veliko). Učbenik je precej trpežen (strani so sicer papirnate) in je na videz privlačen (vsebuje veliko slik, nekateri pomembnejši deli teksta so predstavljeni v rumenih oblačkih). Na voljo je v številnih knjigarnah (npr. Knjigarna Filozofske fakultete), pa tudi v nekaj knjižnicah (denimo v Mestni knjižnici Ljubljana).
Ali učbenik obsega dovolj dobrih (avtentičnih) besedil?	Besedila so glede na kriterije interesa učencev in samih tem večinoma strokovno ustrezna in aktualna; teme, kot so predstavitev, spoznavanje v razredu ipd., so vedno aktualne. Manjkajo besedila, kot so turistični prospekti, telefonski pogovori ali obrazci, ki bi bili avtentične narave (imamo denimo primer osebne izkaznice, za katero pa bi bilo bolj smiselno, če bi bila predstavljena v obliki dejanske fotografije in ne ilustracije). Prav tako v besedilu niso ustrezni sodobni slengovski izrazi (ful žur, sesut) – glede na to, da je v učbeniku tovrstno besedilo obravnavano, bi ga morali aktualizirati.

Ali učbenik vsebuje gradivo za izgovarjavo?	Učbenik daje veliko poudarka izgovarjavi, ki je v njem vključena takoj po razdelku <i>Slovnica</i>. Učenci poslušajo in preberejo besede, pravilno izgovarjajo samoglasnike ter soglasnike (ozki in široki glasovi, polglasnik, šumniki in sičniki, izgovarjava črk g/h, l/v ipd.) ter vadijo predvsem mesto naglasa.
Ali gradivo obsega zaokroženo celoto v okviru izobraževalnega programa?	Tudi vsebine v učbeniku Slovenska beseda 1a se tako kot pri analiziranem francoskem učbeniku nanašajo ena na drugo in težijo k temu, da je učenec sposoben osnovnega sporazumevanja v tujem, torej slovenskem jeziku. Uporabniki so po predelanem prvem delu učbenika sposobni osnovnih družbenih pogovorov in znajo odreagirati, v kolikor niso razumeli sogovornika. Po predelanem drugem delu znajo povedati in napisati več o sebi, poročajo lahko o preteklih dogodkih in govorijo o prihodnjih. Znajdejo se pri zdravniku, v trgovini ipd., v oglasih, navodilih in novicah pa znajo poiskati bistvene informacije. Končni cilj učbenika je sposobnost komuniciranja.
Ali so vse spretnosti v učbeniku enakovredno obravnavane?	Bralno in slušno razumevanje ter ustno in pisno sporočanje so zmožnosti, ki so v učbeniku enakovredno obravnavane. Enota se običajno pričanja z motivacijsko dejavnostjo, ki napoveduje temo, sledijo besedila in na podlagi tega vprašanja, nato pa poslušanje (običajno novega, neavtentičnega besedila) in odgovarjanje na vprašanja, dopolnjevanje

	tabel, razpredelnic, besedil. Temu sledijo vaje za ustno izražanje in pisno izražanje. Primer je denimo 4. enota. Na 1. strani so učenci, ki stojijo ob avtomatu za prigrizke in kavo in ki se med seboj pogovarjajo. Temu sledita vprašanji, če imajo učenci radi kavo in če jim je všeč kava iz avtomata. V nadaljevanju je naročanje v baru in plačevanje. Učenci morajo odgovoriti na različna vprašanja (kdo povabi na pijačo, kaj naroči Rok in kaj Josh ipd.). Temu sledi analiza cenika, učenci pa morajo povedati, katere besede, ki se tam pojavijo, že poznajo. Nato delijo svoje izkušnje; koliko stanejo kava, sladoled in pivo pri njih (v njihovi državi). V nadaljevanju enote učenci poslušajo in nato preberejo različne dialoge o vabilu na pijačo. Sledi vaja za dopolnjevanje in vaja za izbiranje (kaj reče natakar in kaj gost), vaje z dopolnjevanjem o obrokih, dopolnjevanjem razpredelnic z nasprotnimi pridevniki, vaje drila (postavljanje v pravilen sklon) ter ponovno dopolnjevanje oblačkov na podlagi situacij na slikah. V učbeniku večinoma najdemo krajša besedila (npr. predstavitev učencev v razredu, profil posameznika, dialog med učencem in tajnico ipd.), nekaj pa jih je tudi daljših (npr. 8. enota: V stanovanju). Slušna besedila so v večini opremljena s slikami, ki pomagajo pri razumevanju.
--	---

Ali bodo učenci po uporabi učbenika zmožni komunicirati v jeziku? Je gradivo za razvijanje govorne spretnosti dovolj dobro oblikovano, da učence usposablja za komunikacijo? Kako je poskrbljeno za razvijanje komunikacijskih zmožnosti?	Učbenik učenca načeloma ves čas motivira za komunikacijo. Splošna vprašanja, ki so namenjena komunikaciji (in ob tem predvsem uvodni motivaciji), se pojavijo na začetku vsake enote, možnost komunikacije pa odpirajo tudi končne strani, ki so poimenovane <i>Iz življenja</i>. Že v 1. enoti morajo učenci opisati sliko (na njej je zemljevid Slovenije v obliki kokoši in različni pozdravi, naštetih po regijah, pa tudi sosednje države in njihovi osnovni izrazi), nato pa naštetih besede in slovenska mesta, ki jih že poznajo, povedati, kje še živijo Slovenci in pozdraviti v njihovem jeziku. Tovrstne motivacijske dejavnosti na začetku vsake enote napovedujejo obravnavano temo. Tem sledijo besedila, ki so namenjena branju in poslušanju. Tako denimo v 1. enoti spoznamo učitelja in njegove učence, ki se predstavljajo med seboj (povedo, kako jim je ime, od kod prihajajo in kaj so po poklicu). Temu sledijo odgovori učencev; tudi sami morajo odgovoriti na ista vprašanja, pri čemer vadijo izgovarjavo in novo besedišče (imena držav in poklicev v slovenščini). Aktivnostim samostojnega reševanja sledijo vnovične aktivnosti branja/poslušanja in različne vaje za dopolnjevanje razpredelnic, povedi, vaje s povezovanjem, tvorjenje novih povedi na osnovi danega vzorca ipd. Velik del besedil tudi pri omenjenem učbeniku predstavljajo dialogi, vmes pa se pojavljajo poenostavljena avtentična besedila.
--	---

	Učbenik naj bi bil usklajen s SEJO, vendar ne upošteva vseh njegovih priporočil. Učenci se sicer naučijo komunikacije in osnov na podlagi primerov iz konkretnih situacij: v 1. enoti morajo denimo izpolniti osebno izkaznico s svojimi podatki, s podatki za sošolca in sošolko ter napisati, katere poklice še poznajo, črkovati in napisati svoje ime po modelu, poiskati slovenske besede, dopolniti imena s slovenskimi prijatelji in sosedi in poiskati slovensko ime, ki jim je všeč. Podobno kot v 1. enoti si naloge sledijo tudi kasneje in so raznovrstne: v 2. enoti morajo povedati, kako sami kažejo številke, napisati svoj telefon in e-naslov ter narediti seznam skupine in se vprašati, kaj je v razredu; v 3. enoti morajo povedati, kakšne napise (poleg tistih, ki so na sliki) vidijo, opisati svojo ulico in dopolniti razglednico z objekti, ki bi jih želeli v bližini (ob tem pa opisati še želje svojih sošolcev) ter opisati, kje se nahaja njihovo stanovanje itd. Glede na to, da učbenik sledi priporočilom SEJO in akcijsko usmerjenemu pristopu, ki poudarja dejavnost učencev, le redko zasledimo naloge/opravila, ki bi bile zasnovane na tem principu (ustrezna je denimo naloga v 6. enoti, kjer morajo učenci dokončati zgodbo na podlagi fotografij ter napisati vabilo za zabavo po svoji izbiri in v 9. enoti, kjer Petra odgovarja na Matiasovo izbiro filma ipd.) Glede na teme učbenik odpira veliko več možnosti za izvajanje
--	---

	nalog/opravlil, ki bi nadomestile odgovore na vprašanja in bile bolj učinkovite: učenec bi lahko npr. nekomu predstavil načrte za zvečer in prijatelju napisal vabilo, da se mu pridruži, sam napisal oglas za stanovanje ipd.). Zdi se, da bodo učenci v resnični situaciji sposobni tvoriti preprosta besedila, na podlagi nalog in besedil v učbeniku pa bodo imeli večje težave pri razumevanju sogovornika.
Kakšna je vloga učitelja ter učenca pri uporabi učbenika?	Učenec je tako kot pri francoskem učbeniku pri reševanju nalog v učbeniku samostojen in aktiven; najprej morajo npr. najprej opazovati sliko in na podlagi te odgovoriti na vprašanja, ki odpirajo temo v učbeniku. Učitelj dopolnjuje pouk in s tem medkulturna besedila v učbenikih z dodatnimi razlagami in zanimivostmi. Učiteljeva vloga je sicer, da ustrezno presodi, koliko snovi bo razložil v posamezni uri in jo ob tem dovolj utrdil, še preden se loti obravnave nove vsebine. Učencem mora pomagati ustvariti trdne jezikovne temelje in upoštevati, da gre za začetno raven in da bodo učenci delali številne napake. Ob tem mora presoditi, katere napake je smiselno popraviti, da bodo učenci boljši v izražanju in da ne bodo izgubili motivacije za učenje jezika. Pomembno je tudi podajanje ustreznih in točnih navodil ter sprotno usmerjanje učenca pri delu (s konstruktivnimi kritikami,

	z demonstracijo različnih primerov ipd.).
Ali so pisne aktivnosti primerne glede na količino pomoči/nadzora, stopnje pravilnosti, organizacije daljših kosov pisnega besedila (npr. odstavki) in uporabe primerne stila?	Učbenik tako kot francoski vsebuje najpomembnejše pojme, dejstva, načela in pravila. Prav tako obsega strokovne (širše) razlage ter povezave in pojasnjevanja z uporabo v praksi. Izhaja iz realnih situacij, ob katerih so pojasnjena teoretična znanja (še bolj primerna bi bila avtentična besedila). Učenci običajno najprej poslušajo in preberejo (krajša) besedila, nato pa rešujejo različne naloge, ki večinoma temeljijo na dejavnosti dopolnjevanja, izbiranja pravilnega odgovora (drži/ne drži) ter na podlagi vprašanj odprtega tipa (Kje pa je vaše stanovanje?). Učitelj učencem pomaga pri obravnavi slovnice in učence smiselno popravlja ob odgovarjanju na podlagi vprašanj odprtega tipa. V besedilih je večinoma uporabljen knjižni, standardni (pogovorni) jezik (vabila, urnik ipd.); ker gre za začetno stopnjo, je bilo to pričakovati. V 5. enoti sicer najdemo nekaj slengovskih izrazov, ki pa, kot smo že omenili, niso najbolj aktualizirani (nihče denimo ne reče več <i>ful žur</i> ali da je nekdo <i>sesut</i>); če že gre za rubriko <i>Kul slovenščina</i>, bi bilo bolj primerno besedilo (morebiti forum, ki sledi), kjer je več izrazov, ki jih uporabljajo mladi (vsekakor pa ne besedilo z izrazi, kot so <i>kavica</i>, <i>poljubček</i> ipd.).

Ali učbenik teži k temu, da gredo naloge od lažjih h kompleksnejšim in da učenec pride sam do oblikovanja pojmov?	Vsebine v učbeniku si sledijo od lažjih h kompleksnejšim, prav tako besedišče in slovnica, ki sta osnovana na podlagi teh. Primer je denimo 5. enota, kjer učenec najprej prebere in posluša, kaj zjutraj počne Mihaela. Na podlagi istega vzorca in s pomočjo delov besedila, ki so v okvirčkih na desni strani, zapiše tudi, kaj dela Tomi. Sledi nekoliko bolj kompleksna naloga, kjer učenec na podlagi fotografij zapiše, kaj Tomi dela zvečer, nato pa še bolj kompleksna, za katero učenec potrebuje več znanja o besedišču: na podlagi slik mora napisati, kaj se zvečer dogaja v hiši. Na podoben način si sledijo tudi ostale naloge.
Kakšno stopnjo aktivnega sodelovanja učencev lahko pričakujemo?	Gradivo spodbuja učenje z raznimi nalogami (veliko jih je namenjenih samostojnemu reševanju) in z nekaterimi (že omenjenimi) opravili. Dela v dvojicah oz. v skupinah je manj kot v francoskih učbenikih, je pa zato toliko bolj v ospredju predstavljanje učenčevega lastnega mnenja in znanj na podlagi tem, predstavljenih v obliki različnih besedil (odgovori na vprašanja, kot so, kaj bodo učenci delali ob nedeljah in poleti, kakšne težave imamo v stanovanju in jih lahko rešimo ipd.).
Ali učbenik upošteva individualnost učencev?	Učbenik je, tako kot francoski, pisan za

	povprečnega učenca in s svojo vsebino ter z različnimi nalogami zadovoljuje različne učne stile in zanimanja (kot je bilo v diplomskem delu že povedano). Je prožen, kar pomeni, da učitelj lahko dodaja podvprašanja, dodatne naloge ob besedilu. Tako lahko učitelj na podlagi (enostavnejših) vprašanj dodeli tudi naloge/dejavnosti, o katerih smo že povedali, da jih učbenik vsebuje premalo.
Ali učbenik obsega gradivo za individualno učenje?	Gradiva za individualno učenje učbenik ne obsega (v smislu samoevalvacij in preverjanja znanja).
Ali se je/bi se zdel učencem učbenik zanimiv, prilagojen vsem učnim stilom in vsebuje motivacijske elemente? (glede na pisna in slušna besedila ter teme)	Učbenik se je učencem zdel zanimiv in priročen zaradi njegove zasnove (npr. dobro obdelan slovnični del, zbrane besede v razdelku <i>Besedni zaklad</i> ter razdelku <i>Iz življenja</i> (na podlagi slednjega smo govorili o slovenskih znamenitostih, mestih, zgodovini ipd.). Všeč so jim bila vprašanja, ob katerih so imeli možnost spregovoriti o svojih izkušnjah, mnenju (kako poteka njihov dan, kam gredo radi na počitnice ipd.). Pogrešali so več avtentičnih fotografij (npr. nekoliko zahtevnejši meni s hrano in pijačo, s katerim so se sicer srečevali v svojem prostem času) in avtentičnih posnetkov (ti so se jim namreč zdeli precej drugačni od realnih situacij, kjer so govorci – Slovenci – govorili veliko hitreje, v narečju). Učbenik načeloma zadovoljuje vse učne stile: avditivnega s

	številnimi nalogami za poslušanje in dopolnjevanje, ob razpravah o različnih temah, samogovorih (denimo predstavitev, katerih objektov si želijo v bližini druge osebe); vizualnemu ustreza zaradi fotografij (to so denimo fotografije različnih slovenskih krajev, napisov različnih objektov), najmanj pa kinestetičnemu, in sicer z različnimi nalogami, kot je denimo pogovor med sošolci (primer je 4. enota, kjer se učenci med seboj pogovarjajo, koliko kaj stane v njihovi državi). Motivacijsko deluje predstavitev nove snovi, in sicer na podlagi dejavnosti in krajšega besedila, ki ji sledi (pisnega ali slušneega). Iz tega izhajajo vprašanja za preverjanje bralnega/slušnega razumevanja in nove vaje, ki se še vedno navezujejo na izhodiščno temo. Navodila za opravljanje naloge so jasna, analizirani učbenik pa podobno kot učbenik <i>Latitudes</i> od učencev zahteva veliko samostojnosti (kot smo že omenili, je slovnica bolj razčlenjena na koncu vsake enote; učenec mora imeti dovolj samokontrole in motivacije, da naloge iz osrednjega dela povezuje s pomočjo razlag na drugem delu učbenika). Motivacijo spodbujajo tudi grafične ponazoritve (grafi), ustrezno razporejene vsebine (besedila, besedišče, dodatno besedišče, slovnični del) zanimivosti (razdelek <i>Iz življenja</i>), primeri iz prakse (npr. vzorčni, ne sicer avtentični, primeri za izpolnjevanje obrazcev),
--	---

	predstavitev življenja (služba, posamezni dnevi) oseb ipd.
Ali učbenik razvija jezikovno kulturo, kritičnost, demokratično mišljenje in strpnost ter ob tem upošteva predznanje in interese učencev?	Teme v učbeniku so precej tipične za začetno stopnjo (spoznavanje, pozdravljanje, spraševanje, izražanje zanimanj, strinjanja in nestrinjanja, orientiranje v mestu ipd.). Učbenik poleg tega obsega tudi sociološko-kulturne teme, povezane s slovenskimi mesti, državo samo in njeno kulturo, kar spodbuja dodatno zanimanje za jezik. V knjigi so predstavljene skupine ljudi različnih poklicev in narodnosti.
Ali je bilo besedišče glede na količino in obseg ustrezno? Na kakšen način je podano?	Besedišče je glede na količino na obseg precej primerno. V 1. enoti učenci spoznajo različne izraze, ki jih potrebujejo za izpolnjevanje obrazcev, vljudnostne izraze in izraze za pozdravljanje, številke, narodnosti, poklice ipd. – učbenik temelji na praktičnosti in tudi pri uvajanju besedišča sledi načelu postopnosti (gre od lažjih, splošnejših, k bolj kompleksnim, specifičnim izrazom). Učenci besedišče usvajajo na podlagi kratkih spoznavnih besedil v učbeniku ter s sklepanjem na podlagi fotografij in obrazcev (npr. fotografije, kjer so predstavljene osebe pri svojem delu, obrazi oseb, ki izražajo določena čustva; pri obrazcih denimo dopisani podatki, na podlagi katerih sklepajo, kaj označujejo); dodatno besedišče je

	zapisano v že omenjenem razdelku <i>Besedni zaklad</i>. Učenci bi še lažje usvajali besedišče na podlagi obširnejših, avtentičnih besedil, kjer bi bile besede uvrščene v nek širši kontekst. Besedišče učenci utrjujejo na podlagi številnih nalog/vaj z vstavljanjem (recimo vstavljanje številke na prazna mesta, povezovanje izrazov s slikami ipd.) in s ponavljanjem podobnih vzorcev (primer v 1. enoti, kjer so predstavljene osebe: To je Aleksander Jurman iz Kranja. Po poklicu je arhitekt. Na podlagi tega morajo učenci uporabiti podatke, kot so Jože Kavčič, Kamnik, zdravnik – pri tem vadijo pravilne skloni).
Ali sta nivo in pristop za učence nasploh sprejemljiva?	Gradivo je, tako kot pri francoskem učbeniku, primerno glede na stopnjo izobraževalnega programa. Upošteva različne učne stile in ciljno skupino – mlajše odrasle oz. odrasle. Podobno kot francoski učbenik tudi slovenski stremi h komunikaciji (učenci izkazujejo svoje splošno znanje na podlagi različnih vprašanj, denimo katere slovenske besede poznajo, katere objekte želijo imeti v svoji bližini ipd.). Naloge v učbeniku večinoma temeljijo na strukturiranju krajših in posameznih stavkov, odgovorov na vprašanja (npr. Jaz sem Ana Rant. In ti?; Kaj je v razredu? Kakšna je vaša ulica?). Na vprašanje o primernosti pristopa lahko odgovorimo povsem enako kot pri

	analizi francoskega učbenika: vsak učenec ima svoj pristop k učenju, zato je na to vprašanje težko odgovoriti. Teži k temu, da je učenec pri učenju aktiven: odgovarjati mora na številna, že omenjena vprašanja (lahko jih dodamo še nekaj: Kaj delajo v prostem času vaši sošolci? Kaj delamo v dnevni sobi? ipd.), odgovarjati pa mora v ustni in pisni obliki. Delo večinoma poteka samostojno (izjema je igranje dialogov), manjkajo pa dejavnosti v paru/skupini.
Ali je bil učbenik v skladu z vašimi cilji in s pričakovanji?	Kot smo že omenili, učni načrt pri jezikovnih tečajih običajno ni preskriptiven, zato je nam namesto tega pri načrtovanju vsebin lahko pomaga prav učbenik; ta nam sugerira, po kakšnem vrstnem redu naj bi si sledile različne vsebine in s tem povezana obravnava slovnice. Učbenik sledi opisnikom SEJO, ki kot cilje za stopnjo A1, kar smo omenili že pri analizi francoskega učbenika Latitudes, postavlja sposobnost zadovoljevanja konkretnih oseb (učenci se znajo predstaviti, povedati kaj o svojem delu, družini, interesih, znajti se znajo v različnih lokalih, na ulici, odreagirati, če ne razumejo dobro ipd.). Lahko bi rekli, da je učbenik deloma v skladu z našimi cilji in pričakovanju; učenci se res znajo predstaviti, povedati več o sebi ipd., na podlagi načina obravnave in samih vsebin v učbeniku pa bi lahko rekli, da jim večji problem predstavlja razumevanje – teksti v

	učbeniku so nekoliko suhoparni, zato predpostavljamo, da bi ob stiku z naravnim govorcem težko razumeli, o čem ta govori. Učbenik bi moral spodbujati razumevanje na podlagi širšega konteksta (besedila).
Kakšen je splošni vtis? Ali ustreza vašemu načinu poučevanja?	Učbenikov za slovenščino, kot smo že omenili, ni veliko. Tako se za izbiro najlažje odločimo na podlagi trajanja tečaja (krajšega ali daljšega) in na podlagi osebnih prepričanj in zanimanj; učbenik Slovenska beseda v živo 1a je denimo namenjen daljšim tečajem, kljub temu, da ga je s primernim izborom vsebin možno uporabiti tudi na krajših, vsebuje pa vse teme (in s tem besedišče), ki učencu pomagajo pri usvajanju osnov slovenskega jezika. Kljub temu, da je v učbeniku več situacij postavljenih v razred (kar je bolj običajno za učbenike, namenjene otrokom), se te večinoma osredotočajo na komunikacijo samo, ki pa bi jo bilo možno (morda celo priporočljivo) postaviti v drug prostor. Tako se zdi nekoliko šolski primer iz 2. enote, kjer učitelj učencem postavlja vprašanja o predmetih (Kaj je to? To je računalnik./A je to knjiga? Ne, ni. To je delovni zvezek.). Cilj je sicer dosežen – učenci znajo pravilno postaviti vprašanja, pravilno vprašati; bi pa bilo morda primerneje uporabiti drugo besedišče (in morda v drugi situaciji; npr. v trgovini, kjer kupec sprašuje prodajalko o določenih živilih).

	V učbeniku sicer je različno slikovno gradivo, vendar bi bilo bolj zanimivo, v kolikor bi bilo uporabljenih več dejanskih (avtentičnih) fotografij. Govorne situacije so primerne: pogovor učenca in tajnice na šoli, pogovor med prijatelji ob druženju, spraševanje za smer na ulici, naročanje v kavarni, pogovor med povabljenimi na zabavi ipd. Možnost za komunikacijo odpirajo različna vprašanja (Kje pa je vaše stanovanje? Je blizu ali daleč? Kakšna je vaša ulica? Ali imate radi kavo? ipd.), ki bi jih bilo mogoče dopolniti z že omenjenimi opravili. Poleg (avtentičnih) fotografij pogrešamo tudi več avtentičnih tekstov. Dialogi in besedila so sicer res dobro razumljivi, vendar delujejo umetelno, nenaravno (npr. 4. enota, slika spodaj; Arturo Ani odgovarja, katera je njegova hiša, na kratko pove, da ima 3 okna, pogovor pa se takoj preusmeri na to, kako blizu sta šola in avtobusna postaja; cilj je res dosežen, učenci znajo uporabiti prislova tukaj in tam, vendar je tekst suhoparen) – razumljivo je, da so krajši teksti manj zahtevni, saj so namenjeni osnovni stopnji, vendar bi bilo za učence bolj zanimivo, če bi bili bolj obširni in naravni (več uporabljenega besedišča, nekoliko bolj kompleksne slovnične strukture, s katerimi se bi učenci sicer srečali v realni situaciji, ter nekoliko hitrejši govor).
--	---

13. PRIMERJAVA ZASNOVE IN KAKOVOSTI SLOVENSКИH TER FRANCOŠKIH UČBENIKOV

Francoski in slovenski učbenik obravnavata podobne teme – predstavljanje oseb, njihove narodnosti, jezike, številke, izražanje mnenj, orientiranje v mestu, spraševanje za pot, sprejemanje in zavračanje vabila ter številne druge.²¹ Vrstni red tem in ciljev, ki iz tega sledijo, je podoben.

Podoben je tudi princip, po katerem so teme obravnavane: najprej imamo besedilo (pri slovenskem pred tem še določeno sliko na 1. strani posamične enote, ki ima vlogo motivacije in napoveduje temo enote), ki ga poslušamo in/ali preberemo. Sledijo naloge z dopolnjevanjem, s povezovanjem ipd. Francoski učbenik večinoma temelji na delu v dvojicah (ali v skupinah), medtem ko slovenski od učencev večinoma zahteva, da »odgovorijo zase«. Medtem ko slovenski učbenik teži k ustnemu (samostojnemu) utrjevanju sklonov na podlagi primera predstavitve osebe, kraja iz katerega prihaja in poklica, kot je denimo sledeči opis: »To je Anja Podbregar iz Postojne. Po poklicu je učiteljica.« (t. i. dril, primer v 1. enoti), francoski učbenik od učencev zahteva, da svoje dotedanje znanje uporabijo v dialogu (glede na prizor na fotografiji zraven), kar predstavlja tudi njihovo prvo vajo. Vaja, ki se pojavi v slovenskem učbeniku je naštetih poklice, ki jih učenci poznajo.

V slovenskem učbeniku sledi še več vaj z dopolnjevanjem in s povezovanjem; tudi francoski učbenik se poslužuje istih vaj, vendar jih tudi v nadaljevanju nadgrajuje z dodatnimi vajami, predvsem z dialogom (učenci besedilo najprej dopolnijo in nato zaigrajo dialog).

Največja razlika med obema učbenikoma, ki je opazna že takoj v 1. enoti, je uvedba naloge/opravila, ki jo predvideva akcijsko usmerjeni pristop. Kot že omenjeno, slednje v slovenskem učbeniku razen z redkimi izjemami ne zasledimo (kljub temu, da naj bi učbenik popolnoma ustrezal SEJO), v francoskem pa se pojavi 3-krat v posamični enoti. Kljub temu, da gre za precej zahtevne naloge/opravila (učbenik je vendarle namenjen začetnikom), so slednje dober način, kako učence aktivno vključiti v (jezikovni) pouk.

²¹ Slovenski učbenik za razliko od francoskega obravnava tudi temo o hrani in pijači – slednja je pomembna za začetno skupino tečajnikov, ki francoščino običajno potrebujejo za najosnovnejšo komunikacijo (npr. pri potovanju, študijskih izmenjavah, življenju v tujini).

Učbenika se razlikujeta tudi pri uporabi gradiva. Francoski učbenik namreč vsebuje (večinoma) avtentične fotografije (oseb, obrazcev ipd.) ter avtentične (ali, kot smo že omenili, kvazi avtentične) tekste, medtem ko je teh v slovenskem učbeniku malo. Besedila v francoskem učbeniku so morda iz tega razloga nekoliko kompleksnejša (več dodatnih slovničnih struktur, besedišča ipd.), vendar s tem bolj motivacijska (učenci se lažje vživijo v situacije, saj dajejo občutek pristnosti; tudi v realni situaciji najverjetneje ne bi razumeli vsega, bi pa lahko sklepali iz konteksta).

Medtem ko slovenski učbenik samostojnemu delu (pisanju in govorjenju pred razredom) namenja pozornost pri nalogah tekom enot, francoski na to napeljuje ob koncu posameznih modulov, in sicer s samoevalvacijo in pripravami na izpit DELF.

Razlika med obema učbenikoma se kaže tudi pri določanju stopnje. Slovenski učbenik je denimo zasnovan na 120-140 urah in predstavlja stopnjo A1²², medtem ko francoski učbenik obsega isto stopnjo in dodaja tudi prehodno stopnjo A2.1., ki naj bi jo učenci dosegli v 100-120 urah.²³

Učbenika sta si podobna glede na samo strukturo: pomembnejši izrazi in slovnični deli so izpostavljeni v barvnih okvirčkih (oz. oblačkih), sicer pa je slovnica podrobneje obravnavana ločeno od same vsebine (na koncu učbenika pri francoskem učbeniku, na koncu enote pri slovenskem, ki od vsebine loči in dobro povzame tudi besedišče). Oba učbenika imata zelo razdelan in pregleden del o fonetiki; francoski slednji namenja veliko pozornosti že med samimi enotami in še več na koncu učbenika, slovenski pa proti koncu vsake enote pod razdelkom *Izgovor*.

Oba učbenika ob koncu posameznih enot vsebujeta tudi razdelek o socio-kulturoloških temah. Francoski učbenik predstavlja Francijo in frankofonske države, njene znamenitosti, Evropo in Evropsko unijo nasploh, arhitekturo, družino, domače živali, prosti čas, običaje in modo v Franciji – članki so povečini daljši in avtentični.

V slovenskem učbeniku je razdelek poimenovan *Iz življenja* in govori o Sloveniji; učenci dopolnjujejo podatke z imeni slovenskih prijateljev in sosedov, predstavljena so slovenska imena, statistični podatki o Sloveniji in fotografije nekaterih rek, gora, jezer, jam, Ljubljana, slovenska pijača Cockta, nekaj slengovskih izrazov, podatki o gospodinjstvih v Sloveniji,

²² Avtorice poudarjajo, da so pri tem mišljene ure za jezikoslovno neizobražene, jezikoslovno bolj izobraženi pa naj bi učbenik predelali hitreje.

²³ Francoske ure obsegajo 60 minut, slovenske pa 45.

podatki o iskanih poklicih in razprava o prednosti službe oz. zapora, pogovor o idealni službi, podatki ankete o tem, kje osebe želijo živeti ter turistični zemljevid Slovenije.

Medtem ko francoski učbenik s svojo vsebino in nalogami jasno določa, čemu je omenjeni razdelek sploh namenjen, je slednji v slovenskem učbeniku namenjen informiranju in zabavi, na učitelju pa je, kako bo omenjene enote uporabil (ali bo sposoben spodbuditi pogovor, iz tega izpeljati jezikovno dejavnost ipd.).

Razlika med obema učbenikoma je tudi v samem kompletu: priročnik za učitelja je dodan le francoskemu, medtem ko je za slovenskega še v pripravi.

Glede na obravnavane kriterije v zgornjem poglavju bi lahko rekli, da francoski učbenik dosega več kriterijev, vezanih predvsem na učenčevo aktivno vlogo v razredu, ki jo uvaja akcijsko usmerjeni pristop.

14. UPOŠTEVANJE DOLOČIL SEJO V ANALIZIRANIH UČBENIKIH

Oba učbenika za urjenje jezikovnih oblik ponujata več tipov vaj (vstavljanje, tvorjenje stavkov po danem vzorcu, naloge izbirnega tipa ipd.)

Besedišče učenci v obeh učbenikih usvajajo z izpostavljenostjo pogostim besedam in besednim zvezam, vendar slovenski učbenik pri tem ne uporablja avtentičnih besedil (temveč besedila, ki so prilagojena za delo v razredu). Oba učbenika novo besedišče ponazarjata z različnimi slikami in nasploh z vizualno podporo. Besedišče je pri obeh učbenikih (povečini) v skladu z učenčevimi potrebami (pri francoskem učbeniku sicer pogrešamo poglavje o hrani in pijači).

Slovenski učbenik, kot že rečeno, ne obsega pravih avtentičnih posnetkov in besedil, temveč dialoge in poenostavljena avtentična besedila. Vsebine so sicer primerne glede na stopnjo in nadalje obravnavane z ustreznimi vprašanji in nalogami, vendar, kot je že bilo omenjeno, dajejo občutek nenaravnosti (prepočasen govor, s katerim se učenec nikoli ne sreča denimo na ulici, krajši in izolirani stavki, ki nimajo širšega konteksta in jih je težje uporabiti v konkretni situaciji ipd.). S tem učbenik temu kriteriju in kriteriju o ustreznosti besedil v SEJO ne ustreza popolnoma (francoski učbenik pa).

Tako francoski kot slovenski učbenik kot dejavnosti pri pisanju uvajata izpolnjevanje obrazcev in vprašalnikov (francoski denimo izpolnjevanje čeka, pri čemer gre za avtentično fotografijo, slovenski pa izpolnjevanje osebne izkaznic in oglasa za stanovanje, ki nista avtentično gradivo). Francoski učbenik uvaja veliko več nalog/opravlil, kot so pisanje člankov za revije, pisanje pisem ipd., medtem ko v slovenskem učbeniku najdemo nalogo/opravilo, kjer moramo na podlagi slike oz. prvega, uvodnega stavka, sami napisati konec, napisati vabilo na zabavo (dopolniti že delno izpolnjene podatke) ipd.

Učbenik Slovenska beseda v živo 1a kot aktivnosti pri govorjenju uvaja večinoma ustne odgovore na vprašanja in prosti pogovor v razredu, medtem ko učbenik Latitudes stremi k vajam v dvojicah (ogromno je dejavnosti, vezanih na dialog) in skupini, predstavitev, manj pa k posameznim odgovorom na vprašanja.

Francoski učbenik ne ponuja večjezičnih razlag in navodil (izjema je večjezični slovar na koncu učbenika, kjer so našteje najpogostejše besede iz učbenika in prevedene v angleščino, španščino, portugalsščino, kitajščino in arabščino), učenec je izpostavljen besedilu v francoščini; pri sklepanju mu pomagajo sobesedilo, slikovno gradivo in vprašanja, ki sledijo. Slovenski učbenik vsebuje navodila v angleščini, tuji jezik (najpogosteje je to angleščina) pa je dovoljen tudi pri pogovoru, kot je zapisano na uvodnih straneh učbenika, ob obravnavi razdelka *Iz življenja*.

Komunikacijske aktivnosti so bolj prisotne v francoskem učbeniku; slednji namreč uvaja že omenjene naloge/opravlila. Slovenski učbenik spodbuja komunikacijo, vendar ne simultano – dialogov oz. pogovorov ni veliko, je pa zato toliko več vprašanj, na katera lahko učenci odgovarjajo pred razredom (učenci se denimo pogovarjajo o tem, koliko stane kaj v njihovi državi, opisujejo svoj dan ipd.).

15. SKLEP

V diplomski nalogi smo razjasnili pojem učbenika in predstavili njegovo notranjo in zunanjo strukturo ter njuno pomembnost pri uporabnosti in motivaciji učencev. Prav pojem motivacija smo kar nekajkrat omenili v povezavi s samo izbiro učbenika in njegovo strukturo ter v povezavi z odločitvijo za učenje slovenskega in slovenskega jezika. Ob tem smo ugotovili, da na izbiro učbenika v največji meri vpliva prav zadnje: v kolikor imamo na tečajih ljudi, ki se jezika želijo naučiti zato, ker bi radi delali v tujejezičnem podjetju, moramo izbrati učbenik, obsegajoč vsebine in naloge, ki bodo strelele k usvajanju besedišča in slovničnih struktur, potrebnih za uporabo (pri delu) – izpolnjevanje obrazcev, besedišče v povezavi s pisarniškim pohištvo, različnimi dejavnostmi, s katerimi se v podjetju ukvarjajo, uradna pisma, zapisniki itd.

V nadaljevanju smo pojasnili, komu je učbenik namenjen in pri tem ugotovili, da se mnenja slovenskih pedagogov na to vprašanje delijo. Povzeli smo jih le nekaj in ob tem sklenili, da je učbenik iz več razlogov pomemben tako za učitelja kot za učenca. Učitelju pomaga pri izbiri metod, z različnimi nalogami, ki bi jih sicer moral sestaviti sam, v kolikor nima učnega načrta, kot je to običajno pri jezikovnih tečajih, pa mu ga glede na zaporedje tem (in tem samih) pred samim izvajanjem pomaga osnovati. Učencu pomaga, ko ta ni prisoten pri pouku in tako lahko snov predela doma, sugerira mu potek učnih ur, ki sledijo, da se lahko pred poukom ustrezno pripravi, prav tako pa sugerira tudi, kaj bo preverjeno (npr. izpit iz tujega jezika). Učbenik pogosto obsega tudi dodatne informacije, ki si jih najbolj vedoželjni učenci radi preberejo in s tem dopolnijo znanje, usvojeno v razredu.

Omenili smo tudi prednosti in slabosti učbenika in pri tem omenili klasifikacijo na tradicionalne in komunikacijske učbenike. Medtem ko je za tradicionalne učbenike značilno, da stremijo k poudarjanju jezikovnih oblik, k branju in pisanju, ponavljanju in pomnjenju struktur, komunikacijski učbeniki, ki so (ali naj bi bili) v ospredju danes izpostavljajo dejavnosti/naloge, poslušanje in govorjenje ter nasploh čim več komunikacije (v parih, skupinah ipd.).

Kot prednost smo omenili dobro strukturo za poučevanje, sugerirane metode ter zagotovljen privlačen in ekonomičen material, medtem ko smo kot slabost izpostavili pretirano osredotočenost na učbenik sam, torej slabo izvajanje nalog izven okvira učbenika ipd. ter slabo upoštevanje učenčeve individualnosti.

Na kratko smo povzeli tudi, kateri jeziki so bili pomembni v preteklosti in zakaj so se jih ljudje sploh začeli učiti. Ugotovili smo, da so potrebe po učenju tujih jezikov ter s tem po učbenikih nastale predvsem zaradi trgovinske oz. gospodarske menjave ter nasploh vedno večje odprtosti sveta (večje možnosti za potovanje ipd.). Osredotočili smo se predvsem na francoščino in slovenščino ter učbenike oz. priročnike, ki so nastali za učenje omenjenih (tujih) jezikov.

Kot posebno poglavje smo kronološko obravnavali tudi metode oz. pristope ter učbenike, ki so nastali na podlagi teh, kasneje pa se osredotočili na sodobne učbenike in metode oz. pristope, ki poudarjajo predvsem komunikacijske aktivnosti – komunikacijski pristop in akcijsko usmerjeni pristop.

Slednji je upoštevan tudi v Skupnem evropskem referenčnem okviru za jezike (SEJO) in predstavlja skupno osnovo za pripravo učnih načrtov, kurikularnih smernic, izpitov ter, kar je bilo relevantno za našo diplomsko nalogo, za osnivanje in izbiro učbenikov.

Bistvo naše diplomske naloge je bilo presoditi, v kolikšni meri sta učbenika *Latitudes 1* ter *Slovenska beseda v živo 1a* primerna za poučevanje odraslih, katerim sta v osnovi namenjena.

Izhajali smo iz tega, da se učitelji za učbenik najpogosteje odločajo intuitivno, torej na podlagi lastnega znanja, izkušenj in pričakovanj, kar pa je pogosto lahko zavajajoče – učbenik je tako denimo njim lahko všeč, nekoliko slabše pa se obnese v razredu. Tako smo poiskali nekaj kriterijev, po katerih je možno analizirati učbenike (in po katerih so učbeniki bili analizirani v različnih diplomskih nalogah, razpravah, člankih ipd.). Ugotovili smo, da so kriteriji namenjeni vsem skupinam učbenikov, torej tudi učbenikom za družboslovne in naravoslovne predmete, za poučevanje maternega jezika ipd.

Ker so kriteriji pogosto obsegali podobne točke ali pa točke, ki za analizo učbenika za poučevanje tujega jezika niso bile relevantne, smo na podlagi 6 kriterijev osnovali nov kriterij.

Pred samo analizo smo na kratko opisali, kdo vse izvaja tečaje slovenskega ter francoskega jezika (kot tujega jezika) in katere učbenike na tečajih uporabljajo. Omenili smo tudi jezikovno šolo Super 8, kjer sta bila omenjena učbenika uporabljena pri izvajanju 32-urnega tečaja slovenskega ter francoskega jezika (kot tujega jezika).

Sama analiza, ki je obsegala 16 točk pred uporabo ter 6 točk po uporabi učbenika, je prinesla zanimive rezultate.

Pri francoskem učbeniku smo ugotovili sledeče:

1. Učbenik je sestavljen iz posamičnih modulov, ki imajo določen objektivni cilj, moduli pa iz enot, ki se nadalje delijo na različne cilje. Vsebine si smiselno sledijo glede na načeli postopnosti in sistematičnosti (učenec zna denimo najprej predstaviti samega sebe, nato drugo osebo, kasneje zna spraševati za informacije ipd.). Nekoliko nepregledna se zdita obravnava besedišča in slovnice v samem besedilu – ob straneh so okvirčki različnih barv; rdeči, zeleni in rumeni. Ko učbenik preletimo ugotovimo, da barve zaznamujejo posamezno obravnavo; rdeča je za komunikacijo, besedišče je predstavljeno v rumenih okvirčkih, slovnične strukture pa v zelenih. Manjka torej nekakšna legenda, ki bi učenca usmerjala že takoj na začetku. Nekoliko nerodno je zastavljen tudi slovnični del, ki je predstavljen šele v zadnji enoti. Kljub sistematičnosti in obširnosti bi ga bilo smiselno uvrstiti že med samimi poglavji.
2. V učniku je ogromno slik, grafov in animacij oz. ustreznih fotografij, ki pogosto nadomestijo celo celoten tekst in delujejo zelo motivacijsko.
3. Tehnična navodila za pripravo gradiva, kot sta ustrezna naslovna stran in kolofon, so v celoti upoštevana.
4. Učbenik vsebuje še 2 avdio CD-ja, priročnik za učitelja ter delovni zvezek.
5. Komplet brez jezikovnega priročnika stane 39,20 evrov in je na voljo v večjih knjigarnah ter knjižnicah.
6. Učbenik obsega dovolj dobrih avtentičnih (aktualnih) besedil, kot so denimo turistični prospekti, pogovor v podjetju ipd., kar deluje motivacijsko tudi na učence.
7. Učbenik daje velik poudarek izgovarjavi tako med samimi poglavji kot na koncu. Razdelek je glede na kriterij učljivosti in organiziranosti oz. ustreznosti jezikovne vsebine zelo kvaliteten.
8. Gradivo obsega zaokroženo celoto v okviru izobraževalnega programa – vsebine se smiselno povezujejo med sabo.

9. Bralno in slušno razumevanje ter ustno in pisno sporočanje so spretnosti, ki so v učbeniku povsem enakovredno obravnavane.
10. Po uporabi učbenika bodo učenci zmožni komunicirati v jeziku, saj je gradivo za razvijanje govorne spretnosti zelo dobro oblikovano – učenci so ves čas postavljeni pred naloge/opravila, ki od njih zahtevajo aktivno sodelovanje – od predstavljanja na blogu do tega, da mora učenec predstaviti, kako bo preživel konec tedna, pisanja elektronskega sporočila ipd.
11. Vloga učenca pri uporabi učbenika je, da na podlagi nalog izraža misli in ideje, učitelj pa mora učenca ob tem usmerjati. Učbenik daje velik poudarek na učenca.
12. Pisne aktivnosti so primerne glede na količino pomoči/nadzora, pravilnosti in organizacije daljših kosov pisnega besedila, prav tako je uporabljen primeren stil (pisanje v knjižnem jeziku, večinoma so predstavljena publicistična besedila, razglednice, pisma ipd.).
13. Učbenik ves čas teži k temu, da gredo naloge od lažjih h kompleksnejšim.
14. Od učencev pričakujemo visoko stopnjo aktivnega sodelovanja – z nalogami/opravili učbenik, kot smo že omenili, ves čas teži k temu, da je učenec aktiven.
15. Učbenik upošteva individualnost učencev ter s svojo vsebino in z nalogami zadovoljuje vse učne stile.
16. Učbenik obsega gradivo za individualno učenje, in sicer razdelek za samoevalvacijo ter s pripravo na izpit DELF.
17. Učbenik se je učencem zdel zanimiv zaradi zanimivih govornih situacij, avtentičnih posnetkov ter zaradi dela v dvojicah oz. skupinah, kjer so bili lahko aktivni. Pritegnile so jih tudi avtentične fotografije ter barvitost teksta.
18. Učbenik z različnimi temami, predvsem sociološko-kulturnimi, povezanimi s frankofonskimi državami, razvija jezikovno kulturo, kritičnost ter strpnost.
19. Besedišče je bilo glede na količino in obseg ustrezno, izhajalo pa je na podlagi besedil v učbeniku in nalog/opravlil, ki so jih morali učenci izvajati.

20. Nivo in predvsem pristop, pri katerem sta v ospredju komunikacija in učenje jezika na osnovi nalog/opravlil, sta morda za marsikoga težavna (pomanjkanje motivacije, strah pred izražanjem lastnega mnenja, težave pri skupinskem delu), vendar pripravita učenca do tega, da je sposoben osnovne komunikacije v tujem jeziku.
21. Vsak modul uvaja t. i. učno pogodbo, v kateri je opisano, česa se bo učenec po obravnavi naučil. Tako bi lahko rekli, da je bil učbenik v skladu z našimi cilji in pričakovanji.
22. Učbenik z različnim slikovnim gradivom, z različnimi govornimi situacijami ter s tem povezanimi nalogami ustreza našemu načinu poučevanja.

Pri analizi slovenskega učbenika smo ugotovili:

1. Učbenik je smiselno razdeljen na 9 enot, ki se nadalje delijo na različne razdelke. Posamezna enota je grajena na podlagi motivacijske dejavnosti (slike), ki napoveduje temo, sledijo pa besedila za branje in poslušanje in številne dejavnosti za preverjanje razumevanja. Vsebine si smiselno sledijo glede na načeli postopnosti in sistematičnosti (učenec zna denimo najprej predstaviti samega sebe, nato drugo osebo, kasneje zna spraševati za informacije ipd.). Ob besedilih so manjši okvirji, ki izpostavljajo pogoste oz. pomembnejše sporazumevalne vzorce, kar olajša razumevanje učencev. Navodila vaj so prevedena v angleščino. Podobno kot pri francoskem učbeniku je tudi tu slovnični del zastavljen nekoliko nerodno – slovnica je namreč obširneje razložena v posebnem razdelku, vendar bi bilo smiselno nekatere stvari vključiti že med samimi poglavji. Prav tako bi bilo smiselno prestaviti podrobno kazalo na začetek učbenika učbenik ali posamezne enote, kar bi učinkovalo kot že omenjena učna pogodba pri francoskem učbeniku (učenec bi vedel, česa se bo po posameznem poglavju naučil).
2. Učbenik sicer vsebuje ogromno slik, manjka pa več ustreznih fotografij, ki bi dajale vtis avtentičnosti in s tem bolj motivirale učence.
3. Tehnična navodila za pripravo gradiva so v celoti upoštevana.
4. Učbenik obsega tudi CD in delovni zvezek, priročnik za učitelja pa je v pripravi.
5. Celoten komplet stane 45 evrov in je na voljo v številnih knjigarnah in knjižnicah.
6. Gradivo obsega zaokroženo celoto – vsebine se namreč nanašajo ena na drugo. Uporabniki so po predelanem prvem delu učbenika sposobni osnovnih družbenih

pogovorov in znajo odreagirati, v kolikor niso razumeli sogovornika. Po predelanem drugem delu znajo povedati in napisati več o sebi, poročajo lahko o preteklih dogodkih in govorijo o prihodnjih.

7. Učbenik daje veliko poudarka izgovarjavi, razdelek pa je glede na kriterij učljivosti in organiziranosti oz. ustreznosti jezikovne vsebine ustrezno predstavljen.
8. Gradivo obsega zaokroženo celoto – vsebine se nanašajo ena na drugo in stremijo k temu, da je učenec sposoben osnovnega sporazumevanja v tujem, torej slovenskem jeziku.
9. Spretnosti v učbeniku so enakovredno obravnavane.
10. Učenci bodo po obravnavi sposobni osnovnega sporazumevanja v tujem, slovenskem jeziku, vendar teme odpirajo še veliko več možnosti za izvajanje nalog/opravlil, ki bi bile pri tem še bolj učinkovite.
11. Učiteljeva vloga je, da presodi, koliko snovi bo razložil v posamezni uri in da učencem pomaga postaviti trdne jezikovne temelje ter smiselno popravljati napake. Učenci morajo aktivno sodelovati – odgovarjati na vprašanja v učbeniku ipd.
12. Pisne aktivnosti so glede na količino pomoči/nadzora primerne, prav tako je uporabljen, knjižni jezik; v 5. enoti sicer najdemo nekaj slengovskih izrazov, ki so načeloma smiselni, vendar bi jih bilo potrebno aktualizirati.
13. Učbenik ves čas teži k temu, da gredo naloge od lažjih h kompleksnejšim.
14. Gradivo učence spodbuja z raznimi nalogami, vprašanji, na katera morajo učenci odgovarjati samostojno. Dela v dvojicah oz. skupinah je manj, je pa zato toliko bolj izpostavljeno predstavljanje lastnega mnenja in znanj na podlagi obravnavanih tem, ki se odražajo v besedilih.
15. Učbenik je, tako kot francoski, pisan za povprečnega učenca in z različnimi nalogami zadovoljuje učne stile in zanimanja ter tako upošteva individualnost učencev.
16. Učbenik gradiva za individualno učenje v smislu samoevalvacij in preverjanja znanja ne vsebuje – to bi bilo morda smiselno vključiti.
17. Učbenik se je učencem zdel priročen zaradi zasnove (dobro obdelan slovnični del, zbrane besede, razdelek O življenju), zaradi vprašanj, ob katerih so imeli možnost spregovoriti o svojih izkušnjah ipd. Pogrešali so več avtentičnih fotografij in avtentičnih posnetkov, na podlagi katerih bi znanje lahko prenesli tudi v prakso. Učbenik načeloma zadovoljuje vse učne stile, najmanj pa ustreza kinestetičnemu, za katerega bi bilo primernih več dela v parih, skupini ipd.

18. Učbenik razvija jezikovno kulturo, saj poleg tipičnih tem obsega tudi sociološko-kulturne teme v povezavi s Slovenijo, ki odpirajo številne možnosti za pogovor, debato v razredu.
19. Besedišče učenci spoznavajo na podlagi besedil, ki pa so nekoliko prekratka in delujejo umetelno – učenci bi ga veliko lažje usvajali na podlagi širših, avtentičnih besedil, kjer bi bile besede uvrščene v širši kontekst. Besedišče sicer utrjujejo na podlagi številnih nalog/vaj z vstavljanjem in ponavljanjem podobnih vzorcev.
20. Nivo in pristop sta za učence precej sprejemljiva – naloge v učbeniku temeljijo na strukturiranju krajših in posameznih stavkov, odgovorov na vprašanja, kar ustreza začetnikom, vendar pogrešamo, glede na to, da naj bi učbenik stremel k akcijsko-usmerjenemu pristopu, več kompleksnejših nalog, vprašanj, ki bi spodbujali delo v skupinah, parih ipd.
21. Učbenik je deloma v skladu z našimi cilji in pričakovanji – učenci so se sposobni predstaviti, povedati več o sebi, na podlagi (krajših, nekontekstualiziranih) besedil in nalog pa sklepamo, da jim bo večji problem predstavljalo razumevanje.
22. V učbeniku pogrešamo avtentične fotografije in avtentične tekste, na podlagi katerih bi učenci lahko bili sposobni komunikacije tudi v dejanskih situacijah. K temu bi pripomogle tudi bolj aktivno usmerjene naloge/opravila in delo v parih oz. skupinah.

Ugotovili smo, da se učbenika, kljub temu, da naj bi temeljila na akcijsko usmerjenemu pristopu, ki ga predvideva SEJO, precej razlikujeta. Oba sicer težita k temu, da bi učenci znali komunicirati, vendar bi na podlagi učbenikov lahko sklepali, da bo učence pri tem veliko bolj usposobil francoski učbenik. Slednji namreč obsega kompleksnejše tekste in zahtevnejše naloge, ki pa lahko učence tudi demotivirajo – občutek negotovosti, strahu pred izražanjem v razredu, neprijeten občutek pri delu v skupini ipd. Tako lahko iz tega sklepamo, da tudi kriteriji niso povsem zanesljivi, so pa vsekakor v pomoč pri izbiri učbenika – predvsem mlademu, neizkušenemu učitelju, ki se z izbiro učbenika spopada prvič.

S podobnim problemom smo se srečali tudi mi. Omenjena učbenika, *Latitudes 1* in Slovenska beseda v živo 1a smo izbrali za 32-urne tečaje slovenskega in francoskega jezika (kot tujega jezika). Tečaja francoskega jezika se je udeležilo 8 učencev, večinoma študentov, ki so francoščino potrebovali zato, ker so se odpravili na študijsko izmenjavo v francosko govorečo državo ali pa zato, ker so tja želeli potovati.

Zaradi krajšega tečaja smo učbenik priredili glede na njihove potrebe in zanimanja – le redki francoski učbeniki so namreč prilagojeni krajšim tečajem, težko pa je najti tudi ustrezen učbenik za poučevanje odraslih (več učbenikov je namenjenih otrokom ali pa temeljijo na drugih metodah; navkljub dolžini smo se na podlagi obravnavanih tem odločili za analizirani učbenik).

Učbenik je sicer zadovoljil potrebe vseh učnih stilov: avditivnega s številnimi nalogami/vajami za poslušanje in dopolnjevanje, ob razpravah o različnih temah, samogovorih (denimo predstavitev druge osebe); vizualnemu ustreza zaradi številnih fotografij (to so denimo razglednice, zemljevidi Francije in frankofonskih držav, plakati), kinestetičnemu pa z različnimi nalogami/opravili, kot so denimo igranje vlog, delo v skupini ter projektno delo (primer je končna naloga/dejavnost iz 4. enote, kjer se učenci zmenijo, kdo bo opravljal določeno nalogo in pripravijo program aktivnosti ob prihodu pomembne skupine).

Učbenik Slovenska beseda v živo 1 a smo prav tako uporabili pri poučevanju za mlajše odrasle na jezikovni šoli Super 8. Tečaja se so se udeležili 4 učenci iz različnih držav (Hrvaška, Južna Koreja, Francija, ZDA), ki so v Slovenijo prišli na Erasmus izmenjavo oz. so tu pričeli z rednim študijem. Ker je bil tečaj nekoliko krajši (32 ur) smo učbenik priredili glede na njihove potrebe in zanimanja; izpustili smo denimo 8. in 9. enoto, nekatere enote pa smo skrajšali (obravnavali nismo oblačil, praznikov, telesa ipd.). Ostale teme so bile ustrezne, dopolnili pa smo jih z avtentičnimi posnetki (novice z radia, aktualne skladbe) in avtentičnimi besedili (krajše novice, prospekti, meniji ipd.). Učbenik nam je zelo dobro služil kot vodilo (kako po vrsti obravnavati določene teme) ter pri obravnavi slovnice in izhodišče za pogovor o slovenski kulturi, znamenitostih in zgodovini).

Oba učbenika sta se zdela ustrezna zaradi vsebin, ki naj bi jih obvladali učenci po opravljeni začetni stopnji, nalog, ki sta jih ponujala ter zaradi barvitosti – lahko bi rekli, da smo učbenika izbrali intuitivno in na podlagi naših lastnih izkušenj. Kaj kmalu se je izkazalo, da je zaradi obsežnosti učbenika težko izbrati le tiste vsebine, ki bi bile za učence pomembne; tiste naloge, ki bi učencem pomagale pri osnovni komunikaciji; tiste slovnične strukture, ki bi jih učenci resnično potrebovali v vsakodnevnem življenju. V veliko pomoč so bili sicer vedoželjni in komunikativni učenci, ki so predlagali, katere teme bi radi obdelali – pogosto pa se nam je zgodilo, da smo za razlago neke teme potrebovali še širše znanje, bodisi besedišče bodisi

slovnico, ki je vso stvar otežilo – za obravnavo dvojine smo tako denimo ob pogovoru med žensko in moškim porabili celo uro, kljub temu, da bi se bilo bolj smiselno osredotočiti na samo besedišče in morebiti ob tem uporabiti množino (kot to namesto dvojine v večini uporabljamo tudi materni govorci v pogovornem jeziku), dvojino pa obravnavati kasneje.

To je samo eden izmed primerov, problemov, s katerimi se lahko srečamo, v kolikor učbenik izberemo intuitivno, pri tem pa ne upoštevamo ostalih kriterijev, denimo kriterij dolžine učbenika. Kriterija ni potrebno upoštevati dobesedno – nam pa lahko služi kot podlaga za presojanje ustreznosti. To ne pomeni, da moramo biti pri izbiri povsem objektivni – kot sugerirajo zadnje točke v našem kriteriju, je pri izbiri pomembno tudi, da učbenik ustreza našemu učnemu načrtu (pri jezikovnih tečajih smo pri tem prepuščeni sami sebi) ter našemu načinu poučevanja.

Glede na to, da smo v diplomskem delu obravnavali učbenika za začetno (A1) stopnjo znanja francoskega in slovenskega jezika, za katera smo ugotovili, da uvajata podobne teme ter obravnavo samih vsebin, bi bilo na podlagi osnovanega kriterija smiselno analizirati tudi učbenike za višjo stopnjo, kjer bi se vsebine in sama predstavitev vsebin najverjetneje precej razlikovale. Prav tako je vprašljivo, če bi zadostoval omenjeni kriterij – najverjetneje bi bilo tega potrebno še razširiti in podrobneje analizirati vsebine in naloge, ki se pojavijo v učbeniku. Morda pa naše diplomsko delo omogoči izhodišče za osnove novega kriterija in na podlagi tega analizo učbenikov za višjo stopnjo znanja (francoskega in slovenskega) jezika.

16. VIRI IN LITERATURA

1. Bachman, L. F. 1990. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University press.
2. Bešter, M. 1998. Preverjanje razumevanja zapisanega neumetnostnega besedila pri pouku slovenščine kot drugega/tujega jezika. Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.
3. Breen, M. in Candlin, C. 1987. Which materials? A consumer's and designer's guide. ELT Textbooks and Materials Problems in Evaluation and Development. London: Modern English Publications.
4. Cuq, J. P. & Gruca, I. 2002. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
5. Cuq, J. P. Dictionnaire de didactique du français. 2003. Pariz: CLE International.
6. Čok, L. idr. 1999. Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta; Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije
7. Dörnyei, Z. 2001. Motivational strategies in the language classroom. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
8. Ferbežar, I. 1997. Jezikovno testiranje na tečajih slovenščine kot drugega/tujega jezika. Jezik in slovstvo, letnik 42, 96/97, št. 7. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
9. Ferbežar, I. 2004. Sporazumevalni prag za slovenščino 2004. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.
10. Grant, N. 1994. Making the most of your textbook. London: Longman.
11. Jurman, B. 1999. Kako narediti dober učbenik na podlagi antropološke vzgoje. Ljubljana: Jutro.
12. Jurman, B. 1998. Kakovost učbenika. Metodika izdelave kvalitetnega učbenika. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
13. Kramar, M. 2009. Pouk. Nova Gorica : Educa, Melior.
14. Kovač, M. in drugi. 2005. Učbeniki in družba znanja. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
15. Mérieux, R., Loiseau, Y. 2008. Latitudes. Paris: Les Éditions Didier, Pariz.
16. Malić, J. 1992. Vloga učbenika pri pouku. V: Učbeniki danes in jutri. Ljubljana: DZS.

17. Marentič Požarnik, B. 1992. Učbeniki so namenjeni učencem. V: Učbeniki danes in jutri. Ljubljana: DZS.
18. Marentič Požarnik, B. 2000. Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
19. Markovič, A., Pirih Svetina, N. 1997. Seminar in delavnica Tujejezično učbeniško gradivo in aplikacija na slovenščino. Jezik in slovstvo, letnik 42, 96/97, št. 7 Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
20. Markovič, A., Stritar, M., Jerman, T. in Pisek, S. 2012. Slovenska beseda v živo 1a. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.
21. McGrath, I. 2002. Materials Evaluation and design for Language Teaching. Edinburgh: Edinburgh University Press.
22. Pirih Svetina, N. 2000. Poti nastajanja učbeniškega gradiva za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika. Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.
23. Pirih Svetina, N. 2009. Slovenska slovnica za tujce - kaj imamo, kaj pa bi? Treči hrvatsko-slovenski slavistički skup. Zagreb: FF press.
24. Poljak, V. 1974. Didaktika. Ljubljana: DZS.
25. Poljak, V. 1983. Didaktično oblikovanje učbenikov in priročnikov. Ljubljana: DZS.
26. Porenta, A. 2001. Načini učenja in poučevanja ter gradiva za pouk, ki spodbujajo ustvarjalnost učenja in učencev na elementarni stopnji osnovne šole. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta: Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
27. Portmann-Tselikas, P. 2001. Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck: Studien Verlag.
28. Prebeg-Vilke, M. 1995. Otrok in jeziki: materinščina in drugi jeziki naših otrok. Ljubljana: Sanjska knjiga.
29. Rustja, E. 2004. Didaktično-metodična zasnova srednješolskih učbenikov in njihova uporaba pri pouku zgodovine. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
30. Skela, J. 2008. Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse. Ljubljana: Tangram.
31. Skupni evropski referenčni okvir – SEJO. Dostopno na: <http://www.europass.si/files/userfiles/europass/SEJO%20komplet%20za%20splet.pdf>. (10. 7. 2014)
32. Stabej, M. 2000. Centrova informacijska banka učnih gradiv za slovenščino kot drugi/tuji jezik. Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

33. Strani, P. 2011. Odrasli in slovenščina: nasveti in predlogi za tečaje slovenskega jezika in kulture na slovensko-italijanskem narodnostnem območju. Trst: Državna agencija za razvoj šolske avtonomije.
34. Strmčnik, F. 2001. Didaktika: osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
35. Šilih, G. 1961. Očrt splošne didaktike. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
36. Štefanc, D. 2011. Z učnimi gradivi do kakovostnega znanja: poročilo o evalvaciji empirične raziskave in racionalne evalvacije: značilnosti in uporaba učnih gradiv v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
37. Vučo, J. 2012. O učenju jezikov: pogled v zgodovino glotodidaktike: od pradavnine do druge svetovne vojne. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
38. Zemljarič Miklavčič, J. Slovenščina kot drugi/tuji jezik: zgodovina. Slavistična revija, letnik 47/1999, št. 2, april-junij.
39. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Uradni list RS, št. 12/96 in 23/96, 1999.

VIRI SLIK

Slika 1: Didaktika francoščine, fotokopije. Povzeto po Bloch&Gariner, 1974

Slika 2: Vučo, J. 2012. O učenju jezikov: pogled v zgodovino glotodidaktike: od pradavnine do druge svetovne vojne. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Slika 3: Vučo, J. 2012. O učenju jezikov: pogled v zgodovino glotodidaktike: od pradavnine do druge svetovne vojne. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Slika 4: Dostopno na http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Toussaint-Langenscheidt_Spanisch_7.13.png (15. 9. 2014)

Slika 5: Dostopno na www.nzdl.org (5. 10. 2014)

Slika 6: Bergeron, C., Albero, M., Bidault, M. 2003. Paris: Didier.