

DIDAKTIKA CUDZÍCH JAZYKOV V PREMENÁCH DOBY

Anna Butašová

Univerzita Komenského v Bratislave

Abstract: The author's key attention in this paper is on the importance of teaching and learning foreign languages in Europe. Following the historical and philosophical survey, the complexity of foreign language teaching methodology within the characteristics of the given research subject is being analyzed. The variety of approaches to foreign language teaching and learning, with the focus on the situation in France, has been compared in its historical perspective. Eclecticism in the methods used in the second half of the 20th century helps the development of openness represented by the openness in society on the one hand, but on the other hand the research in foreign language teaching methodology at the beginning of the 21st century should be focused on the questions connected with language policy, key competences and other factors which enter the research subject.

Key words: didactics of foreign languages, object of didactics of foreign languages, history of didactics of foreign languages, method, methodology

Abstrakt: Autorka v článku poukazuje na dôležitosť výučby a učenia sa cudzích jazykov v súčasnej európskej situácii. Zároveň cez historicko-filozofický prehľad analyzuje zložitosť didaktiky cudzích jazykov cez charakteristiku predmetu výskumu. V historickom vývoji, zameranom najmä na situáciu vo Francúzsku, porovnáva metodológiu prístupov k výučbe cudzích jazykov. Eklektickosť používaných metód v druhej polovici 20. storočia, rozvíja na jednej strane otvorenosť reprezentovanú otvorenosťou spoločnosti, na druhej strane začiatkom 21. storočia sa metodológia výskumu v oblasti cudzích jazykov musí zaoberať aj otázkami jazykovej politiky, kľúčovými kompetenciami a ďalšími faktormi, ktoré vstupujú do predmetu jej skúmania.

Kľúčové slová: didaktika cudzích jazykov, predmet didaktiky cudzích jazykov, história didaktiky cudzích jazykov, metóda, metodológia

Súčasná spoločnosť na všetkých úrovniach deklaruje, že znalosť cudzích jazykov je takmer existenčnou nevyhnutnosťou pre každého jednotlivca. Pri kreovaní podmienok na vytváranie vedomostnej spoločnosti bolo cieľom dokonca ovládanie dvoch cudzích jazykov pri maturitnej skúške. Bol to výsledok Lisabonskej stratégie. Ostatný Eurobarometer č. 386 Európania a ich jazyky

konštatuje, že 84 % obyvateľov EÚ si skutočne myslí, že každý Európan by mal ovládať aspoň jeden cudzí jazyk a 72 % si myslí, že aspoň dva cudzie jazyky. Realita nameraných výsledkov vzdelávania ukazuje, že kvalitná znalosť cudzieho jazyka je stále absentujúcou kľúčovou kompetenciou. O to nájstojčivejšia je otázka, kde je chyba v systéme, ktorý parameter nie je dobre nastavený, prečo napriek spoločenskej požiadavke, napriek motivácii je výsledok neuspokojivý. Trend pri výučbe a učení sa cudzích jazykov vo vyspelých štátoch Európy, ale napríklad aj v Kanade, je preniesť ťažisko výučby cudzieho jazyka do neformálneho vzdelávania, kde sa ukazujú nepomerne lepšie výsledky. V rozpore s týmto trendom však opäť vystupuje výskum v Eurobarometri č. 386, kde sa uvádza, že 68 % opýtaných sa naučilo cudzí jazyk v škole. Protirečivosť ukazovateľov predurčuje protirečivosť problematiky výučby a učenia sa cudzích jazykov.

Postavenie didaktiky cudzích jazykov medzi ostatnými predmetovými didaktikami je veľmi zvláštne. Kým slovenskí pedagógovia označujú didaktiku za súčasť pedagogických vied (Petlák, Turek a iní), alebo ako vedu o učiteľstve (Švec) a takto pristupujú aj k predmetovým didaktikám, francúzska súčasná vedecká pospolitosť s istými rozpakmi hovorí o didaktike cudzích jazykov ako o súčasti humanitných vied (Cicurel, Cuq, Porcher a iní). Rozpaky spočívajú najmä v charakteristike predmetu skúmania. Rozporupnosť otázky zaradenia didaktiky cudzích jazykov do systému vied pokladáme aj z hľadiska tvorby obsahov vzdelávania, aj z hľadiska procesov vzdelávania a aj z hľadiska samotného výskumu a výskumných metód za kľúčovú. Z istého pohľadu ju môžeme považovať aj za etický problém vo vzťahu k príprave učiteľov. Tým, že výskum v danej oblasti je úzko naviazaný aj na geografickú dimenziu (krajina, kde sa jazykom hovorí), nemôžeme pri didaktike cudzích jazykov nereflektovať tento fakt.

Teoretické práce, z oblasti didaktiky francúzskeho jazyka ako cudzieho jazyka, druhého jazyka alebo aj ako materinského jazyka, z krajiny, kde sa týmto jazykom hovorí, sú kľúčové a ovplyvňujú v nemalej miere aj orientovanie výskumu a praxe daného predmetu skúmania v ostatných krajinách. Podobná situácia je aj so všetkými ostatnými jazykmi a ich didaktikami.

Problém predmetu skúmania vo francúzskej filozofii otvoril Gaston Bachelard a mnohé reflexie o predmete didaktiky cudzích jazykov s dôrazom na didaktiku francúzskeho jazyka sa odvíjajú práve od jeho práce *La formation de l'esprit scientifique*. Predmet skúmania didaktiky cudzích jazykov vychádza skôr z praxe ako z vedeckých poznatkov. A to už je problém čisto epistemologický. Inštitucionálna hodnota predmetov skúmania ako napríklad „počúvanie s porozumením“ alebo „ústna interakcia“ je opodstatnená, ale z pohľadu čisto teoretického prichádzame k protirečeniu a vidíme, že definícia predmetu didaktiky cudzích jazykov sa komplikuje. V rade predmetových disciplín máme za

predmetovou didaktikou pevnú vednú disciplínu, ktorá sa odráža v didaktike predmetu. Za didaktikou fyziky máme fyziku, za didaktikou chémie chémiu, ale predmetom didaktiky cudzích jazykov je objekt skúmania aj sám subjekt. Lingvistika ako vedná disciplína neznamená to, čo povedzme chémiu alebo fyziku pre danú predmetovú didaktiku. Lingvistika je samozrejme nosná z pohľadu teórie, ale pri didaktike jazykov si musíme uvedomiť fakt, že jazyk sa učí aj v prirodzenom prostredí, nadobúda sa aj nezávisle od školského prostredia a povedzme v určitých prípadoch pri jeho osvojovaní lingvistika nezohráva žiadnu úlohu. Tento fakt však nevyklučuje potrebu skúmania vplyvu prirodzeného osvojovania si cudzieho jazyka na vyučovanie a učenie sa vo formálnom prostredí. Do predmetovej didaktiky cudzích jazykov vstupujú takto ďalšie vedné disciplíny a teda aj ďalšie možné predmety skúmania. S výučbou a učným sa jazyka sú úzko prepojené sociálne javy krajín, ktorých jazyk sa učíme, kultúrne javy a mnohé iné, preto je potrebné pridať vedné odbory ako sociológiu, ekonomické vedy, filozofiu, psychológiu, lekárske vedy, pedagogické vedy.

Istá rozporuplnosť vyplýva aj zo stále naliehavších otázok riešenia a skúmania tejto problematiky výučby cudzích jazykov v praxi, myslíme tým priamo školskú prax, a akademickými schopnosťami odpovedať vedecky fundovane na stále naliehavšie otázky. Daniel Coste, významný žijúci lingvista a tiež didaktik francúzskeho jazyka, vidí problém súčasnej didaktiky najmä v tom, ako postupovať pri zisťovaní a hodnotení progresu pri učení sa cudzieho jazyka na jednej strane a ako postupovať, aby formálne školské prostredie zaručovalo dosiahnutie tohto progresu správnu výučbou a prístupom. Cieľom tejto časti našej reflexie o didaktike je poukázať hlavne na to, že v dejinách vzdelávania mala výučba cudzích jazykov vždy veľmi dôležité miesto. Znalosť cudzieho jazyka akoby bola predpokladom na rozvoj osobnosti dieťaťa, žiaka, študenta. Didaktici cudzích jazykov, pedagógovia a učitelia upozorňovali na nevyhnutnosť znalosti cudzích jazykov pre rozvoj osobnosti. Nezanedbateľnou funkciou, ktorú cudzí jazyk zohrával a zohráva, je aj funkcia socio-ekonomická.

Pri úvahách o histórii didaktiky cudzích jazykov využívam často ako ilustráciu na to, že história sa aj v tejto problematike opakuje, múdrosť *Esejí* Michela de Montaigne a *Didacticu magnu* Jána Amosa Komenského. Montaigne hovorí o dôležitosti cudzích jazykov, o múdrosti z nich získanej, o prístupoch, ale aj o učiteľoch:

Môj nebohý otec dlho hľadal medzi múdrymi a učenými ľuďmi ako najlepšie vychovávať deti, a zistil nevýhody zaužívaných metód; ktosi mu vravel, že duchovná veľkosť a vzdelanosť starých Grékov a Rimanov je nám nedostupná len preto, že sa tak dlho musíme učiť ich jazyk, kým ich to nič nestálo. Nemyslím si, že by to

bola jediná príčina. No otec sa napokon tak vynašiel, že ma ešte u dojký, prv ako sa mi rozviazal jazyk, zveril istému Nemcovi, ktorý neskôr zomrel vo Francúzsku ako slávny lekár. Ten nevedel ani slovo po francúzsky, ale v latinčine bol veľmi podkutý [...] So mnou nehovorili iným jazykom, iba po latinsky. Otec a mama sa naučili natoľko po latinsky, aby sa ním, keď bolo treba aj rozprávali. A ja som už mal šesť a ešte vždy som francúzštinu či perigordštinu nepočul o nič viac ako arabčinu. (Montaigne, 1975, s. 65)

Podobne Ján Amos Komenský opisuje vo svojich dielach *Janua linguarum reserata* a *Didactica magna* didaktické princípy, ktoré sú dodnes aktuálne a ktoré by mohli slúžiť ako vzory súčasných metodík a metodológií. Hovorí o dôkladnom ovládaní materinského jazyka ako o nevyhnutnosti pri učení sa cudzieho jazyka. Kladie do popredia jazyky susedných krajín, pretože podľa neho, tie sú potrebné pre človeka najviac, hovorí o učení sa cudzieho jazyka používaním a mnohé ďalšie princípy, ktoré akoby boli vystrihnuté z múdrych súčasných didaktík alebo niektorých dokumentov Európskej únie o viacjazyčnosti.

Téma dôležitosti cudzieho jazyka vo francúzskom vzdelávacom systéme rezonovala v celej histórii. Možno o to viac, že o Francúzoch sa traduje, že na cudzie jazyky majú tzv. tvrdé ucho a ťažšie sa ich učia. Zlomovým momentom vo francúzskom školskom systéme bola francúzska revolúcia, ktorá priniesla úplnú laicitu do školstva a zároveň jeho silnú centralizáciu. Tým by som chcela poukázať na to, že nech sa o akomkoľvek trende vo vzdelávaní rozhodne na úrovni štátu, rozhodnutie platí celoplošne. Táto situácia platí do súčasnosti.

Historicky najpretrvávajúcejšou metódou v didaktike cudzích jazykov je metóda gramaticko-prekladová nazývaná aj tradičná alebo klasická, používaná pre živé cudzie jazyky od 18. storočia s rozkvetom najmä v 19. storočí a v prvej polovici 20. storočia. Táto metóda rezonovala aj v didaktikách francúzštiny ako cudzieho jazyka, ale aj vo Francúzsku najmä pre výučbu iných cudzích jazykov. Táto metóda preberá princíp výučby mŕtvych jazykov, najmä klasickej latinčiny a gréčtiny, ktoré patrili medzi povinné predmety všeobecného vzdelania a ich výučba spočívala najmä na preklade textov, ich rozbere, výučbe gramatiky a lexiky. Znalosť a učenie sa klasických jazykov bola tiež známka intelektuálnej vyspelosti a zároveň príprava na ne bola intelektuálnou gymnastikou na úrovni matematických vied. Keďže klasické jazyky boli súčasťou obsahu vzdelávania niekoľko storočí (a aj v súčasnosti sa vyučujú na niektorých vybraných stredných školách), je prirodzené, že metodika a didaktika sa pretransponovala aj do výučby živých moderných jazykov.

V gramaticko-prekladovej metóde sa gramatika, ktorej výučba je základným princípom, vyučovala najmä deduktívnou metódou. Prekladali sa väčšinou li-

terárne a umelecké texty, čím vlastne jazyk prispieval k poznaniu tzv. veľkej kultúry. Rozsiahlou fázou metodických úvah prebiehal postup pri preklade, či vyžadovať len preklad cudzieho jazyka do materinského alebo aj opačný. Postupne sa takmer rovnovážne využívali oba typy prekladov, najmä na skúšanie vedomostí. Dôraz je kladený najmä na písanú podobu jazyka. Z Francúzska sa táto metóda posunula do Nemecka, kde ju rozpracoval Heinrich Gottfried Ollendorff, lingvista a učiteľ cudzieho jazyka, autor učebníc. Neskôr sa rozšírila v Spojených štátoch najmä pod názvom „pruská metóda“. Už v roku 1840 sa v štátnych učebných osnovách vo Francúzsku podrobne opisuje gramaticko-prekladová metóda a jej podrobná aplikácia pre jednotlivé ročníky. Podrobnosť opisu obsahu a zároveň didaktické odporúčania naznačujú, aká pozornosť sa venovala výučbe cudzích jazykov zo strany štátu už v tomto období.

Prirodzenou reakciou na tradičnú metódu výučby je koncom 19. storočia priama metóda, nazývaná aj prirodzená, pre ktorú je typický odklon od gramatiky, textu a pravidiel. Orientuje sa na vyučovanie a učenie sa priamym kontaktom s cudzím jazykom so snahou úplne vynechať materinský jazyk z komunikácie. Snaží sa o napodobenie prirodzeného osvojovania si cudzieho jazyka. Dôraz sa kládol na hovorenú podobu jazyka, na porozumenie hovoreného, ústnu reakciu a až v poslednej fáze učenia sa sa prizeralo na písomný prejav. Táto metóda v rôznych modifikovaných podobách prežíva paralelne s ostatnými metódami až do súčasnosti najmä v neformálnom vzdelávaní (napr. Berlitzova škola).

S 20. storočím prichádza rozmach vedy, techniky a technológií, ale aj dve svetové vojny, kríza, politické rozdelenie sveta a následne rozpad tzv. východného bloku. Táto realita ovplyvňuje vzťah k jazykom, ovplyvňuje proces vzdelávania a ovplyvňuje aj výskum tak lingvistický, ako aj psychologický. Schematicky môžeme rozdeliť didaktické smery do troch prúdov podľa toho, ktorým smerom orientovali predmet výskumu.

Prvým prúdom je tzv. integrovaný, ktorý obracia svoju pozornosť na javy lingvistické na jednej strane a na proces učenia sa na strane druhej. Tento prúd reprezentovala napríklad metóda ASTP (Army Specialized Training Program) z rokov 1942 – 1943. Slúžila najmä na prípravu amerických vojakov na vylodenie v Európe. Lingvistickým otcom tejto metódy bol Leonard Bloomfield, lingvista, ktorý bol znalcom antropologických techník deskripcii jazykov. Veľká motivácia učiacich sa a vplyv psychologického tréningu spôsobili, že metóda vykazovala veľmi vysokú úspešnosť a vzbudila pozornosť odborných kruhov aj po druhej svetovej vojne najmä v období 50. rokov.

Zrodila sa audio-lingválna metóda, ktorá aplikovala vo veľkej miere teoretické poznatky Skinnerových výskumov v psychológii. Stimul, reakcia, utvrdenie boli základom pre typ tzv. štruktúrálnych cvičení, kde princípom je analógia

a nie zovšeobecnenie. Aplikujú sa v jazykových laboratóriách a na rozdiel od metódy SGAV nemajú situačný charakter.

S veľkou kritikou Skinnera prichádza Chomsky a jeho lingvistické teórie ovplyvňujú výskum aj v oblasti didaktiky cudzích jazykov najmä na severo-americkom kontinente.

V európskych podmienkach sa v 60. rokoch 20. storočia rozvinula reprezentatívna metóda SGAV – štrukturo-globálno-audio-vizuálna metóda. Lingvistic-kú teóriu pre túto metódu položil Petar Guberina zo Záhrebu a aplikačná časť sa vyvinula v ENS v Paríži pod vedením Paula Rivenca. Táto metóda vzniká tiež pod vplyvom politických udalostí a tlaku vlády Francúzskej republiky na posilnenie vplyvu francúzštiny, ktorá sa dostáva do úzadia za angličtinu. Angličtina po druhej svetovej vojne začínala byť aj v Európe prvým jazykom. Francúzska vláda vytvorila odbornú komisiu, ktorá mala vypracovať metodu na „nenáročnú metódu učenia sa francúzštiny“ a k tejto mala vypracovať koncept „elementárnej francúzštiny“ základnej slovnej zásoby na naučenie sa francúzštiny.

Guberina rozvinul svoju metódu na princípe verbo-tonálnej teórie o jazyku, kde jazyk je podľa neho len akusticko-verbálne zoskupenie. Guberina svoju teóriu rozvinul na akustickej percepcii cudzieho jazyka, dôraz kládol na fonetiku, ktorá sa stala základom fonetickej metódy. Z didaktického hľadiska bolo na jazyk nazerané ako na prostriedok ústnej komunikácie. Písaná podoba jazyka bola považovaná len za odvodeninu ústnej podoby jazyka. Priorita bola daná bežnému hovorovému jazyku. Pojem štrukturo-globálna metóda implikuje skôr záujem o prehovor ako o jazyk, aj keď vplyv Saussura bol na lingvistiku a jej výskumy v tomto čase veľmi veľký. Môžeme konštatovať, že na metódu SGAV bol skôr nepriamy. Podľa Guberinu pri učení sa jazyka majú veľký zmysel práve zmysly človeka. Pri jazyku je to ucho a oko, ktoré sú vstupnou bránou do mozgu človeka a cez ktoré človek cudzí jazyk vníma. Pre metódu SGAV v súvislosti s prehovorom je dôležitá situácia, ktorá prehovor rámcuje a vkladá mu vonkajší zmysel. Veľkou nevýhodou, ktorá prispela k zániku tejto metódy, bola jej technická náročnosť. Pre učiteľa znamenala synchronizáciu obrazov – diapozitívov a zvuku – nahrávky na kotúčových magnetofónoch aj gesciu jazykového laboratória. Technika potrebná ku každému kurzu znamenala tiež príliš vysokú cenu.

Druhým prúdom je prúd lingvistický s dôrazom práve na aspekt filozoficko-lingvistický. Najsilnejším predstaviteľom tohto smeru je komunikatívny prístup s teóriou Austina a Searla s ich teóriou intenčnej a situačnej komunikácie, ale aj využívanie princípov kognitivistických teórií. Komunikatívny prístup bol reakciou na britskú metódu, ktorá pretrvávala vo Veľkej Británii až do 70. rokov minulého storočia.

K zmene trendov vo vyučovaní a učení sa cudzím jazykom veľmi prispela aj Chomského kritika, ktorá rozbila teórie, na ktorých stála didaktika audio-orálnej metódy v USA a situačnej metódy vo Veľkej Británii. Samotný Chomsky s teóriou vrozených jazykových kompetencií nie veľmi ovplyvnil didaktiku cudzích jazykov. Jeho vplyv bol sekundárny.

Komunikatívny prístup stojí na teórii intenčnej a situačnej komunikácie, kde intencia sa stáva synonymom funkčnosti. Opäť do oblasti didaktiky veľmi silno vstupuje politicko-ideologický tlak. Na výskum v lingvistike začína tlak zo strany európskej administratívy a cez Radu Európy sa presadzuje stále viac požiadavka na kvalitu výučby cudzieho jazyka vzhľadom na rozširujúcu sa Európu a jej spoločný trh. Lingvisti vydávajú pod hlavičkou Rady Európy rozsiahle dielo Niveau Seuil (Prahová úroveň), kde sú ku každému jazykovému aktu (funkcii) priradené výpovede. Dielo vyšlo v angličtine a vo francúzštine. Pri komunikatívnom prístupe veľmi dôležitú úlohu zohral aj sociolinguista D. Hymes s jeho teóriou komunikácie.

Kognitívna psychológia vstupuje do komunikatívneho prístupu skôr a posteriori ako podpora teórií prahovej úrovne. Kognitívna psychológia prispela svojimi výskumami k zlepšovaniu didaktiky a metodiky. Jej princípy sa však priamo na tvorbe teórie komunikatívneho prístupu nepodielali. Komunikatívny prístup je eklektická metóda využívajúca z histórie výučby a učenia sa cudzích jazykov to najlepšie. Jej eklektickosť ovplyvnila aj samotný prístup učiteľov cudzieho jazyka, ktorí sa často stávali spolutvorcami hotového didaktického materiálu.

Tretím prúdom je prúd psychologický, ktorý stojí najmä na teóriách niektorých psychologických smerov. Ide o Krashenovu metódu, Asherovu metódu cez pohyb, Lozanovu suggestopédiu a ďalšie.

Súčasný didaktický trend pre cudzie jazyky u nás vychádza jednoznačne z lingvistických a pedagogicko-psychologických výskumov realizovaných najmä na pôde Rady Európy. Boli a stále sú realizované ako politická požiadavka zjednocujúcej sa Európy. Fakt istého ideologického zámeru je nepopierateľný, ale zároveň praxou potvrdený ako širokospektrálne priechodný, ponechávajúci si len charakter odporúčania pre všetky krajiny geograficky širokej Európy a nielen pre štáty EÚ.

Základným dokumentom, ktorý tvorí východisko na tvorbu pedagogickej dokumentácie – na obsah vzdelávania, metódy a hodnotenia, je Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (2004). Akčný prístup je základom odporúčanej metodiky. Akčný prístup stojí na princípe využívania jazyka nielen ako nástroja na komunikáciu, ale jazyk by mal byť nástrojom na vykonanie úlohy, akcie či reakcie. Úloha na rozdiel od cvičenia je kontextualizovaná, reálna a realistická. Cieľom didaktického snaženia je získať kompetencie v cudzom

jazyku. Jednotlivé kompetencie sú v dokumente charakterizované, čím uľahčujú úlohu učiteľovi, učiacemu sa, ale aj hodnotiteľovi a tvorcovi učebnice. Pri súlade tvorby obsahu vzdelávania a všetkých ďalších aktérov vzdelávacieho procesu je reálna možnosť vytvoriť dobré didaktické predpoklady na dosahovanie kvality vo vzdelaní. Koncept tohto smerovania didaktiky cudzích jazykov umožňuje vytváranie priestoru na plurilingvizmus a jeho realizáciu v rámci formálneho vzdelávania.

Vrátiac sa k epistemologickým problémom didaktiky cudzieho jazyka, opäť sa otvára otázka úrovni, konceptov a metód výskumu. Do konceptov pribúdajú súčasným poznáním domény, ktoré vstupujú do procesov a vyžadujú si reflexiu či kolektívnu alebo individuálnu.

Komplexnosť tejto problematiky dotvárajú otázky prípravy učiteľov cudzích jazykov. Aký je podiel didaktickej prípravy budúceho učiteľa cudzieho jazyka a aký je podiel výskumnej zainteresovanosti vysokoškolských učiteľov pre túto oblasť. Aké je postavenie výskumu v oblasti didaktiky cudzích jazykov medzi teoretickým výskumom v spoločenských, ale aj v pedagogických vedách. Možno konštatovať, že príprave učiteľov cudzích jazykov sa aktuálne nevenuje veľká pozornosť. Výskum v tejto oblasti stagnuje a prepojenie na súčasnú lingvistiku je pomerne malé. V oblasti práce s lexikou sa otvára korpusová lingvistika, ale jej vzťah k aktuálnym problémom didaktiky cudzích jazykov nie je badateľný.

Z uvedeného vyplýva komplikovanosť postavenia cudzieho jazyka v kontexte iných predmetov v procese vzdelávania. O to silnejšie vnímame potrebu vymedziť postavenie didaktiky cudzích jazykov v podmienkach slovenského vzdelávacieho systému a tiež potrebu posilnenia výskumu najmä na vysokých školách, keďže tieto preberajú zodpovednosť za prípravu budúcich učiteľov.

Literatúra

- BEACCO, J.-C.: *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, 2007.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg ; Paris : Didier, 2001.
- CHISS, J.-L.: La didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables ? In *Recherche et application* 48. FDM. Paris : CLE International, 2010, s. 37 – 46.
- COMENIUS, J. A.: *La grande didactique*. Introduction et traduction par J.-B. Piobetta. Paris : PUF, 1952.
- COSTE, D.: Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ? In *Acquisition*

- et interaction en langue étrangère* [Online], 16 | 2002, Online since 14 December 2005, connection on 23 September 2012. URL : <http://aile.revues.org/747>.
- CUQ, J.-P. – GRUCA, I.: *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG, 2002.
- Eurobarometer* č. 386. Europeans and their Languages. Brusel, jún 2012.
URL : http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
- KOMENSKÝ, J. A.: *Dvěře jazyků odevřené*. Praha : Horáček-Paseka, 2003.
- MACAIRE, D.: Monisme ou pluralisme ? Vers une conception compréhensive de la recherche action en didactique des langues et des cultures. In *Recherche et application* 48. FDM. Paris : CLE International, 2010, s. 66 – 76.
- MONTAIGNE, M.: *Eseje*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1975.
- NARCY-COMBES, J.-P.: Illusion ontologique et pratique réflexive en didactique des langues. In *Recherche et application* 48. FDM. Paris : CLE International, 2010, s. 111 – 123.
- PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava : Iris, 2004.
- PORCHER, L.: *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette, 2004.
- PUREN, CH.: *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan, 1988.
- ŠVEC, Š.: Všeobecná a špecifická predmetová didaktika: Nové výzvy spolupráce a vzájomného porozumievania. In *Zborník Filozofickej fakulty UK – Paedagogica 18 : Didaktika humanitných predmetov*. Bratislava : Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2006, s. 7 – 74.
- VYGOTSKIJ, L. S.: *Psychologie myšlení a řeči*. Praha : Portál, 2004.
- ZELINA, M.: *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2004.

Anna Butašová
Katedra románskych jazykov a literatúr
Ústav filologických štúdií
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Račianska 59, 813 34 Bratislava
butasova@fedu.uniba.sk