

# MEDPREDMETNO POVEZOVANJE PRI POUKU FRANCOŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA: PRIMER SLOVENSКИH OSNOVNIH ŠOL IN GIMNAZIJ

META LAH

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija  
meta.lah@ff.uni-lj.si

Namen prispevka je osvetliti položaj, ki ga ima pri pouku francoščine kot tujega jezika v slovenskih osnovnih šolah in gimnazijah medpredmetno povezovanje. Najprej smo želeli preveriti, kako je medpredmetno povezovanje predstavljeno v učbenikih za obe stopnji, v nadaljevanju pa nas je zanimalo, kaj se dogaja v razredih. Predvidevali smo, da je medpredmetno povezovanje pri francoščini odvisno od iniciative posameznih učiteljev in se ga učitelji poslužujejo le občasno. Zanimalo nas je tudi, ali obstaja razlika med učitelji, ki so poučevali v t. i. evropskih oddelkih, in ostalimi. Odločili smo se za kvalitativno neeksperimentalno metodo raziskovanja: pregled učbenikov (po dva na posamezno stopnjo) in izpeljavo polstrukturiranih intervjujev z učiteljicami francoščine. V obeh učbenikih za osnovno šolo je medpredmetno povezovanje prikazano v posebej označenih razdelkih, to je ob koncu vsake enote, medtem ko v učbenikih za gimnazije sicer obstajajo teme, ki jih je mogoče uporabiti kot iztočnice za medpredmetno povezovanje, vendar te niso predstavljene sistematično. S pomočjo polstrukturiranih intervjujev z učiteljicami z osnovnih šol in gimnazij smo preverili stanje v šolah: izkazalo se je, da je medpredmetno povezovanje res prisotno le občasno, je v domeni posameznega učitelja in ga je manj v osnovnih šolah kot v gimnazijah.

DOI  
[https://doi.org/  
10.18690/um.ff.1.2024.8](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.8)

ISBN  
978-961-286-823-9

**Ključne besede:**  
medpredmetno  
povezovanje,  
pouk francoščine kot  
tujega jezika,  
slovenske osnovne šole in  
gimnazije,  
učbeniki,  
polstrukturirani intervjuji



Univerzitetna založba  
Univerze v Mariboru

DOI  
[https://doi.org/  
10.18690/um.ff.1.2024.8](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.8)

ISBN  
978-961-286-823-9

**Keywords:**  
interdisciplinary teaching,  
French as a foreign  
language,  
Slovenian basic and upper  
secondary schools,  
textbooks,  
interviews with teachers

# INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN THE TEACHING OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE: THE EXAMPLE OF SLOVENIAN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

META LAH

University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia  
[meta.lah@ff.uni-lj.si](mailto:meta.lah@ff.uni-lj.si)

The purpose of the article is to shed light on the position of interdisciplinary connections in the teaching of French as a foreign language in Slovenian basic and upper secondary schools. We wanted to check how interdisciplinary connections are presented in the textbooks for both levels and what happens in the classes. Our starting hypothesis was that interdisciplinary connections in French classes depend on the initiative of individual teachers and are used only occasionally. We were also interested in whether there was a difference between the teachers who taught in the so-called European classes and others. We decided on a qualitative, non-experimental research method: first, we examined the textbooks and then conducted half-structured interviews with nine French teachers. In basic school textbooks, interdisciplinary contents appear in specially marked sections, while in upper secondary school textbooks there are topics that can be used as cues for interdisciplinary integration, but they are not presented systematically. According to the semi-structured interviews with teachers from both levels, interdisciplinary teaching is present only occasionally and is in the domain of individual teachers. The two teachers who have experience teaching in the European departments use it more than the other participants in the interviews.



## 1 Uvod

Čprav je, kot ugotavlja Rutar Ilc (2010), medpredmetno povezovanje v slovenskem šolskem prostoru eno najbolj pogosto uporabljenih gesel in »ena od privilegiranih poti za doseganje vseživljenjskega znanja«, ga kot opazovalci pri pouku francoščine v slovenskih osnovnih in srednjih šolah le redko zaznamo. Učiteljice in učitelji si pri razlagah sicer pogosto pomagajo s primerjavami z drugimi jeziki, zelo redko pa vidimo medpredmetno povezovanje, kot ga definirajo Sicherl Kafol (2008, str. 7): »Medpredmetno povezovanje je celosten didaktični pristop – pomeni horizontalno in vertikalno povezovanje znanj, vsebin in učnih spretnosti« in Volk idr. (2020, str. 7-8), ki k prejšnji definiciji dodajajo: »Povezovanje disciplin nadgrajuje sodobne teorije poučevanja in učenja ter učečega se postavi v vlogo aktivnega graditelja lastnih znanj.«

V letih skupinskih hospitacij s študenti smo tak primer imeli možnost opazovati le enkrat; šlo je za relativno nenavadno, vendar zelo učinkovito in dobro izpeljano povezovanje francoščine in fizike (razlago vzgona sta profesorici z Gimnazije Poljane povezali z razlago o tem, kako leti letalo in podatki o francoski letalski industriji). Primer medpredmetnega povezovanja sva imela s kolegom priložnost opazovati tudi leta 2002 na dvojezični francosko-nemški gimnaziji v Leipzigu; učitelj geografije – Nemeč – je za dijake v francoščini pripravil uro o ledenikih in spremljajočih pojavih.

Namen prispevka je raziskati stanje pri pouku francoščine kot tujega jezika v slovenskih osnovnih šolah in gimnazijah. Raziskavo smo načrtovali v dveh delih: v prvem delu smo pregledali štiri potrjene učbenike za francoščino kot tuji jezik, dva za osnovno in dva za srednjo šolo. V nadaljevanju smo izvedli polstrukturirane intervjuje z učiteljicami z obeh stopenj. Izhodiščno hipotezo smo si zastavili glede na naša dosedanja opazovanja dela v razredu pri pouku francoščine kot tujega jezika: predvidevali smo, da bo medpredmetno povezovanje pri pouku francoščine kot tujega jezika odvisno od iniciative posameznega učitelja in le redko načrtovano v okviru aktiva ali šole in ne bo presegalo »naključnih partnerstev in občasnih izvedb medpredmetnih povezav in projektov kot ‘popestrivte’ pouka« (Rutar Ilc, 2010, str. 3).

V prispevku bomo opisali različne načine povezovanja med predmeti. Pri pouku francoščine večinoma ne gre za kurikularne povezave, pač pa za bolj ali manj sporadične primere povezovanja med posameznimi učitelji. Dotaknili se bomo tudi projekta Evropski oddelki, ki je, zlasti pri drugem tujem jeziku v gimnaziji, sprožil medpredmetno povezovanje in timsko poučevanje.

## 2 Medpredmetno, kurikularno, kroskurikularno: pregled virov

Kot ugotavlja Pavlič Škerjanc (2019a<sup>1</sup>, str. 21), je »strokovne literature o povezovanju predmetov in disciplin, o interdisciplinarnosti in o integriranju kurikula v svetu nepregledno veliko, tako teoretičnih študij kot reflektiranih zapisov priročnih in v praksi preskušanih izvedbenih zamisli«. V prispevku se bomo osredotočili na slovenske vire in na vire s francoskega govornega področja, ki so v našem merilu morda manj poznani.

Pregled literature pokaže, da se vsaj zadnjih dvajset let medpredmetnost omenja kot sodoben, čeprav ne vedno enoznačno definiran koncept. Podobna mnenja je zaslediti tako v našem prostoru: »Sodobne izobraževalne politike in, posledično, šolski sistemi v svetu posvečajo v kurikulah na vseh ravneh izobraževanja vse večjo pozornost povezovanju vsebin in veščin med posameznimi predmetnimi področji.« (Pavlič Škerjanc, 2019a, str. 19), kot tudi v tujini, kjer so se z medpredmetnostjo začeli ukvarjati že prej. Pogosto je koncept nejasen in slabo razumljen.

V Kanadi so se na primer začeli z bilingvalnim poukom in medpredmetnim povezovanjem ukvarjati že v šestdesetih letih prejšnjega stoletja, kljub temu pa je mnogo študij pokazalo, da je bil »koncept slabo razumljen in je vodil v različne interpretacije tega, kar naj bi medpredmetnost sploh bila.« (Lenoir idr., 2001, str. 69). Učitelji koncept razumejo na različne načine, njihove predstave vodijo od »potpurija« do polarizacije in povzročajo, da en predmet prevladuje ali da povezav sploh ni (prav tam, str. 71). Na podoben način situacijo v Kanadi v začetku 21. stoletja opisuje tudi Lowe (2002).

---

<sup>1</sup> Gre za leta 2019 objavljeno spletno izdajo dela zbornika iz leta 2010.

Kot je pred desetimi leti za francoski prostor poročal Philippot, medpredmetnost močno vzpodbuja francosko ministrstvo za šolstvo. Prvi poskus uvajanja medpredmetnosti se je v Franciji zgodil v šestdesetih letih 20. stoletja, ko je prišlo do poskusa, da bi se vsaj deloma končalo zapiranje predmetov v predalčke v osnovnih šolah in bi se odprla pot povezovanju. Učni načrti iz leta 1985 so ta poskus končali. S prenovo učnih načrtov leta 1995 so povezali nekaj predmetov v prvi triadi osnovne šole (cycle 2, otroci stari od 6 do 9 let), vendar pregled učnih načrtov izkazuje nasprotje med institucionalno voljo, da se medpredmetnost vključi v kurikulum, in močjo posameznih disciplin, ki od nekdaj vplivajo na nastanek kurikulumov (Philippot, 2013, str. 68-69). Kot zaključí Philippot, »te sile delujejo in razmišljajo v smeri obrambe svojih teritorijev«. (prav tam, str. 70).

## **2.1 Definicija medpredmetnega in (kros)kurikularnega**

Če se je v preteklosti v slovenskem merilu v glavnem omenjalo medpredmetno povezovanje, se po letu 2000 in zlasti z začetkom uvajanja evropskih oddelkov začne koncept širiti. Sicherl Kafol (2008) tako medpredmetno povezovanje opredeljuje kot celosten didaktični pristop, kar pomeni horizontalno in vertikalno povezovanje znanja, vsebin in učnih spretnosti.

Pavlič Škerjanc (2019a, str. 20) opiše tradicionalni pouk, obogateni tradicionalni kurikulum in integrativni kurikulum:

- v tradicionalnem pristopu »razumevanje in znanje ostajata fragmentirana in minimalno povezana tako znotraj predmetov (dejstveno znanje, veščine, odnosi in vrednote) kot med predmeti«.
- obogateni tradicionalni kurikulum »temelji na vsebinskem oz. tematskem pristopu k povezovanju predmetov. Razumevanje in znanje sta še vedno fragmentirana in minimalno povezana tako znotraj predmetov kot med predmeti. Poučevanje je še vedno pretežno izolirano, kurikularne učne poti ostajajo linearne, vendar se tu in tam zaradi sodelovanja učiteljev različnih predmetov pri izvajanju učnega procesa presekajo oz. stečejo v isti točki.«
- integrativni kurikulum pa »temelji na konceptualnem pristopu k povezovanju znotraj predmetov in med predmeti, v katerem učni proces osmišlja in usmerja skupni problem oz. iskanje odgovora na problemsko vprašanje. Razumevanje in znanje sta povezana znotraj predmetov in med predmeti.

Poučevanje in učenje sta sodelovalna in potekata po krožnih in vijačnih (heličnih) konvergentnih (zblížujočih se) kurikularnih oz. učnih poteh.

Zanimalo nas bo zlasti, v katerem od opisanih načinov poučevanja se znajde pouk francoščine na slovenskih osnovnih šolah in gimnazijah. Upati je, da smo tradicionalni pristop, v katerem sta razumevanje in znanje omejena na predmet, preseгли. Glede na naša dosedanja opažanja pa je vprašanje, ali pouk francoščine lahko preseže t. i. obogateni tradicionalni kurikulum, torej stanje minimalne povezanosti, ki je odvisna zlasti od dobre volje posameznih učiteljev.

Pri integrativnem kurikulumu, kot ga opisuje Pavlič Škerjanc (prav tam, str. 23): »gre torej za kurikulum, ki povezave (‘integracije’) med predmeti oz. disciplinami omogoča in spodbuja, ne pa že vnaprej ustvari in predpiše. Ne integriramo predmetov, da bi ustvarili nove integrirane disciplinarne predmete, ampak vzpostavljamo načela in pravila za interakcije med njimi. (...) Integrativni kurikulum ima namreč jasno opredeljene krovne, tj. kurikularne cilje povezovanja, ki so hierarhično nadgrajeni predmetnim ciljem. Z ravni kurikula žarčijo v predmete in s tem presegajo raven linearnih povezav med predmeti (t. i. medpredmetne povezave). Te so v praksi še prepogosto posledica bolj ali manj naključnega sodelovanja temu naklonjenih učiteljev, ne pa strateška odločitev na ravni šole, ki bi ji sledili postopna, načrtna in sistematična vpeljava ter prav tako skrbno načrtovana in sproti evalvirana izvedba.« Integrativni kurikulum je »zasnovan na konceptualnem pristopu k povezovanju znotraj predmetov in med predmeti, v katerem učni proces usmerjajo: skupni problem oz. iskanje odgovora na problemsko vprašanje, kroskurikularna tema oz. izziv, skupna kompetenca oz. njeno spodbujanje in razvijanje.« (Rutar Ilc, 2010b, str. 6).

V pojmovniku Pavlič Škerjanc (2019b, str. 44-45) zapiše, da je interdisciplinarna oz. medpredmetna tista kurikularna povezava, ki poveže sicer ločene in samostojne predmete, da uresničijo skupen cilj. Izvaja se lahko z interaktivnim timskim poučevanjem (dva ali več učiteljev hkrati, sočasno ali zaporedno, poučujeta/jo isto skupino dijakov) ali s projektno organizacijo pouka (projektni dan, teden). Opozarja tudi na dejstvo, da je pri uporabi izraza »medpredmetna povezava« potrebna pazljivost, saj se ta izraz v našem šolskem prostoru uporablja v širšem, zelo splošnem pomenu za katerokoli obliko ali način povezovanja predmetov oziroma medpredmetnega sodelovanja.

Če povzamemo: medpredmetne povezave izhajajo iz predmetov, »ki v medsebojnih povezavah iščejo višjo kakovost doseganja predmetnih ciljev. (...) Kurikularne povezave z ravni kurikula, torej z nadrejene ravni, sežejo v posamezne predmete ter jih ciljno in izvedbeno povežejo oz. prepletejo med seboj.« (prav tam, str. 24). Za medpredmetne povezave sta torej dovolj dva učitelja, ki uro/ure načrtujeta skupaj, za kurikularne povezave pa mora volja obstajati višje, vsaj na ravni posamezne šole, saj take povezave predpostavljajo skupno načrtovanje in umeščanje v urnik. Kot dodaja Pavlič Škerjanc, ki piše o jezikovnih povezavah (2010, str. 19): »Če se povežeta učitelj tujega jezika in učitelj vsebinskega predmeta in poiščeta za oba predmeta relevanten skupni cilj, bosta uresničila nekaj, česar vsak sam zase gotovo ne bi mogel tako kakovostno: razvijanje strokovne pismenosti v ciljnem tujem jeziku na disciplinarnem področju vsebinskega predmeta (...). Vendar naključno in časovno omejeno ('enkrat na leto') sodelovanje dveh učiteljev v enem oddelku (ali vseh njunih oddelkih) ne bo pomenilo sistematičnega razvoja dijakove strokovne pismenosti v tujem jeziku (...) Če pa se šola odloči, da bo strokovno pismenost v tujih jezikih razvijala kot kroskurikularni cilj, postane ta del njenega izvedbenega kurikula in s tem element letnih učnih priprav vseh (ali večine) učiteljev vseh (ali večine) predmetov.«

Kot je razvidno iz zapisanega, mora biti kurikularno povezovanje načrtovano (vsaj) na ravni posamezne šole. Kako to poteka pri pouku francoščine, bomo preverili v drugem delu raziskave.

## **2.2 Smisel in prednosti medpredmetnega povezovanja**

Kot ugotavlja večina avtorjev, ki pišejo o medpredmetnem povezovanju, se trenutni šolski sistem in način(i) poučevanja preveč ukvarjajo s fragmentarnim podajanjem znanja, ki ni učinkovito. Birsa (2017, str. 165-166) tako omenja cilje sodobnega pouka, med katerimi »zasledimo prizadevanje za odpravo preobremenitve učencev pri usvajanju razdrobljenega in nepovezanega znanja, nakopičenosti ter nepreglednosti učnih vsebin«. Tak način poučevanja ni v skladu z realnostjo, saj smo »v današnjem času priče nenehnemu napredku na vseh področjih, ki od nas zahteva hitro odzivnost, prilagodljivost na spremembe okolja in družbe ter vseživljenjsko izobraževanje. Izhajajoč iz tega je treba tudi poučevanje prilagoditi, tako da bomo učence napotili na pot nenehnega učenja in spreminjajočega se pridobivanja informacij, ki jih bodo znali povezati med seboj in izkoristiti v dani situaciji.

Sposobnosti videnja povezav, reševanje problemov z vidika različnih perspektiv in vključevanje informacij z različnih področij so ključni za življenje v hitro spreminjajoči se družbi.« (Volk idr., 2020, str. 7).

Več avtorjev opozarja na to, da je današnji način poučevanja v nasprotju z našim dojetjem sveta: »Stvarnost namreč doživljamo kot celoto, ne pa strukturirano po kriterijih posameznih disciplin. Človeški možgani zaznave procesirajo vzporedno, ne pa sekvenčno, in informacije urejajo v kompleksne mreže z jasnimi hierarhijami medsebojnih odnosov. Večja avtentičnost učnega procesa torej že po definiciji terja intenzivnejše in globlje povezave med disciplinami oz. šolskimi predmeti.« (Pavlič Škerjanc, 2019a, str. 19) Philippot (2013, str. 73) dodaja, da se deljenje na posamezne predmete zdi umetno tudi nekaterim učiteljem. Učencem pa je prav tako potrebno pokazati prednosti medpredmetnega povezovanja, saj to vpliva na grajenje smisla in motivacijo (vzpostavljanje povezav<sup>2</sup> med predmeti jim pomaga, da v učenju vidijo smisel). Lowe (2002, str. 225) še pripominja, da pri učencih medpredmetno poučevanje vpliva na to, da znajo v realnem življenju uporabiti zmožnosti, ki so jih pri pouku razvili v smiselnem kontekstu.

Vzpostavljanje medpredmetnih povezav vpliva tudi na motivacijo učencev (Philippot 2013, str. 73). Rutar Ilc (2010b, str. 14) citira Marentič Požarnikovo, ki pravi, da »so po mnenju nekaterih strokovnjakov pobude za bolj integrativno in s tem življenjsko obravnavo predvsem v večji motiviranosti dijakov, ki so v starosti, ko iščejo smisel tega, česar se učijo, in ga v obstoječi predmetni razdrobljenosti ne najdejo. Prav zato se dobro odzivajo na naloge in dejavnosti, ki so zakoreninjene v realnem življenju (projekti, predstave ...).«

Pavlič Škerjanc (2019a, str. 30) za integrativni kurikulum jasno zapiše, da so njegov temeljni učni cilj »zagotovo boljši učni rezultati dijakov, ki se odražajo v končnem 'izdelku', tj. v drugačnem znanju, povezanem in zato celovite(jše)m, ter v trajni, v nove kontekste in situacije prenosljivi veščini povezovanja znanja, ki jo dijak s šole odnese v nadaljnje izobraževanje in življenje. Pomembna pa je tudi pot do cilja sama, saj sodelovanje med učitelji z zgledom uči sodelovati tudi dijake. (...) V integrativnem kurikulumu je učni proces:

---

<sup>2</sup> V francoščini slikovit izraz: faire le pont, delanje mostov (med posameznimi disciplinami).



- usmerjen v učenca,
- spodbuja njegovo aktivno vlogo,
- omogoča doseganje taksonomsko višjih ciljev, še zlasti razvijanje kritičnega mišljenja in problemske obravnave,
- upošteva in spodbuja multiperspektivni pristop k reševanju problemov.«

Pavlič Škerjanc (prav tam) opozarja tudi na važnost takega pristopa za učitelje: »Pomembni so tudi učitelji sami, ki so hkrati izvajalci in udeleženci integrativnega kurikula. Kritično prijateljevanje in kolegialno učenje, ki ga omogoča in spodbuja povezovalni kurikulum, je s svojo neposredno prepričljivostjo najbolj koristna in produktivna oblika profesionalnega razvoja učiteljev.«

Birsa (2017, str. 166) nas spomni tudi na dejstvo, da je običajni predmetni pouk lahko neučinkovit, na kar so že v preteklosti opozarjali različni avtorji. S povezovanjem med predmeti bi lahko odpravili preveliko obremenitev učencev »pri usvajanju razdrobljenega in nepovezanega znanja, nakopičenosti ter nepreglednosti učnih vsebin.«

### **2.3 Omejitve**

Seveda ima medpredmetno povezovanje, četudi le med posameznimi učitelji in ne na ravni celotne šole, svoje omejitve. V prvi vrsti gre za povsem pragmatična vprašanja: kako organizirati pouk in urnike, da bo sodelovanje sploh mogoče: »Pri tem lahko izpostavimo zahtevnejše načrtovanje in organizacijo ter pomen dobrega profesionalnega sodelovanja med učitelji« (Kovač, 2020, str. 71). Sentočnik (2010, str. 8) dodaja še bolj specifično: »Prva prepreka, na katero naletijo učitelji, sta struktura in organizacija šolskega dne, ki sta prilagojeni modelu 'storilnostnega' šolanja z ločenimi predmeti, ki je bil v uporabi vse od začetka dvajsetega stoletja in ki ne upošteva potrebe po interdisciplinarnosti.«

Preden se učitelji lotijo povezovanja, je potreben tudi preskok v miselnosti, saj načrtovanje medpredmetnega povezovanja zahteva veliko časa in navora in je potrebno biti prepričan v njegovo koristnost: »Naslednja ovira so mentalni modeli posameznih učiteljev – če posamezniki niso trdno prepričani, da medpredmetne povezave omogočajo optimalnejše učenje kot predmetna ločenost, potem ni razlogov za to, da se bi sestajali s kolegi – pogosto zunaj 'rednega delovnega časa',

ki je po tradicionalnem pojmovanju čas, ki ga učitelj preživi v razredu z učenci – in se trudili z iskanjem povezav med predmetom, ki ga poučujejo, in drugimi predmeti.« (Sentočnik, prav tam).

Nenazadnje pa se odpre tudi vprašanje načrtovanja ciljev: cilji morajo biti skrbno načrtovani, da jih lahko dosežemo pri obeh/vseh predmetih, kar je zahtevna naloga.

### 3 Evropski oddelki

Projekt, v okviru katerega je v slovenskem prostoru najbolj prišlo do izraza medpredmetno povezovanje in je imel, zlasti za tuje jezike, še druge koristne posledice, je projekt Evropski oddelki. Nosilec projekta je bil Zavod RS za šolstvo. Projekt se je začel izvajati s šolskim letom 2004/05 na štirinajstih slovenskih gimnazijah. Leta 2006 sta se pridružili še dve, v šolskem letu 2009/10 pa še tri dodatne šole; skupaj je bilo torej vključenih 19 slovenskih gimnazij<sup>3</sup>.

V internem poročilu Zavoda za šolstvo RS ob zaključku projekta najdemo opis integrativnega kurikula: »Temeljna značilnost oz. organizacijsko načelo integrativnega kurikula je povezovalnost. (...) Gre torej za kurikulum, ki povezave (‘integracije’) med predmeti oz. disciplinami omogoča in spodbuja, ne pa že vnaprej ustvari in predpiše. Integracije so cilj in pričakovani rezultat izvajanja kurikula, ne pa njegov izhodiščni format. Integrativni kurikulum ne zanika disciplinarne urejenosti znanja, na kateri od samih začetkov znanosti temeljijo zahodne kulture, ampak vzpostavlja načela in pravila za interakcije med disciplinami oz. predmeti. (...) Integrativni kurikulum ima jasno opredeljene krovne, tj. kurikularne cilje povezovanja, ki so hierarhično nadgrajeni predmetnim ciljem. Z ravnimi kurikula žarčijo v predmete in s tem presegajo raven linearnih povezav med predmeti (t. i. medpredmetne povezave).«

Kar se jezikovnega pouka tiče, je ta »osredinjen na dijaka in v vseh elementih učnega procesa omogoča diferenciacijo in individualizacijo. Temelji na čim večji avtentičnosti učnih ciljev, učnih situacij ter načinov in oblik vrednotenja učnih dosežkov. Učenje jezika je aktivno, sodelovalno, problemsko, projektno, poteka z

---

<sup>3</sup> Za pomoč pri pridobivanju informacij o projektu Evropski oddelki se zahvaljujemo Katji Pavlič Škerjanc; razen časopisnih poročil o projektu gradivo na spletu ni dostopno.

raziskovanjem in odkrivanjem in metakognitivno (učenje učenja).« (prav tam) V evropskih oddelkih so bili jeziki povezovalni element kurikula.

Ena od ključnih pridobitev projekta je bila uvedba timskega poučevanja in s tem prihod tujih učiteljev k pouku tujega jezika. Kljub zaključku projekta in težavam s financiranjem so se na precej gimnazijah tuji učitelji še obdržali, se pa šole različno znajdejo s plačilom<sup>4</sup>. Želeti bi si bilo, da bi bil status tujih učiteljev bolj urejen.

Lahko se strinjamo s Pavlič Škerjanc (2019a, str. 19), da smo se s projektom Evropski oddelki

»pridružili drugim evropskim državam, ki so na pobudo Evropske komisije leta 2008 začele iskati odgovore na vprašanja, kakšni naj bodo sodobni kurikuli in kako naj bo na šolah organizirano izvajanje učnega procesa, da bomo presegli predmetno razdrobljenost vzgojno-izobraževalnih programov in zagotovili razvoj ključnih kompetenc, ki so kompleksne, po svoji naravi interdisciplinarne in je torej mogoče njihov razvoj v šoli zagotavljati le s povezovanjem predmetov, nekatere od njih pa celo samo kroskurikularno.«

## 4 Raziskava

Cilj pričujočega prispevka je prikazati položaj medpredmetnega povezovanja pri pouku francoščine kot tujega jezika na osnovnih šolah in gimnazijah. Izhajali bomo iz v uvodu omenjene hipoteze, ki smo si jo zastavili glede na naša dosedanja opazovanja pouka francoščine. Izbrali smo kvalitativno neeksperimentalno metodo raziskovanja: pregled učbenikov za osnovno šolo in gimnazijo in polstrukturirane intervjuje z učiteljicami z osnovnih šol in gimnazij.

### 4.1 Pregled učbenikov

Za pregled smo izbrali po dva potrjena učbenika na posamezno stopnjo:

- za osnovno šolo *Adosphère 1* (Hachette, 2011) in *À la une 1* (Maison des langues, 2019),

---

<sup>4</sup> Na eni od šol, katerih učitelje smo vključili v raziskavo, se tuje učitelje plačuje s prispevkom staršev, iz šolskega sklada.

- za gimnazijo *Agenda 1* (Hachette, 2011) in *Entre nous 1* (Maison des langues, 2015).

#### 4.1.1 Adosphère 1

Učbenik *Adosphère 1* v vsaki enoti vsebuje del, namenjen medpredmetnemu povezovanju:

- Enota 1: Mon cours de maths (ura matematike), str. 21: števila, matematične operacije (seštevanje, odštevanje, deljenje, množenje).
- Enota 2: Mon cours d'informatique (ura računalništva), str. 33: besedišče, povezano z računalnikom (tipkovnica, miška, ekran, internet, izreži – prilepi, natisni).
- Enota 3: Mon cours de dessin (ura risanja), str. 45: besedišče, povezano s slikarstvom (platno, čopič, papir ...), slika Kandinskega.
- Enota 4: Mon cours de sport (ura telovadbe), str. 57: besedišče, povezano s športi (teniški copati, mreža, lopar, žogica za tenis, nogometna/košarkarska žoga, ekipe), navodila za telovadno vajo (z rabo velelnika).
- Enota 5: Mon cours d'instruction civique (ura državljanske vzgoje), str. 69: onesnaževanje okolja, življenje z drugimi in upoštevanje pravil.
- Enota 6: Mon cours de musique (ura glasbe), str. 81: naslovnice CD-jev treh francoskih izvajalcev in ene skupine, glasbila.
- Enota 7: Mon cours de géographie (ura zemljepisa), str. 93: zemljevid Francije.
- Enota 8: Mon cours de biologie (ura biologije), str. 105: biotska raznovrstnost.

Področja so predstavljena po sistemu od lažjega k težjemu, kar je razumljivo, saj je znanje jezika v prvih enotah še zelo omejeno. Avtorici sta ravni učencev priredili uporabljene predloge (slikovno gradivo in vaje, ki spremljajo posamezno temo).

Teme niso takšne, da jih ne bi mogel pokriti učitelj francoščine in ni nujno potrebno povezovanje z učiteljem drugega predmeta.

Opozoriti je potrebno še na dejstvo, da nekatera poglavja (npr. matematika v prvi enoti) ostajajo na ravni predstavitve besedišča v tujem jeziku in torej ne gre za pravo medpredmetnost, saj cilji pri drugem predmetu niso zastavljeni na učencem primerni ravni.

#### **4.1.2 À la une 1**

Tudi učbenik *À la une 1* v vsaki enoti vsebuje del, namenjen medpredmetnemu povezovanju, poimenovan DNL – discipline non linguistique (nejezikovni predmet).

- Enota 1: Le français en cours de mathématiques (francoščina pri uri matematike), str. 29: matematične operacije, računi, liki.
- Enota 2: Le français en cours de littérature (francoščina pri uri književnosti), str. 45: Jules Verne, kratak življenjepis, naslovnice treh njegovih knjig.
- Enota 3: Le français en cours de géographie (francoščina pri uri zemljepisa), str. 61: francoske prekomorske pokrajine (zemljevid).
- Enota 4: Le français en cours d'arts plastiques (francoščina pri uri likovne vzgoje), str. 77: moderno slikarstvo in fovizem, tri Matissove slike (besedišče, povezano s portretom in barvami, vaja z navodili za risanje tihožitja).
- Enota 5: Le français en cours d'éducation physique et sportive (francoščina pri uri športne vzgoje), str. 93: kratko besedilo o športu v šoli, besedišče za poimenovanje posameznih športov, predstavitev športnika.
- Enota 6: Le français en cours de musique (francoščina pri uri glasbene vzgoje), str. 109: besedišče za poimenovanje posameznih instrumentov, zvočni posnetki instrumentov.
- Enota 7: Le français en cours d'histoire (francoščina pri uri zgodovine), str. 125: grad v Versaillesu, besedilo o Ludviku XIV.
- Enota 8: Le français en cours d'éducation civique (francoščina pri uri državljanske vzgoje), str. 141: volitve v Franciji.

Avtorji učbenika *À la une 1* sledijo načelu od lažjega k težjemu, so pa uporabljena besedila in ostale predloge (zlasti slikovne) kompleksnejše in bolj podobne avtentičnim. To verjetno lahko razložimo s kasnejšo letnico izdaje in s tem, da se je ena od avtoric posebej ukvarjala z delom, namenjenim medpredmetnemu povezovanju, kar je tudi navedeno na naslovnici.

Tudi v tem učbeniku so deli, ki se nanašajo na medpredmetno povezovanje, zastavljeni tako, da jih bo lahko obdelal učitelj francoščine brez pomoči kolega, učitelja drugega predmeta. Velja tudi enaka pripomba glede posameznih poglavij, kjer učbenik ostaja na ravni predstavitve besedišča in torej ne gre za medpredmetno povezovanje.

### 4.1.3 Agenda 1

Učbenik *Agenda 1* ne vsebuje delov, namenjenih medpredmetnemu povezovanju. Določene teme bi bilo mogoče obravnavati medpredmetno, vendar so razpršene po učbeniku in bi to od učitelja zahtevalo dodatno pripravo. Taki primeri so: turistični vodnik/kako govorimo o mestu, str. 48 (mogoča povezava z geografijo), deli telesa in bolezni, str. 71-75 (povezava z biologijo), mesto Arles, str. 123 (povezava z geografijo in umetnostno vzgojo), fête de la musique – dan glasbe, str. 129 (povezava z glasbeno vzgojo), obisk muzeja, str. 147 (povezava z umetnostno vzgojo), kviz na temo umetnosti, kina, geografije, športa, str. 163 (povezave z umetnostjo, geografijo in športom).

Besedila so kratka in bi v primeru medpredmetnega povezovanja od učitelja zahtevala precej načrtovanja in dopolnjevanja. Bolj kot pri osnovnošolskih učbenikih bi bilo v tem primeru smiselno povezovanje s kolegico/kolegom, ki bi teme ustrezno dopolnil/a z gradivi s svojega področja.

### 4.1.4 Entre nous 1

Tudi učbenik *Entre nous 1* ne vsebuje posebnih razdelkov, namenjenih medpredmetnemu povezovanju. V učbeniku najdemo posamezne teme, ki bi jih bilo mogoče razširiti in povezati, kar je v intervjuju omenila tudi ena od učiteljic (GIM3). Veliko je primernih tem za povezavo z geografijo, na primer: Voyage à Nantes (Potovanje v Nantes), str. 21, L'offre culturelle de Lille (Kulturna ponudba Lilla), str. 24, Mon avis sur la ville (Moje mnenje o mestu), str. 28, Marseille en un week-end (Marseille za konec tedna), str. 53, obširnejši dodatek o mestih Pariz, Lyon, Bruselj in o Korziki, str. 81-89, Les voyages insolites (Nenavadna potovanja), str. 104-105.

Z glasbeno vzgojo bi se lahko povezali besedili Stromae (besedilo o pevcu Stromaeju), str. 69, Bilan des festivals d'été 2014 (Poletni festivali v Franciji 2014), str. 78-79.

Obstaja še nekaj besedil, pri katerih bi lahko našli povezavo s predmeti, ki jih ni v slovenskem šolskem kurikulumu, na primer Bonnes actions pour les associations (Delo prostovoljnih organizacij), str. 120-121, 9 mois de ma vie 100% made in France (9 mesecev življenja, 100 % made in France), str. 136-137 (državljska vzgoja, vzgoja za trajnostno življenje).

Razen obširnejšega dodatka o Parizu, Lyonu, Bruslju in Korziki, ki obsega 9 strani, so besedila tudi v tem učbeniku kratka in za medpredmetno povezovanje sama po sebi neprimerna. Delo s kolegom ali kolegico, ki bi besedila lahko nadgradil/a zgradivom s svojega področja, pa bi lahko pripeljalo do medpredmetnega povezovanja. Če bi medpredmetno povezovanje izpeljal sam, bi to od učitelja francoščine zahtevalo precej dela.

#### 4.1.5 Pregled učbenikov – sklep

Po pregledu učbenikov lahko ugotovimo, da je medpredmetno povezovanje prisotno v obeh učbenikih za osnovno šolo, kljub temu, da gre za različni založbi in da sta bila učbenika izdana z nekajletno razliko. Medpredmetne teme so uvedene sistematično, ob koncu vsakega poglavja, francoščina se smiselno povezuje z izbranim predmetom. V novejšem učbeniku, *À la une 1*, so iztočnice bolj podobne avtentičnim besedilom. Pri tem učbeniku je bila ena od avtoric posebej zadolžena za medpredmetno povezovanje, kar je tudi navedeno na naslovnici.

V obeh učbenikih, namenjenih mladostnikom in odraslim, pa delov, posebej namenjenih medpredmetnemu povezovanju, ne najdemo. V učbenikih so sicer prisotne teme, ki jih učitelj lahko nadgradi v smeri povezovanja. Teh tem je več v učbeniku *Entre nous 1* kot v *Agenda 1*. Očitno je torej, da se medpredmetno povezovanje v učbenikih bolj spodbuja v osnovni kot v srednji šoli. Dodati je treba še, da posamezna poglavja v učbenikih za osnovno šolo ostajajo na ravni predstavitve besedišča in torej ne gre za pravo medpredmetno povezovanje.

## 4.2 Polstrukturirani intervjuji z učiteljicami francoščine

Da bi natančneje ugotovili, kako se medpredmetnost udejanja v slovenskih osnovnih šolah in gimnazijah, smo se odločili za kvalitativno tehniko raziskovanja, polstrukturirane intervjuje. Razloga za izbiro oblike sta zlasti dva. Prvi je, da se po naših izkušnjah na anketne vprašalnike učitelji francoščine relativno slabo odzivajo in bi težko pridobili vsaj minimalni vzorec. Drugi, pomembnejši razlog, pa je, da smo v polstrukturiranem intervjuju določene koncepte lahko sproti pojasnili in tako dobili jasnejše odgovore.

V vzorec smo vključili 9 učiteljic: štiri poučujejo na osnovnih šolah, ena na osnovni in srednji šoli, štiri pa na gimnazijah. Najdaljši staž ima učiteljica, ki poučuje 21 let, najkrajši tista z 11 leti delovne dobe, v povprečju poučujejo nekaj več kot 16 let. Dve od učiteljic sta sodelovali v projektu Evropski oddelki, ena poučuje tudi v programu mednarodne mature. Dve učiteljici poučujeta v Ljubljani, ostale drugod po Sloveniji. Od osnovnošolskih učiteljic dve poučujeta na eni šoli (ena od njiu prej na petih in kasneje na treh), ena poučuje na treh šolah, ena pa na petih. Francoščino poučujejo kot obvezni in neobvezni izbirni predmet ter kot interesno dejavnost (ne vse v enakih oblikah). Ena od intervjuvanih učiteljic je bila vključena tudi v razširjeni program (RAP).

Intervjuje smo izvedli preko platforme Zoom, jih z dovoljenjem posneli in kasneje transkribirali. Udeleženske v intervjujih smo poimenovali s šiframi OŠ (osnovna šola), GIM (gimnazija) OŠ/GIM (osnovna šola in gimnazija) ter z zaporednimi številkami. Zastavljena vprašanja smo po potrebi še dopolnjevali oz. se odzivali na pobude in komentarje. Vse učiteljice poznamo, zato smo v vprašanjih in pogovorih uporabili tikanje.

Intervjuje smo prepisali in odgovore kodirali (Vogrinc, 2009, str. 61-70).

Zastavljena vprašanja so bila naslednja:

- Ali francoščino na kakršenkoli način povezuješ z drugimi predmeti? Če da, prosim, opiši, na kakšen način.
- Koliko je po tvojem mnenju medpredmetnega povezovanja v slovenskih šolah?



- Kakšne so prednosti in pomanjkljivosti medpredmetnega povezovanja?
- Ali je medpredmetno povezovanje vključeno v učbenik, ki ga uporabljaš?
- Kaj meniš o integrativnem kurikulumu?

#### **4.2.1 Povezovanje francoščine z drugimi predmeti**

Iz odgovorov na prvo vprašanje sledi, da je medpredmetno povezovanje, med katerim sta prisotna vsaj dva učitelja, bolj prisotno na gimnazijah kot v osnovnih šolah.

Prvi razlog za to je položaj francoščine v osnovni šoli (Lah, 2019 in 2021). Izvaja se kot izbirni predmet, skupine so majhne ali mešane (pri urah niso prisotni vsi učenci posameznega razreda), francoščina je na urniku pred ali po pouku in je tako težko sodelovati z drugimi učitelji:

- »S kolegi se ne povezujem. Zdi se mi to sicer super, vendar enostavno ne gre.« (OŠ1)
- »Na OŠ se v bistvu ne povezujem. Vedno imam preduro in sem skoraj sama na šoli – tako da se ne morem povezovati.« (OŠ/GIM)
- »Z drugimi se ne povezujem, smo velika šola in je glede urnika to zelo težko.« (OŠ3) »Povezovanje mora imeti širši kontekst, mora biti prisotno v letni pripravi, tega ne delam. To, da si na več šolah, je že leteče in zelo komplicirano in če bi se za to odločila, bi se samo na eni šoli, kjer najbolje poznam ljudi. Drugje bi mi to vzelo preveč časa.« (OŠ4)

Vse tri učiteljice z osnovne šole se povezujejo v okviru različnih dejavnosti izven pouka:

- »Delamo pa to v okviru dejavnosti, na primer ob dnevu odprtih vrat. To pa delamo, ja, na primer na temo zdrave šole. Ali pa se takrat povežem s kakšnim bolj odprtim učiteljem, če imava iste učence.« (OŠ1)
- »En primer pa je bil, načrtovan že dolgo. Smo naredili medpredmetni dan dejavnosti, pridružili so se vsi učenci, tema je bila Francija. Učence smo razdelili v skupine, po temah – jezik, kulinarika, zgodovina, likovna in tehnika.« (OŠ4)

- Največ je povezovanja zaznati pri učiteljici, ki ima na eni od šol podporo vodstva: »Jaz bi se še veliko več povezovala kot se. Moram priznati, da me k temu spodbujajo projekti znotraj šol. Ravnatelj, ki so bolj usmerjeni v to – na eni šoli je ravnateljica uvedla inovativne ure, med katerimi smo se učitelji morali povezati. Pred prazniki smo imele tri učiteljice – francoščina, nemščina in razredni pouk, skupne ure. (...) Povprečno se povezujem od trikrat do petkrat na leto, največ na tisti šoli, na kateri me k temu spodbuja vodstvo.« (OŠ2)

Vse učiteljice same povezujejo teme oz. jih navezujejo na druge predmete, kadar se za to pojavi prilika ali potreba. Ena od njih je tako povezovanje poimenovala »vsebinsko povezovanje«:

- »Ko se učimo o francoskih simbolih, že povezujem s tem, kar poznajo iz zgodovine, geografije. Povezujem, kjer se le da. Ko peljem otroke na šport, vadimo poimenovanja za dele telesa.« (OŠ1)
- »Malo z geografijo, tako da pogledamo geografske enote Francije, malo z zgodovino, z glasbo itak, poslušamo kakšne pesmi.« (OŠ3)

Več medpredmetnega povezovanja je prisotnega na gimnazijah, čeprav je bilo tudi v tem kontekstu povezovanje z drugimi učitelji zlasti prisotno v okviru evropskih oddelkov, ko je bilo stimulirano s kurikulumom.

- »V bistvu se povezujem bolj malo, bolj na srednji šoli. Včasih s španščino, recimo enkrat na leto imava s kolegico povezavo. Enkrat smo se povezali s telovadbo, enkrat tudi s fiziko – govorili smo o vodi, o vseh njenih pojavih, pri fiziki, španščini in francoščini. V glavnem se povezujem s kolegi, s katerimi se dobro razumem, gre pa bolj za sporadične pojave.« (OŠ/GIM)
- »Ko so bili še evropski oddelki, smo imeli tabelo in vodjo, koordinatorsko, ki nas je spodbujal. Spomnim se, da smo takrat delali balinanje in smo v praksi preizkusili vse, kar smo se naučili v razredu. S slavistom sem na primer delala velelnik. Imeli smo enodnevne projekte, v okviru katerih smo se jeziki povezali in smo imeli skupno nit, na primer ob dnevu vode. Z matematiko smo delali števila, ni bilo za celo uro, le del ure. Povezave smo imeli z zgodovino, geografijo. Zdaj imamo tega manj. (...)V programu mednarodne mature velikokrat primerjamo jezike med seboj, jezike

posameznih dijakov, francoščino in slovenščino. Primerjam tudi z angleščino, kadar delam slovnično temo. Včasih se povežem tudi s kakšnim kolegom, na primer, profesorica slovenščine je prišla do mene in me prosila, da preberem odlomek v francoščini in pojasnim pesem v razredu, ki se ne uči francosko.« (GIM1)

- »Ne s kolegi, bolj sama, vsebinsko, ne toliko, kolikor bi morala. Povežujem z geografijo, na žalost vidim, da so tu vedno večje vrzeli, z angleščino in slovenščino, v smislu struktur in besedišča. Včasih moramo pojme najprej razčistiti v slovenščini, potem pa gremo na francoščino. Nekatere stvari načrtujem v letni pripravi, tako da je to eden mojih ciljev. Ti večji sklopi ... tu vedno izhajam iz slovenščine ali angleščine. Naredim tako, da oni opazujejo in razmislijo, kje bi lahko povezali. Kar se tiče specifičnih zadev, pa je to ponavadi takrat, ko oni ne razumejo in imajo vprašanja, na primer, a ni to podobno kot tam?« (GIM2)
- »Največ povezovanja je bilo v okviru evropskih oddelkov. Imeli smo dodatne ure za jezik (3 redne ure in dve dodatni uri poudarjene francoščine). Razredi so se lahko delili, dobil si torej manjšo skupino, znotraj teh dodatnih ur si delal bolj evropsko naravnane teme. Imela sem francoščino, povezovali smo se z geografijo, z zgodovino, s slovenščino. Načeloma je bila predvidena strokovna ekskurzija v evropske prestolnice (...) Glede povezovanja smo se dogovarjali sproti, naredili smo mrežni plan in pregledali možnosti, potem pa to zapisali v letno pripravo za ta dodatni predmet.« /Vprašanje: Se zdaj še povezuješ?/ »Določene stvari smo ohranili, vsako leto na primer s slavistko, pri glasoslovju. Povežem se tudi pri književnosti, na primer s Prévertom, ki je tudi na maturi. Vsako leto imamo projektni dan, kjer se moramo povezati. Stimulirajo, da se povežujemo bolj z naravoslovjem, ker je to manj očitno kot z družboslovjem. Kar so nam dali evropski oddelki, se nadaljuje. Deloma tako, kot to od nas pričakuje vodstvo v okviru projektnega dne, ostalo pa po lastni iniciativi.« (GIM3)

#### **4.2.2 Mesto medpredmetnega povezovanja v slovenskih šolah**

Vse od vključenih učiteljic menijo, da je v šolah premalo medpredmetnega povezovanja, nekatere (zlasti tiste z osnovnih šol) dodajajo, da razumejo tudi, zakaj ga ni več:

- »Premalo ga je, veliko prostora imamo še. Nisem za to, da bi bilo medpredmetno povezovanje vključeno v učbenike, lahko pa veliko naredimo učitelji, če se povežemo, če pokažemo, da smo tega sposobni.« (OŠ1)
- »Mislim, da bi bilo treba to obnoviti – kot na primer v evropskih oddelkih. Teme so tako nastavljene, vendar bi morali veliko bolj načrtovati. Na začetku leta bi morali to načrtovati, na primer, v tem mesecu delamo pri zgodovini to in to, kdo se mi lahko pridruži?« (GIM1)
- »Zelo odvisno od samega učitelja. Učitelj lahko sam veliko naredi – lahko ga je veliko, lahko pa le malo. Jaz ne delam po učbeniku, tako da lahko sama načrtujem in lahko tudi bolj povezujem.« (GIM4)
- »Ne, zagotovo ga je premalo, razumem pa tudi, zakaj ga ni.« (GIM2)

#### 4.2.3 Prednosti in pomanjkljivosti medpredmetnega povezovanja

Odgovori na to vprašanje so bili najboljšežnejši. Učiteljice brez izjeme v medpredmetnem povezovanju vidijo predvsem prednosti, opozarjajo pa tudi na nekaj pomanjkljivosti, ki so zlasti organizacijske narave.

Prednosti, ki jih omenjajo učiteljice, so zlasti bolj življenjsko in avtentično učenje, osmišljanje in s tem večja uporabnost naučenega, trajnost znanja, tudi sodelovanje s kolegi in zgled, ki ga s tem prikazujemo učencem.

- »Slabosti ne vidim, kvečjemu prednosti. Iz enega ali drugega predmeta lahko črpaš tisto, kar že znaš in vidiš, da lahko naprej gradiš. Zdi se mi pa, da hitro pozabijo. Ne vem, vprašam na primer, kje pa leži Francija, pa rečejo: Ne vemo, to smo imeli v 6. razredu. Naučijo se samo za trenutek, potem pa pozabijo. Mislim, da tu lahko učitelji največ naredimo.« (OŠ1)
- »Prednosti so, vsaj besedišče se naučijo v tujem jeziku.« (OŠ/GIM)
- »Vidim same prednosti. Učence to zelo zanima. Ko smo po projektne dnevu delali evalvacijo, smo imeli same pozitivne komentarje. Pri tehniki so na primer zgradili ogromen Eifflov stolp iz kartona in se zraven poučili o konstrukciji stolpa. Pa da zares vidijo učenci, da se stvari dejansko povezujejo in vse tvori eno celoto.« (OŠ4)

- »Dijaki vidijo, da sta oba učitelja v razredu in je snov podana z različnih zornih kotov, to je zanje zelo dragoceno.« (GIM1)
- »Lahko povežejo reči, ki se jih naučijo pri enem predmetu, z drugimi predmeti in tako vidijo uporabnost, na primer francoščine ali drugega predmeta. Na primer, lahko se pogovarjamo o književnosti in nato povežejo, ne vem, na primer z obdobjem romantike, o katerem se učijo pri materinščini. Kar se mi zdi fajn, ampak če bi bilo vse podano na tak način, bi lahko prišlo tudi do pomanjkljivega razumevanja celote. Na šoli se veliko povezujejo profesorji jezika in filozofije, geografije, zgodovine. Tudi sami učbeniki imajo sociološke teme, pa predstavitev pomembnih osebnosti, potovanja. Jaz vidim razliko v tem, kako mi zaznavamo medpredmetnost. Če sem jaz na primer učiteljica jezika in se osredotočim samo na besedišče ali pa se osredotočim na širši kontekst. Koliko je medpredmetnosti in kako jo obravnavamo, je odvisno od nas.« (GIM4)
- »Prednost je zagotovo osmišljanje tem, ki se jih učijo. Vidijo sodelovanje, povezovanje z naše strani in potem to lažje razumejo. Prepoznajo uporabnost znanja enega področja pri drugem. Vidim predvsem prednosti, posebej, če si lahko sam izbereš, kako boš to delal.« (GIM3)
- »Prednost je zlasti v tem, da je tako poučevanje in učenje bolj življenjsko naravnano, v širšem spektru in bolj usmerja h kritičnemu razmišljanju.« (GIM2)

Med pomanjkljivostmi so našteje že prej omenjene organizacijske prepreke. Francoščina se pogosto poučuje v manjših skupinah, na osnovnih šolah včasih zelo heterogenih (tudi po starosti učencev), v gimnazijah pa se razredi večkrat delijo na dva jezika. Vse našteto ovira načrtovanje medpredmetnih povezav. Omenjena je bila tudi miselnost učiteljev, ki v povezovanju premalokrat vidijo prednost. Nezanemarljiva je tudi obremenjenost učiteljev z ostalimi obveznostmi, zaradi katere pogosto zmanjka časa in energije za načrtovanje.

- »Pomanjkljivost je časovna omejenost. Skoraj nemogoče je bilo najti termin, v katerem smo uro lahko izvedle vse tri, ko smo bile vse tri hkrati na šoli. Morale smo prositi, naj nam ne dajo suplenc, naj nas ne vključijo v kakšno spremstvo. Ker učiteljev tako manjka, se nas vključuje v vse mogoče dejavnosti. Sicer pa mislim, da premalo kolegov vidi prednosti medpredmetnega povezovanja. Vidim v šoli: 'Joj, že spet nekaj težijo, že

spet bi ravnatelj rad nekaj od nas'. Res smo zelo obremenjeni z administracijo in pomanjkanjem kadra.« (OŠ2)

- »Slabosti so seveda, zelo naporno je usklajevanje urnikov.« (OŠ3)
- »Veliko načrtovanja je potrebno. Ko imaš neke izkušnje, postane malo lažje.« (GIM1)

#### 4.2.4 Medpredmetno povezovanje v učbenikih

Pri vprašanju o učbenikih se je izkazalo, da dve od štirih učiteljic z osnovnih šol (ena poučuje na osnovni šoli in na gimnaziji) učbenika ne uporabljata oz. ga uporabljata le z eno skupino učencev. Ostali dve učiteljici uporabljata učbenik, ki ima vključeno medpredmetno povezovanje.

- »V drugi triadi nimamo učbenika, sama pripravljam, v 6. razredu uporabljam *Tip top*, vendar ga oni nimajo, od 7. do 9. razreda imam *Décibel*. Ta me že malo usmerja, ker daje ideje za medpredmetno povezovanje, lahko kaj ven potegneš. Ni pa posebnega dela, namenjenega povezovanju.« (OŠ1)
- »Je vključeno v *Adosphere*, to uporabim pri pouku.« (OŠ2)
- »Je, vedno je vključeno in je lažje, če slediš.« (OŠ3)
- »Jaz večinoma sploh nimam učbenika, delam s svojimi gradivi, tako da imam plan narejen in jemljem od drugod. Učbenik je le na eni šoli, ker ga je tam pustila prejšnja učiteljica, je pa že zastarel. V učbeniku so teme, ki se navezujejo na medpredmetno povezovanje, na nekaterih mestih bi se našlo. Ne vem pa, če je bilo namenoma tako narejeno.« (OŠ4)
- »Na OŠ nimam učbenika. Na srednji ga imam, ampak da bi bile medpredmetne povezave, niti niso.« (OŠ/GIM)
- »So neke iztočnice. Če jih želiš videti, jih vidiš, sicer posebnih razdelkov ni.« (GIM1)
- »Je vključeno v učbenik. V vsakem letniku se da najti dve, tri brez problema.« (GIM3) Za isti učbenik GIM2 pravi: »Mislim, da ga ni.«

#### 4.2.5 Mnenja o integrativnem kurikulumu

To je bilo vprašanje, ki ga je bilo potrebno pojasnjevati, saj pojem »integrativni kurikulum« ni bil jasen. Večina učiteljic je bila naklonjena bolj načrtnemu in od zgoraj vodenemu pristopu k medpredmetnemu povezovanju – so pa izražale tudi dvome, saj naj bi tak pristop zahteval veliko časa in energije, zlasti od vodstev šol.

- »Bi se mi zdelo smiselno, bi pa zahtevalo veliko načrtovanja in organizacije. Že zdaj težko načrtujemo, tako pa bi bilo še težje. Če bi bili vsi malo fleksibilni in se ne bi držali kot pijanec plota, bi šlo marsikaj lažje.« (OŠ1)
- »Meni bi se zdelo to zelo koristno. Jaz to vedno vključim v letno pripravo, hkrati z vsemi projekti, ki jih vodim. Tudi če kakšne snovi ne obdelam, se mi to ne zdi škoda, če lahko nekaj delam na ta način. Če bi se to zapovedalo od zgoraj, ne vem, če smo kot sistem za to zreli.« (OŠ2)
- »Če bi se s tem bolj načrtno ukvarjali, bi to bilo sigurno koristno.« (OŠ3)
- »Če bi bila ekipa v okviru neke šole, bi se mi zdelo zelo pozitivno. Morala pa bi biti ekipa učiteljev, ki bi bila za. Učitelji bi se tudi med sabo povezali. Tako bi vedeli drug za drugega, kaj dela in bi lažje povezovali, bilo bi zelo pozitivno.« (OŠ4)
- »Po eni strani so to nekako naredili s temi ITS-ji v tretjem letniku, tam je to predpisano. Mislim, da ta sklop ni obvezen in se lahko gimnazija odloči, če ga bo izvajala. Letos smo se povezali na temo prehrane – sociologija, umetnostna zgodovina, španščina, geografija in francoščina. Francoščina kot kulinarika, en dan smo govorili o hrani, o tipičnih francoskih jedeh.« (GIM4)
- »To bi bilo zelo težko, ker v bistvu nimamo letnega načrta šole. Letni načrt bi določil, da se nekaj mora povezovati. Ta dinamika naša, kdaj kaj vzameš, to precej preprečuje. Jaz mislim, da je bolj smiselno predpisati število – recimo, vsak mora letos izvesti tri medpredmetne povezave. Jaz bi si želela, da bi bilo število določeno, da pa bi lahko sama odločila, kdaj in s kom. Bi pa dodala zraven, da se morata te povezave udeležiti dva kolega, oziroma da mora vsak učitelj tudi hospitirati pri drugih takih predstavitev.« (GIM3)
- »Zagotovo bi bilo koristno. Kakor hitro je to na ravni šole, lahko načrtuješ, tako kot za projekte in projektne dneve, to načrtujemo konec leta in potem vemo, kdaj bomo to izvedli. Projektne dneve sicer imamo, na primer

podnebni dan. Francoščina ponavadi izvisi, ker imam tako malo dijakov.«  
(GIM2)

#### 4.2.6 Interpretacija

Iz polstrukturiranih intervjujev je razvidno, da je medpredmetno povezovanje, pri katerem sta prisotna vsaj dva učitelja, bolj prisotno na gimnazijah kot na osnovnih šolah. Zaradi različnih organizacijskih vidikov (neusklajenost urnikov z drugimi učitelji, delo na več šolah, skupine učencev, ki ne sovpadajo s skupinami pri drugih predmetov) je na osnovnih šolah povezovanje z drugimi učitelji zelo oteženo. Učiteljice kljub temu poročajo, da se povezujejo v okviru izvenšolskih dejavnosti, na primer ob dnevu odprtih vrat ali projektnih dni. Čeprav torej medpredmetno povezovanje ni prisotno med rednimi urami, učiteljice francoščino z drugimi predmeti povezujejo vsebinsko, kadar naletijo na temo, ki jo lahko povežejo, npr. z geografijo, zgodovino in podobnim.

Več medpredmetnega povezovanja je na gimnazijah, še zlasti je bilo prisotno v času evropskih oddelkov. Povezovanje ohranjata zlasti učiteljici, ki sta bili v ta projekt vključeni in sta vajeni dela s kolegi, tudi skupno načrtovanje jima predstavlja manjšo oviro kot ostalim. Ostale tri učiteljice se s kolegi ne povezujejo oz. se povezujejo le redko, se pa navežejo na druge predmete, kadarkoli se jim za to ponudi priložnost.

Kljub temu da se vsem vključenim učiteljicam zdi, da je medpredmetno povezovanje pomembno in ga je v slovenskih šolah premalo (vprašanje 2), lahko ugotovimo, da gre pri teh učiteljicah za sporadične primere povezovanja, ki ga le občasno vključujejo v letne priprave, načrtujejo pa s tistimi kolegi in kolegicami, s katerimi se sicer dobro razumejo in jim priprava zato vzame manj časa. Opozoriti velja na dejstvo, ki ga je izpostavila ena od učiteljic, da je namreč med več šolami, na katerih dela, največ povezovanja na tisti, na kateri ga spodbuja vodstvo. Vloga vodstev šol pri tem torej ni zanemarljiva.

Na vprašanje o prednostih in pomanjkljivostih medpredmetnega povezovanja (vprašanje 3) so odgovori učiteljic enoznačni, v njem vse vidijo prednosti. Opozarjajo na to, da je s povezovanjem pridobljeno znanje bolj trajno in bolj življenjsko, tudi bolj uporabno in celostno. Učenci in dijaki obravnavano temo



spoznajo z več različnih vidikov in jo s tem osmislijo. Prepoznajo tudi uporabnost naučenega pri enem predmetu in se zavedo, da lahko to uporabijo tudi pri drugem. Pomanjkljivosti so brez izjeme organizacijske narave. Na osnovnih šolah zlasti urniki in skupine učencev, ki se ne prekrivajo, na obeh stopnjah pa obremenjenost učiteljev, ki jim ne omogoča dovolj časa, da bi povezovanje lahko načrtovali. Ena od učiteljic je omenila tudi miselnost učiteljev, ki v povezovanju pogosto vidijo le dodatno delo in ne prednosti.

Pri vprašanju o medpredmetnem povezovanju v učbenikih nas je nekoliko presenetilo dejstvo, da učbenikov ne uporabljajo vse učiteljice z osnovnih šol. Dve, ki učbenik uporabljata, sta omenili, da je medpredmetno povezovanje v njem prisotno, kar smo potrdili tudi s prvim delom raziskave. Dve gimnazijski učiteljici sta omenili, da so v učbenikih prisotne iztočnice, ki se jih da uporabiti, ena je mnenja, da je medpredmetno prisotno, ena pa, da ga ni. Njihove odgovore lahko razložimo s tem, da medpredmetno povezovanje ni predstavljeno v posebnih razdelkih, kot v osnovnošolskih učbenikih, pač pa so prisotne le teme, ki jih učitelj lahko uporabi, če se mu to zdi primerno.

Vsem učiteljicam bi se zdelo koristno, če bi se medpredmetno povezovanje načrtovalo vsaj na ravni posamezne šole (vprašanje 4). Ena od učiteljic z gimnazije opozarja na dejstvo, da bi bilo to na ravni šole težko, saj nimajo letnega načrta šole. Ne želi si predpisanega povezovanja, bolje bi se ji zdelo predpisati določeno število povezav, ki bi bile v pristojnosti posameznega učitelja. Druga učiteljica opozarja na dejstvo, da so interdisciplinarni sklopi (Interdisciplinarni tematski sklopi, ZRSS, 2021) že – ali ponovno, po evropskih razredih – zametek »z vrha« predpisanega in načrtovanega medpredmetnega povezovanja.

## **5 Zaključek**

V prispevku smo skušali osvetliti mesto, ki ga v slovenskih osnovnih šolah in gimnazijah zaseda medpredmetno povezovanje. Izraz *medpredmetno povezovanje* uporabljamo v najširšem smislu, za vse medpredmetne povezave med različnimi predmeti.

Na osnovi dosedanjih opazovanj ur francoščine smo predvidevali, da povezovanje pri tem jeziku ne bo preseгло občasnih povezav in bo odvisno od volje in iniciative posameznega učitelja. Naša hipoteza se je izkazala za resnično, saj se niti na osnovnih šolah niti na gimnazijah učitelji ne povezujejo sistematično in pogosto. Kot so pokazali polstrukturirani intervjuji z učiteljicami, v večini primerov same povezujejo snov z drugimi predmeti, kadar jim to priložnost ponudi učbenik. Učiteljice z osnovnih šol se zaradi organizacijskih težav s kolegi povežejo ob posebnih priložnostih, na primer ob projektnih dnevih. Čeprav je medpredmetno povezovanje sistematično predstavljeno v obeh analiziranih učbenikih, se ob posameznih temah zaradi neuskkljenosti urnikov in skupin z drugimi učitelji povežejo le redko. Ena od učiteljic je opozorila na dejstvo, da se največ povezuje na šoli, na kateri jo k temu spodbuja vodstvo, kar kaže na dejstvo, da načrtovanje in spodbuda »od zgoraj« učitelje lahko motivira.

Kljub temu, da se vsem vključenim učiteljicam medpredmetno povezovanje zdi koristno, ga same, brez načrtovanja v širšem okviru, težko izpeljejo. Zelo dobrodošlo bi bilo, če bi se povezovanje načrtovalo vsaj na ravni šol, morda celo na ravni države. Tako so bili zamišljeni evropski oddelki, v okviru katerih je v slovenskem merilu zaživel kroskurikularno poučevanje. Učiteljici, vključeni v evropske oddelke, sta se bolj vajeni povezovati kot ostale učiteljice in jima povezovanje vzame manj časa. Želeli bi si, da bi tudi pri pouku francoščine kot tujega jezika medpredmetno poučevanje preraslo okvire občasnega povezovanja z drugimi predmeti. Žal to ni odvisno le od volje posameznega učitelja/posamezne učiteljice in zahteva bolj urejen status predmeta, zlasti na osnovnošolski ravni.

## Literatura

- Birsa, E. (2017). Primerjava učnih načrtov in vključenost priporočil za medpredmetno povezovanje likovnih vsebin. *Revija za elementarno izobraževanje*, vol. 10, št. 2-3, str. 163-180.
- Interdisciplinarni tematski sklop* (2021). Zavod za šolstvo RS. Splet. Pridobljeno 15. 8. 2023. <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/interdisciplinarni-tematski-sklop>.
- Kovač, N. (2020). Kako dobro študentje poznajo medpredmetno povezovanje in kakšne izkušnje imajo z njim? *Medpredmetno povezovanje. Pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev*. Založba Univerze na Primorskem, str. 69-82.
- Lah, M. (2021). Le français en Slovénie : mythes du passé et présent désenchanté. Djordjevic Léonard, K. (ur.), Kostov, J. (ur.). *Enseignement/ apprentissage du français dans les Balkans : points de vue et études de cas*. Rim: Aracne, str. 171-185,
- Lah, M. (2019). V iskanju vedno bolj izgubljenega jezika: francoščina v slovenskem šolskem prostoru. Balazic Bulc, T. (ur.), et al. *Poti in stranpoti poučevanja tujih jezikov v Sloveniji*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 45-59.

- Lenoir, Y., Larose, F., Laforest, M. (2001). Les représentations de la pratique interdisciplinaire chez les enseignants québécois du primaire *Les dossiers des sciences de l'éducation*, št. 5, str. 67-78.
- Lowe, A. (2002). La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire. *Éducation et francophonie*, Vol. 30, No. 2, str. 220-240.
- Pavlič Škerjanc, K. (2010). Jezikovne povezave. *Vzgoja in izobraževanje*, 41/17-24.
- Pavlič Škerjanc, K. (2019a). Smisel in sistem kurikularnih povezav. *Medpredmetne in kurikularne povezave. Priročnik za učitelje*. Ur. Ilc Rutar, Z., Pavlič Škerjanc, K., str. 19-42. Spletna izdaja: <https://www.zrss.si/pdf/medpredmetne-kurikularne-povezave.pdf>, dostopano 15. 5. 2023.
- Pavlič Škerjanc, K. (2019b). Pojmovnik. *Medpredmetne in kurikularne povezave. Priročnik za učitelje*. Ur. Ilc Rutar, Z., Pavlič Škerjanc, K., str. 43-48. Spletna izdaja: <https://www.zrss.si/pdf/medpredmetne-kurikularne-povezave.pdf>, dostopano 15. 5. 2023
- Philippot, T. (2013). Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : Entre adhésion et difficile mise en oeuvre. *Tréma*, št. 39.
- Rutar Ilc, Z. (2010a). Medpredmetno povezovanje – prispevek k vseživljenjskemu znanju. *Vzgoja in izobraževanje*, 41/3-4.
- Rutar Ilc, Z. (2010b). Medpredmetne in kroskurikularne povezave – možnost za aktivnejšo vlogo dijakov in učencev. *Vzgoja in izobraževanje*, 41/6-16.
- Sentočnik, S. (2010). Kolumna o interdisciplinarnosti. *Vzgoja in izobraževanje*, 41/8-9.
- Sicherl-Kafol, B. (2008). Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli. *Didakta 18–19*: 7–9.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Volk, M., Štemberger, T., Šila, A., Kovač, N. (2020). *Medpredmetno povezovanje. Pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev*. Založba Univerze na Primorskem.
- Učbeniki:
- Baglietto, D., Girardeau, B., Mistichelli, M. (2011). *Agenda 1*. Pariz: Hachette.
- Himber, C., Poletti, M.-L. (2011). *Adosphère 1*. Pariz: Hachette.
- Jarlang, A., Pellé, M., Quételet, A., Uny, J., Fouillet, R., Rodríguez Tomp, A., Todorovic, H. (2019): *À la une 1*. Pariz: Maison des langues.
- Pruvost, N., Courteaud, F., Gómez-Jordana, S., Blondel, F., Chahi, F., Caballero, D., Poisson-Quinton, S., Daupras, C., Delannoy, G., Brandel, K. (2015). *Entre nous 1*. Pariz: Maison des langues.

