

POZÍCIA NEMECKÉHO JAZYKA V SÚČASNOM KONTEXTE CUDZOJAZYČNÉHO VYUČOVANIA

Katarína Hromadová – Gabriela Slobodová

Univerzita Komenského v Bratislave

Abstract: The study performed by Goethe Institute and presented in the following paper shows some alarming resulting figures showing the level of effective mastering of at least two foreign languages as required by law, is despite 20 years of intensive language training in schools, surprisingly low. Now a days when the professional and lay public is focusing on the acquisition of more than one foreign language because of the rapid globalization of labor markets and study opportunities, Slovak government officials do didactically and methodically unsubstantiated decision that prevents our pupils and students from effective achievement of this target. In the following paper we attempt to outline some of the reasons that stand against the correctness of this political decision. We try to think about the long-term causes of this condition, including historic, sociolinguistic, psycholinguistic and didactic factors of early language learning and the influence of the first foreign language on the acquisition of the subsequent foreign language, which leads to multilinguistic competence. Important role in this process is played by the position of the German language as a first and as a second foreign language.

Key words: German language – history and present day situation, educational context, German as the first and second foreign language, foreign language teaching and learning, psycholinguistics of foreign language teaching

ÚVOD

V zákone 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorý nadobudol účinnosť 22. mája 2008, sa v § 4 Ciele výchovy a vzdelávania okrem iného dočítame: „Cieľom výchovy a vzdelávania je umožniť dieťaťu alebo žiakovi... ovládať anglický jazyk a aspoň jeden ďalší cudzí jazyk a vedieť ich používať.“ (Zbierka zákonov č. 37/2011)

Táto nie príliš jasná definícia, ktorá pozornejšiemu a v oblasti didaktiky cudzích jazykov minimálne na základnej úrovni zbehlému čitateľovi nepovie nič bližšie o tom, čo presne znamená vedieť používať cudzí jazyk, do akej miery a v akej forme, odsunula výučbu nemeckého jazyka na druhé miesto za anglický jazyk, momentálne celosvetovo uprednostňovaný z ekonomických, politických a kultúrnych dôvodov.

V období, keď sa medzi odbornou aj laickou verejnosťou pertraktuje potreba ovládania viacerých cudzích jazykov z dôvodu rýchlej globalizácie pracovných trhov a študijných príležitostí, keď viac ako inokedy platí, že šťastie (v tomto prípade uplatniteľnosť sa na trhu práce) praje pripraveným, t. j. odborne a jazykovo pripraveným uchádzačom, urobila vládni predstavitelia Slovenskej republiky didakticky a metodicky jednostranne podložené rozhodnutie, ktoré nie je v úplnom súlade s ich vlastnou, zákonne prijatou legislatívnou požiadavkou. Toto rozhodnutie zahatáva našim žiakom a študentom cestu k efektívnemu osvojeniu si viacerých cudzích jazykov minimálne na základnej pracovnej a študijnej komunikačnej úrovni B2, aj to len v prípade, ak by sme nebrali do úvahy požiadavku Európskej únie ovládať minimálne dva cudzie jazyky na úrovni materinského, ktorá sa zatiaľ v pedagogickej praxi ukazuje v masovom meradle ako nereálna, hoci za ideálnych podmienok je teoreticky splniteľná.

V nasledujúcom texte sa pokúsime načrtnúť niektoré dôvody, ktoré vyvracajú správnosť tohto politického rozhodnutia „od stola“.

POZÍCIA NEMECKÉHO JAZYKA V MINULOSTI

Ak si dovoľíme v dejinách vyučovania cudzích jazykov malý exkurz späť, zistíme, že podobné nešťastné politické rozhodnutia ovplyvňovali výber cudzieho jazyka ako vyučovacieho predmetu aj v minulosti a to nielen na území dnešného Slovenska.

Ak načrieme do ďalekej minulosti a spomenieme si na historicky veľmi významný vplyv rímskokatolíckej cirkvi a tým latinského jazyka silne pretrvávajúci až do obdobia humanizmu, uprednostňovanie určitého cudzieho jazyka z politických dôvodov je vlastne bežným historickým javom.

Nasledujúce striedavé germanizačné a maďarizačné tendencie v pedagogickom procese boli usmernené Októbrovým diplomom z roku 1860, keď sa predstavitelia maďarskej šľachty postarali o zaradenie maďarčiny ako vyučovacieho jazyka do škôl. Slovenskému a nemeckému jazyku pripadla v procese vedľajšia úloha, vyučovali sa ako pomocné jazyky. Zaujímavý bude možno fakt, že na prvom slovenskom gymnáziu v Revúcej sa vyučovali nasledujúce predmety: cirkevná hudba a latinčina (16 hod. týždenne), náboženstvo a dejiny (9 hod.), maďarčina (8 hod.), matematika (7 hod.), slovenčina, nemčina, rétorika, právo, spev, kreslenie a telocvik po 6 hod., prírodoveda 4 hod (Somr, 1987, s. 25).

Po vzniku prvej Československej republiky v období formovania sa národného školstva sa do novovznikajúcich slovenských školských učebných plánov vytváraných v prevažnej miere českými pedagógmi dostáva na základe spoločenskej potreby okrem latinského a nemeckého jazyka v rovnakej miere aj francúzština.

Obdobie po druhej svetovej vojne prinieslo silnú provýchodnú politickú orientáciu na ruský jazyk, nemecký jazyk mal pozíciu druhého cudzieho jazyka.

Po roku 1989 zažila pedagogická aj rodičovská verejnosť krátke obdobie relatívnej slobody vo výbere cudzieho jazyka, tento výber však opäť nebol nijako odborne (z hľadiska didaktiky, metodiky či lingvistiky) odobrený ani pripravený. Nemecký jazyk bol vo väčšine prípadov prvou voľbou, po ktorej siahli riaditelia základných a stredných škôl

v snahe ponúknuť svojim žiakom a študentom kvalitné jazykové vzdelanie. Rozvoj pracovného trhu a potreba rýchlej medzinárodnej komunikácie si logicky vyžiadali znalosť anglického jazyka a vzhľadom na svoju relatívnu jednoduchosť a celosvetové použitie sa stal ďalšou logickou voľbou, hoci poznačenou výraznou absenciou kvalitných pedagógov cudzích jazykov, ktorú čiastočne, ale naozaj len v malej miere kompenzovali rekvalifikovaní učitelia z iných odborných oblastí.

POZÍCIA NEMECKÉHO JAZYKA V SÚČASNOSTI

Z predchádzajúceho textu je zrejmé, že pred 2. svetovou vojnou na území Slovenska vzdelaná vrstva ovládala viaceré cudzie jazyky a v okolí Bratislavy a na juhu Slovenska tento jav nebol dokonca výlučne doménou inteligencie. Napriek faktu, že Slovensko je obklopené a historicky späté s cudzojazyčným prostredím s otvorenými pracovnými trhmi, situácia v slovenskom školstve je momentálne zameraná silne jednojazyčne.

Vyššie spomenutý zákon 245/2008 Z. z. upravuje výber cudzieho jazyka na školách až od roku 2008, ale aj pred týmto obdobím pociťovali pedagógovia silnejší pragmaticky zdôvodniteľný záujem o angličtinu, ktorý mal rastúcu tendenciu. Školám a rodičom však bola ponechaná možnosť osobného výberu prvého cudzieho jazyka.

Nový zákon prináša niektoré nezodpovedané otázky súvisiace s pozíciou iných cudzích jazykov okrem anglického. Jednou z nich je napríklad otázka, prečo sa všetci žiaci musia učiť rovnaké predmety, keď sa v tom istom zákone 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní v § 3 pod písmenom h píše: „Princípy výchovy a vzdelávania sú založené na princípoch... slobodnej voľby vzdelávania s prihliadnutím na očakávaná a predpoklady detí a žiakov v súlade s možnosťami výchovno-vzdelávacej sústavy.“ (Zbierka zákonov č. 37/2011) Učitelia z praxe predsa už dávno na základe empirických skúseností vedia, že môžeme mať mimoriadne nadaných žiakov, ktorí zvládnu aj viaceré jazyky paralelne, a naopak deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, pri ktorých sa musíme cielene rozhodnúť len pre výber jedného cudzieho jazyka a to predovšetkým s ohľadom na ich budúce pracovné uplatnenie.

Pozrime sa bližšie aj na poslednú časť citátu „... v súlade s možnosťami výchovno-vzdelávacej sústavy“. Slovenský školský systém dlhodobo nedisponuje dostatočným množstvom kvalitných učiteľov cudzích jazykov. Nie je teda lepšie na tých školách, ktoré majú dlhodobú tradíciu vyučovania nemeckého alebo iného cudzieho jazyka a kvalifikovaných učiteľov v tejto oblasti, ponechať riaditeľom týchto škôl možnosť rozhodovať, či pokračovať v kvalitnej výučbe, alebo ju „rýchlokvasene“ a na základe politickej vôle nahrádzať novými procesmi, ktoré potrebujú čas na dozretie, a takto získaný priestor radšej využiť na dodatočné a dostatočné vzdelávanie učiteľov v nových oblastiach?

O ďalších princípoch výchovy a vzdelávania sa v zákone 245/2008 Z. z. pod písmenom i dočítame, že sú založené na „zdokonaľovaní procesu výchovy a vzdelávania podľa výsledkov dosiahnutých v oblasti vedy, výskumu a vývoja“.

V tomto prípade nikto z tvorcov zákona nebral do úvahy viaceré odborne či praxou podložené informácie, akými sú napríklad potreba začať jazykové vzdelávanie štruktúr-

ne náročnejším jazykom (nemeckým, francúzskym) s plynulým prechodom na anglický jazyk, či potreba kvalitného jazykového vzdelávania už na predprimárnom stupni vzdelávania s kontinuálnym prepojením na primárny stupeň, pričom sa tieto prístupy nemusia navzájom vylučovať.

Na základe sociologickej štúdie, ktorú vypracovala agentúra Focus z poverenia Goetheho inštitútu a finančne podporená Ministerstvom zahraničných vecí Spolkovej republiky Nemecko na tému jazyková kompetentnosť na Slovensku, ktorej hlavným cieľom bolo porovnať ovládanie nemeckého jazyka v kontraste s inými jazykmi, bol odbornej verejnosti sprostredkovaný zaujímavý prehľad nielen o tom, aké miesto v hodnotovom jazykovom rebríčku zaujíma nemecký jazyk, ale aj pozíciu iných svetových jazykov v našom pedagogickom kontexte.

Fakt, že anglický jazyk je na prvom mieste nielen v otázke osobného výberu cudzieho jazyka, ale aj výberu rodičov, ktorí sa rozhodujú v tomto prípade za svoje deti, asi nikoho neprekvapí, aj keď sú rodičia (19 % opýtaných), ktorí by na základe vlastných pracovných a jazykových skúseností uprednostnili nemecký jazyk. Až „87 % respondentov považovalo za dôležité, aby ľudia na Slovensku ovládali nemčinu aj angličtinu“ (Bútorová – Gyárfašová, 2011, s. 10), z čoho vyplýva eminentný záujem obyvateľov Slovenska ovládať viac ako len jeden cudzí jazyk.

Z odborného didaktického hľadiska trochu nejednoznačne vyznieva tvrdenie autoriek štúdie týkajúce sa stupňa ovládania jednotlivých jazykov, keďže respondenti sa museli v dotazníku sami ohodnotiť stupňami 1 až 5 podľa princípu školského známkovania, čiže súčasťou dotazníka nebol relevantný jazykový test, ktorý by sebahodnotenie respondentov vyvrátil alebo potvrdil, ale to už je celkovo problém sociologických štúdií, v ktorých sa autori musia spoliehať na pravdivé a neprikrášľujúce odpovede zúčastnených.

Napriek tomuto malému nedostatku sú výsledné čísla alarmujúce, úroveň ovládania minimálne dvoch cudzích jazykov podľa zákonných požiadaviek je napriek dvadsiatim rokom intenzívnej jazykovej výučby na školách, počas ktorých mala na Slovensku vyrásť jedna jazykovo veľmi dobre pripravená generácia, prekvapivo nízka.

„Ak nastavíme latku najnižšie, dostaneme odpoveď na otázku, v koľkých jazykoch sa respondenti dohovoria aspoň trochu, teda na štvorku alebo lepšie.“ (Bútorová – Gyárfašová, 2011, s. 4) Pripomíname, že takáto úroveň je pre pracovný či študijný zámer absolútne nepostačujúca. „Pri takto nastavenom kritériu je na Slovensku 5 % ľudí, ktorí sa dohovoria v štyroch až šiestich jazykoch, 16 % takých, čo sa dohovoria v troch jazykoch, 32 % tých, čo sa dohovoria v dvoch jazykoch, 29 % tých, čo sa dohovoria iba v jednom jazyku a 19 % ľudí, ktorí sa nedokážu dohovoriť v žiadnom zo skúmaných šiestich cudzích jazykov... Ak budeme ešte náročnejší, potom skupina tých, čo ovládajú dva jazyky aspoň na dvojku, teda úplne alebo takmer bez problémov, tvorí iba 4 % populácie... pričom medzi úrovňou ovládania nemčiny a angličtiny existuje silný a štatisticky významný fakt.“ (Bútorová – Gyárfašová, 2011, s. 4) Len na porovnanie spomenieme, že európsky priemer v tejto oblasti dosahuje 28 %¹.

¹ Dostupné na internete: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/dokument.aspx?ReportId=143> [cit. 17. 1. 2012]

Na tomto mieste by bolo zaujímavé položiť si otázku, ktorá v štúdiu absentuje, a to ktorý jazyk bol v prípade vyššie spomenutých 4 % populácie východiskový pre takúto vysokú úroveň ovládania dvoch jazykov.

Zo sociolingvistického hľadiska nikoho neprekvapí fakt, že „lepšia úroveň ovládania nemčiny aj angličtiny je častejšia v nižších vekových kategóriách; u ľudí s vyšším vzdelaním; u študentov, tvorivých i výkonných odborných pracovníkov a u podnikateľov – v kontraste k dôchodcom, nezamestnaným; ako aj k nekvalifikovaným i kvalifikovaným manuálnym pracovníkom.“ (Bútorová – Gyárfašová, 2011, s. 5)

Samozrejme, že v týchto tvrdeniach zohráva nemalú úlohu aj fakt, že ľudia, ktorí pracujú v tvorivej oblasti na vyšších pracovných pozíciách, či ešte študujú, pravidelne prichádzajú do styku s cudzím jazykom, ktorý si následne v každodennej praxi zdokonaľujú, ale na druhej strane bez počiatočnej znalosti cudzieho jazyka by sa im nepodarilo takúto pracovnú pozíciu obsadiť.

V ďalších častiach tejto práce sa pokúsime zamyslieť nad dlhodobými príčinami tohto stavu. Zameriame sa na psycholingvistické faktory skorého učenia sa cudzích jazykov, metodické úvahy o pozícii nemeckého jazyka ako prvého a druhého cudzieho jazyka, ako aj na vplyv prvého cudzieho jazyka na učenie sa nasledujúceho, prípadne nasledujúcich cudzích jazykov, podložený praxou.

PSYCHOLINGVISTICKÉ FAKTORY SKORÉHO UČENIA SA CUDZÍCH JAZYKOV S PRIHLIADNUTÍM NA NEMECKÝ JAZYK

Odborníci z oblasti didaktiky skorého učenia sa cudzích jazykov², rodičia, ktorí dlhodobo učili svoje deti cudzí jazyk formou bilingválnej, prípadne multilingválnej výchovy³ aj najnovšie neurolingvistické výskumy (Overmann, 2005, s. 17 – 57) poukazujú už od 60. rokov minulého storočia na veľký význam čo najskoršieho kontaktu detí s cudzím jazykom, ku ktorému radíme obdobie do približne 10. roku života dieťaťa, názory odborníkov sa však v tomto časovom údaji diametrálne rozchádzajú. V minulosti medzi vedcami a pedagógmi toľko presadzovaná teória „kritickej fázy“ vo vyučovaní cudzích jazykov, podľa ktorej už dieťa po približne štvrtom roku nie je schopné osvojiť si bezchybnú výslovnosť v cudzom jazyku, je už zastaraná, naďalej však platí, že ak si dieťa neosvojí žiadny cudzí jazyk do obdobia puberty, výslovnostné a gramatické chyby sa len veľmi ťažko eliminujú, významnú úlohu však zohráva tiež vplyv osobnej motivácie.

Z neurolingvistického hľadiska je vek, v ktorom sa dieťa začína učiť cudzí jazyk, absolútne významným faktorom ovplyvňujúcim úspešnosť tohto procesu, pričom prvotným fyziologickým predpokladom je plasticita detského mozgu a jeho schopnosť učiť sa a zapamätávať si vytváraním synaptických štruktúr prepojením nervových buniek v mozgu. Všetky pre jedinca relevantné prepojenia ostávajú navzájom spojené v trvalých neurálnych sieťach, nepotrebné spojenia v priebehu zrenia osobností a učenia

² V nemecky hovoriacich krajinách sú to predovšetkým autori Angelika Kubanek, Henning Wode, Patricia Nauwerck.

³ Elke Montanari sa venuje vzdelávacím seminárom určeným pre rodičov a deti z bilingválnych a viacjazyčných rodín; sama vychovávala svoje deti v dvojjazyčnom prostredí.

sa zanikajú. Základný problém vzniká hneď v ranom detstve a týka sa počtu nervových buniek, ktorým jedinec disponuje. Kým „embryo v 21. týždni tehotenstva disponuje 1 000 000/mm³ nervových buniek, u dospelého sa tento počet rapídne znižuje na 30 000/mm³, pričom proces znižovania tohto počtu začína už od šiesteho roku života dieťaťa“ (Overmann, 2005, s. 31), čím dochádza k sťaženiu celého procesu učenia sa vzhľadom na neskorší nedostatok „stavebného materiálu“.

Za rovnakých podmienok ako pri akomkoľvek inom type učenia sa vytvára u dieťaťa aj jazykové centrum a ak sa v tomto období dieťa dostane do kontaktu s viacerými jazykmi (minimálne dvoma) paralelne, vytvorí sa jedno efektívne pracujúce jazykové centrum, do ktorého sa v prípade naučenia sa ďalšieho jazyka zaradi aj ďalší jazyk. V prípade, že sa dieťa v predškolskom, prípadne skorom školskom veku stretne len s jedným jazykom a s ďalším až v staršom školskom veku, vytvoria sa dve jazykové centrá, ktoré nie sú prepojené a v porovnaní s predchádzajúcim prípadom sú neefektívne (Overmann, 2005, s. 43).

Prax ukazuje, že deti, ktoré sa začali učiť cudzí jazyk v neskoršom veku, dokázali v dospelom veku dosiahnuť veľmi podobnú lexikálnu úroveň v porovnaní s deťmi vyrastajúcimi v bilingválnom, prípadne viacjazyčnom prostredí (domácom aj inštitucionalizovanom), v gramatickej a fonetickej oblasti však výrazne zaostávali (Montanari, 2010, s. 43).

Túto fonetickú nedostatočnosť je možné vysvetliť neschopnosťou dieťaťa rozlišovať po prvom roku života iné hlásky ako tie prislúchajúce materinskému jazyku a stratou formovateľnosti rečových orgánov (Overmann, 2005, s. 32).

Medzi základné pozitíva skorého učenia sa cudzích jazykov teda patrí:

- využitie obrovského pamäťového potenciálu dieťaťa vzhľadom na počet neurónov pri narodení a v ranom detstve;
- vytvorenie efektívneho jazykového centra v mozgu spolupracujúceho s inými jazykmi;
- získanie bezchybnej výslovnosti;
- schopnosť porozumieť aj rýchlym cudzojazyčným vyjadreniam;
- eliminácia neskorších gramatických a lexikálnych chýb;
- skoré nadobudnutie komunikačných zručností v cudzom jazyku;
- prekonanie „strachu z neznámeho“ už v počiatočných vzdelávaní, ktorý negatívne ovplyvňuje dosahované výsledky pri neskoršom jazykovom vzdelávaní;
- otvorenie sa novým kultúram;
- skoré uvedomenie si štruktúrneho prepojenia medzi viacerými jazykmi;
- získanie motivácie pre učenie sa ďalších cudzích jazykov.

Ak však rodina dieťaťa nie je prirodzene bilingválna, nežije v cudzojazyčnom prostredí či umelo nesimuluje bilingválnu výchovu dieťaťa prostredníctvom tzv. intenzívneho bilingvizmu (t. j. v prípade, že nikto z rodiny nerozpráva cudzím jazykom ako svojím materinským jazykom)⁴, musí tento záväzok prevziať na seba školský vzdelávací systém.

Aké možnosti má k dispozícii?

⁴ Tento spôsob vyučovania cudzích jazykov prináša so sebou nevýhody vo forme veľkej psychickej záťaže a časovej náročnosti na sprostredkovateľa cudzieho jazyka, ako aj nie vždy správneho metodického prístupu.

Väčšina detí nastupuje do materských škôl vo veku troch rokov, pričom toto obdobie by bolo teoreticky ideálne na prvý kontakt s cudzím jazykom, tento fakt však slovenský školský systém využíva minimálne, príčiny sú čisto objektívne. Nie všetky deti nastupujú na predprimárny stupeň vzdelávania v rovnakom veku, hoci tento fakt by bolo možné čiastočne vykompenzovať takmer neobmedzenou schopnosťou detí rýchlo sa učiť, takže aj tie deti, ktoré by nastúpili do materskej školy s dvoj- prípadne trojročným oneskorením, by tento deficit určite rýchlo vyrovnali.

K ďalším, oveľa závažnejším príčinám daného stavu patrí nedostatok kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov pre materské školy, ako aj nedostatočná časová dotácia venovaná výučbe cudzích jazykov v porovnaní s inými aktivitami. Aby sa dieťa naučilo cudzí jazyk, musí s ním byť v kontakte „každý deň minimálne počas 20 minút“ (Taeschner, 1991, s. 95). Samozrejme, čím je kontakt intenzívnejší, tým efektívnejšie výsledky sa u dieťaťa dosiahnu. Ak aj materská škola dokáže zabezpečiť vyučovanie cudzieho jazyka (vo väčšine prípadov formou doplnkových kurzov platených rodičmi, ktoré nenavštevujú všetky deti), tak jedna, prípadne dve polhodiny týždenne, často metodicky nesprávne zvládnuté, nemôžu prispieť k očakávanému výsledku.

Chýbajúce materiály, ktoré by tematicky súvisle pokryli obdobie minimálne troch rokov a na ktoré by kontinuálne nadväzovali materiály pre primárny stupeň vzdelávania, len dopĺňajú celkový nepriaznivý obraz vyučovania cudzích jazykov v tomto období.

Ďalším obdobím, keď žiaci môžu prísť do kontaktu s cudzím jazykom, je obdobie nástupu na základnú školu, konkrétne tretí ročník odporúčaný ministerstvom školstva, ale v snahe získať žiakov väčšina škôl pristupuje k tomuto kroku už od prvého ročníka. Opäť však narážame na neprepojenosť predprimárneho a primárneho stupňa vzdelávania, ak sa aj deti niečo v materskej škole naučili, vo väčšine prípadov začínajú s cudzím jazykom úplne odznova, nudia sa a strácajú motiváciu. Ďalším, už niekoľkokrát spomínaným faktorom je nedostatočná materiálová báza pre učiteľov cudzích jazykov, prejavujúca sa v častej improvizácii na hodinách a príprave množstva vlastných materiálov na úkor voľného času učiteľov, ako aj nedostatočná teoretická pripravenosť učiteľov na špecifiká učenia jazykov na primárnom stupni jazykového vzdelávania.

V oboch vyššie spomínaných prípadoch zohráva významnú úlohu vplyv prvého cudzieho jazyka na učenie sa nasledujúceho cudzieho jazyka, čo je v doteraz publikovanej odbornej literatúre málo známy fakt.

METODICKÉ FAKTORY

Pozrime sa na didaktický rozmer výberu cudzieho jazyka. Ako sme už uviedli, Európska únia je vytvorená na základných myšlienkach spolupatričnosti, jednou z nich je aj vytvorenie mnohojazyčnej spoločnosti, v ktorej funguje rovnoprávnosť jazykov všetkých členských štátov. Aj napriek niektorým koncepčným snahám o preferovanie a etablovanie anglického jazyka odmieta predstavu jednej „lingua franca“⁵ a podporuje jazykovú a kultúrnu rôznorodosť.

⁵ Zavedenie „lingua franca“ vo všetkých európskych krajinách je prakticky nereálne, a to z niekoľkých dôvodov. Prvým je nejasnosť kritérií, podľa ktorých by sa mal konkrétny jazyk vybrať. Z hľadiska učenia sa by

Pri rozhodovaní, ktoré cudzie jazyky sa žiaci budú učiť v prostredí školského vzdelávania, je potrebné rozlišovať medzi dvoma možnosťami: medzi medzinárodným dorozumievacím jazykom na jednej strane a osobným „adoptívnym jazykom“ na strane druhej. Takto získajú Európania možnosť urobiť dvojaké rozhodnutie⁶.

Jedno rozhodnutie bolo v konečnom dôsledku za všetkých dnešných aj budúcich používateľov cudzieho jazyka či jazykov už urobené. V prvom prípade musí ísť o jazyk, ktorý zodpovedá požiadavkám medzinárodnej komunikácie, v tomto kontexte je z ekonomických, spoločenských a kultúrnych dôvodov zrejmé, že si drvivá väčšina vyberie angličtinu. Druhé rozhodnutie je ovplyvnené predovšetkým osobnými dôvodmi, akými sú napr. osobná motivácia, rodinné dôvody, emočné, pracovné a kultúrne preferencie alebo interkultúrna zvedavosť. V súčasnosti je atraktivita druhého cudzieho jazyka nasledujúceho po angličtine veľmi nízka a nezáleží pritom na tom, o aký jazyk ide. Mladý človek vo veku 11 – 14 rokov má totiž dosť často pocit, že sa už nemusí učiť žiadny ďalší cudzí jazyk, lebo si vystačí s angličtinou. Takže aký cudzí jazyk si vyberie? Najradšej nijaký. Skúsenosti ale ukazujú, že jazykové školy sú následne plné mladých aj starších ľudí, ktorí sa učia nemčinu alebo iný cudzí jazyk z vyššie uvedených dôvodov.

V minulosti si odborníci kládli otázku, či sa cudzí jazyk učí rovnako ako materinský. V kontexte viacjazyčnosti je pre nás ale rovnako dôležitá otázka, či sa prvý cudzí jazyk učíme rovnako ako druhý cudzí jazyk. Táto problematika sa stala predmetom podrobnejšieho skúmania až koncom 80. rokov. V doteraz publikovaných prácach (ide hlavne o zahraničné publikácie a nie je ich veľa) sa dôraz kládol na empirický výskum.

Prvé, predovšetkým negatívne hlasy sa objavili už koncom 60. rokov minulého storočia v súvislosti s učením a učením sa angličtiny a francúzštiny. Pri učení sa cudzieho jazyka bol pozorovaný vplyv nielen rodného (ďalej len L1), ale aj prvého cudzieho jazyka. Výskumy sa dlhý čas obmedzovali na skúmanie interferencií na systémovej úrovni prvého a druhého cudzieho jazyka (ďalej len L2 a L3). Prevládal názor, že výsledkom interakcie medzi jednotlivými jazykmi (a to už nielen vplyvu L1 na L2) je interferencia, teda negatívny aspekt⁷. Výskumy prebiehali formou analýzy písomných údajov, na základe ktorých sa určovala interferencia predovšetkým na lexikálnej a syntaktickej jazykovej úrovni. Do úvahy neboli brané ústne výstupy ani celková schopnosť produkcie a recepcie textu u jednotlivých žiakov.

O pozitívnych aspektoch interakcie sa začalo hovoriť až v 90. rokoch minulého storočia. Základným špecifikám učenia sa L3 sa vo svojom zborníku venovali Bausch

mali byť prvoradými kritériami jednoduchosť a rýchla zvládnuteľnosť jazyka. Cudzí jazyk sa totiž nemožno učiť izolovane od jeho sociálneho a kultúrneho kontextu, čo v tomto prípade podľa nášho názoru hrozí. A ak by sa aj našiel vhodný jazyk, pravdepodobne by zatlačil ostatné jazyky do pozície akýchsi „regionálnych dialektov“ (Bausch – Heid, 1990, s. 73). Ďalším z dôvodov je, že každý jazyk je nositeľom histórie a kultúry svojej krajiny a tieto hodnoty je potrebné aj napriek tendenciám smerujúcim k zjednoteniu naďalej zachovávať. V prvej Tutzingerskej téze sa hovorí, že jazyková rôznorodosť v Európe je jedným z najdôležitejších potenciálov kontinentu (Tutzingen Thesen, 1999, s. 176).

⁶ Pozri Eine lohnende Herausforderung, 2008. Dostupné na internete:

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_de.pdf. [cit. 17. 1. 2012]

⁷ Tento prístup sa však zaoberal iba výsledkami interakcie a nie stratégiami, pri ktorých sa dávajú do vzťahu dva jazyky s cieľom zistiť, ktoré poznatky je a ktoré nie je možné preniesť z jedného jazyka do druhého. Tieto stratégie samy o sebe nie sú negatívnym javom, skôr naopak.

a Heid (1990). Úvahy sa uberali tým smerom, ako a či vôbec možno vedomosti a skúsenosti z predchádzajúcich jazykov cielene využiť na uľahčenie recepcie a produkcie v cieľovom jazyku. Skúmal sa predovšetkým vzťah nemeckého a anglického jazyka. Prevratnou štúdiou v tejto oblasti je doktorandská práca Hufeisenovej z roku 1991. Zistila, že až 9 % chýb je spôsobených interferenciou z angličtiny (L2). Pozorované chyby sa najčastejšie vyskytovali v sémantickej, syntaktickej a pragmatickej rovine. Svoje ďalšie výskumy orientovala predovšetkým na uvedomené využívanie angličtiny ako L2 v procese učenia sa nemčiny ako L3. Nasledovali výskumy zisťujúce najčastejšie oblasti, v ktorých sa prejavujú interferenčné chyby (Agafonova, 1997; Groseva, 1998).

Úplne iný prístup zvolil pre svoj výskum Vogel 1992, ktorý sa zaoberal otázkou, do akej miery je začiatočník schopný rozlíšiť L2 a L3, ak patria k príbuzným jazykom. Zistil výrazný vplyv L2 v lexikálno-sémantickej oblasti. Išlo predovšetkým o nahrádzanie nemeckých slov anglickými s morfológickými prvkami typickými pre štruktúry nemeckého jazyka. Oblasť syntaxe bola najmenej postihnutá (pokusná osoba sa veľmi skoro naučila rozlišovať nemeckú a anglickú syntax). Ďalšie pokusy boli podľa našich zistení zamerané na osoby, ktorých L1 patril do skupiny indoeurópskych jazykov. Pri týchto výskumoch sa pozoroval negatívny aj pozitívny transfer. Pozitívny transfer na nemčinu ako druhý cudzí jazyk zdôrazňovala hlavne Grosevová (1998). Zistila, že málo chýb sa vyskytuje pri kategórii modálnych slovies, pri negácii a pri určitých predložkách. Pozitívny vplyv sa hľadal rovnako v možnosti využiť internacionalizmy na rozširovanie slovnej zásoby. V rámci negatívnych vplyvov sa kládol dôraz hlavne na chyby v lexikálno-sémantickej oblasti, na tzv. falošných priateľov a lexikálne výpožičky (Dentler, 2000). Piller (2001) zdôrazňuje, že v písomnom prejave sa prenášajú z angličtiny hlavne neplnovýznamové slová pred plnovýznamovými.

Výsledkom týchto výskumov bolo niekoľko modelov objasňujúcich proces multilingválneho učenia sa:

1. DMM [Dynamic Model of Multilingualisms] (Jessnerová, 1997, s. 17 – 30; Herdina a Jessnerová 2002),
2. rolovo-funkčný model (Williamsová a Hammarberg, 1998, s. 295 – 333; Hammarberg, 2001, s. 21 – 41),
3. faktorový model (Hufeisenová 1998, s. 169 – 183; 2000, s. 209 – 229; 2001, s. 648 – 635),
4. Ecological Model of Multilinguality (Aroninová a O’Laoire, 2001),
5. FLAM [Foreign Language Acquisition Model] (Groseva, 1998, s. 21 – 30).

Ekologický model je orientovaný sociolingvisticky, DMM a rolovo-funkčný model sú orientované psycholingvisticky a FLAM model je výsledkom kontrastívnej analýzy a faktorový model sa pokúša izolovať jednotlivé faktory relevantné pre L2 a L3.

Z didaktického hľadiska niektoré výskumy (napr. Neuner 1996, s. 211 – 217; Duhamel, 1990, s. 45 – 53; Krumm, 1990, s. 93 – 104) poukázali na zásadné rozdiely medzi učením L2 a L3, pričom dôležitú úlohu zohrávajú nasledujúce faktory:

1. **Vek učiaceho sa.** Pretože hovoríme o druhom cudzom jazyku, učiaci sa je starší. V slovenskom kontexte navštevuje 6. ročník a má 11 rokov.

2. **Kognitívne schopnosti učiaceho sa.** Vzhľadom na vek a skúsenosti sa u učiaceho predpokladá väčšia uvedomelosť, systematickosť, suverenita a ustálenosť určitých stratégií učenia sa a komunikácie, čo sa odporúča cielene využívať.
3. **Motivácia.** Predchádzajúca skúsenosť, keď sa učiacemu aj napriek obmedzenej kompetencii v cudzom jazyku podarilo zvládnuť komunikáciu, môže pôsobiť ako pozitívna motivácia pre zvládanie podobných situácií pri ďalšom cudzom jazyku.
4. **Časový faktor.** Hodinová dotácia pre druhý, príp. tretí cudzí jazyk je nižšia (spravidla 1 – 2 hodiny týždenne), čo kladie zvýšené nároky na ekonomiku vyučovania a učenia sa.
5. **Nároky na učiteľa.** Táto situácia samozrejme predpokladá, že učiteľ bude mať vyššiu odbornú aj jazykovú kompetenciu, t. j. bude ovládať cieľový jazyk aktívne a ostatné dva jazyky minimálne na receptívnej úrovni.

Môžeme teda konštatovať, že bol zistený významný rozdiel medzi učením sa prvého a druhého cudzieho jazyka rovnako na kvantitatívnej, ako aj na kvalitatívnej úrovni. Aby sme sa mohli pokúsiť zodpovedať otázku postupnosti výberu jednotlivých jazykov, pozrime sa teraz bližšie na metodiku nemčiny ako prvého a druhého cudzieho jazyka.

NEMČINA AKO PRVÝ CUDZÍ JAZYK

Výučbu cudzieho jazyka treba chápať ako dynamický proces založený na interakcii učiteľa a žiakov. Stredobodom tohto procesu je žiak a jeho priebeh a plánovanie podlieha komplexu rôznych faktorov (Neuner – Hufeisenová – Kursisa, 2009, s. 26), z ktorých vyberieme iba tie, ktoré sú relevantné vzhľadom na výber prvého cudzieho jazyka.

Neurolingvistické faktory, ako napr. všeobecná schopnosť učiť sa jazyk, vek a pod. boli opísané v predchádzajúcej časti tejto práce. Deti sa neučia cudzie jazyky rýchlejšie, efektívnejšie či v porovnaní s dospelými s menším počtom chýb, ale iba iným spôsobom. Hovoríme o integrácii vedomého učenia sa a prirodzeného osvojovania si jazyka. Od toho by sa mali odvíjať aj ciele takéhoto vyučovania. (Často sa mylne od detí na primárnom stupni očakáva, že budú plynule komunikovať v cudzom jazyku. Ciele by sa mali ale odvíjať najmä od schopností a záujmových oblastí šesť- až desaťročného žiaka.) Pri dodržaní týchto požiadaviek sú deti v tomto veku schopné zvládnuť v cudzom jazyku aj komplikované jazykové štruktúry a intuitívne rozpoznávať určité jazykové pravidlá. V tomto období sa vytvára základ pre budúcu komunikačnú kompetenciu, ktorý tvorí počúvanie s porozumením. Je to ideálny čas na osvojovanie si správnej výslovnosti. (Z uvedeného vyplýva, že dieťa je schopné zvládnuť aj štruktúrne zložitejší jazyk, ak sú tomu prispôsobené metódy a postupy.

V rámci emocionálnych faktorov je dôležité zamerať sa na motiváciu žiaka, ktorú tvorí vzťah ku cieľovému jazyku a kultúre, vzťah k učeniu sa cudzieho jazyka a predchádzajúce individuálne skúsenosti. Žiaci vo veku 6 až 10 rokov prirodzene prejavujú záujem o učenie sa cudzieho jazyka. Nemajú predsudky a sú otvorení všetkému novému a zaujímavému. Budujú si svoju identitu a integritu, čo by malo byť tiež jedným z cieľov cudzojazyčného vyučovania.

Motivácia je jedným z množstva dôvodov, pre ktorý by sa deti mali začať učiť nemecký jazyk ako prvý cudzí jazyk. Skúsenosti pedagógov dokazujú, že ak sa žiakom ponúkne nemčina ako druhý cudzí jazyk, záujem výrazne klesne a pri nízkej časovej dotácii dochádza k problému, ako zvládnuť v tomto jazyku požadovanú úroveň A2 pri ukončení nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania a B1 až B2 pri ukončení vyššieho sekundárneho stupňa pre potreby pracovného trhu a študijných príležitostí. Na druhej strane pedagogická prax rovnako dokazuje, že záujem o anglický jazyk je taký silný, že nie je potrebná ďalšia intervencia v tejto oblasti zo strany pedagóga a pretrvával by aj v prípade, ak by sa tento jazyk žiaci učili až ako druhý cudzí jazyk s následným bezproblémovým dosiahnutím vyššie uvedených úrovní. Pri tomto tvrdení je potrebné poznamenať, že učenie sa je výrazne individuálny proces a dosiahnutie týchto úrovní nemusí mať všeobecne platný charakter.

Kognitívne faktory, ako napr. jazykové vedomie, štýl učenia sa, prípadné pozitívne či negatívne skúsenosti s predchádzajúcim edukačným procesom, stratégie učenia sa a pod. zohrávajú tiež nemalú úlohu. Pozitívne skúsenosti s učením sa a sprostredkovanie stratégií (naučiť deti učiť sa by malo byť tiež jedným z hlavných cieľov cudzojazyčného vyučovania) už na primárnom stupni v podstatnej miere ovplyvňuje motiváciu učenia sa ďalších cudzích jazykov.

Z metodického hľadiska sa s vyučovaním prvého cudzieho jazyka začína v 3. ročníku základnej školy. Ide o obdobie, keď jazykový systém materinského jazyka nie je ešte u žiakov úplne etablovaný. Deti v tomto veku si už začínajú uvedomovať určité zákonitosti a pravidlá fungovania jazyka a jeho jednotlivých subsystémov. Možno tu hovoriť aj o určitom stupni metakognitívneho myslenia, ktoré sa rozvíja už od 4. roku veku dieťaťa. Žiak vo veku 10 rokov má uzatvorený jazykový vývin v materinskom jazyku, čo korešponduje aj s najnovšími neurolingvistickými poznatkami o uzatvorení „jazykového okna“ pre tvorbu spoločného neurálneho jazykového systému (Vester, 2000). Na báze „nehotového“ jazyka prebieha proces sprostredkovania a následného osvojovania si druhého cudzieho jazyka. V procese tohto vzájomného pôsobenia sa jazyk stáva nielen cieľom, ale aj prostriedkom pri osvojovaní si cudzieho jazyka a zároveň vytvára poznatkovú bázu pre výučbu ďalších cudzích jazykov.

NEMECKÝ JAZYK AKO DRUHÝ CUDZÍ JAZYK

Ako sme už spomenuli, existujú kvalitatívne aj kvantitatívne rozdiely v učení sa prvého a druhého cudzieho jazyka. Teraz uvedieme podrobnejší pohľad na tie faktory, ktoré vo všeobecnom ponímaní odlišujú učenie sa prvého a druhého cudzieho jazyka.

Pokiaľ ide o faktor veku učiaceho sa, v odborných diskusiách sa frekventovane objavovala otázka optimálneho veku začiatku cudzojazyčného vzdelávania. Zistené skutočnosti preferujúce skorý začiatok učenia sa boli popísané v predchádzajúcich častiach tejto práce, štúdie uprednostňujúce neskorší začiatok jazykového vzdelávania, čo je aj prípad druhého cudzieho jazyka, zdôrazňujú bohatšie skúsenosti učiaceho sa vo vzťahu k okolitému svetu a samotnému procesu učenia sa cudzieho jazyka. Vzhľadom na vek a skúsenosti sa u učiaceho predpokladá väčšia uvedomelosť, systematickosť, suverenita

a ustálenosť určitých stratégií učenia sa a komunikácie. Medzi 10. a 15. rokom sa rozvíja kognitívne, logické a abstraktné myslenie, posilňuje sa jazykové vedomie, zvyšuje sa orientácia na ciele konania. Z toho vyplýva, že proces učenia sa môže prebiehať uvedomelejšie, kreatívnejšie, konštruktívnejšie a môže využívať zložitejšie kognitívne procesy. Zvýšená schopnosť autonómneho učenia sa poskytuje možnosti využitia aj ďalších foriem, napr. neskoršieho samoštúdia alebo samostatného využívania slovníkov a médií.

Pozitívne stupňovanie motivácie v súvislosti s učením L3 spôsobujú napr. voliteľnosť predmetu, orientácia na budúce povolania a pod. Predchádzajúca skúsenosť, keď sa učiacemu aj napriek obmedzenej kompetencii v cudzom jazyku podarilo zvládnuť komunikáciu, môže pôsobiť ako pozitívna motivácia na zvládanie podobných situácií pri ďalšom cudzom jazyku.

Z hľadiska organizácie vyučovacieho procesu je hodinová dotácia pre druhý, príp. tretí cudzí jazyk nižšia, čo kladie zvýšené nároky na ekonomiku učenia sa a voľbu cieľov a obsahov⁸.

Na motiváciu učiacich sa do značnej miery pôsobí aj osobnosť a pedagogické schopnosti učiteľa. Vysoké požiadavky sa kladú nielen na stupeň ovládania nemčiny ako cieľového jazyka, ale aj na didakticko-metodické zručnosti. Pre L3 je potrebné tieto požiadavky ešte rozšíriť. Učiteľ, ktorý vyučuje druhý cudzí jazyk a chce pritom využívať vedomosti žiakov z predchádzajúcich jazykov, musí na určitej úrovni ovládať aj tieto jazyky. Táto situácia samozrejme predpokladá, že učiteľ bude ovládať cieľový jazyk aktívne a L2 minimálne na receptívnej úrovni. Rovnako je nutná aj medziodborová spolupráca učiteľov cudzích jazykov.

Aj samotný proces učenia sa L3 sa v mnohom odlišuje od L2. Učením sa prvého cudzieho jazyka sa upevňujú systémové vedomosti o jazyku, najprv porovnávaním s materinským jazykom. Tento proces prebieha automaticky, bez toho, aby si to učiaci sa uvedomovali. Pri ďalších cudzích jazykoch sa jazykový materiál určený na porovnávanie a transfer rozšíri aj o vedomosti a skúsenosti z predchádzajúcich cudzích jazykov. Takýto transfer sa uskutočňuje na rozdiel od L2 kontrolovane a uvedomele. V minulosti sa zdôrazňoval vplyv predovšetkým štruktúrne príbuzného jazyka. Príbuznosť totiž vedie k automatickému preberaniu javov, na rozdiel od nepríbuzných jazykov, kde tento proces prebieha kontrolovane. Williamsová a Hammarberg (1998, s. 295 – 333) uvádzajú vo svojom rolovo-funkčnom modeli okrem etymologickej príbuznosti jazykov aj vplyv cudzieho jazyka ako takého. Tvrdia, že cudzí jazyk, ktorý už učiaci sa ovláda, preberá pri učení sa druhého cudzieho jazyka vedúcu úlohu v porovnaní s materinským jazykom z dvoch dôvodov:

1. spôsob osvojovania si L3 sa viac podoba spôsobu osvojovania si L2 ako L1;

⁸ Duehamel (1990, s. 45 – 53) navrhuje ako učebný cieľ komunikatívnu kompetenciu bez ohľadu na krátkosť času, ktorý je pri vyučovaní k dispozícii. Šetriť čas navrhuje vzdaním sa štatisticky najmenej používanej zručnosti – písania. Avšak nie všade vo svete a pre všetky cieľové skupiny je hovorenie v cudzom jazyku prvoradým cieľom. Neuner (1998, s. 24) sa napr. prikláňa k receptívnej znalosti jazyka. Obsahom vyučovania L3 by mala byť s ohľadom na hlavný cieľ tzv. funkcionálna gramatika ako „prostriedok na dosiahnutie cieľa“ (Duehamel, 1990, s. 50).

2. učiaci sa potláča úmyselne materinský jazyk, aby v procese učenia sa produkoval minimálne „niečo cudzojazyčné“.

Ak prvým kritériom je príbuznosť jazykov, nemecký a anglický jazyk sú geneticky príbuzné jazyky. Ak ale žiaci transferujú štruktúry predovšetkým z L2, je dobré, ak sa najprv naučia štruktúrne ťažší jazyk. Tým môžeme podporiť proaktívne aj retroaktívne uľahčovanie, čím sa zvýši ekonomika a efektivita učenia sa angličtiny ako druhého cudzieho jazyka⁹. Žiaci tak môžu za kratší čas dosiahnuť v druhom cudzom jazyku lepšie výsledky. Pri nízkej časovej dotácii pre druhý cudzí jazyk by mohlo byť veľmi dôležité kritérium efektívnosti a ekonomiky učenia sa.

Ďalším významným faktorom je, že pri učení sa L3 pribúdajú popri už zmienovaných faktoroch navyše vedomosti a skúsenosti s učením sa L2 (Neuner – Hufeisenová – Kursisa, 2009, s. 25 – 28). Všetky tieto skúsenosti môžu ovplyvniť osvojovanie si L3, t. j. druhého cudzieho jazyka pozitívne alebo negatívne a v individuálnom rozsahu. Tento model je možné v budúcnosti aplikovať aj pre Ln (všetky ostatné cudzie jazyky), pričom jednotlivé faktory sa podľa Hufeisenovej (2000, s. 23 – 56) nebudú meniť kvantitatívne, ale už iba kvalitatívne.

Na základe uvedených faktov sa pre vyučovanie druhého cudzieho jazyka odporúča kontrastívny prístup. Už v minulosti prevládalo množstvo názorov na využívanie materinského jazyka vo vyučovaní cudzieho jazyka, od tendencií úplného odpútania sa od materinského jazyka až po ich vzájomnú koordináciu, ktorú treba chápať ako zámerne využívanie poznatkov a vedomostí z materinského jazyka v cieľovom jazyku. Takáto kontrastivita zohľadňuje vzťahy medzi materinským a cudzím jazykom a nemožno ju stotožňovať s pojmami transfer a interferencia. Toto isté platí aj pre vzťah medzi druhým a prvým cudzím jazykom. Brdar-Szabóová (2000, s. 201) definuje kontrastívnosť ako reláciu, ktorej podstatou je porovnávanie jednotlivých jazykov a určovanie ich vzájomných vzťahov. Podklad tu tvorí kontrastívna lingvistika, ktorá umožňuje definovanie univerzálnych a špecifických jazykových javov. Vytvorila základ množstva hypotéz pokúšajúcich sa vysvetliť rozdiely pri osvojovaní si materinského a druhého jazyka. Ďalej kontrastívnosť definuje ako stratégiu, pri ktorej si žiaci uvedomia rozdiely, podobnosti a zhody nielen z formálneho, ale aj funkčného hľadiska a tým sa dá optimalizovať riadenie procesu učenia sa. Toto porovnávanie prebieha na úrovni celého systému jazyka (najmä gramatiky a slovnej zásoby) a súčasne preveruje účinnosť a aplikovateľnosť stratégií učenia sa, ktoré boli osvojené pri učení sa predchádzajúcich jazykov.

Z praktického hľadiska sa táto stratégia môže prejavovať na jednej strane ako explicitné sprostredkovanie jazykových javov, pri ktorom ide o súbežnú prezentáciu jednotlivých subsystémov na základe porovnávania. Rozdielne javy sa prezentujú pomocou ostrého kontrastu. Pri rovnakých javoch dochádza k okamžitej automatizácii a v prípade chýbajúceho kontrastu k vysvetleniu daného javu. Materinský jazyk tu slúži ako sprostredkovateľ a veľmi vhodnou úlohou je napríklad preklad. Na druhej strane sa prejavuje ako

⁹ Pri proaktívnom uľahčovaní napomáhajú predošlé učenie, vedomosti a zručnosti pri osvojovaní si novej informácie alebo zručnosti. Pri retroaktívnom uľahčovaní napomáha učenie sa ďalšieho cudzieho jazyka k lepšiemu pochopeniu prvého cudzieho jazyka formou opakovania.

implicitné sprostredkovanie jazykových javov. Pomocou interferencie sú vytvárané hypotézy o štruktúre cieľového jazyka, ktoré sú v procese učenia sa sústavne overované a upravované. V procese cudzojazyčného vyučovania nachádza kontrastívny prístup svoje opodstatnenie hlavne v situáciách, v ktorých je možné pozitívne využiť predchádzajúce vedomosti pri vysvetľovaní niektorých jazykových javov, čo sa pozitívne odrazí na čase potrebnom pre sprostredkovanie cieľových štruktúr a keď sa predchádzajúce vedomosti ukážu ako rušivé, je potrebné upozorniť na rozdiely a tak predchádzať interferencii.

V súčasnosti má nemecký jazyk v prevažnej miere pozíciu druhého cudzieho jazyka. Kontrastívny prístup je možné samozrejme využiť aj tu, ale niekoľkoročné skúsenosti dokazujú, že omnoho vyššiu efektivitu a ekonomiu pri učení sa cudzieho jazyka dosahujú žiaci v prípade, že začínajú nemčinou a angličtinu priberajú ako druhý cudzí jazyk. Dôvodom by mohol byť aj fakt, že v období, keď žiaci musia zvládnuť zložitejšiu časť anglickej gramatiky, už majú vytvorený relatívne stabilný systém v nemeckom jazyku, ktorý tvorí dobrú bázu na porovnanie.

PRVÝ CUDZÍ JAZYK AKO ZÁKLAD PRE UČENIE SA ĎALŠÍCH CUDZÍCH JAZYKOV

V minulosti sa cudzie jazyky vyučovali veľmi systematicky, ale v zásade izolovane. Čím bolo toto vyučovanie komunikatívnejšie, tým viac sa z neho vytláčal materinský jazyk. Takéto jednojazyčné vyučovanie neumožňovalo žiadne porovnanie s materinským jazykom. Aj v kontexte mnohojazyčného vyučovania na Slovensku sa často robí tá istá chyba. Jednotlivé jazyky sa sprostredkujú izolovane, t. j. bez ohľadu na predošlé jazyky (materinský aj predchádzajúci cudzí jazyk) a skúsenosti a vedomosti s učením sa týchto jazykov. Kompetencie, ktoré učiaci sa takto získa, potom nemôžu vytvoriť jednu spoločnú viacjazyčnú kompetenciu. Viacjazyčnú kompetenciu, tak ako ju uvádza SERR, treba chápať ako schopnosť využívať rôzne jazyky s cieľom komunikovať a tým sa spolupodieľať na interkultúrnej výmene (SERR, 2006, s. 167). To je však možné iba za predpokladu, že sa jednotlivé jazyky neučia izolovane, ale integrujú sa a prebieha medzi nimi tzv. medzipredmetový dialóg. V praxi to môže mať vplyv napr. na redukciu cieľov (iba na receptívne zručnosti v cudzom jazyku) alebo na výber obsahov (orientáciou na povolanie) pre jednotlivé cudzie jazyky.

Ak majú teda vedomosti v L1 a L2, jednotlivé skúsenosti s učením sa vo všeobecnosti a učením sa jazykov osobitne, ako aj emočné faktory taký veľký vplyv na učenie sa druhého cudzieho jazyka, je potrebné tento fakt zohľadňovať už pri vytváraní metodiky pre prvý cudzí jazyk. Učením sa materinského a prvého cudzieho jazyka vytvárame dobrú základňu pre ďalšie učenie sa cudzích jazykov iba v tom prípade, že do vyučovacieho procesu cielene integrujeme aj všetky spomenuté faktory. Z uvedených dôvodov by sme ako prvý cudzí jazyk odporúčali nasadiť nemecký jazyk. Pri učení sa nemčiny si žiaci osvoja celú škálu lingvistických štruktúr určených na porovnanie a získajú skúsenosti s učením sa „ťažšieho“ cudzieho jazyka, čo vedie (ako uvádzajú mnohí učitelia nemeckého jazyka) k uľahčovaniu pri učení sa anglického jazyka ako L2.

ZÁVER

Cieľom ani zámerom tejto práce nie je presvedčať verejnosť o tom, že anglický jazyk sa dieťa učiť nemusí, a tvrdohlavo obhajovať názor, že znalosť nemeckého jazyka vykompenzuje neznalosť anglického jazyka, lebo to tak nie je. Dôležitým, pragmaticky, spoločensky a aj prakticky dosiahnuteľným cieľom je, aby mladí ľudia opúšťali školské lavice pripravení zaradiť sa do pracovného života s podporou minimálne dvoch cudzích jazykov (z toho jedným anglickým) na úrovni B2, ktorú požadujú zamestnávateľa. To však zákonite nemusí viesť k preferovaniu angličtiny v sústave cudzích jazykov na našich školách. Existuje niekoľko dobrých dôvodov, pre ktoré sa oplatí postaviť nemčinu do pozície prvého cudzieho jazyka. Nemecký jazyk mal na Slovensku v minulosti významné postavenie v sústave školských predmetov. Aj naďalej je významným jazykom vedy, kultúry a hospodárstva. Je štruktúrne zložitejší ako angličtina a tým môže vytvoriť pevné základy pre ďalší proces cudzojazyčného vzdelávania na našich školách.

Literatúra

- ARONIN, L. – Ó LAOIRE, M.: Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a notion of multilinguality: Sektionsvortrag auf der Third International Conference on Third Language Acquisition. September 2001. Leeuwarden : NL, 2001.
- AGAFONOVA, L.: Zur Frage des Lehrens und Lernens vom Deutschen als zweiter Fremdsprache nach dem Englischen in den neuen Scultypen in Rußland (Oberstufe). In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online] 2 (3). Dostupné na internete: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/ejournal.html>. Zdroj: NEUNER, G. – HUFEBISEN, B. – KURSISA, A. – MARX, N. – KOITHAN, U. – ERLLENWEIN, S. Deutsch als zweite Fremdsprache. München : Goethe Institut, 2009. 175 s. ISBN 978-3-468-49648-6.
- BAUSCH, K. R. – HEID, M. (Hrsg.): Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven. Bochum : Brockmeyer, 1990. Manuskripte zur Schprachlehrforschung 32.
- BRDAR-SZABÓ, R.: Kontrastivität in der Grammatik. In: HELBIG, G. (Hrsg.) Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, s. 195 – 207.
- BRŤKOVÁ, M. – TAMÁŠOVÁ, V.: Kapitoly z dejín pedagógov. Bratislava : Pressent, 2000. 250 s. ISBN 80-967824-4-4.
- BUTAŠOVÁ, A. a kol.: Konceptia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách: Prehľad efektívnosti vyučovania cudzích jazykov v súvislosti so vstupom Slovenska do EÚ. Bratislava : ŠPÚ, 2007. 200 s. ISBN 978-80-89225-31-6
- BÚTOROVÁ, Z. – GYÁRFÁŠOVÁ, O.: Jazyková kompetentnosť na Slovensku: Nemčina v porovnaní s inými jazykmi. Bratislava : Goetheho Inštitút, 2011. 28 s.
- DUHAMEL, R.: Deutsch als Fremdsprache aus belgischer Sicht. Schwerpunkt: Deutsch als zweite bzw. Dritte Fremdsprache. In: BAUSCH, K. R. – HEID, M. (Hrsg.) Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven. Bochum: s. n., 1990, s. 45 – 53.

- EINE LOHNENDE HERAUSFORDERUNG: Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann [online]. Vorschläge der von der Europäischen Kommission eingesetzten Intellektuellengruppe für den interkulturellen Dialog Brusel 2008 [cit. 2012-01-17]. Dostupné na: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_de.pdf.
- FRÖLICH-WARD, L.: Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und Primarbereich. In: BAUSCH, K. R. – CHRIST, H. – KRUMM, H. J. Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen; Basel : A. Francke Verlag, 2007, s. 198 – 202. ISBN 978-3-8252-8043-7
- GROSEVA, M.: Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? In: HUFSEISEN, B. – LINDEMANN, B. (Hrsg.) Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen : Stauffenburg-Verlag, 1998. Stauffenburg-Linguistik, s. 21 – 30.
- HAMMARBERG, B. – WILLIAMS, S.: Problem, process, product in language learning. Papers from the Stockholm-Abo Conference, 21-22.10.1992. Stockholm : Stockholm University, 1993.
- HAMMARBERG, B.: Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: CENOZ, J. u. a. (Hrsg.) Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives. Clevedon; Avon : Multilingual Matters, 2001, s. 21 – 41.
- HUFSEISEN, B.: L3 – Stand der Entwicklung – Was bleibt zu tun? In: HUFSEISEN, B. – LINDEMANN, B. (Hrsg.) Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen : Stauffenburg, 1998, s. 169 – 183.
- HUFSEISEN, B.: A European perspective – Tertiary languages with a focus on German as L3. In: ROSENTHAL, J. W. (Hrsg.) Handbook of Undergraduate Second Language Education: English as a Second Language, Bilingual, and Foreign Language Instruction for a Multilingual World. Mahwah, N. J. : Lawrence Erlbaum, 2000, s. 209 – 229.
- HUFSEISEN, B.: How do foreign language learners evaluate various aspects of their multilingualism? In: DENTLER, S. – HUFSEISEN, B. – LINDEMANN, B. Tertiär- und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen. Tübingen : Stauffenburg, 2000, s. 23 – 56. Tertiärsprachen und Mehrsprachigkeit, Bd. 2.
- HUFSEISEN, B.: Deutsch als Tertiärsprache. In: HELBIG, G. u. a. (Hrsg.) Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin : Walter de Gruyter, 2001, s. 648 – 653.
- HUFSEISEN, B. – NEUENER, G.: Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch [online]. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2003 [cit. 2012-01-19]. Dostupné na internete: <http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf>
- CHIGHINI, P. – KIRSCH, D.: Deutsch im Primarbereich. München : Goethe Institut, 2009, 190 s. Fernstudieneinheit 25. ISBN 978-3-468-49627-1
- JESSNER, U.: Towards a dynamic view of multilingualism. In: PÜTZ, M. (Hrsg.) Language Choices: Conditions, Constraints and Consequences. Amsterdam : Benjamins, 1997, s. 17 – 30.
- KRIŠKOVÁ, L.: Prvé desaťročie slovenského veľkorevúckeho gymnázia vo výročných školských správach. Martin : Matica Slovenská, 1996. s. 223 – 228.
- KRUMM, H. J.: Die Nutzung vorhergehender Sprachlernerfahrung für Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache. In: BAUSCH, K. R. – HEID, M. (Hrsg.) Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven. Bochum : Brockmeyer, 1990, s. 93 – 104.
- KRUMM, H. J.: Die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts an Europas Schulen. In: Die Union. Vierteljahreszeitschrift für Integrationsfragen 1/2002, s. 71 – 78.
- KRUMM, H. J. – PORTMANN-TSELIKAS, P. R.: (Kindlicher) Fremdsprachenerwerb. In: KRUMM, H. J. – PORTMANN-TSELIKAS, P. R. (Hrsg.) Schwerpunkt: (Kindlicher) Fremdsprachenerwerb. Innsbruck; Wien; München : Studien-Verlag, 2000. Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache.: Serie A, Jahrbuch 4, s. 15 – 27.

- MAIER, W.: Fremdsprachen in der Grundschule: Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik. München : Langenscheidt, 1995, 256 s. ISBN 3-468-49442-4
- MONTANARI, E.: Mit zwei Sprachen groß werden. München : Kösel Verlag, 2010. 75 s. ISBN 978-3-466-30596-4.
- NAUWERCK, P.: Zweisprachigkeit im Kindergarten. Freiburg : Filibach Verlag, 2011. 82 s. ISBN 978-3-931240-35-6.
- NEUNER, G.: Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch: Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die „Drittssprache Deutsch“. In: Deutsch als Fremdsprache. 1996, H. 4, s. 211 – 217.
- NEUNER, G.: Die Lernenden im Blickpunkt: Wege der Didaktik und Methodik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts ins nächste Jahrhundert. In: Begegnungen 1/1998. s. 15 – 25.
- NEUNER, G. – HUNFELD, H.: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. München; Berlin : Langenscheidt, 1992.
- NEUNER, G. – HUFELSEN, B. – KURSISA, A. – MARX, N. – KOITHAN, U. – ERLLENWEIN, S.: Deutsch als zweite Fremdsprache. München : Goethe Institut, 2009. 175 s. ISBN 978-3-468-49648-6.
- NORIMBERSKÉ odporúčania pre včasnú výučbu cudzieho jazyka. Mníchov: Goetheho inštitút, 2010, 39 s.
- OVERMANN, M.: Emotionales, transnationales, hyper-, tele- und multimediales Fremdsprachenlernen. Frankfurt, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien : Peter Lang, 2005. s. 17 – 57.
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa – vyučovanie – hodnotenie. Bratislava : ŠPÚ, 2006. 252 s. ISBN 80-85756-93-5
- TAESCHNER, T.: A developmental psycholinguistic approach to second language teaching. New Jersey : Ablex Publishing Corporation, 1991. 167 s. ISBN 0-89391-678-1.
- TUTZINGER Thesen zur Sprachenpolitik in Europa. In: ZD 30,4 (1999), s. 176 – 178.
- VESTER, F.: Denken, Lernen, Vergessen: Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich? München : Deutscher Taschenbuchverlag, 2009. 261 s. ISBN 978-3-423-33045-9
- WIDLÖK, B.: Norimberské odporúčania pre včasnú výučbu cudzích jazykov. Mníchov : Goethe-Institut e.V., 2010. 39 s. ISBN 978-3-939670-38-4
- WILLIAMS, S. – HAMMARBERG, B.: Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. Applied Linguistics 19: 3/1998, s. 295 – 333.
- <http://ecavrevuca.webnode.sk/evanjelicka-revuca/zalozenie-prveho-slovenskeho-gymnazia> (04. 01. 2012)
- <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/daf/unt/de4568512.htm> (5. 1. 2012)
- <http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/dokument.aspx?ReportId=143> (19. 1. 2012)

Katarína Hromadová, Gabriela Slobodová
Katedra nemeckého jazyka a literatúry
Ústav filologických štúdií PdF
Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59, 813 34 Bratislava
hromadova@fedu.uniba.sk
slobodova@fedu.uniba.sk