

MASARYKOVA UNIVERZITA

Pedagogická fakulta

**MNOHOJAZYČNOST V PODMÍNKÁCH ČESKÉHO
ŠKOLSTVÍ SE ZŘETELEM NA VÝUKU NĚMČINY
PO ANGLIČTINĚ**

Habilitační práce

Multilingualism in the Context of the Czech Education System with a Focus
on Teaching German as a Second Foreign Language after English

Brno 2012

PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem habilitační práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Českých Budějovicích dne

.....

vlastnoruční podpis autora

PODĚKOVÁNÍ

Dovoluji si poděkovat paní prof. PaedDr. Ivě stuchlíkové, CSc., paní doc. PhDr. Věře Janíkové, Ph.D., paní doc. Kateřině Vlčkové, Ph.D., panu prof. PhDr. Václavu Bokovi, CSc. za cenné rady a podporu a dále panu Ing. Michaelu Rostovi, Ph.D. za pomoc při statistickém vyhodnocení výzkumu.

Děkuji také svému manželovi za celoživotní podporu a trpělivost.

OBSAH

1	ÚVOD	7
1.1	CÍLE PRÁCE	9
1.2	STRUKTURA PRÁCE	12
1.3	VÝZNAM PRÁCE	14
1.4	VÝKLAD POJMŮ	15
2	MNOHOJAZYČNOST - VYMEZENÍ POJMU	24
2.1	ANALÝZA ZÁKLADNÍCH PŘÍSTUPŮ K DEFINOVÁNÍ MNOHOJAZYČNOSTI	25
3	JAZYKOVÁ POLITIKA EVROPSKÉ UNIE	38
3.1	POLITICKÁ USNESENÍ EVROPSKÉ UNIE NA PODPORU CIZÍCH JAZYKŮ	38
3.2	JAZYKOVÉ ZNALOSTI EVROPANŮ	43
4	JAZYKOVÁ POLITIKA ČESKÉ REPUBLIKY A MNOHOJAZYČNOST	47
5	DIDAKTIKA MNOHOJAZYČNOSTI	55
5.1	ODRAZ DIDAKTIKY MNOHOJAZYČNOSTI VE VÝUCE NĚMČINY JAKO DALŠÍHO CIZÍHO JAZYKA PO ANGLIČTINĚ	58
6	PROCES OSVOJOVÁNÍ CIZÍCH JAZYKŮ	64
6.1	TEORIE OSVOJOVÁNÍ JAZYKŮ ZAMĚŘENÉ NA L1 A L2	64
6.1.1	BEHAVIORISMUS	65
6.1.1.1	Kontrastivní teorie (kontrastivní hypotéza) – Fries, Lado	66
6.1.2	NATIVISTICKÉ TEORIE	66
6.1.2.1	Gal'perinova teorie učení (teorie osvojování rozumových operací po etapách)	68
6.1.3	KOGNITIVNÍ TEORIE	70
6.1.3.1	Hypotéza identity	70
6.1.3.2	Teorie mezijazyka	71
6.1.3.3	Interdependenční teorie	73
6.1.3.4	Model hypotéz přirozeného přístupu	74
6.1.4	KONSTRUKTIVISMUS	77
6.2	MODELÝ OSVOJOVÁNÍ TERCIÁRNÍCH CIZÍCH JAZYKŮ S OHLEDEM NA VZTAH L2 – L3	79
6.2.1	CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH MODELŮ	79

7	<u>ANGLIČTINA A NĚMČINA JAKO SVĚTOVÉ JAZYKY</u>	85
7.1	POSTAVENÍ ANGLIČTINY VE ŠKOLE A SPOLEČNOSTI	85
7.2	POSTAVENÍ NĚMČINY VE ŠKOLE A SPOLEČNOSTI	86
7.2.1	VÝZNAM ZNALOSTÍ NĚMČINY V ČESKÉ REPUBLICE	87
7.2.2	MOTIVACE PRO OSVOJOVÁNÍ ANGLIČTINY A NĚMČINY JAKO L2 A L3	90
8	<u>K JAZYKOVÝM VZTAHŮM MEZI ANGLIČTINOU A NĚMČINOU</u>	94
8.1	HISTORICKÉ KOŘENY ROZDÍLŮ MEZI NĚMČINOU A ANGLIČTINOU	95
8.2	VZTAH ANGLIČTINY A NĚMČINY V OBLASTI SLOVNÍ ZÁSOBY	104
8.3	VZTAH ANGLIČTINY A NĚMČINY V OBLASTI VÝSLOVNOSTI A PRAVOPISU	106
8.4	VZTAH ANGLIČTINY A NĚMČINY V OBLASTI MORFOSYNTAKTICKÉ	107
9	<u>K POJETÍ CHYBY VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ</u>	109
9.1	ZDROJE CHYB VE VÝUCE NĚMČINY PO ANGLIČTINĚ	113
9.1.1	INTERFERENCE CHYBY ZPŮSOBENÉ VLIVEM ANGLIČTINY NA NĚMČINU	115
9.1.1.1	Chyby v oblasti lexikosémantické	116
9.1.1.2	Chyby v oblasti výslovnostní a pravopisné	119
9.1.1.3	Chyby v oblasti morfosyntaktické	121
10	<u>PRŮŘEZOVÝ VÝZKUM MNOHOJAZYČNOSTI ŽÁKŮ ZŠ A NIŽŠÍCH ROČNÍKŮ GYMNÁZIA</u>	123
10.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	124
10.2	CÍLE VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	125
10.3	KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC VÝZKUMU	131
11	<u>DESIGN VÝZKUMU</u>	135
11.1	STRATEGIE VÝBĚRU VÝZKUMNÉHO VZORKU A JEHO CHARAKTERISTIKA	136
11.1.1	SLOŽENÍ VÝZKUMNÉHO VZORKU V ROCE 2007	136
11.1.2	SLOŽENÍ VÝZKUMNÉHO VZORKU V ROCE 2010	142
11.1.3	SLOŽENÍ VÝZKUMNÉHO VZORKU V POROVNÁNÍ LET 2007 A 2010	148
11.2	METODY SBĚRU DAT	152
11.2.1	DOTAZNÍK	155
11.2.2	DIDAKTICKÝ JAZYKOVÝ TEST	156
11.3	TEORETICKO-METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA PRO NÁVRH VLASTNÍHO KATEGORIÁLNÍHO SYSTÉMU	158
11.4	ZPRACOVÁNÍ DAT	162
11.5	VLIV DESIGNU VÝZKUMU NA JEHO VÝSLEDKY A INTERPRETACI	163
11.6	ZAJIŠTĚNÍ KVALITY VÝZKUMU	166
12	<u>VÝSLEDKY VÝZKUMU</u>	169
13	<u>OBSAHOVÉ ZÁVĚRY PRÁCE</u>	258

14	<u>DIDAKTICKO-METODICKÁ DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI</u>	263
15	<u>STRATEGICKÁ JAZYKOVĚ-POLITICKÁ DOPORUČENÍ</u>	272
15.1	DOPORUČENÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ BUDOUCÍCH PEDAGOGŮ	274
16	<u>DISKUSE</u>	277
	<u>SUMMARY</u>	289
	<u>POUŽITÁ LITERATURA</u>	296
	<u>SEZNAM TABULEK A GRAFŮ</u>	317
	<u>PŘÍLOHY</u>	323

1 Úvod

Jazyková výuka prochází od začátku 21. století významnými změnami. Na evropské úrovni se setkáváme s požadavkem tzv. mnohojazyčnosti, která se odráží ve výzvě, aby každý Evropan ovládal vedle svého mateřského jazyka alespoň další dva cizí jazyky. Zároveň jsme svědky rostoucího zájmu o angličtinu a jejího nového postavení jako *lingua franca*. „Evropská unie uznává nástup angličtiny jako nejrozšířenějšího jazyka v Evropě, ale současně chce zajistit, aby tato situace nebyla na úkor jazykové rozmanitosti. Cílem EU je, aby co nejvíce jejích občanů hovořilo kromě své mateřštiny dvěma dalšími jazyky.“ (Barcelona 2002, srov. Komise Evropských společenství 2005: online) Ve většině zemí Evropy už je angličtina považována za první cizí jazyk. Další cizí jazyky se dostávají do zcela nové pozice, stávají se druhým cizím jazykem po angličtině. V podmínkách české školy se jedná o novou situaci, na kterou by učitelé i jejich žáci měli umět správně reagovat.

V posledních letech se problematika mnohojazyčnosti stále častěji promítá do jazykové politiky jednotlivých zemí EU, do tvorby kurikula pro základní i střední vzdělávání, do lingvodidaktické přípravy budoucích učitelů, a dostává se tak do popředí politických i odborných diskusí. Problematikou mnohojazyčnosti se odborníci na didaktiku cizích jazyků začali zabývat v souladu s jazykovou politikou EU a svých vlastních zemí až zcela nedávno, přibližně od 90. let 20. stol. Za průkopníky lze považovat Hufeisenovou, Neunera, Krumma, Meißnera, Königse, Riemerovou a další¹. Zvýšený zájem o mnohojazyčnost lze zaznamenat i u dalších odborníků (srov. např. Dewaele 2004, Marx 2005, Jessner 2006, Ó'Laoire 2006 apod.), a to zvláště z těchto důvodů:

- Se vznikem EU a v souvislosti s přijetím řady dokumentů Komise (viz kapitola Jazyková politika Evropské unie) se o koncept mnohojazyčnosti začali zajímat odborníci ze všech zemí EU. Pro začátek 21. století je z hlediska jazykově-politického příznačná podpora mnohojazyčnosti v Evropě, která spočívá ve výzvě, aby každý Evropan hovořil vedle svého mateřského jazyka

¹ Jejich zásadní stati týkající se mnohojazyčnosti jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

alespoň dvěma jazyky dalšími. Cesta k naplnění tohoto požadavku vede přes jazykovou výuku na všech typech škol od jejích raných fází přes podporu obsahově a jazykově integrovaného učení až po respektování postavení angličtiny jako lingua franca, tedy jazyka vědy a techniky, mezinárodního obchodu, diplomacie apod.

- Koncept mnohojazyčnosti se stal součástí programu všech důležitých germanistických konferencí a kongresů. V roce 2004 se např. na zámku Rauischholzhausen konala 24. Jarní konference k výzkumu cizojazyčné výuky pod názvem „Mehrsprachigkeit im Fokus“, která se soustředila nově na kurikulární aspekty mnohojazyčnosti a na možnosti její integrace do vysokoškolského studia učitelství cizích jazyků. 3. – 8. srpna 2009 hostila německá Jena XIV. mezinárodní kongres učitelů němčiny pod názvem „Deutsch bewegt - Sprache und Kultur: Deutsch als Fremdsprache weltweit“. Jazykové politice a mnohojazyčnosti zde bylo vyčleněno mnohem více sekcí než např. na XIII. kongresu, který se konal ve Štýrském Hradci o čtyři roky dříve (2005). XV. kongres IDT se bude konat v roce 2013 v italském Bolzanu. Již nyní jsou známy názvy jednotlivých sekcí. Mnohojazyčnost je zařazena pod sekci „Jazyková politika“ a je patrné, že důraz bude kladen zejména na němčinu jako jazyk migrantů a národnostních menšin, na pluricentrické přístupy a na propagaci němčiny jako jednoho z významných evropských jazyků a jako jazyka vědy.
- Rozvoj konceptu mnohojazyčnosti je v přímé souvislosti s vývojem mobility v rámci pracovního trhu EU, s procesem internacionalizace a globalizace. Vychází též ze změněné multikulturní situace v mnoha zemích EU (reakce na silnou tureckou menšinu v SRN, na ukrajinskou a vietnamskou menšinu v ČR apod.).

Žáci si z výuky prvního cizího jazyka do výuky terciárních jazyků s sebou přinášejí řadu jazykových znalostí, zkušeností a dovedností, které však na základě našich zkušeností a pozorování při průběžné souvislé praxi nejsou učiteli respektovány a nijak brány do úvahy. Nezohledňuje je ani většina moderních učebních souborů. K jejich systematickému zapojování do výuky učitelé nejsou vzděláni, vzděláváni a ani motivováni. Směšování jazyků je dodnes považováno

za zásadní chybu, na kterou je upozorňováno nekompetentně, necitlivě. V České republice donedávna zcela chyběl empirický výzkum, který by se problematikou mnohojazyčnosti v podmínkách české školy zabýval².

Předložená habilitační práce si klade za cíl analyzovat různé přístupy k mnohojazyčnosti v jejich celé rozmanitosti, zmapovat situaci v České republice a nastínit cesty, které by vedly k efektivnímu a systematickému prosazení poznatků z výzkumu osvojování terciárních jazyků do výuky, zejména pak do výuky němčiny v podmínkách českého školství a do studia učitelství cizích jazyků na českých vysokých školách.

1.1 Cíle práce

Předložená práce se zabývá problematikou mnohojazyčnosti v evropském a národním kontextu.

V teoretické části práce se pokoušíme odpovědět na tyto stěžejní otázky:

1. Co se skrývá pod pojmem mnohojazyčnost, jak bývá mnohojazyčnost nejčastěji definována?
2. Jak reaguje jazyková politika EU a jazyková politika ČR na požadavek Rady Evropy, aby všichni občané EU hovořili vedle svého mateřského jazyka dalšími dvěma jazyky?
3. Které teorie se zabývají osvojováním cizích jazyků a k jakým závěrům docházejí jejich autoři? Které teorie popisují osvojování terciárních cizích jazyků s ohledem na vztah L2 – L3³?
4. Jak lze využít zkušeností žáků s osvojováním angličtiny a jejich znalostí češtiny a angličtiny ve výuce němčiny jako 2. cizího jazyka? Jak lze proces osvojování 2. cizího jazyka zefektivnit?

² V současné době realizují výzkumná šetření zaměřená na mnohojazyčnost germanistická pracoviště FF UK v Praze, PedF MU v Brně a PF JU v Českých Budějovicích.

³ L2 = druhý jazyk = první cizí jazyk
L3 = třetí jazyk = druhý a každý další cizí jazyk, v případě potřeby ve výzkumné části používáme i zkratku L4 = třetí cizí jazyk

5. Jak mohou učitelům němčiny a angličtiny pomoci znalosti lingvistických základů obou jazyků včetně základních znalostí z historické mluvnice při realizaci vlastní výuky?
6. Jak lze využít znalostí vzájemného vztahu angličtiny a němčiny v oblasti slovní zásoby, výslovnosti, pravopisu a v oblasti morfosyntaktické při práci s chybami žáků? V jakých konkrétních jevech lze očekávat, že se žáci budou dopouštět chyb v němčině vzniklých vlivem jejich znalostí angličtiny?

V části výzkumné prezentujeme výsledky vlastního výzkumu, který jsme realizovali v letech 2007 a 2010. Zaměřili jsme se na sledování zájmu žáků ve věku 12 – 17 let o studium cizích jazyků, na jejich vztah k němčině a k angličtině a na jakých proměnných jejich vztah k nim závisí. Testovali jsme znalosti žáků v německém jazyce. Srovnáním obou časových období jsme chtěli zjistit, zda v souladu s naším očekáváním, které je reakcí na výrazné změny školské jazykové politiky v ČR započaté ve školním roce 2007/2008⁴, dochází k poklesu znalostí žáků v němčině, a do jaké míry souvisí úspěšnost žáků ve výuce se zájmem o němčinu a o další cizí jazyky.

Cílem výzkumných šetření bylo hledání odpovědí na následující otázky:

1. Naplňuje česká jazyková politika dostatečně doporučení Rady Evropy týkající se dosahování mnohojazyčnosti? Učí se každý žák základní školy nebo gymnázia alespoň dvěma cizím jazykům⁵?
2. Ovlivňuje počet osvojovaných jazyků vztah žáka k nim?
3. Ovlivňuje volba 1. cizího jazyka vztah k tomuto jazyku a k jazykům dalším? Jaký mají žáci vztah k němčině, pokud začali na ZŠ s angličtinou jako L2? Jaký mají žáci vztah k němčině, pokud začali na ZŠ s němčinou jako L2?
4. Jak ovlivňuje zvolené pořadí jazyků vztah žáků k němčině?

⁴ Podle RVP ZV je od školního roku 2007/2008 základním školám doporučováno, aby přednostně nabízeli angličtinu jako první cizí jazyk od 3. ročníku. Němčina a další cizí jazyky tak nově získaly postavení dalšího cizího jazyka jako předmětu povinně volitelného.

⁵ Vzhledem k tomu, že se výuka na všech školách v ČR řídí Rámcovým vzdělávacím programem, předpokládáme, že námi zjištěné výsledky jsou plně reprezentativní pro celou Českou republiku.

5. Jaké jazyky žáci preferují jako L2 a proč?
6. Liší se vztah k němčině, kterou si žák osvojuje jako L2 od vztahu k němčině, kterou si žák osvojuje jako L3?
7. Jaké důvody mají žáci k tomu, aby se dobře naučili jimi vybraný jazyk?
8. Jaký názor mají žáci na potřebnost němčiny?
9. Je vztah k cizím jazykům podmíněn pohlavím? Pokud ano, které motivační faktory zde sehrávají nejvýznamnější roli?
10. Ovlivňuje volba učebnice jazykovou úroveň žáků?
11. Jak velký vliv má úspěšnost žáka ve výuce němčiny na vztah k ní? Které další faktory mají největší vliv na kladný vztah žáků k němčině?
12. Je vztah k němčině výrazně podmíněn i geografickou polohou školy, kterou žák navštěvuje?
13. Existuje rozdíl ve znalostech u žáků, kteří se učí jen němčině, a u žáků, kteří se učí němčině i angličtině, porovnáme-li jejich znalosti za stejné časové období? Domnívají se žáci, že by se jim mohla němčina někdy v životě hodit nebo nikoli?
14. Liší se chyby, kterých se žáci dopouštějí v písemném projevu v němčině, pokud je jejich prvním cizím jazykem angličtina, od chyb, kterých se žáci dopouštějí, pokud se angličtině neučí⁶?

Předpokládali jsme, že výsledná zjištění povedou k lepšímu pochopení vztahu žáků k cizím jazykům, že poskytnou dostatečné argumenty pro posílení významu výuky německého jazyka na českých školách a že ukážou, s jakými chybami v písemném projevu v němčině, kterých se žáci dopouštějí pod vlivem angličtiny, bychom do budoucna měli počítat, a jak bychom na ně měli ve výuce reagovat.

Po teoretické stránce se opíráme o faktorový model Hufeisenové. Jedním z významných cílů práce je ověřit jeho platnost v podmínkách výuky cizích jazyků v ČR.

Zcela mimo pozornost necháváme v této práci problematiku osvojování cizích jazyků u migrantů, neboť počet dětí migrantů v České republice neovlivňuje zásadním způsobem průběh výuky na základních školách a české třídy jsou stále

⁶ Chybám v ústním projevu se s ohledem na rozsah této práce téměř nevěnujeme, ačkoli připouštíme, že se jedná o velmi zajímavou problematiku, která by si analýzu zasloužila.

ještě převážně monokulturní (na rozdíl např. od Německa, kde jsou kulturně a jazykově heterogenní třídy běžnou realitou). Stranou ponecháme též neurolingvistiky otázky⁷, jejichž řešení by výrazně přesáhlo možnosti této práce.

1.2 Struktura práce

Prezentovaná práce se člení na část teoretickou a část výzkumnou. Devět kapitol teoretické části je věnováno problematice mnohojazyčnosti v její rozmanitosti a šíři.

V první kapitole je nastíněno téma a stručně popsány základní cíle práce. Vzhledem k nejednotnosti terminologie používané v oblasti problematiky mnohojazyčnosti a také pro usnadnění čtení textu této práce uvádíme glosář základních pojmů.

Pojetí mnohojazyčnosti prochází od konce 70. let 20. stol. velmi dynamickým vývojem. Proto se věnujeme hned ve druhé kapitole otázkám spojeným s nazíráním na mnohojazyčnost v evropském kontextu. Předkládáme definice mnoha předních odborníků a porovnáváme a analyzujeme základní přístupy k mnohojazyčnosti.

Třetí kapitola je věnována jazykové politice EU, neboť ta zčásti determinuje též jazykovou politiku ČR. Od roku 2001 se Evropská komise a Rada Evropy cíleně a intenzivně zasazují o podporu výuky cizích jazyků na všech typech škol, usilují o vytvoření dobrých podmínek ve všech zemích EU tak, aby každý občan měl možnost učit se alespoň dvěma cizím jazykům a aby si jejich znalost osvojil. Vzhledem k tomu, že v ČR dochází od roku 2007/2008 k viditelnému upřednostňování výuky angličtiny a výuka dalších jazyků, a to ani jazyků našich sousedů není dostatečně podporována, považujeme za velmi důležité, abychom ukázali, kterým směrem se ubírá jazyková politika v Evropě a které zásadní dokumenty ji ovlivňují.

⁷ Odkazujeme např. na dizertační práci Videsottové „Mehrsprachigkeit aus neurolinguistischer Sicht“ 2009: online.

Ve čtvrté kapitole popisujeme aktuální stav české jazykové politiky, přičemž vycházíme z dostupných oficiálních dokumentů (např. Národní plán výuky cizích jazyků na období 2005 – 2008, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, zprávy České školní inspekce apod.). Zaměřujeme se zejména na preference při volbě prvního a dalšího cizího jazyka a upozorňujeme na nutnost posílení významu výuky německého jazyka jako jazyka našich sousedů, jazyka, který má v našich zeměpisných podmínkách, ale též s ohledem na dějiny českých zemí, ekonomiku státu apod. své plné opodstatnění.

Má-li být mnohojazyčnost jako nová klíčová kompetence občanů Evropy prosazena do národních vzdělávacích koncepcí, v naší zemi do RVP pro jednotlivé typy škol, je nutno koncipovat didaktiku mnohojazyčnosti a integrovat ji do didaktiky cizích jazyků. Pátá kapitola je proto vyčleněna vymezení pojmu „didaktika mnohojazyčnosti“ a formulaci hlavních úkolů, kterým by se měla věnovat. Zvláštní pozornost věnujeme didaktickým zásadám výuky němčiny jako dalšího cizího jazyka po angličtině.

V souvislosti s osvojováním různých cizích jazyků v různém pořadí a v různých podmínkách předkládáme v šesté kapitole stručný exkurz do teorií osvojování cizích jazyků zaměřených na vzájemné vztahy mezi prvním a druhým jazykem, tedy L1 – L2 a následně mezi L1 – L2 – L3. Bez základní znalosti těchto teorií / modelů není podle nás možné porozumět tomu, jakým způsobem osvojování různých jazyků probíhá a jaké faktory na něj mají vliv.

V sedmé kapitole teoretické části práce se zaměřujeme na postavení němčiny a angličtiny v českém školství. Poukazujeme na důležitost znalostí německého jazyka v našich zeměpisných podmínkách a předkládáme argumenty, které by mohly zvýšit motivaci žáků ke studiu tohoto jazyka.

Protože v popředí našeho zájmu stojí výuka němčiny a angličtiny, věnujeme se v osmé kapitole vzájemným vztahům těchto jazyků, a to jak z hlediska historického, tak i lingvistického. Vycházíme z přesvědčení, že právě dobrá orientace v těchto vztazích je základem moderní výuky obou jazyků.

Příbuznost obou jazyků je, jak jsme zčásti ověřili i naším výzkumem, častým zdrojem žakovských chyb. V poslední kapitole teoretické části jsme se proto zaměřili na problematiku chyby ve výuce cizích jazyků se zvláštním zřetelem na otázky spojené s transferem a interferencí mezi angličtinou a němčinou. Naší snahou bylo popsat možné chyby tak, aby jim učitelé z praxe mohli co nejefektivněji předcházet, popř. aby na ně uměli adekvátně reagovat.

Zkoumání problematiky mnohojazyčnosti v podmínkách české školy věnujeme kapitole 10, 11 a 12. V desáté kapitole popisujeme výzkumný problém, cíle výzkumu, formulujeme výzkumné otázky a hypotézy a představujeme konceptuální rámec výzkumu. V jedenácté kapitole nastiňujeme celkový design výzkumu. Věnujeme se zejména výběru a složení výzkumného vzorku a popisu metod sběru dat. Předkládáme též vlastní kategoriální systém, pomocí něhož jsme vyhodnocovali odpovědi žáků na otevřené otázky v dotazníku. Dvanáctá kapitola shrnuje všechny výsledky našeho výzkumu a nabízí odpovědi na jednotlivé dílčí výzkumné otázky a potvrzuje či vyvrací předem definované hypotézy.

Závěrečné kapitoly předkládají obsahové závěry a didakticko-metodická doporučení pro pedagogickou praxi, jazykovou politiku naší země i pro vzdělávání budoucích pedagogů. Shrnutí a interpretace zjištěných výsledků jsou obsaženy v diskusi zařazené na konec práce.

1.3 Význam práce

Tuto práci předkládáme v období, kdy se problematika mnohojazyčnosti dostává do popředí zájmu politiků, ministerstev školství, didaktiků cizích jazyků, ale i laické veřejnosti. V České republice se však podle našeho názoru zatím příliš nedaří dostat tuto problematiku do povědomí široké veřejnosti. Zatím téměř neexistují teoretické práce na toto téma⁸ a výzkum⁹ se rozvíjí jen velmi pomalu.

Význam naší práce proto podle nás spočívá v popisu současného aktuálního stavu jazykové politiky v ČR a v jeho usouvztažnění s evropskou jazykovou

⁸ Za průlomovou považujeme publikaci Věry Janíkové a Brigitty Sorger (2011): *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch*. Brno: Tribun.

⁹ Za zmínku stojí výzkum V. Dovalila z FF UK a projekt GA ČR V. Janíkové z PedF MU.

politikou. Zaměřujeme se na popis vzájemných vztahů mezi němčinou a angličtinou jako dvou nejčastěji vyučovaných jazyků u nás. V teoretické části práce považujeme za velmi významný exkurz do systému obou jazyků, v němž poukazujeme na možné zdroje chyb, ale i na možnosti jazykového transferu, jehož využití ve výuce může mít, podle našeho názoru, výrazně kladný vliv na osvojení němčiny jako dalšího cizího jazyka po angličtině¹⁰.

Náš výzkum reaguje na otázky související se zájmem žáků o cizí jazyky ve srovnání let 2007 a 2010. Smyslem práce bylo ověřit, zda je „faktorový model“ Hufeisenové aplikovatelný v podmínkách českého školství. Zároveň jsme chtěli předložit odborníkům, ale i veřejnosti vědecky podložené argumenty pro změnu jazykové politiky v ČR¹¹. Výzkum považujeme za přínosný zejména proto, že výsledky takového rozsahu u nás zatím nebyly nikdy publikovány. Díky nim bylo možné vyvodit řadu zásadních závěrů pro práci učitelů cizích jazyků na základních a středních školách, pro práci didaktiků cizích jazyků na školách vysokých a vytvořit obecná doporučení pro výuku cizích jazyků a pro jazykovou politiku České republiky.

1.4 Výklad pojmů

Odborná terminologie související s tématem této práce je v řadě případů velmi nejednotná, navíc mnohdy chybí obecně uznávaný termín v češtině. Z tohoto důvodu zde uvádíme nejčastější výrazy, se kterými se může čtenář v této práci setkat, stejně jako i výrazy, které jsou sice ojedinělé, ale v daném kontextu důležité a ve svém výkladu sporné. Řada z nich je zaměřená na výuku němčiny, zcela v duchu naší práce. Pokoušíme se o co nejjednodušší a zároveň nejpřesnější výklad pojmů, přičemž jsme si v některých vybraných případech neodpustili poněkud komplexnější pohled, jenž následně usnadní čtenáři porozumění té části textu, v níž se s daným výrazem setkává. Z řady dostupných definic vybíráme ty, které nejlépe odpovídají našemu pojetí, popř. předkládáme výklad vlastní. Definované

¹⁰ Takto je postavení němčiny definováno v Rámcovém učebním plánu pro ZV.

¹¹ Změnu jazykové politiky spatřujeme v realizaci těchto kroků:

- uvolnění volby prvního cizího jazyka na základních školách;
- zavedení dalšího cizího jazyka jako jazyka povinného;
- revize RVP.

výrazy jsou uváděny v abecedním pořadí bez ohledu na míru jejich důležitosti a jejich vzájemné vazby. Pro zajímavost uvádíme u některých výrazů též jejich překlad do němčiny, angličtiny či dalších jazyků.

Cílový jazyk / Target language / Zielsprache = cizí jazyk; jazyk, kterému se jedinec právě učí, který si chce osvojit.

Druhý jazyk / Second Language / Zweitsprache = první cizí jazyk osvojovaný po mateřštině¹². Typickým znakem je skutečnost, že si tento jazyk jedinec neosvojuje/neosvojil při každodenním kontaktu s daným jazykem, nýbrž v rámci nějaké instituce¹³ (školy, jazykového kurzu apod.).

Bilingvismus / dvojjazyčnost = stav, kdy jedinec nebo obyvatelstvo určitého území hovoří dvěma jazyky. Jde o speciální případ multilingvismu (mnohojazyčnosti). Tímto pojmem zde rozumíme vyvážené používání dvou jazyků na přibližně stejné úrovni (L1 = L2, popř. L1 + L2)¹⁴.

CLIL Content and Language Integrated Learning / integrierter Fremdsprachenunterricht / obsahově a jazykově integrované učení = integrace jazykové a odborné výuky, výuka prostřednictvím cizího jazyka – terminologické zakotvení pojmu je v němčině i v češtině značně nejednotné. Pro odbornou výuku prostřednictvím němčiny se stále častěji používá termín CLILiG (CLIL in German), popř. pro výuku v jiných jazycích než angličtině CLIL-LOTE (CLIL through Languages other than English). Vzhledem k danému stavu se téměř

¹² Řidčeji též všechny další jazyky po mateřštině. Toto pojetí však v naší práci neakceptujeme.

¹³ Riemerová (2004a, s. 197 – 199) naopak považuje za důležité kritérium tu skutečnost, že si jedinec cizí jazyk osvojuje v zemi, ve které se daným jazykem hovoří. Toto pojetí v naší práci neakceptujeme.

¹⁴ Rozlišujeme 1a) individuální
1b) kolektivní biligvismus
2a) přirozený
2b) umělý bilingvismus
3a) koordinativní
3b) subordinativní bilingvismus (srov. Veselý 1985)

Specifickým typem bilingvní výchovy je koncept zvaný CLIL.

každý autor alespoň v závorce odvolává na mezinárodně uznávanou zkratku „CLIL“¹⁵.

- DaF¹⁶ němčina jako cizí jazyk / Deutsch als Fremdsprache
K osvojování němčiny dochází v době, kdy jedinec už z větší části dobře ovládá první, zpravidla mateřský jazyk a kognitivní procesy už dosáhly určité vyzrállosti. Němčině se jedinec učí mimo německy mluvící země a kontakt s němčinou mu většinou zprostředkovává učitel/učitelka němčiny ve formě kontrolovaného inputu. Jedná se o školní či mimoškolní výuku němčiny ve vlasti žáků či studentů.
- DaZ němčina jako druhý jazyk / Deutsch als Zweitsprache
Podle Riemerové je dán rozdíl mezi DaF a DaZ místem, ve kterém si jedinec němčinu osvojuje. U DaF to je oblast mimo německy mluvící země, u DaZ dochází k osvojování němčiny v jedné z německy

¹⁵ CLIL se stal pevnou součástí české jazykové politiky na základě dokumentu Evropské unie pod názvem „Podpora jazykového vzdělávání a lingvistické rozmanitosti: Akční plán 2004 – 2006“. Dokument předpokládá, že obsahově a jazykově integrované učení se bude podílet na cílech Unie v oblasti jazykového vzdělávání především tím, že žák si bude moci na hodině bezprostředně ověřit nově nabyté jazykové dovednosti, a posílí tím tak své sebevědomí pro další studium jazyka. CLIL plně integruje výuku učiva jak daného předmětu, tak i cizího jazyka. Má výrazný interdisciplinární charakter, kdy dochází k propojení jazykové výuky a vyučovaného předmětu. Jazyk je prostředkem pro výuku vzdělávacího obsahu a ten se naopak stává zdrojem pro výuku jazyků.“ (MŠMT 2004: online). Všeobecně deklarovanou výhodou tohoto přístupu je propojení přirozeného prostředí s výukou cizího jazyka, kdy se žáci učí jednat v cizím jazyce v různých quasi autentických situacích. Velkým vzorem pro rozvoj CLILu byly a jsou programy jazykové imerze. V České republice se problematikou CLILu zabývá např. katedra anglického jazyka a literatury PdF MU v Brně (projekt „Tvorba metodických materiálů a postupů pro zavádění výuky angličtiny formou CLIL do vyučovacích předmětů 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií“) a řada pedagogů z nejrůznějších typů škol, např. Slezáková, Vašíček, Blažková Sršňová, Baladová, Švermová, Kazellová a další.

¹⁶ Vzhledem k našemu zaměření na německý jazyk považujeme za důležité uvést typologii Riemerové, která ve vztahu k němčině rozlišuje čtyři různé cesty (DaF, DaZ, DaH a DaM) vedoucí k mnohojazyčnosti¹⁶ (srov. 2004, s. 197 – 199).

mluvících zemí. V tomto případě je osvojení němčiny jako druhého jazyka pro jedince nezbytné¹⁷.

DaH němčina jako hybridní jazyk / Deutsch als Hybridsprache
Němčina jako hybridní jazyk je pojmem poměrně novým. Setkáváme se s ním přibližně od roku 2003 v pracích Erfurta (2003, s. 5 – 33) a Hinnenkampa (2003, s. 12 – 41). Pojmenováváme jím situaci, kdy si jedinec začíná osvojovat německý jazyk v okamžiku, ve kterém ještě neovládá svůj první jazyk, jeho kognitivní schopnosti jsou na nízkém stupni vývoje, jeho vyjadřování v L1 je nedostatečné, chybné, je negativně ovlivňováno nevýhodnými sociálními podmínkami. Výsledkem je společensky diskriminovaná mnohojazyčnost ve formě hybridního ovládnutí jazyka, pro jehož používání je typické střídání (přepínání) kódů (Code-Switching), míšení kódů (Code-Mixing) a kolísání kódů (Code-Oscillation).

DaM němčina jako mateřský jazyk / Deutsch als Muttersprache
K osvojování němčiny jako mateřského jazyka dochází v rámci osvojování němčiny jako prvního jazyka (L1). Bilingvální osvojování L1 je jevem spíše výjimečným a dotýká se výchovy dětí v bilingvních rodinách.

Imerze / to immerse / Immersion: ponoření / vnoření. Imerze vyjadřuje jakousi jazykovou lázeň / koupel, při které se žák noří do tajů cizího jazyka a osvojuje si ho způsobem podobným jako při osvojování jazyka mateřského. Výrazným rysem této metody je striktní používání cizího jazyka ve všech výukových situacích. Učitelé se řídí heslem „jeden člověk – jeden jazyk“. Podle role, kterou ve výuce sehrává mateřský jazyk, rozlišujeme mezi imerzí úplnou nebo částečnou, podle věku, ve kterém je imerzní metoda uplatněna, hovoříme o imerzi rané nebo

¹⁷ Dochází však často k tomu, že společnost příliš neuznává znalosti L1, nepodporuje jejich rozvoj a kompetenci v L2 považuje za měřítko ochoty integrovat se (srov. Krumm 2009-2010/3, 4) a L1 ve své podstatě diskriminuje.

pozdní¹⁸. Účastníci projektů shodně potvrzují, že jazykové kompetence dětí dosažené již v předškolním věku „berou dech“ (Mehrsprachige Angebote 2007, s. 8).

Interference¹⁹ = porušení jazykové normy způsobené vlivem jiných jazykových prvků, popř. proces tohoto ovlivňování (srov. Juhász 1970, s. 9).

Rozlišujeme mezi interferencí

- a) interlingvní (mezi jazyky navzájem),
- b) intralingvní (v rámci jednoho jazyka) a
- c) kombinovanou
- d) backlash (vědomé a záměrné přejímání slov z cizího jazyka)

Interlanguage / Interimsprache / Zwischensprache / mezijazyk = jakýsi mezistupeň v ovládnutí jazyka, který vzniká během procesu osvojování cizího jazyka. Jedná se o autonomní varietu, která má vlastní strukturu a vlastní pravidla²⁰.

¹⁸ Koncepce imerze se do Evropy dostala hlavně z Kanady. Velmi rychle se rozšířila do Finska, Austrálie, do Německa a dalších zemí. Jedním z jejích velkých propagátorů v Německu byl prof. Henning Wode z univerzity v Kielu. V roce 2003 vznikl v Kielu „Das German Institute for Immersive Learning“ (GIFIL), jehož hlavní náplní je propagace imerze, vědecké vedení projektů, organizace kurzů apod. Imerzní metoda má nejen své zastánce, ale i odpůrce. Ahrens (2004, s. 12) imerzní techniky zpochybňuje: „*Die bloße Nachahmung im Sinne der Immersionstechnik ist als Lernziel zu wenig, da sie nicht hinreichend zur Ausbildung einer kognitiven Kompetenz beiträgt.*“ Na principech imerze jsou založeny např. dva projekty v oblasti euroregionu Neißer – Nisa – Nysa „PONTES“ a „WITAJ“.

¹⁹ Terminologie je značně nejednotná. Mnohdy je namísto interference používán termín „negativní transfer“.

²⁰ Tento termín se prosadil zejména v 70. letech 20. stol. v díle Larryho Selinkera (1972, s. 209-241), setkat se s ním v různých podobách však můžeme už dříve v rámci behaviorismu, kdy proces učení byl nazírán jako reakce na určité podněty, přičemž nebylo počítáno s tím, že žák by mohl a měl produkovat i vlastní output a nereprodukovat jen podnět (input). Právě při osvojování cizích jazyků lze output žáka považovat za interlanguage (srov. Videsott 2009, s. 14-15: online). Žák poznává zákonitosti fungování jazyka a pokouší se je používat. Přitom se dopouští řady nejrůznějších chyb, které bývají způsobeny transferem (tento termín bývá v poslední době stále častěji nahrazován pojmem „cross-linguistic influence“) či intralingvální či interlingvální interferencí.

Jazyková kompetence = schopnost vytvářet lexikálně a gramaticky správné věty v daném jazyce, jakož i tyto věty správně dešifrovat.

Jazyková propedeutika / Language awareness / Sprachlernbewusstheit / Sprachaufmerksamkeit/ éveil aux langues / = cílem jazykové propedeutiky je rozvíjet u žáků pozitivní postoje k jazykové diverzitě, vytvářet u nich metalingvistické kompetence, jichž později využijí při učení zvolených cizích jazyků i jazyka mateřského. Jedná se o didaktickou koncepci, která podporuje výchovu k mnohojazyčnosti, k jazykové reflexi²¹.

Komunikační kompetence ²² = soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci a charakteristikám posluchačů (srov. Průcha – Walterová - Mareš 2001, s. 105) ²³ . Komunikační kompetence znamená schopnost používat komunikační prostředky ve vhodném kontextu, ale i výběr správných komunikačních strategií.

L1 mateřský/nativní dominantní jazyk

L2 druhý jazyk = první cizí jazyk

²¹ Koncepcí se detailně zabýval např. tříletý projekt programu Socrates lingua – „Brána jazyků“, jehož základním smyslem bylo uvádět žáky základních škol do jazykově rozrůzněného světa a do celoživotního studia cizích jazyků. Podstatné je, že tvůrcům nešlo o jeden konkrétní jazyk, nýbrž spíše o ideu plurality jazyků a kultur. Projekt směřoval k dosažení dvou hlavních kompetencí: umět učit se jazykům a umět žít v jazykově a kulturně rozrůzněné společnosti.

²² Podle Hendricha (1988, s. 29) zahrnuje komunikační kompetence „kromě jazykové kompetence i uplatnění vžitých sociálně kulturních pravidel, uplatnění hodnot, předpisů a omezení, nutných k adekvátnímu pochopení ústního nebo písemného sdělení v daném jazyce nebo k jeho adekvátní produkci“.

²³ Autoři Společného evropského referenčního rámce pro jazyky používají pojem „komunikační jazykové kompetence“ a definují je jako ty kompetence, „které člověku umožňují jednat s využitím specifických jazykových prostředků“ (2002, s. 9) a které zahrnují lingvistické, sociolingvistické a pragmatické kompetence (2002, s. 110).

L3 třetí jazyk = druhý a další cizí jazyk²⁴

Lingua franca = dorozumívací jazyk, jazyk, kterým mezi sebou komunikují lidé hovořící různými rodnými jazyky. V současné době (a také v této práci) považujeme za lingua franca angličtinu.

Multilingvismus / mnohojazyčnost / Mehrsprachigkeit = stav, kdy jedinec nebo společnost používají ke komunikaci více různých jazyků. Jedná o schopnost užívat jazyky ke komunikaci a účastnit se interakce, v jejímž rámci jedinec ovládá několik jazyků na různé úrovni a má nebo získává zkušenosti s několika kulturami.

Osvojování cizího jazyka / Fremdsprachenerwerb / language acquisition = proces, při kterém jedinec získává schopnost dorozumět se v konkrétním cizím jazyce. Tento pojem se tedy výlučně vztahuje k učícímu se subjektu. Výraz učení a osvojování zde používáme jako synonyma²⁵.

Plurilingvismus / vícejazyčnost²⁶ / Vielsprachigkeit = stav jedince, který má přístup k více jazykovým kódům jakožto prostředkům sociální komunikace (srov. Hamers & Blank 2000, s. 25).

První jazyk / First Language / Erstsprache je často synonymem pro jazyk mateřský a označuje jazyk, kterým jedinec hovoří dříve než jazykem dalším. Při používání pojmů Erstsprache – Zweitsprache (první jazyk - druhý jazyk) hraje důležitou roli časový sled v osvojování jazyků.

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
V této práci vycházíme z aktuálního znění RVP ZV platného od 1. 9. 2007, neboť se v oblasti výuky cizích jazyků tato verze ničím

²⁴ Pro němčinu jako druhý cizí jazyk používá RVP ZV označení „další cizí jazyk“. Proto se v této práci setkáváme s kolísáním v používání pojmu „druhý cizí jazyk“ a „další cizí jazyk“. Oba pojmy však zde vyjadřují totéž.

²⁵ Ve shodě např. s Roche (2008, s. 91), ačkoli jsme si dobře vědomi Krashenova rozlišení obou pojmů – viz kap. 6.1.3.4.

²⁶ Používání pojmu „mnohojazyčnost“ a „vícejazyčnost“ v české odborné literatuře velmi kolísá a mnohdy jsou tyto pojmy vnímány jako synonyma. V našem pojetí převládá názor, že pojem „mnohojazyčnost“ je modernější, a to i v zahraniční literatuře, proto ho v této práci používáme výhradně.

neodlišuje od verzí následujících (s výjimkou verze poslední). MŠMT s platností od 1. září 2012 změnilo Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání doplněním Standardů pro základní vzdělávání. Standardy byly vytvořeny pro základní úroveň, tedy stanoví nepodkročitelné minimum toho, co musí žák znát a umět na konci 5. a 9. ročníku základní školy²⁷.

SERR Společný evropský referenční rámec pro jazyky vymezuje komunikační a všeobecné kompetence jako cílové kompetence jazykové výuky. V českém jazyce byl poprvé vydán v roce 2002.

Strategie učení / učební strategie / Lernstrategien / learning strategies = mentální plán toho, jak dosáhnout určitého cíle²⁸ (srov. Janíková 2007, s. 121), jedná se o postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení konkrétní úlohy (srov. Brychová 2012, 99).

Teorie osvojování cizího jazyka²⁹ = teorie, které se pokoušejí objasnit, jakým způsobem je realizován proces osvojování prvního a dalších cizích jazyků.

Terciární jazyky / Tertiärsprachen = ty cizí jazyky, které si jedinec osvojil v časovém sledu po prvním cizím jazyku, tzn. jako 2., 3., 4. atd. cizí jazyk

²⁷ Autorka této práce se aktivně podílela na tvorbě Standardů pro německý jazyk. Jejich vytvoření však nemá žádný zásadní vliv na obsah této práce.

²⁸ Podle Oxfordové (1990) dělíme strategie na 6 kategorií: kognitivní, metakognitivní, paměťové, kompenzační, afektivní a sociální strategie.

²⁹ Procesem osvojování cizího jazyka se zabývá řada vědních disciplín. Vedle aplikované lingvistiky je to také psycholingvistika, lingvodidaktika a psychologie, zejména psychologie učení. V posledních 40 letech se zejména v anglosaském prostředí emancipuje samostatná vědní disciplína nazvaná Second Language Acquisition (osvojování druhého jazyka, zkr. SLA). Druhým jazykem je zde myšlen jakýkoli jazyk kromě mateřského, osvojováním se myslí proces osvojování v přirozeném prostředí i formální učení.

Transfer = ovlivňování jednoho jazykového systému systémem jiného jazyka, aniž by došlo k porušení jazykové normy (srov. Juhász 1970, s. 10)

Zprostředkovací jazyk / Brückensprache = jazyk, který přebírá roli zprostředkovacího jazyka v případě, že mezi sebou komunikují cizojazyční jedinci, kteří si ve svých jazycích navzájem nerozumí. Tímto jazykem bývá angličtina, v České republice je jím ale velmi často i němčina. O zprostředkovacím jazyku hovoříme ale i v případě, kdy jedinec využije znalostí jednoho jazyka jako „mostu“ k jazyku jinému, nebo kdy si daným jazykem vypomůže, je-li v úzkých v jazyce jiném.

Zrádná slova / faux amis / falsche Freunde = takové lexikální jednotky, které jsou ve dvou i více jazycích formálně shodné nebo podobné, ale významově nebo i stylově odlišné.

2 Mnohojazyčnost - vymezení pojmu

Jak již bylo naznačeno v úvodu této práce, mnohojazyčnost se v posledních dvou desetiletích stává častým předmětem nejrůznějších výzkumů, studií, vědeckých statí a politických rozprav. S rostoucím zájmem o mnohojazyčnost úzce souvisí i snaha mnohojazyčnost co nejpřesněji definovat. V této kapitole chceme poukázat na to, jak obtížné je vymezení tohoto pojmu.

Na světě existuje přibližně 6000 různých jazyků (srov. Gordon 2005), přičemž podle Krumma (2009-2010/3, s. 76) umožňuje 12 největších jazyků komunikaci 60 % obyvatelstva zeměkoule. Záleží na tom, co za jazyk ještě považujeme a kde je hranice mezi jazykem a dialektem. Porovnáme-li např. španělštinu s portugalštinou a sicilskou italštinu se standardní italštinou, zjistíme, že rozdíl mezi španělštinou a portugalštinou není tak veliký jako v případě standardní a sicilské italštiny. V souvislosti s tímto zjištěním vyvstává zásadní otázka, zda je např. Ital mluvící sicilsky bilingvní, popř. mnohojazyčný či nikoli, zda osoby hovořící dvěma blízce příbuznými jazyky jsou méně mnohojazyčné než osoby hovořící jazyky typologicky zcela odlišnými.

V posuzování mnohojazyčnosti vyvstávají ještě další dvě zásadní otázky:

1. Jaké úrovně ovládnutí jazyka by měl jedinec dosáhnout, aby ho bylo možné považovat za mnohojazyčného?
2. Jak co nepřesněji a nejobjektivněji stanovit jazykovou kompetenci jedince?

Na první otázku podle našeho soudu nelze jednoznačně odpovědět. Vycházíme-li ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (dále jen SERR), zdá se, že za postačující lze považovat úroveň B1: *„Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.“* (2002, s. 24)

Ani druhá otázka nenabízí jednoduché řešení. I přes poměrně jednoznačná kritéria daná SEER se domníváme, že jazyk je natolik komplexní jev, že lze postihnout vždy jen pouhé dílčí aspekty jeho ovládnutí. Metodologické možnosti měření úrovně jsou omezené (srov. Videsott 2009, s. 11: online) a nezohledňují řadu proměnných, které mají na ovládnutí jazyka vliv (např. věk, zájmy, délka studia jazyka, motivace, specifické potřeby komunikace, příbuznost jazyků apod.).

Nejednotnost v terminologii lze sledovat i u tak zdánlivě jednoznačného pojmu, jakým je mateřský jazyk. V posledních letech se zvláště v souvislosti s politikou menšin rozhořela vášnivá diskuse o tom, co mateřský jazyk je a co není. Skutnabb-Kangasová (1984, s. 12–15) uvádí čtyři kritéria potřebná pro jeho definování:

- 1) původ:
 - a) mateřský jazyk je ten jazyk, kterým mluví matka jedince nebo osoba, která se na jeho výchově nejvíce podílela;
 - b) mateřský jazyk je ten jazyk, který se jedinec naučil jako první;
- 2) kompetence: mateřský jazyk je ten jazyk, který jedinec umí nejlépe;
- 3) funkce: mateřský jazyk je ten jazyk, který jedinec používá nejvíce;
- 4) identifikace: mateřský jazyk je ten jazyk, se kterým se jedinec sám identifikuje.

Mnozí autoři považují za mateřský jazyk ten jazyk, se kterým se jedinec plně identifikuje, což znamená, že se vůbec nemusí jednat o jazyk osvojený jako první (srov. Romaine 1989).

Všechny definice mnohojazyčnosti jsou svým způsobem ovlivňovány tím, zda jejich autoři upřednostňují vědomé nebo spíše podvědomé osvojování cizích jazyků, osvojování nebo učení, řízené nebo neřízené osvojování jazyků apod.

2.1 Analýza základních přístupů k definování mnohojazyčnosti

Jedním z prvních odborníků, který mnohojazyčnost definoval, byl M. Wandruszka. Wandruszka vydal již v roce 1979 knihu „Die Mehrsprachigkeit

des Menschen“, v níž uvádí, že každému jedinci je mnohojazyčnost dána už tím, že je obklopen několika, mnohdy velmi rozdílnými jazykovými variantami (spisovný, hovorový jazyk, dialekty apod.), a hovoří o tzv. ‘mnohojazyčnosti v mateřském jazyce’. Vedle této tzv. ‘vnitřní’ mnohojazyčnosti definuje i mnohojazyčnost ‘vnější’, kterou rozumí schopnost člověka učit se v průběhu svého života nad rámec jazyka mateřského i jazykům dalším, přičemž jazykem dalším může být i varianta jazyka vlastního.

První, celoevropsky nejrozšířenější definice mnohojazyčnosti byla zformulována ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (2002, s. 4) „... *multilinguismus*³⁰ ... znamená znalost většího počtu jazyků nebo koexistenci různých jazyků v dané společnosti. Multilinguismu lze jednoduše dosáhnout rozšířením nabídky jazyků v určité škole nebo vzdělávacím systému, nebo povzbuzováním studentů, aby se naučili více než jeden cizí jazyk, či snížením dominantní pozice angličtiny v mezinárodní komunikaci. Koncepce *vícejazyčnosti*³¹ překračuje tento rámec. Zdůrazňuje fakt, že se zkušenosti jedince s jazykem v jeho kulturním kontextu rozrůstají od jazyka používaného doma přes jazyk používaný v širším společenském rámci až k jazykům jiných národů (ať se je učí ve škole, nebo na univerzitě nebo si je osvojí v bezprostředním kontaktu s jazykem). Onen jedinec nepojímá tyto jazyky a kultury jako přísně „rozškátulkované“, ale naopak si buduje komunikační kompetenci, ke které přispívají všechny znalosti a zkušenosti s jazykem a ve které jsou všechny jazyky usouvztažněny a navzájem se ovlivňují.“

V tradičním pojetí se koncept mnohojazyčnosti vztahoval k osvojení jazykových kompetencí v několika jednotlivých, na sobě nezávislých jazycích. Nový, modernější koncept mnohojazyčnosti, který prosazuje Společný evropský referenční rámec pro jazyky, vyzdvihuje hlavně rozšiřování a rozvoj zkušeností jedince s osvojováním cizích jazyků v určitém kulturním kontextu – od jazyka své rodiny přes jazyk „své“ společnosti až po jazyky jiných národů (srov. 2002, s. 4).

³⁰ V německé verzi „Vielsprachigkeit“.

³¹ V německé verzi „Mehrsprachigkeit“.

V současné době však bývá pojetí mnohojazyčnosti formulované v SERR často kritizováno (např. Krumm 2004, Königs 2004), a to hlavně kvůli zmatečnému používání pojmů multilingvismus/Vielsprachigkeit a vícejazyčnost/Mehrsprachigkeit a kvůli slučování mnohojazyčnosti s plurikulturní kompetencí jedince. Königs (2004, s. 101, 102) navíc varuje před možným zpolitizováním konceptu mnohojazyčnosti, byť dobře míněným, a vyzývá k většímu propojení vědy a politiky. Dalším problémem definice uvedené v SERR je překlad do českého jazyka, kdy pojmu „Mehrsprachigkeit“ odpovídá „mnohojazyčnost“ a nikoli „vícejazyčnost“, jak je v českém vydání uváděno. V této souvislosti však je nutno připomenout, že ke sjednocení terminologie u nás ještě nedošlo³². V klíčových dokumentech EU³³ se od roku 2005 už jiný pojem než mnohojazyčnost nevyskytuje. Mnohojazyčností se podle Evropské komise rozumí jak schopnost jednotlivce používat několik jazyků, tak i soužití různých jazykových společenství v jedné zeměpisné oblasti (SERR 2005, s. 3). Komise podporuje příznivé prostředí pro výuku celé škály různých jazyků.

Z definice uvedené v SERR vychází např. G. Neuner (srov. 2004, s. 173), který se vyhýbá používání pojmu „Mehrsprachigkeit“ (mnohojazyčnost), neboť ho považuje za pojem mlhavý, za pouhé rozšíření komunikativně-interkulturní metody. V mnohojazyčnosti podle něj nejde jen o rozvoj jazykových znalostí a dovedností v jednotlivých jazycích a o rozvoj technik a strategií učení, nýbrž hlavně „o rozvoj pozitivního jazykového klimatu“ (zájem o jazyky a jejich studium, odvaha experimentovat při používání jazyků, které jedinec ještě příliš neovládá apod.) (srov. 2004, s. 176). Neuner rozlišuje mezi ‚multilingvalitou‘ a ‚plurilingvalitou‘, přičemž multilingvalitou rozumí rámec, ve kterém se odehrává jazyková politika (status jazyků, dominance, akceptování jazyků, výběr a postavení jazyků ve školním kurikulu atd.), zatímco plurilingvalita vyjadřuje „die Sprachen, die jemand im Kopf hat“, tedy rámec, v němž se odehrávají procesy osvojování cizích jazyků u jednotlivce.

³² V materiálech MŠMT převažuje i dnes termín „vícejazyčnost“.

³³ Např. „Nová rámcová strategie pro mnohojazyčnost“ (2005), „Mnohojazyčnost – přínos pro Evropu i společný závazek“ (2008).

Jedněmi z prvních, kdo se pokusili definovat tzv. „plurilingvitu“ byla J. F. Hamersová a M. Blank (2000, s. 25). Rozumí jí psychologický stav jedince, který má přístup k více jazykovým kódům jakožto prostředkům sociální komunikace.

Ke směřování pojmů ‚dvojjazyčnost‘, ‚vícejazyčnost‘, ‚mnohojazyčnost‘ často dochází i v odborné literatuře (např. Bausch 1995, Dittmar 1995). Multilingvismus (mnohojazyčnost) zpravidla zahrnuje kontext, ve kterém jsou používány alespoň dva cizí jazyky; plurilingvismus (vícejazyčnost) označuje jazykové a interkulturní kompetence daného jedince. Vícejazyčnost se obecně dotýká většího počtu jazyků (srov. Gnutzmann 2004, s. 47). Evropská unie ve svých dokumentech operuje pouze s pojmem multilingvismus. Rada Evropy rozlišuje mezi multilingvismem a plurilingvismem jako mezi dvěma pojmy (srov. Sladkovská, Šmídová: online). Evropská komise přijala 20. září 2006 rozhodnutí, které vedlo k ustavení pracovní skupiny pro mnohojazyčnost. Vystala aktuální potřeba sjednotit odbornou terminologii ve všech jazycích EU. Nejčastěji používanými termíny v různých jazycích jsou slova převzatá z latiny: multilingualism (angličtina), multilinguisme (francouzština), multilingüismo (španělština), multilinguismo (italština, portugalština), il-Multilingwiżmu (maltština). Ve slovanských jazycích převládal do roku 2005 termín „více...“ – vícejazyčnost (čeština), viacjazyčność (slovenština), večjezičnost (slovinština), wielojęzyczność (polština), od roku 2005 je patrné výrazně častější používání pojmu ‚mnohojazyčnost‘³⁴. V němčině se nejčastěji používají termíny Vielsprachigkeit nebo Mehrsprachigkeit, v holandštině meertaligheid. Další evropské jazyky již nemohou dostatečně sloužit k porovnání s češtinou – např. flersprogethed (dánština), flerspråkighet (švédština), daugiakalbystės (lotyšština), daugzvalodības (litevština) apod. Na základě analýzy termínů používaných po roce 2005 v české a německé odborné literatuře jsme došli k závěru, že německému termínu „Mehrsprachigkeit“ odpovídá české „mnohojazyčnost“, zatímco pojmu „Vielsprachigkeit“ pojem „vícejazyčnost“.

³⁴ Tlumočníci Evropské unie oba termíny zpravidla nerozlišují, od roku 2005 se však velmi přiklánějí k termínu „mnohojazyčnost“, neboť ten se vyskytuje i v názvu řady oficiálních dokumentů EU (např. „Nová rámcová strategie pro mnohojazyčnost“, „Mnohojazyčnost – přínos pro Evropu i společný závazek“ apod.).

Nový akademický slovník cizích slov z roku 2005 (s. 539) definuje multilingvismus jako „aktivní užívání více jazyků, zpravidla mateřského a cizích, společností nebo jednotlivcem. Synonyma: mnohojazyčnost, vícejazyčnost“.

Jednou z obecně uznávaných kapacit v oblasti mnohojazyčnosti je H.-J. Krumm. V jeho pojetí je mnohojazyčnost „*Sprachbesitz im Sinne einer dynamischen Verfügbarkeit von Menschen über verschiedene Sprachen, die sie – dies zulassende Rahmenbedingungen vorausgesetzt – je nach Situation und Kommunikationsraum nutzen*“ (2004, s. 106). Krumm (srov. 2009/2010, s. 121) usiluje i o prosazení tzv. ‘receptivní’ mnohojazyčnosti, která předpokládá osvojení určitého jazyka nejprve v rovině receptivní³⁵. K jeho osvojení dochází zpravidla jen ze zvláštních pohnutek (potřeba integrace do společnosti sousední země, profesní uplatnění, studium, rodinné poměry apod.). „*Nachbarsprachen sind erlebte und lebendige Sprachen – sie ermöglichen Sprachbegegnung und bilden daher einen idealen Einstieg in die Mehrsprachigkeit*“ (Krumm 2009/2010, s. 121).

Dalším uznávaným odborníkem, který se mnohojazyčností začal zabývat už v 90. letech 20. stol., je K.-R. Bausch. Bausch (1995, s. 83) rozlišuje mezi:

- a) minimální dvojjazyčností (nebo též mnohojazyčností³⁶), pro kterou jsou typické pouze základní jazykové kompetence nepřekračující rovinu věty (např. znalosti určitých vazeb, pozdravů apod.);
- b) maximální dvojjazyčností (nebo též mnohojazyčností), o níž hovoříme u jedinců, kteří ovládají oba jazyky na úrovni blízké rodilým mluvčím;
- c) vyváženou neboli symetrickou dvojjazyčností (nebo též mnohojazyčností), která vyjadřuje přibližně srovnatelný a dlouhodobě udržitelný stav ovládnutí daných jazyků;
- d) dominantní neboli asymetrickou dvojjazyčností (nebo též mnohojazyčností) v případě, že jeden jazyk dominuje, jedinec ho ovládá lépe než jazyk druhý či jazyky ostatní³⁷;

³⁵ Tento druh mnohojazyčnosti je typický i pro občany České a Slovenské republiky. Každý každému rozumí, byť každý hovoří jiným jazykem. Tato situace je praktickým důkazem toho, že aktivní ovládnutí jazyka sousedů není nezbytné.

³⁶ Podle Bausche platí stejná definice pro situace, kdy jedinec ovládá pouze jeden cizí jazyk vedle jazyka mateřského nebo kdy jedinec ovládá více jazyků současně.

- e) semilingvismem, který vyjadřuje dlouhodobě kvantitativní i kvalitativní deficity na všech úrovních jazyka (slovní zásoba, morfologie, syntax), tedy nedostatečné ovládnutí všech cizích jazyků zároveň³⁸;
- f) simultánní dvojjazyčností typickou pro jedince, kteří vyrůstají obklopeni dvěma či více jazyky a dosáhnou-li v jejich ovládnutí srovnatelné kvality udržitelné po delší časové období³⁹;
- g) subtraktivním bilingvismem, k němuž dochází při častém přechodu mezi jazyky, např. mezi jazykem, kterým jedinec hovoří doma a jazykem, kterým hovoří ve škole, v práci, ve společnosti apod. Tato situace může vést až ke stagnaci jednoho z jazyků. I v tomto případě je doporučováno posílení výuky mateřského jazyka daných jedinců, které vychází z interdependenční hypotézy, že zlepšení znalostí ve druhém jazyce závisí na upevnění a upevněném používání jazyka prvního.

Bausch (2003, s. 439) zastává názor, že mnohojazyčnost nutně neznamena, že jedinec bude relativně stabilně plně ovládat dva nebo více jazyků. Stejnou myšlenku zastává v současné době velká většina odborníků na problematiku mnohojazyčnosti. K tomuto pojetí se velmi pregnantně vyjádřil H. Christ: *„Als mehrsprachig darf schon der bezeichnet werden, der auf Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnis in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder in verschiedenen Diskursbereichen hat (um z.B. soziale Kontakte in gesprochener oder geschriebener Sprache aufzunehmen oder Texte zu lesen oder Fachgespräche führen zu können.“* (Bertrand/Christ 1990, s. 208). Z této definice vychází celá řada dalších lingvodidaktiků, např. Meißner. Christ (2004, s. 31) dále zastává názor, že člověk může být mnohojazyčný potenciálně a aktuálně. Potenciálně proto, že jeho mateřský jazyk obsahuje prvky

³⁷ Dittmar zde navíc rozlišuje, který z jazyků je dominantní, a hovoří o dvojjazyčnosti se silnou dominancí mateřského jazyka nebo o dvojjazyčnosti se silnou dominancí „druhého“ jazyka.

³⁸ Dittmar (1995, s. 43) varuje v této souvislosti před negativními dopady semilingvismu, který definuje jako „oboustrannou polojazyčnost“ vyznačující se deficity v obou jazycích. Stölting (cit. podle Dittmar 1995, s. 43) v těchto případech doporučuje podporu intenzivní výuky mateřského jazyka „pro zahraniční žáky druhé generace“.

³⁹ Dittmar nazývá tento typ dvojjazyčnosti „ekvilingvismus“.

mnoha dalších jazyků, které zná a používá, aniž by si toho byl většinou vědom, a aktuálně proto, protože je principiálně schopen se cizím jazykům učit a naučit.

Z podobného členění jako Bausch vychází i C. Riemerová (2004a, s. 197), která považuje v oblasti mnohojazyčnosti za stěžejní psycho- a sociolingvistickou koncepci individuální mnohojazyčnosti (srov. též Lüdi 1996, s. 234 a násl.), která se vztahuje jak k osvojování jazyků cizích (2 + n), tak i k osvojování jazyka prvního. Riemerová rozlišuje mezi:

1. simultánním versus sukcesivním získáváním individuální mnohojazyčnosti, přičemž při simultánní mnohojazyčnosti si jedinec osvojuje dva nebo více jazyků současně, tedy zpravidla paralelně, nejčastěji v prvních třech letech života⁴⁰, zatímco při sukcesivním dosahování mnohojazyčnosti se jedinec začíná učit druhému, třetímu atd. jazyku až v okamžiku, kdy už dobře vládne alespoň jedním jazykem (srov. též Tracy 1996; Meisel 2004), tedy nejčastěji po třetím roku věku⁴¹;
2. symetrickou versus asymetrickou individuální mnohojazyčností jako (mezi)produktu procesů osvojování. O symetrické (vyvážené) mnohojazyčnosti hovoříme podle Riemerové tehdy, pokud jedinec dosáhl ve všech svých jazycích stejné komunikační kompetence, zatímco u asymetrické mnohojazyčnosti dominuje alespoň jeden jazyk nad ostatními;
3. společensky podporovanou versus společensky diskriminovanou mnohojazyčností.⁴²

Více než mnohojazyčnosti se Riemerová věnuje dvojjazyčnosti (Zweisprachigkeit), a to hlavně s ohledem na osvojování němčiny jako cizího

⁴⁰ Tento způsob je typický zejména pro děti ze smíšených manželství.

⁴¹ V raném období (3 – 5 let) je proces osvojování ještě v mnohém velmi podobný procesu osvojování prvního jazyka, častěji se však vyskytuje jev zvaný „borrowing“ – začleňování lexikálních jednotek jednoho jazyka do struktury druhého jazyka (srov. Rauch 2007, s. 9: online), ve věku pozdějším probíhá osvojování cizího jazyka už způsobem odlišným.

⁴² O společenské diskriminaci mnohojazyčnosti hovoří zejména Krumm (např. 2002, 2004, 2010), který bojuje za uznání jazyka dětí – migrantů, které mnohdy musí svou mnohojazyčnost skrývat, neboť společnost jejich znalosti nedoceňuje.

jazyka. Dvojazyčností rozumí osvojování druhého jazyka (L2) na základě každodenního kontaktu s ním (srov. 2004, s. 198). K osvojování tohoto jazyka podle ní dochází zpravidla přes nekontrolovaný input. Typickým příkladem jsou migranti, jak děti, tak dospělí, v německé společnosti. Jejich znalost němčiny je často měřítkem ochoty k integraci do německé společnosti, ta jim však nenabízí dostatečně kvalitní a systematickou výuku jazyka. Migranti se zpravidla učí němčině z každodenních situací a mnohdy si neřízeně zafixovávají řadu chyb všech typů.

Dalším z teoretiků mnohojazyčnosti je G. Lüdi, který rozlišuje (1996, s. 233-245) mezi:

1. individuální mnohojazyčností – v případě, kdy jedinec hovoří více než jedním jazykem
2. teritoriální mnohojazyčností – v případě, kdy se na jednom území mluví několika jazyky (např. Bolzano v Itálii)
3. sociální mnohojazyčností – v případě, kdy v jedné společnosti plní různé jazyky různé funkce – např. berberské jazyky slouží Maročanům berberského původu ke každodenní komunikaci, úředním jazykem je ale arabština a úlohu obchodního jazyka plní francouzština)
4. institucionální mnohojazyčností, která je v současné době typická pro EU, která uznala 23 jazyků za jazyky úřední.

Lüdi upozorňuje, že jednotlivé typy mnohojazyčnosti se mohou překrývat.

Mezi společenskou mnohojazyčností (*gesellschaftliche Vielsprachigkeit* neboli *Multilingualismus*) a osobní/individuální mnohojazyčností (*Mehrsprachigkeit* neboli *Plurilingvismus*) rozlišuje F.-J. Meißner (2007, s. 10). Hlavním kritériem jeho definic je rozlišení toho, zda je mnoho/vícejazyčnost výsledkem migrace či používání několika jazyků v rámci jednoho území, tedy jevem sociálním, či zda je jevem individuálním. Individuální mnohojazyčnost lze podle Meißnera dobře naplánovat, začlenit ji např. do jazykové vzdělávací politiky, zatímco společenská mnohojazyčnost je jevem výhradně sociálním.

K individuální/osobní mnohojazyčnosti se vyjadřuje H. Christ (2004, s. 31): *„Personale Mehrsprachigkeit ist ein Kontinuum in jenem doppelten Sinn, dass sie sich in der Zeit (lebensgeschichtlich) verändert und dass sie, was ihre Ausdehnung anbetrifft (qualitativ) zu keinem Zeitpunkt exakt gemessen werden kann.“*

Také podle F. G. Königs (2002, s. 25) neexistuje žádné měřítko, které by přesně mnohojazyčnost určilo. Tradiční definici mnohojazyčnosti *„wer mehrsprachig ist, kann sich in mehreren Sprachen seinen Intentionen situationsadäquat ausdrücken“* (Königs 2004, s. 96) Königs vyčítá, že je zaměřena jen na ‘produkt’ a jen na ty jedince, jejichž jazykové kompetence v daných jazycích jsou stejné a srovnatelné s kompetencemi rodilých mluvčích. Mnohojazyčnost by podle něj neměla vyjadřovat dosažený konečný stav kompetencí, nýbrž by měla klesat cestu pro rozvoj co nejvícestrannějších kompetencí v mnoha jazycích (srov. 2004, s. 96). Königs (2004, s. 97) doporučuje, abychom rozlišovali mezi třemi typy mnohojazyčnosti:

- a) retrospektivní mnohojazyčnost – tu si žák už do výuky přináší a je oproti spolužákům výrazně zvýhodněn (např. žák, který vyrůstá v česko-německém bilingvním prostředí, je zvýhodněn ve výuce němčiny jako dalšího cizího jazyka po angličtině)
- b) retrospektivně prospektivní mnohojazyčnost – na základě již dosažené mnohojazyčnosti si žák spolu s ostatními osvojuje další, jemu nový cizí jazyk (např. žák, který vyrůstá v česko-německém bilingvním prostředí a ve škole se začíná spolu s ostatními učit angličtině)
- c) prospektivní mnohojazyčnost – žák si ve škole postupně osvojuje několik cizích jazyků (tedy český žák, který si postupně ve škole osvojuje angličtinu, němčinu, španělštinu apod.). Prospektivní mnohojazyčnost je v České republice obecně považována za případ nejčastější.

Rozlišování mnohojazyčnosti na výše uvedené typy jasně ukazuje, jak odlišná může být cesta k jejímu dosažení.

Nový rozměr mnohojazyčnosti dává R. Ahrens (2004, s. 9), který se zasazuje o to, aby byla evropská mnohojazyčnost považována za kulturní dědictví, které zavazuje každého občana evropského kontinentu k dosažení individuální mnohojazyčnosti. Ta pak má vést k mnohojazyčnosti společenské.

Ke stejnému problému se vyjadřuje i A. Raasch, který zdůrazňuje, že plurilingvalita jedince je základem multilingvality společnosti: „*Die Plurilingualität des Einzelnen ist die Grundlage für die Multilingualität einer Gesellschaft, allerdings nur dann, wenn eine Gesellschaft die Individuen in die Lage versetzt, verschiedene Sprachen zu sprechen*“ (2003, s. 256).

H. Barkowski navíc rozlišuje mezi tzv. jazykem silným a jazykem slabým (srov. 2003, s. 157 - 163), přičemž silný jazyk je ten, který jedinec ovládá lépe než jazyk/jazyky další, tedy tzv. slabé.

Obsáhlou definici mnohojazyčnosti předkládá J. Houseová (2004, s. 62), která do ní promítá řadu různých aspektů. Nerozlišuje mezi tím, která perspektiva nazírání je důležitější či méně důležitá, naopak tvrdí, že všechno je stejně důležité. Za mnohojazyčnost považuje kompetenci jedince v několika jazycích (mimo jazyk mateřský), nejméně však v jednom cizím jazyce. Dvojjazyčnost je podle ní specifickým případem mnohojazyčnosti. Zdůrazňuje schopnost jedince či společenské skupiny používat více jazyků k určitému účelu v určitých situacích, institucích a doménách a dochází k závěru, že mnohojazyčnost je/by měla být globálním cílem výuky cizích jazyků.

V odborných statích týkajících se mnohojazyčnosti se často setkáváme s poněkud neujasněným používáním pojmů multilingvalita a multilingvismus. Tento terminologický problém se snaží vyřešit ve své práci L. Aroninová a M. Ó Laoire (2001, s. 11). Ti spojují multilingvalismus s určitou situací, zatímco multilingvalitu s osobou konkrétního mluvčího⁴³.

⁴³ V evropském měřítku je běžnější rozlišování mezi společenskou a individuální mnohojazyčností.

Mezi průkopnice mnohojazyčnosti bezesporu patří B. Hufeisenová. Podle ní znamená mnohojazyčnost ⁴⁴ „*die (positiv besetzte) funktionale sprachliche Handlungskompetenz in mehr als zwei Sprachen, wobei Sprache nicht gleichzusetzen ist mit Nationalsprache.*“ (2004, s. 77). Její představu o mnohojazyčnosti jasně vyjadřuje vzorec $L_3 = L_2 + n$ ($n \geq 1$). Hufeisenová spolu s Gerhardem Neunerem stála u zrodu otázek spojených s mnohojazyčností, iniciovala řadu odborných konferencí, projektů a výzkumů. Jako jedna z prvních začala používat pojem ‚Tertiärsprachen‘, kterým dodnes označujeme ty cizí jazyky, které si jedinec osvojil v časovém sledu po prvním cizím jazyku, tzn. jako 2., 3., 4. atd. cizí jazyk (srov. 1991) a zavedla dnes již obecně uznávané označení jazyků jako L1, L2, L3 atd., kterým vyjadřuje chronologii v jejich osvojování, přičemž souběžně osvojované či osvojené jazyky označuje stejnou číslicí. Ve svých pracích se zaměřuje především na mnohojazyčnost individuální a popisuje modely osvojování cizích jazyků, na nichž je koncept mnohojazyčnosti založen (viz kap. „Proces osvojování cizích jazyků“).

Mezi dvojjazyčností a mnohojazyčností důsledně rozlišuje D. Elsnerová (2009/2, s. 4). Dvojjazyčnost vnímá jako existenci aktivních a/nebo pasivních řečových dovedností ve dvou jazycích, zatímco o mnohojazyčnosti lze podle ní hovořit až od okamžiku, kdy je započat proces osvojování 3. jazyka, přičemž kompetence mohou být v jednotlivých jazycích výrazně rozdílné.

Pojmy jako Eigensprachigkeit, Fremdsprachigkeit a Quersprachigkeit upřednostňuje G. Listová a G. List (2001). Quersprachigkeit (kompetence napříč jazyky) považují za termín doplňující mnohojazyčnost.

⁴⁴ Pojem Mehrsprachigkeit nepoužívá Hufeisenová důsledně. Často jej nahrazuje pojmy „multiples Sprachenlernen“ nebo „Multilingualismus“ (srov. např. 2003, s. 97) a definuje je, ve shodě s Krummem (1999, s. 115 – 117) jako „linguistische Norm, die sich auch in der lebensweltlichen Realität widerspiegelt“.

Závěr

Jak vyplývá z celé této kapitoly, je patrné, že neexistuje žádná jednotná a obecně používaná definice pro žádný ze zde prezentovaných pojmů.

Fenomén „mnohojazyčnost“ podle nás, ve shodě s Königsem (2002, 2004), neznamená ovládnutí několika jazyků na úplně stejné nebo přibližně stejné úrovni, nýbrž kompetenci, která jedinci umožňuje úspěšně jednat v situacích, které jsou pro něj relevantní a důležité. Mnohojazyčnost je schopnost člověka komunikovat v několika jazycích. Jedinec je mnohojazyčný, pokud ovládá více jazyků. Protože je třeba odlišit termín „mnohojazyčný“ od termínu „dvojazyčný (bilingvní)“, můžeme dojít k závěru, že mnohojazyčný jen ten jedinec, který je schopen komunikovat alespoň ve třech jazycích (tedy v jednom mateřském a dvou cizích). Stupeň ovládnutí daných jazyků nehraje v tomto kontextu žádnou významnou roli. V souladu s názorem mnoha odborníků (např. Krumm /2004/, Bausch /1995/, Edmondson /2004/, Hufeisenová /2001/ apod.) lze konstatovat, že za mnohojazyčného jedince označujeme každého člověka, který se učil nebo ještě učí alespoň dvěma cizím jazykům a je schopen alespoň základní komunikace v nich. O mnohojazyčnosti můžeme začít tedy mluvit až od okamžiku, kdy se jedinec začal učit druhému cizímu jazyku (srov. Bausch 2003, s. 439). Nejedná se o koncept aditivní⁴⁵, nýbrž o koncept, který směřuje k vytvoření individuální, dynamické mnohojazyčnosti ve smyslu celoživotního formování jazykových dovedností. Primárním cílem není dosažení kompetencí blízkých rodilému mluvčímu

⁴⁵ Izolovaně aditivní koncept společenské mnohojazyčnosti kritizuje i Krumm (2004, s. 105) a opakovaně upozorňuje na to, že individuální mnohojazyčnost, kterou disponují např. imigranti v SRN a Rakousku, i přes proklamovanou politickou podporu mnohojazyčnosti, často vede k jejich vyčlenění ze společnosti. Společnost jejich mnohojazyčnost neakceptuje, pokud se daní jedinci nedomluví plyně jejím úředním jazykem. Původ problému spatřuje Krumm (2004, s. 105) zčásti v psycholinguistice, která se až donedávna opírala o tzv. „čistotu jazyků“, interferenci a Code Switching považovala za indikátory chybného výkonu a znalosti na úrovni mateřského jazyka za měřítko pro popis cílů výuky. Současný výzkum mnohojazyčnosti tento přístup kritizuje a četnými studiemi vyvrací (např. Kramsch 1997, Seidlhofer 2003, Gogolin 1998, 2001, Krumm 2001). Gogolinová např. hovoří o „praxi míchání jazyků“ (2003, s. 78, cit. podle Krumm 2004, s. 105). Krumm (2004, s. 107) navrhuje, aby byly vytvořeny modely pro větší diverzifikaci jazykové nabídky a pro začlenění jazyků menšin do školských systémů.

(near-native competence), nýbrž rozvoj takových kompetencí, které jsou v souladu s cíli, podmínkami, individuálními předpoklady a potřebami žáka/studenta⁴⁶.

Bilingvismus / dvojjazyčnost je podle našeho názoru jen zcela specifickým případem mnohojazyčnosti založeným na vyváženém používání dvou jazyků na přibližně stejné úrovni.

⁴⁶ Tato myšlenka naráží zvláště ve školním prostředí na zažité představy, že je lepší naučit se jednomu jazyku „pořádně“ než několika jazykům jen „napůl“. Každodenní realita, ale jednoznačně ukazuje, že ona druhá cesta je pro život potřebnější a nachází výrazně častější uplatnění (např. při cestování, komunikaci s obchodními partnery z různých zemí apod.). Při rozvoji mnohojazyčnosti nejde o to dělat škrty v obsahu jazykové výuky, jak by se mohlo mylně zdát, nýbrž o nalezení přirozené rovnováhy mezi klasickou, avšak moderně pojatou výukou cizích jazyků a rozvojem specifických kompetencí směřujících k mnohojazyčnosti (srov. Königs 2004, s. 100).

3 Jazyková politika Evropské unie

Dobré znalosti cizích jazyků jsou v dnešním globalizovaném světě důležitou podmínkou bezproblémového vzájemného soužití národů a jejich vzájemné komunikace. Skutečnost, že více než polovina obyvatelstva zeměkoule hovoří více než jedním jazykem, dokládá, že ne jednojazyčnost, ale mnohojazyčnost je jevem normálním (srov. Raupach 1995, s. 470). Potřebu znalostí cizích jazyků ve sjednocené Evropě velmi výstižně formuloval bývalý německý velvyslanec ve Velké Británii, Karl-Günther von Hase, který konstatoval, že bez znalostí cizích jazyků lze nakupovat, nikoli ale prodávat: „Man kann ohne Fremdsprachenkenntnisse einkaufen, aber nicht verkaufen!“ (cit. podle Gnutzmann 2004, s. 46). Uznání a podpory se cizím jazykům dostává i od nejvyšších evropských orgánů, od Rady Evropy a od Evropské komise. Jazyková politika už není jen věcí příslušné vlády a ministerstva daného státu a nesmí sloužit jen jednostranné podpoře jazyka vlastního, ani výhradní podpoře jednoho jazyka cizího (srov. Christ 1995, s. 76). Výuka cizích jazyků tak získala bezesporu politický rozměr.

3.1 Politická usnesení Evropské unie na podporu cizích jazyků

Na konci Evropského roku jazyků v roce 2001 přijaly Evropský parlament a Rada Evropy usnesení, kterým vyzvaly Evropskou komisi k vypracování dalších aktivit na podporu jazyků.

V březnu 2002 vyzvala Komise hlavy států a vlád Evropské unie na zasedání v Barceloně k tomu, aby se *děti již od útlého věku učily alespoň dvěma cizím jazykům* a stanovily cíl spočívající v tom, že se systémy vzdělávání a odborné přípravy v Evropské unii do roku 2010 stanou známkou světové kvality. Dlouhodobým cílem Komise se stalo zvyšování míry individuální mnohojazyčnosti, dokud každý občan nebude mít praktické znalosti alespoň dvou dalších jazyků kromě mateřského. Rada Evropy požádala členské státy, aby přijaly akční plány na podporu mnohojazyčnosti a další opatření vedoucí ke zlepšení zvládnutí základních dovedností zejména výukou alespoň dvou cizích jazyků od útlého věku, tedy aby např. zlepšily přípravu učitelů jazyků, vyčlenily prostředky nezbytné

pro výuku jazyků v raném věku a posílily výuku předmětů integrací cizího jazyka. Současně vyzvaly k vytvoření evropského ukazatele jazykových znalostí. Toto rozhodnutí vyplynulo ze současného nedostatku údajů o skutečných jazykových znalostech lidí v Evropské unii a z potřeby vytvořit spolehlivý systém pro měření pokroku při dosahování tohoto cíle. Zároveň bylo zavedeno ocenění Evropské komise „Evropská pečeť“ pro inovativní jazykové iniciativy.

Zvyšování míry individuální mnohojazyčnosti se stalo dlouhodobým cílem Komise. V roce 2003 přijal Evropský parlament zprávu, v níž vyzval Komisi, aby se více zabývala regionálními a méně používanými jazyky v souvislosti s rozšířením Evropské unie a s prosazováním politiky usilující o dosažení kulturní rozmanitosti. Reakcí na výzvu a v návaznosti na úspěch Evropského roku jazyků v roce 2001 přijala Komise v roce 2003 akční plán „Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti – 2004 - 2006“ (srov. Commissions of the European Communities. 2003: online), ve kterém byly stanoveny hlavní cíle, které mají být sledovány ve čtyřech strategických oblastech:

1. celoživotní jazykové vzdělávání
2. zkvalitnění výuky jazyků
3. vytvoření prostředí příznivého pro studium jazyků
4. celkové vytváření jazykové politiky na evropské i vnitrostátní úrovni.

Jednou z priorit členských států bylo zajistit, aby „si studenti brzy uvědomili své vlastní kulturní hodnoty a vlivy a ocenili další kultury, a byli tak otevřenější vůči ostatním lidem a začali se o ně zajímat“ (Podpora jazykového vzdělávání, oddíl 1.1, 2003). Plnění Akčního plánu bylo zhodnoceno ve Zprávě o provádění akčního plánu z 25. září 2007.

Významným mezníkem v jazykové politice Evropské unie se stal rok 2004. Zodpovědnost za evropskou jazykovou politiku poprvé převzal evropský komisař pro vzdělávání, výchovu, kulturu a mládež a národní jazyky, Ján Figel' ze Slovenska⁴⁷. Dále Evropská komise uvedla do života tzv. Europass (Europass: online), jednotný celoevropský soubor dokladů o vzdělání, osobních kompetencích,

⁴⁷ V této funkci působil do 1. října 2009. V současné době zastává tuto pozici Maroš Šefčovič (též ze Slovenska).

jazykových dovednostech, odborné kvalifikaci a pracovních zkušenostech jejich držitele. Tento nástroj nabízí občanům možnost poskytnout zaměstnavatelům a vzdělávacím institucím transparentní a přehledný soubor všech relevantních informací v jakémkoliv jazyce Evropské unie o svých jazykových znalostech a dovednostech.

V roce 2005 požádala Rada Evropy členské státy, aby přijaly akční plány na podporu mnohojazyčnosti, zlepšily přípravu učitelů jazyků, vyčlenily prostředky nezbytné pro výuku jazyků v raném věku a posílily výuku odborných předmětů integrací cizího jazyka. Evropská komise přijala Novou rámcovou strategii pro mnohojazyčnost (2005). Podle ní

- by každý občan měl mít možnost v patřičné míře komunikovat, aby maximálně naplnil svůj potenciál a využil příležitostí, které moderní inovativní EU nabízí;
- by každý občan měl mít přístup k patřičnému jazykovému vzdělání nebo k dalším prostředkům usnadňujícím komunikaci tak, aby v oblasti života, práce a komunikace neexistovaly v EU žádné nepřiměřené jazykové překážky;
- by každému občanu, i tomu, který není schopen naučit se cizím jazykům, měly být poskytnuty dostatečné technické komunikační prostředky, které mu umožní přístup k mnohojazyčnému prostředí.

Politika mnohojazyčnosti, kterou Komise prosazuje, sleduje tři základní cíle:

- podporovat studium jazyků a jazykovou rozmanitost ve společnosti;
- zasazovat se za zdravé mnohojazyčné hospodářství⁴⁸; a
- zajistit občanům přístup k právním předpisům, postupům a informacím Evropské unie v jejich vlastních jazycích.

⁴⁸ Potřeba zdravého mnohojazyčného hospodářství je v Nové rámcové strategii pro mnohojazyčnost (2005, s. 8: online) odůvodněna takto: „Evropská unie rozvíjí vysoce konkurenční hospodářství. Mezikulturní komunikační schopnosti nabývají ve světových marketingových strategiích a strategiích prodeje stále většího významu. Aby mohly obchodovat s podniky v jiných členských státech, potřebují mít evropské podniky znalosti jazyků Evropské unie, jakož i jazyků našich dalších obchodních partnerů z celého světa. To platí zejména o středně velkých, rychle rostoucích podnicích vytvářejících nová pracovní místa, které představují v Unii hlavní hnací sílu inovace, zaměstnanosti a sociálního a místního začlenění.“

Komunikace v cizích jazycích byla v doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 zařazena mezi osm klíčových schopností pro celoživotní učení.

1. ledna 2007 vytvořila Evropská komise úřad komisaře pro mnohojazyčnost, jímž se stal Leonard Orbán u Rumunska. V tomtéž roce vyzvala Komise skupinu intelektuálů pod vedením francouzsko-libanonského spisovatele Amina Maaloufa k tomu, aby se zamýšlela nad přínosem mnohojazyčnosti k mezikulturnímu dialogu. Zpráva „A rewarding challenge“ (Prospěšná výzva), kterou tato skupina v roce 2008 vypracovala, zdůrazňuje, že jazyky jsou jednou z hlavních součástí naší identity a že jejich znalost má klíčový význam pro sociální soudržnost a integraci. Studium jazyků otevírá brány k jiným kulturám a buduje mosty ke komunitám, které jimi hovoří. Ústřední myšlenkou zprávy Maaloufovy skupiny je tzv. „osobní adoptivní jazyk“. Každý občan by si měl na základě cíle „mateřština plus dva cizí jazyky“ vybrat jeden jazyk pro mezinárodní komunikaci a kromě toho by měl mít možnost učit se „osobní adoptivní jazyk“. Tento jazyk by se neměl učit pouze formou studia gramatických pravidel, ale také formou důkladného seznámení se s kulturou, literaturou, dějinami a lidmi, kteří jím hovoří. Jedinec by měl mluvit několika jazyky, ale není nutné, aby je ovládal na úrovni rodilého mluvčího. Ve své strategii z roku 2008 vyzvala Komise členské státy k tomu, aby se dále zamýšlely nad touto myšlenkou a nad způsoby její realizace. Členem Maaloufovy skupiny za Českou republiku je filozof Jan Sokol.

Dále (již podruhé) vyzvala rada Evropy hlavy států a vlád k vytvoření evropského ukazatele jazykových znalostí. V návaznosti na tuto výzvu byl v roce 2007 schválen Rámec pro evropský výzkum jazykových znalostí.

Je stále patrnější, že jazyková politika výrazně zasahuje i do obecných dokumentů EU. Tak se např. v Lisabonské smlouvě známé též pod názvem „Smlouva pro Evropu 21. století“, kterou podepsali předsedové vlád nebo rezortní ministři všech členských států EU 13. prosince 2007, hovoří o tom, že EU „respektuje svou bohatou kulturní a jazykovou rozmanitost a dbá na zachování a rozvoj evropského kulturního dědictví“ (Lisabonská smlouva 2007, článek 2, s. 13: online). Smlouva vstoupila v platnost 1. prosince 2009.

Na rychlé změny, které přináší globalizace, technologický pokrok, stárnutí obyvatelstva a rostoucí mobilita Evropanů reagovala Evropská komise ve svém sdělení z 18. září 2008 „Mnohojazyčnost – přínos pro Evropu i společný závazek“ (srov. Komise evropských společenství 2008: online). Upozorňuje v něm, že v důsledku těchto a jiných faktorů získává život Evropanů mezinárodní a mnohojazyčný charakter. V důsledku jazykové rozmanitosti může docházet k rozšiřování komunikační propasti mezi lidmi z různých kultur a k prohlubování sociálních rozdílů, kdy se občanům, kteří ovládají více jazyků, nabízí přístup k lepšímu životu a pracovním příležitostem, zatímco občané ovládající pouze jeden jazyk jsou v nevýhodě. To může občanům a podnikům v EU bránit v plném využití příležitostí, které nabízí jednotný trh, a oslabovat jejich konkurenceschopnost v zahraničí. Může jít rovněž o překážku přeshraniční administrativní spolupráce mezi členskými státy v EU a efektivního fungování místních služeb, např. nemocnic, soudů, úřadů práce atd. Pro všechny státy EU z toho vyplývá, že s jedním cizím jazykem nemůže jedinec vystačit, tedy že je třeba usilovat o dosažení mnohojazyčnosti. Sdělení se zabývá problematikou jazyků v širším kontextu sociální soudržnosti a prosperity. Cílem bylo zohlednit realitu Evropské unie, která se vyznačuje různými jazykovými znalostmi a potřebami, a začlenit mnohojazyčnost do politiky a činnosti Evropské unie. Sdělení vybízí členské státy a další orgány EU k tomu, aby společnými silami motivovaly občany k získávání jazykových znalostí a poskytly jim v tomto směru podporu. Zkoumá zejména tyto otázky:

- role jazyků při rozvíjení vzájemného porozumění v mnohojazyčné společnosti,
- jak jazykové znalosti zvyšují zaměstnatelnost a zajišťují evropským podnikům konkurenční výhody,
- jak motivovat evropské občany k tomu, aby si kromě svého mateřského jazyka osvojili ještě dva další jazyky,
- jak mohou média a nové technologie sloužit jako spojovací článek mezi lidmi hovořícími různými jazyky.

Tento úřední dokument navíc navrhuje maximálně využít existujících evropských programů a iniciativ v oblasti vzdělávání, médií, výzkumu, sociálního začleňování a konkurenceschopnosti a počítá s vyhodnocením dosaženého pokroku v roce 2012.

21. listopadu 2008 představila Rada Evropy své usnesení o Evropské strategii pro mnohojazyčnost. Členské státy a komisi vyzvala, aby v rámci svých příslušných pravomocí a v plném souladu se zásadou subsidiarity:

- prosazovaly mnohojazyčnost s cílem posílit sociální soudržnost, mezikulturní dialog a utváření Evropy;
- podporovaly celoživotní studium jazyků;
- lépe prosazovaly mnohojazyčnost jako důležitý faktor pro konkurenceschopnost evropského hospodářství a pro mobilitu a pracovní uplatnění obyvatel;
- prosazovaly jazykovou rozmanitost a mezikulturní dialog zvýšením podpory určené překladatelské činnosti s cílem podpořit šíření děl, myšlenek a znalostí v Evropě i po celém světě;
- propagovaly jazyky Evropské unie ve světě (srov. Úřední věstník Evropské unie 2008, s. 2, 3: online).

3.2 Jazykové znalosti Evropanů

Evropská komise se dlouhodobě zavázala k podpoře jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti. První komplexní program na podporu výuky a studia jazyků „Lingua“ byl zahájen v roce 1989 a od té doby jsou jazyky klíčovým prvkem evropských programů v oblasti vzdělávání a profesní přípravy. V roce 2000 provedla iniciativa Eurobarometr šetření „Die Europäer und die Sprachen⁴⁹“ (Europäische Kommission 2001: online), v němž se Evropanů dotazovala na jejich jazykové znalosti. Pro porovnání údajů byl podobný, ještě o něco rozsáhlejší průzkum realizován v roce 2005. Průzkum přinesl mnoho zajímavých výsledků. V roce 2000 uvedlo 53 % respondentů, že kromě svého mateřského jazyka hovoří ještě jedním jazykem. V roce 2006 jich bylo už 56 %. Nejvíce multilingvními občany EU jsou Lucemburčané, kde 99 % obyvatel zná alespoň jeden cizí jazyk, po nich následují Slováci (97 %) a Lotyšši (95 %). V roce 2006 hovořilo 28 % respondentů dvěma cizími jazyky, přičemž v roce 2001 jich bylo 26 %. Nejpopulárnějšími druhými jazyky (L2) jsou angličtina, francouzština a němčina, dále pak španělština a ruština. V České republice byla ještě v roce 2005

⁴⁹ „Evropané a jejich jazyky“

nejčastějším cizím jazykem, který naši občané ovládají, němčina (28 %) (srov. Europäische Kommission 2006: online). Obecně průzkumy ukázaly, že v menších členských státech s několika oficiálními jazyky je úroveň mnohojazyčnosti vyšší. To platilo také pro země, kde existují méně používané rodné jazyky nebo kde dochází k „jazykové výměně“ se sousedními zeměmi. Pouze v šesti členských státech byla v roce 2006 většina obyvatel monolingvních: v Irsku (66 % lidí neznalo žádný jiný jazyk než svůj rodný), ve Spojeném království (62 %), v Itálii (59 %), v Maďarsku (58 %), v Portugalsku (58 %) a ve Španělsku (56 %). Pouze menšina Evropanů považuje studium jazyků za nedůležité – v roce 2006 jich bylo jen 8 %, o jedno procento více než v roce 2001 (srov. Evropská komise 2006: online). Poněkud odlišné údaje přináší průzkum v rámci „Nové rámcové strategie pro mnohojazyčnost“ z roku 2005, v němž se např. uvádí, že v cizím jazyce je schopno vést komunikaci přibližně 50 % obyvatel EU, v ČR je to o něco více, téměř 60 % (srov. Komise evropských společenství 2005: online).

21. listopadu 2008 prezentovala Evropská komise novou studii sítě Eurydice o jazykové výuce v primárním a všeobecném sekundárním vzdělávání v 31 zemích Evropy (srov. Evropská komise 2008c: online). Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě 2008). Kromě jiného bylo konstatováno, že výuka jazyků v rámci všeobecného vzdělávání má stále větší podporu a že se žáci cizím jazykům začínají učit od ranějšího věku. Ve 13 evropských zemích je podle této studie angličtina jako první cizí jazyk vyučována povinně. I v případě, že je v této otázce ponechána možnost výběru, žáci a jejich rodiče upřednostňují angličtinu, která je nyní na základních školách nejvíce vyučovaným jazykem. Během povinné školní docházky *se angličtině učí 90 % evropských žáků*. Je-li vyučován i druhý cizí jazyk, vybírá si většina žáků francouzštinu nebo němčinu (srov. Evropská komise 2008a: online).

V březnu 2010 byla ve Vídni odstartována celosvětová anketa nazvaná „Welche Sprachen braucht die Welt?“⁵⁰. Jejím cílem bylo zjistit, jaké aktivní jazykové kompetence a jakou potřebu pasivního užívání cizích jazyků mají občané z různých zemí světa. Anketa byla rozdělena na dvě části. V té první se mohli

⁵⁰ Anketa byla zveřejněna na adrese <http://www.bridgessurvey.com> a má trvat po dobu jednoho roku.

respondenti vyjádřit ke svým dosaženým jazykovým kompetencím, v části druhé k tomu, zda ve svém každodenním životě potřebují překlad z jednoho jazyka do druhého a jak často.

O stavu znalostí cizích jazyků u občanů EU informoval průzkum Evropský ukazatel jazykových znalostí, který proběhl v roce 2011. Cílem „*bylo poskytnout členským státům, politikům, učitelům i odborníkům spolehlivé srovnávací údaje o znalostech cizích jazyků v celé Evropské unii. Tento průzkum nabídl poznatky o mnohojazyčných schopnostech mladých lidí, o tom, kde je možno najít osvědčené postupy a dobré výsledky, a o pokroku směrem k dosažení vytčeného záměru, kterým je zlepšování studia cizích jazyků.*“ (Evropská komise 2010: online). Průzkum byl zaměřen na porozumění němčině a angličtině a byl realizován v 16 zemích Evropy. Česká republika se ho nezúčastnila, proto se na tomto místě zjištěnými výsledky blíže nezabýváme⁵¹.

Otázkou, jakým jazykům a kolika jazykům by se měli učit občané EU, se zabývá Evropská komise, Rada Evropy, přední odborníci v oblasti mnohojazyčnosti, management velkých i menších firem, ale i rodiče a laická veřejnost. Evropská komise a Rada Evropy prosazuje myšlenku, aby jednotlivé země ve své jazykové politice volily jazyky časté, ale aby přihlížely především i k jazykům svých sousedů.

„Eine kluge Sprachenpolitik muss Kompromisse eingehen zwischen den weitreichenden Kommunikationssprachen, zu denen neben Englisch aus europäischer Perspektive Russisch, Deutsch und Spanisch zu rechnen sind, durchaus aber auch Chinesisch und Japanisch, und den Nachbarsprachen, die unmittelbar erlebbar sind und zum Kommunikationsraum der Menschen gehören.“ (Krumm 2009/2010, s. 121)

V následující tabulce (č. 1) pro přehlednost souhrnně uvádíme přehled nejdůležitějších mezníků v evropské jazykové politice.

⁵¹ Srov. European Commission (2011). First European Survey on Language Competences. Final Report [online].

Tab. 1: Přehled významných mezníků v evropské jazykové politice (shrnutí)

1989	„Lingua“ - první komplexní program na podporu výuky a studia jazyků
2000	průzkum názorů iniciativy Eurobarometr k jazykovým znalostem Evropanů „Die Europäer und ihre Sprachen“
2001	Evropský rok jazyků
13. 12. 2001	Evropský parlament přijal usnesení doporučující opatření na podporu jazykové rozmanitosti a jazykového vzdělávání
14. 2. 2002	Rada Evropy přijala usnesení, kterým vyzvala Evropskou komisi k předložení návrhů na podporu jazykové rozmanitosti a jazykového vzdělávání
březen 2002	Barcelona - hlavy států a vlád Evropské unie vyzvaly na zasedání k tomu, aby se děti už od útlého věku učily alespoň dva cizí jazyky
10. 4. 2003	Brusel - konference o podpoře jazykové rozmanitosti a jazykového vzdělávání
27. 7. 2003	Evropská komise přijala akční plán „Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti – 2004 - 2006“
2003	vytvoření evropského ukazatele jazykových znalostí
2004	Evropská komise přijala tzv. Europass
2005	Evropská komise přijala „Novou rámcovou strategii pro mnohojazyčnost“
18. 12. 2006	doporučení Evropského parlamentu a Rady na zařazení komunikace v cizích jazycích mezi osm klíčových schopností pro celoživotní učení
2007	Evropská komise schválila „Rámec pro evropský výzkum jazykových znalostí“
prosinec 2007	Smlouva pro Evropu 21. století (Lisabonská smlouva)
2008	zpráva Maaloufovy skupiny o přínosu mnohojazyčnosti k mezikulturnímu dialogu
září 2008	Evropská komise přijala sdělení „Mnohojazyčnost – přínos pro Evropu i společný závazek“
21. 11. 2008	schváleno Usnesení Rady o evropské strategii pro mnohojazyčnost
2010	průzkum „Evropský ukazatel jazykových znalostí“
březen 2010	Vídeň - celosvětová anketa nazvaná „Které jazyky potřebuje svět?“

4 Jazyková politika České republiky a mnohojazyčnost

Výuka cizích jazyků má v České republice dlouhou tradici. Vzhledem k velikosti České republiky a k počtu občanů, kteří hovoří česky, byla a je znalost cizích jazyků pro občany ČR nezbytnou nutností. K výraznému posílení přesvědčení o potřebě znalosti cizích jazyků došlo zejména v souvislosti se společensko-politickými změnami po roce 1989. Z novějších dokumentů, které výuku cizích jazyků výrazně podporují, je třeba jmenovat Národní program rozvoje vzdělávání v České republice („Bílá kniha“) z roku 2001.

Vláda České republiky schválila v prosinci 2005 Národní plán výuky cizích jazyků na období 2005 – 2008. V jazykové oblasti se na něj odvolávají všechny následující dokumenty (např. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky z roku 2007). Jeho prioritou se stala na všech stupních vzdělávání výuka anglického jazyka jako klíčového nástroje globální komunikace. Dokument má pomoci dosáhnout stanoveného cíle: zajištění dostatečného počtu kvalifikovaných učitelů jazyků a jejich soustavné další vzdělávání, rozšíření a aplikaci moderních výukových metod, zpracování kvalitních výukových materiálů v tiskové a multimediální formě a další (MŠMT 2005, s. 1: online).

Na Národní plán výuky cizích jazyků a i na nově schválený Rámcový vzdělávací program⁵² (2004) (dále jen RVP) reagovala většina škol vytvořením vlastní koncepce výuky cizích jazyků. Ve školním roce 2007/2008 postupovaly školy ve výuce cizích jazyků již podle připravených školních vzdělávacích programů.

⁵² Podle RVP ZV (2004) spadá cizí jazyk a další cizí jazyk do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Výstupní úroveň v 5. ročníku ZŠ směřuje k jazykové úrovni A1 a v 9. ročníku ZŠ k jazykové úrovni A2 Společného evropského referenčního rámce., Pro „další cizí jazyk“ platí výstupní úroveň A1 s možností přesahu do A2. Další cizí jazyk je do RVP zařazen jen jako „doplňující vzdělávací obor, který není povinnou součástí základního vzdělávání, jeho vzdělávací obsah pouze doplňuje a rozšiřuje. Doplňující vzdělávací obory je možné využít pro všechny nebo jen pro některé žáky jako povinný nebo povinně volitelný vzdělávací obsah“ (RVP 2007, s. 85). Při tvorbě školního vzdělávacího programu musí školy u vzdělávacího oboru Cizí jazyk zohlednit, že „přednostně musí být žákům nabídnuta výuka anglického jazyka“ a „pokud žák (jeho zákonný zástupce) zvolí jiný cizí jazyk než anglický, musí škola prokazatelně upozornit zákonné zástupce žáka na skutečnost, že ve vzdělávacím systému nemusí být zajištěna návaznost ve vzdělávání zvoleného cizího jazyka při přechodu žáka na jinou základní nebo střední školu“ (RVP ZV 2004, s. 106).

Angličtina se stala prvním cizím jazykem a stát svými opatřeními garantuje, že výuka angličtiny bude mít návaznost od mateřské až po střední školy. V mateřské škole si mají děti osvojovat angličtinu formou jazykové propedeutiky, což v praxi znamená, že se hravým způsobem seznamují s jazykovými odlišnostmi angličtiny a zbavují se ostychu před ní. Podle záměru MŠMT může výuka plynule navazovat v 1. ročníku základní školy.

Podle Výroční zprávy České školní inspekce za školní rok 2008/2009 (2009, s. 48) je zkvalitnění výuky cizích jazyků dlouhodobým cílem všech strategických materiálů ke vzdělávání v České Republice. Cizí jazyky by měly být podporovány zejména v těchto oblastech:

- rozšíření jazykové a metodické kompetence učitelů;
- zavádění vyučovacích metod, organizačních forem a výukových činností, které zvyšují kvalitu výuky cizích jazyků včetně e-learningu;
- rozšíření výuky cizích jazyků na středních školách;
- vytváření podmínek pro dlouhodobé hostování kvalifikovaných učitelů cizích jazyků ze zemí EU;
- zlepšování podmínek pro využívání ICT v anglickém jazyce;
- metodická podpora výuky cizích jazyků včetně konzultační a poradenské činnosti a tvorby metodických nástrojů a dokumentů.

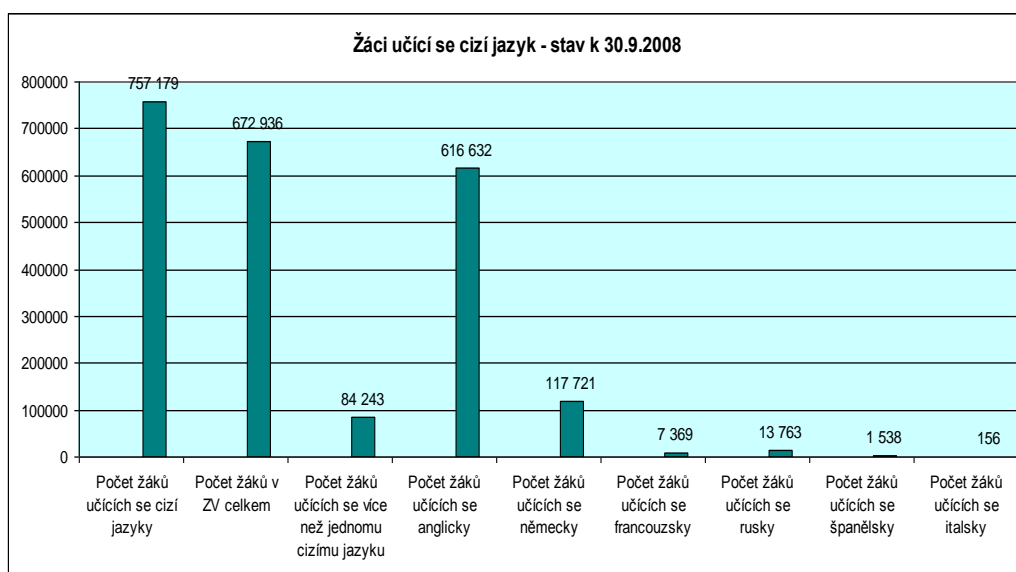
Tematická zpráva České školní inspekce z února 2010 (srov. Česká školní inspekce, Souhrnné poznatky 2010: online) dokládá, že ve školním roce 2008/2009 nabízela asi polovina navštívených škol dětem výuku angličtiny a že ve 3. třídě ZŠ se angličtině učilo 99,4% všech žáků, další cizí jazyk si na 2. stupni ZŠ zvolilo už jen 11% žáků. Preferenci anglického jazyka dokládají i údaje Ústavu pro informace ve vzdělávání a MŠMT uvedené v tabulce č. 2 a v grafech č. 1 a 2.

Tab. 2: Počet žáků, kteří se učí cizím jazykům

Počet žáků v základním vzdělávání celkem	672 936
Počet žáků učících se více než jednomu cizímu jazyku	84 243
Počet žáků učících se anglicky	616 632
Počet žáků učících se německy	117 721
Počet žáků učících se francouzsky	7 369
Počet žáků učících se rusky	13 763
Počet žáků učících se španělsky	1 538
Počet žáků učících se italsky	156

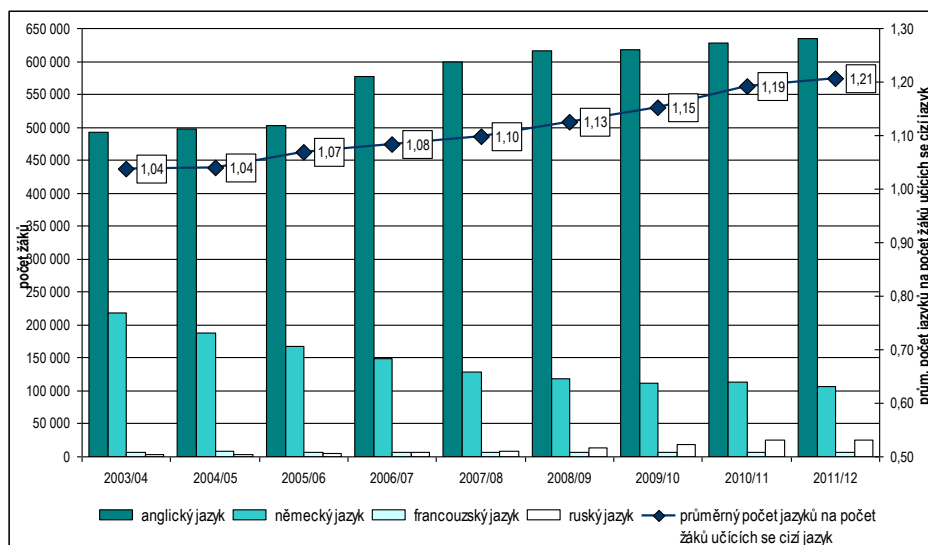
Zdroj: Statistická ročenka školství 2008/2009 - kapitola C, stav k 30. 9. 2008: online

Graf 1: Počet žáků, kteří se učili cizím jazykům v září 2008



Zdroj: Statistická ročenka školství 2008/2009 - kapitola C, stav k 30. 9. 2008: online

Graf 2: Žáci učící se cizí jazyky ve školním roce 2003/04–2011/12 na ZŠ



Zdroj: Databáze MŠMT, Vývojová ročenka školství 2003/04–2011/12, graf GB4: online

Z výše uvedených grafů jednoznačně vyplývá, že rok od roku narůstá počet žáků, kteří se na základních školách učí angličtinu, počet žáků učících se němčinu naopak stále ještě klesá. Potěšující je, že roste počet žáků, kteří se učí více než jednomu cizímu jazyku (1,21 jazyků na jednoho žáka ve školním roce 2011/2012 oproti 1,04 jazyků v roce 2003/2004), i když právě tento ukazatel dokládá, že doporučení Rady Evropy Česká republika dostatečně nerespektuje, protože v tom případě by se musel daný ukazatel alespoň přibližovat hodnotě „2“⁵³. V praxi to znamená, že „princip mnohojazyčnosti deklarovaný v koncepčních dokumentech je realizován v omezené míře“ (srov. Česká školní inspekce, Souhrnné poznatky 2010, s. 6: online). Je více než jasné, že Česká republika stále ještě nenaplnuje doporučení EU o zavedení dvou povinných cizích jazyků do výuky v základním vzdělávání a že nerespektuje uplatňování principu mnohojazyčnosti (viz např. doporučení Evropského parlamentu z 13. prosince 2001, usnesení z Barcelony 2002, akční plán Evropské komise z roku 2003, Nová rámcová strategie pro mnohojazyčnost z roku 2005 apod.). Ačkoli existuje mnoho logických důvodů pro to začít na 1. stupni ZŠ raději jiným světovým jazykem a angličtině se věnovat až s určitým odstupem jako druhému cizímu jazyku⁵⁴, nezbyvá nám v dané situaci nic jiného, než angličtinu jako první cizí jazyk respektovat a při výuce dalších cizích jazyků se o ni opírat a na ni se odvolávat.

Na začátku 21. století rozhodla česká politická reprezentace zastoupená hlavně Stanislavem Grossem (premiérem) a Petrou Buzkovou (ministrkou školství) o zavedení povinné výuky angličtiny na základních školách. Podle našeho přesvědčení se jednalo o čistě politické rozhodnutí, které nebylo podloženo žádným výzkumem, ani jinou kvalifikovanou argumentací. MŠMT ve svých dokumentech jednoznačně podporuje výuku cizích jazyků. Školám sice dává jistou volnost v rozhodování, které jazyky nabídnou jako první cizí jazyk a které jako jazyk další, ale přednostně doporučuje výuku angličtiny. Je velmi diskutabilní, zda je taková preference správná.

⁵³ Hodnotou „dva“ máme na mysli dva cizí jazyky na jednoho žáka.

⁵⁴ Např. je výhodnější začít se učit „obtížnějším“ jazykům v mladším školním věku; motivace učit se další cizí jazyky po angličtině s věkem zpravidla klesá, neboť jedinec už má jistotu, že se alespoň anglicky domluví (srov. Krumm 2004, s. 107; Le Pape Racine 2007, s. 51: online).

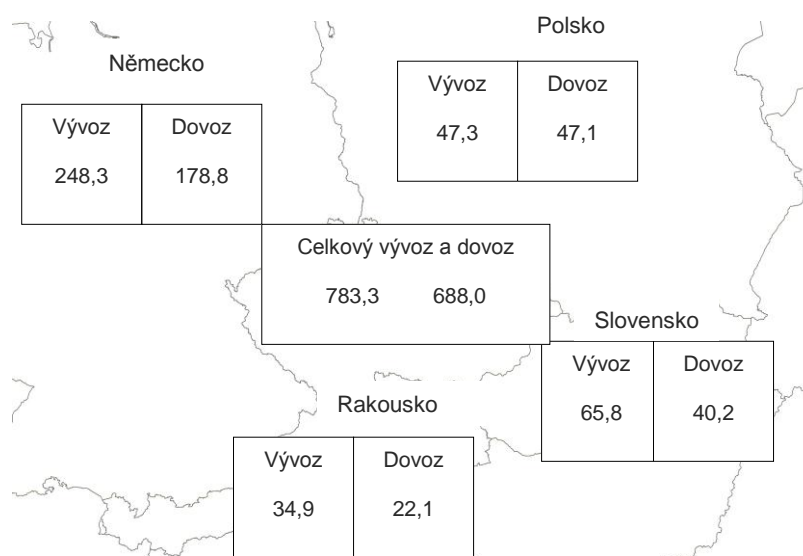
Domníváme se, že nabídka cizích jazyků na českých školách by měla přihlížet k následujícím aspektům, které exemplifikujeme na příkladu němčiny a dalších sousedních jazyků a jazyků národnostních menšin:

1. **tradice ve výuce cizích jazyků:** němčina je v ČR bezesporu jazykem s největší tradicí. Svou významnou roli zde sehrávají historické faktory;
2. **princip sousedních jazyků:** ČR sousedí se dvěma německy mluvícími zeměmi, společné hranice jsou 1276 km dlouhé, tvoří tedy 55,72 % z celkové délky hranic ČR. V žádné ze sousedních zemí není angličtina úředním jazykem;
3. **zeměpisná vzdálenost:** zeměpisně nejbližšími cizími jazyky jsou němčina, polština a slovenština. Výuka polštiny nemá v ČR žádnou významnou tradici. Hojněji je zastoupena jen v regionech bezprostředně hraničících s Polskem. Slovenština má v ČR zcela zvláštní postavení. Lze konstatovat, že každý rodilý Čech, Moravan a Slezan slovenštině bez problémů rozumí, aktivně však nekomunikuje. Díky receptivní znalosti slovenštiny jsou mnohdy občané ČR považováni automaticky za bilingvní národ;
4. **zastoupení cizích jazyků mezi menšinami:** ČR ratifikovala 1. března 2007 Evropskou chartu regionálních či menšinových jazyků, jejímž cílem je chránit a podporovat užívání historických regionálních či menšinových jazyků v osobním i veřejném životě. Tímto aktem se Česká republika zavázala k ochraně polštiny a slovenštiny v oblastech vzdělání, soudních orgánů, orgánů veřejné správy, hromadných sdělovacích prostředků, kulturní činnosti a zařízení, hospodářského a sociálního života a přeshraniční výměny. Charta stanoví také podmínky užívání menšinových jazyků při jednání s orgány veřejné správy, veřejných služeb, ale i v hospodářské a sociální sféře. S ohledem na historický vývoj a postavení jednotlivých menšin řadíme mezi regionální či menšinové jazyky v České republice
 - polštinu
 - slovenštinu
 - němčinu
 - romštinu
 - ostatní menšinové jazyky (bulharštinu, chorvatštinu, maďarštinu, rusínštinu, ruštinu, řečtinu/novořečtinu, srbštinu a ukrajinštinu aj.).

Ve své Zprávě z 10. 12. 2009 chválí Rada Evropy přístup České republiky k regionálním a menšinovým jazykům. Vytýká ovšem neexistenci strukturované politiky pro romštinu a němčinu;

5. **hospodářský význam jednotlivých cizích jazyků:** není možné přesně statisticky vymezit, který z cizích jazyků je pro ČR hospodářsky nejdůležitější. Vycházíme-li ze strohých dat, musíme konstatovat, že německy mluvící země se na obchodu s ČR podílejí nejvýznamněji – viz např. graf Českého statistického úřadu z března 2012⁵⁵ (graf č. 3).

Graf 3: Zahraniční obchod se sousedními zeměmi za leden až březen 2012
v mld. Kč FOB/CIF (běžné ceny)
CZK billion FOB/CIF (current prices)



Zahraniční obchod se sousedními zeměmi za leden až březen 2012: online.

S preferováním angličtiny nesouhlasí celá řada odborníků i laické veřejnosti. Např. Greger, Ježková (2007, s. 135) píše „... je třeba zajistit návaznost výuky jednomu cizímu jazyku na jednotlivých stupních vzdělávání; nepovažujeme však za nezbytné zdůrazňovat, že by tímto jazykem měla být angličtina, a přispívat tak ke snižování již tak klesajícího zájmu o další „hlavní“ cizí jazyky, zvláště francouzštinu a němčinu – jejíž význam je v našem geografickém, historickém, politickém a kulturním kontextu podle našeho názoru neoprávněně podceňován.“ Hufeisenová (2004, s. 83) i Krumm (2002, s. 75) se proti angličtině

⁵⁵ Zahraniční obchod se sousedními zeměmi za leden až březen 2012: online.

jako prvnímu cizímu jazyku staví ještě razantněji. Upozorňují na prudce klesající motivaci k osvojování dalších jazyků po angličtině a připomínají, že ti jedinci, kteří se jako prvnímu cizímu jazyku začali učit angličtině, se často mylně domnívají, že svým představám o komunikačních cizojazyčných dovednostech učinili zadost a další cizí jazyk ke svému životu nepotřebují. Pokud však žák začne se studiem jiného cizího jazyka, stále má před sebou dostatečnou motivaci naučit se i anglicky. Globální zavádění angličtiny jako prvního cizího jazyka považuje za chybné i Gogolinová. Její závěry se však týkají spíše volby prvního cizího jazyka u německy mluvících žáků, neboť Gogolinová zjistila, že proces kognitivního podněcování při učení se cizímu jazyku funguje tím lépe, čím vzdálenější je tento jazyk od mateřštiny. Pro německé žáky je tedy podle ní výhodnější začít se učit nejprve jinému jazyku než jazyku příbuznému. Budou mít sice nevýhodu, že učení jim půjde zpočátku pomaleji, ale výhodou bude, že jeho učení bude mít trvalejší účinek a získají více obecných jazykových znalostí (srov. Gogolin 2003, s. 77 – 85). Na Slovensku se na mnoha základních školách vyučuje němčina od 1. třídy a angličtina až od 3. třídy. A s velkým úspěchem. Učitelé shodně referují o tom, že děti se lépe, rychleji a snadněji učí anglicky, pokud už mají předchozí zkušenosti s německým jazykem.

Zastánci angličtiny jako prvního cizího jazyka v ČR naopak často argumentují tím, že diverzifikace nabídky cizích jazyků znemožňuje mobilitu žáků, tedy přestupy z jedné školy na jinou, a nezaručuje návaznost výuky v dalším stupni školy. Tento argument je známkou ustrnulého myšlení a v pojetí moderního vzdělávání nemůže obstát (srov. Krumm 2009/2010, s. 121, 122). Ve shodě s Krummem zastáváme stanovisko, že diverzifikace nabídky jazyků je i v podmínkách české školy reálná, neboť

- Společný evropský referenční rámec pro jazyky a Evropské jazykové portfolio umožňují poměrně přesně popsat, jakého stupně ovládnutí jazyka žák dosáhl. Nová škola, nový pedagog nemusí žáka vystavovat stresujícímu testování a na základě potvrzené úrovně z předchozí školy ho může promyšleně začlenit do výuky;
- síť českých škol dává prostor pro flexibilitu žáka a jeho rodičů. Jazyková nabídka školy může být / měla by být jedním z kritérií, podle kterých si žák

svou další školu vybírá. Výhodou jazykové diverzifikace je tzv. ‘Sprachenteiligkeit’, tedy že ne všechny školy nabízejí stejné jazyky, nýbrž záměrně jazyky různé, díky nimž se též výrazněji profilují;

- rozšířenou jazykovou výuku může každá škola nabízet i formou povinně volitelných nebo výběrových předmětů či v rámci mimoškolních aktivit;
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání nabízí už dnes takový rámec výuky cizích jazyků, který může žákovi i rodičům zaručit, že se žák naučí dobře anglicky i tehdy, pokud si zvolí angličtinu až jako další cizí jazyk;
- Rada Evropy podporuje zajímavé cizojazyčné projekty škol a oceňuje je tzv. Evropskou jazykovou pečetí.

Závěr

Jazyková politika ČR podle našeho názoru stále ještě dostatečně nereflektuje doporučení Rady Evropy a Evropské komise a nenabízí konkrétní politická opatření směřující k urychlenému získávání mnohojazyčnosti občanů naší země. Za jedno z možných a rychle účinných řešení považujeme zavedení povinné výuky dvou cizích jazyků již na základních školách. Dalším důležitým krokem by měla být zvýšená mediální podpora výuky jazyků našich sousedů a dalších cizích jazyků, k nimž např. patří francouzština, španělština, ruština, italština a další.

5 Didaktika mnohojazyčnosti

Vycházíme-li z definice didaktiky cizích jazyků jako vědy o učení a vyučování cizím jazykům, která se zabývá učitelem a průběhem vyučování, žákem a procesem učení, zkoumáním interkulturní roviny, jazyka jako prostředku (médií) a jako cíle vyučování (srov. Bausch 2003, s. 1), musíme konstatovat, že didaktika mnohojazyčnosti by se měla stát její integrální součástí, neboť dosažení mnohojazyčnosti u našich žáků je jedním z cílů výuky. Učitelé i žáci jsou permanentně vystaveni vlivu nejrůznějších cizích jazyků, učitelé u svých žáků neustále objevují problémy, zábrany, ale i úspěchy a nové způsoby (strategie a techniky), které jsou dány právě působením dalších jazyků. Péče o rozvoj individuální (personální) mnohojazyčnosti je tedy, podle našeho názoru, předmětem didaktik všech cizích jazyků, didaktiku angličtiny nevyjímaje. Meißner (2004, 152 – 154) dokonce požaduje vytvoření zcela nové disciplíny „didaktika mnohojazyčnosti“, neboť ta se podle jeho názoru v mnohém od předmětových didaktik odlišuje. Důraz je třeba podle Meißnera věnovat hlavně:

- zefektivnění osvojování cizích jazyků jejich systematickým propojováním;
- proaktivní a retroaktivní transfer mezi mateřským jazykem a L2, L3, L4 atd.;
- diferenciaci pojmu “transfer” ve smyslu učení v souvislostech;
- popisu mezijazykové systematiky (např. pravidla korespondence);
- budování kompetencí k osvojování jazyků a jejich empiricky odůvodněnému popisu založenému na zkušenostech s cizími jazyky a cestách jejich osvojování a na orientaci žáka.

Meißner zároveň dodává, že také „didaktika mnohokulturality“ je didaktikou mnohojazyčnosti, neboť jazyk je nositelem kulturních zkušeností. Didaktika mnohojazyčnosti byla podle jeho názoru od samého počátku didaktikou transverzální, jejímž úkolem je propojovat a doplňovat didaktiky jednotlivých cizích jazyků.

Didaktiku mnohojazyčnosti označuje P. Doyé (2003, cit. podle Meißner 2004, s. 153) za „didaktiku transferovou“ a vyzývá ke spolupráci nejen mezi didaktiky

cizích jazyků, ale i dalších vyučovacích předmětů. Zapojení mezipředmětových vztahů do výuky cizích jazyků a mezipředmětové učení považuje za klíčové. S touto myšlenkou se ztotožňuje i Meißner (2004, s. 153). Důkazem aktuálnosti této myšlenky je podle něj používání řady moderních pojmů jako „integriertes Fremdsprachenlernen“ (integrované učení cizích jazyků), „kohäsives Fremdsprachenlernen“ (kohezivní/soudržné učení cizích jazyků), „kooperative Didaktik“ (kooperativní didaktika), „didactique du plurilinguisme“ (didaktika plurilingvismu) apod. Meißner předpokládá, že rozvojem didaktiky mnohojazyčnosti, popř. mnohokulturality dojde k vytvoření nové kultury učení a vyučování, která povede k relativizaci monolingválního pohledu na výuku cizích jazyků.

Specifický pohled na rozvoj didaktiky mnohojazyčnosti zastává Neuner (2004, s. 173 - 180). Jmenuje tři aspekty, které jsou podle jeho názoru zásadní pro její utváření:

1. rozvoj jazykových znalostí a jazykového povědomí (deklarativních znalostí a language awareness);
2. rozvoj povědomí o vlastním procesu učení (procedurálních dovedností „učit se učit“ a language learning awareness);
3. rozvoj sociokulturních znalostí a sociokulturního povědomí.

Didaktika mnohojazyčnosti musí být podle něj zapojena do interdisciplinárního výzkumu týkajícího se např. jazykové politiky, jazykových kontaktů, srovnávací lingvistiky, psycholingvistiky apod.

Jak již bylo nastíněno v kapitole „Mnohojazyčnost – vymezení pojmu“, doporučuje Königs (2004, s. 97), abychom v edukační praxi rozlišovali mezi mnohojazyčností retrospektivní, retrospektivně prospektivní a prospektivní. V závislosti na typu mnohojazyčnosti pak musíme zohledňovat specifické předpoklady žáků dané jejich zkušenostmi a již dosaženými znalostmi. V případě retrospektivní mnohojazyčnosti je možné žáky, jichž se tato mnohojazyčnost týká, využít jako „experty“, „asistenty“ výuky. Jejich náskok nesmí být přítěží výuky, ale naopak vítanou pomocí ve prospěch žáků ostatních a možností pro rozvoj

kognitivních, sociálních a strategických dovedností jich samých. Učitel by měl dobře vybalancovat jejich enormní předstih v oblasti jazykových kompetencí s jejich rolí v kolektivu spolužáků. V případě mnohojazyčnosti retrospektivně-prospektivní lze užitečně integrovat do výuky povědomí daných žáků o tom, jaký vztah mezi různými cizími jazyky existuje a jak lze s úspěchem využívat strategií učení. Učitel musí zohlednit potenciál, který si bilingvní žák do výuky dalšího cizího jazyka přináší. Možným řešením je jeho zapojení do vybraných fází výuky, např. do skupinové práce či práce ve dvojicích, kdy daný žák může ostatním ukázat, jak si na základě předchozích zkušeností dané učivo osvojuje on sám, popř. jak přistupuje k řešení dané úlohy. Ke slovu se zde ale dostává i činnost učitele, který musí své žáky nasměrovat správným směrem a proces jejich učení musí sledovat a vyhodnocovat. Výuka ve smyslu prospektivní mnohojazyčnosti je více odkázána na rozvoj strategických dovedností založených nejen na osvojování strategií učení, ale i na vyhledávání souvislostí mezi jazyky, vytváření analogií, analyzování příbuznosti jazyků apod. Nabízí se vědomá práce s lexikálními strategiemi a jejich integrace do procesu výuky (srov. Janíková 2007).

Z hlediska didaktiky mnohojazyčnosti je možno pozorovat, že dochází k zásadní změně cílů výuky. Neuner (2003, s. 18 - 19) konstatuje, že školní výuka by měla

- v jednotlivých jazycích reflektovat komunikační a (inter)kulturní potřeby žáků a naučit je, jak dále rozvíjet své jazykové vzdělávání po ukončení školní docházky;
- cíleně vytvářet povědomí žáků o procesu osvojování cizích jazyků, tedy o tom, jak se cizím jazykům učit co nejefektivněji (procedurální znalosti). Jedná se o znalosti, ke kterým se jedinec může soustavně vracet i po dokončení školní docházky, chce-li se učit dalším jazykům či se v nich jen zdokonalovat.

5.1 Odraz didaktiky mnohojazyčnosti ve výuce němčiny jako dalšího cizího jazyka po angličtině

Každý žák si už do první hodiny němčiny přináší řadu znalostí a dovedností, které si osvojil při výuce angličtiny. Souhrnně můžeme konstatovat, že učitelé němčiny mohou počítat s tím, že

- žák se němčině jako L3 začíná zpravidla učit později. Je tedy starší a kognitivně zralejší, což znamená, že některé dílčí fáze výuky mohou, či dokonce musí být z hlediska věku žáků a jejich kognitivní zralosti zkráceny nebo přeskočeny (např. při učení barev, číslovek, měsíců, příbuzenských vztahů apod. žáci postupují rychleji, učitelé vynechávají jednoduché pohybové hry, dětské písničky, říkanky apod.), některé fáze ale naopak mohou vyžadovat větší pozornost a více času, neboť starší žáci (studenti) mnohdy vyžadují analytický přístup a znalost několika jazyků přináší i více materiálu pro vzájemné porovnávání a systematizaci poznatků (srov. Hoffmann 2006, s. 116 – 117);
- žák už má určité zkušenosti s osvojováním angličtiny. Abendroth-Timmrová a Breidbach dokládají, že žáci jsou ve druhém cizím jazyce schopni lépe využívat transferu (2000, s. 14);
- žák může zároveň lépe využít i znalosti mateřského jazyka. Vliv mateřského jazyka a angličtiny na němčinu je při jejím osvojování nepopíratelný, musíme však počítat s tím, že u každého jedince je využit jinak intenzivně. Je nutno připomenout, že mezi osvojováním mateřského jazyka a jazyka cizího existují významné rozdíly, a to jak v rovině neurolingvistické, tak i kognitivní a afektivní (srov. Dittmar 1995a, s. 108n; Hufeisenová 2000b). Hufeisenová (2003b, s. 1) navíc odkazuje na to, že se jednotlivé jazyky navzájem různě ovlivňují a je tedy rozdíl, zda se němčině po angličtině učí Francouz, Čech či Japonec;
- žák již ovládá základní lingvistickou terminologii nejen v češtině, ale i v angličtině a metajazyk typický pro výuku cizích jazyků;

- žák může přenášet své emoce z výuky angličtiny na němčinu (strach z učení, strach z mluvení nebo naopak radost z učení, z mluvení, hrdost na vlastní výsledky apod.), pozitivní, ale i negativní zkušenosti z L2 tak ovlivňují proces osvojování L3 (srov. Hoffmann 2006, s. 117);
- žák využívá vědomě či nevědomě již osvojené strategie učení, ví nebo alespoň tuší, co mu při učení nejvíc pomáhá, jak se mu nejlépe učí nová slovní zásoba apod. Pro co nejefektivnější osvojení německého jazyka je velmi smysluplné, věnujeme-li se strategiím učení vědomě, hovoříme-li o nich a jejich repertoár dále rozšiřujeme. Janíková (2007, s. 75, 76) varuje před přeceňováním podílu učebních strategií na úspěchu žáka, neboť existuje „značný rozpor mezi teoretickými a empiricky ověřenými vztahy“. K úspěchu je podle Janíkové nutné „přidat činnostní přístup a motivační faktory“;
- osvojování druhého cizího jazyka (L3) se vyznačuje větší systematičností, schopností analýzy a vědomým učením (srov. Hufeisen – Marx 2001, s. 5);
- díky řadě shodných rysů ve slovní zásobě angličtiny a němčiny už mohou se svými žáky pracovat na intelektuálně vyšší úrovni, že tedy mohou probírat témata, která odpovídají jejich mentální vyspělosti (srov. Neuner 2004, s. 176);
- žáci budou k osvojování druhého cizího jazyka (L3) motivováni jinak než k osvojování prvního cizího jazyka (L2). L2 je zpravidla v rámci školní výuky předmětem povinným, zatímco L3 předmětem povinně volitelným. Z toho následně vyplývá, že vyučující nemohou ve výuce využít faktorů spojených s určitou povinností, ale musí se spoléhat spíše na osobní ochotu žáka učit se;
- že jejich žáci budou mít větší problémy s výslovností způsobené jednak věkem (ztráta schopnosti osvojit si bezchybnou výslovnost je dána fyziologicky, a to snížením cerebrální plasticity = přepojování mozku – srov. Grotjahn 1998, s. 48), jednak neochotou produkovat cizí jazyk, který se tolik odlišuje od mateřského jazyka, jednak fyziologickými a psychickými faktory. V souvislosti s výslovností si musí každý jedinec osvojit nové způsoby artikulace, což je neobyčejně obtížné, neboť výslovnost v mateřském jazyce je už natolik zautomatizovaná, že je realizována podvědomě.

Závěr

Z výše uvedeného vyplývá, že učitelé němčiny by měli ve své práci reflektovat nové postavení němčiny jako dalšího cizího jazyka po angličtině. K tomu, aby byli úspěšní, však nutně potřebují určité teoretické zázemí. Otevírá se zde, pole pro promyšlené koncipování didaktiky mnohojazyčnosti, která by podle našeho názoru měla plnit tyto úkoly:

1. **Usilovat o to, aby výuka prvního cizího jazyka (L2) už na 1. stupni ZŠ byla natolik podnětná, radostná, zajímavá a tvořivá, aby vzbudila motivaci i k učení dalších cizích jazyků.**

V podstatě všichni odborníci se shodují na tom, že první cizí jazyk, ať už jakýkoli, vytváří základ pro osvojování všech dalších jazyků. Kurtz vyjadřuje tuto myšlenku pregnantně a komplexně (2004, s. 115): „... *im Englischunterricht muss das Fundament für die gesamte schulische Entwicklung von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz gelegt werden. Dieses Fundament, ..., muss im Hinblick auf das Erlernen weiterer Fremdsprachen vor allem affektiv nachhaltig tragfähig, aber auch sprachlich-kognitiv anschlussfähig und für mehrkulturelle Perspektivenwechsel offen sein.*“ Z jeho formulace jasně vyplývá, že klíčem k rozvoji mnohojazyčnosti je primárně rovina afektivní, až pak přicházejí na řadu procesy kognitivní a interkulturní. Legutke (2004, s. 124) toto tvrzení podtrhuje, když píše: *“Wenn die Kinder das Sprachenlernen nicht als lohnendes Abenteuer erfahren, ist der Weg zu anderen Sprachen erheblich erschwert.”*

2. **Povzbuzovat žáky k učení a používání více jazyků.**

Výuka cizích jazyků, jak již bylo několikrát konstatováno, vede v tradičně pojaté výuce vždy jen k rozvoji jazykových znalostí a dovedností v cílovém cizím jazyce. Existuje však i řada možností, jak vést žáky v každém jazykovém vyučování k ochotě komunikovat v cizích jazycích, jak využívat kompenzačního vyjadřování, jak odvozovat zákonitosti fungování jazyka na základě porovnávání jazyků, jak uplatňovat vlastní zkušenosti získané při kontaktu s cizími jazyky apod. S úspěchem lze využívat i tzv. projektové dny, které organizuje již většina základních škol v ČR. Na rozdíl od řady států EU nemohou zatím čeští učitelé ve většině případů využívat multikulturního složení třídních kolektivů, které ve výuce vytváří velmi přirozené prostředí

pro prosazování mnohojazyčnosti. Žáci mají výbornou možnost ke spontánnímu rozvoji jazykového povědomí, objevují možnosti a hranice svých komunikačních dovedností a rozvíjejí metody a strategie pro odhalování komunikace se svými cizojazyčnými spolužáky. V českých školách učitelé s touto situací nemají velké zkušenosti a zpravidla nedokážou výhodné situace využít. Jedním z mnoha důvodů je i to, že se učitelé na pedagogických fakultách na zvládnání těchto situací cíleně nepřipravují, že problematika mnohojazyčnosti se do sylabů předmětových didaktik dostává až v posledním období a to zatím nesystémově. Předpokládáme, že zatím nedochází ke společnému plánování obsahu výuky zaměřené na mnohojazyčnost mezi didaktiky jednotlivých jazykových kateder.

3. **Zjišťovat a popisovat mnohojazyčnost žáků** v dané sledované skupině (třídě, ročníku, škole).

Významným pomocníkem při plnění této úlohy je Evropské jazykové portfolio⁵⁶, které existuje dnes již ve všech jazycích EU a zpravidla bylo vytvořeno pro různé věkové skupiny žáků/studentů. Pokud je žák učitelem dobře veden, může ho portfolio provázet po celou dobu školní docházky, jakož i v dospělosti. Evropské jazykové portfolio dokumentuje vývoj jazykových znalostí každého člověka, zaznamenává absolvované kurzy (včetně potvrzení a komentářů vyučujících), dosažené zkoušky a certifikáty. Obsahuje autoevaluační popisy dosažených znalostí a shromažďuje nejrozličnější materiály, které žáka či studenta výukou po celá léta provázely. Z hlediska mnohojazyčnosti je zvláště zajímavé právě ono dlouhodobé sledování procesu osvojování cizích jazyků, které bychom mohli pojmenovat jako „já a moje jazyky“ a které poskytuje nám, pedagogům, ale hlavně žákům samotným velmi komplexní přehled o celém procesu osvojování cizích jazyků a možnost uvědomění si vlastního pokroku.

4. **Respektovat postavení angličtiny jako „zprostředkovacího jazyka“ a vyvodit z toho závěry pro ostatní cizí jazyky.**

V případě, že mezi sebou komunikují cizojazyční jedinci, kteří si navzájem nerozumí, přebírá jiný jazyk (velmi často angličtina, v České republice však i němčina) roli zprostředkovacího jazyka (Brückensprache). Jedná se

⁵⁶ V ČR máme k dispozici tištěná i elektronická jazyková portfolia pro děti ve věku 6 – 10 let, 11 – 15 let, 15 – 19 let a studenty nad 19 let.

o naprosto přirozený proces, kterému, snad kvůli jeho samozřejmosti, ve výuce cizích jazyků není připisována vůbec žádná důležitost (srov. Christ, 2004, 35). Pro nácvik takové situace nejsou v české škole v podstatě podmínky. Výjimku snad tvoří jen výměnné pobyty žáků, kdy se např. čeští žáci setkají s žáky z Finska a hovoří s nimi anglicky (srov. Andrášová 2002). O zprostředkovacím jazyku hovoříme ale i v případě, kdy jedinec využije znalostí jednoho jazyka jako „mostu“ k jazyku jinému. Dochází tak k více či méně vědomému jazykovému transferu.

5. **Popsat možnosti, jak překonat izolaci výuky jednotlivých jazyků při současném zachování jejich autonomie.**

V první řadě je nutné prosadit tento záměr do školské politiky ČR a o smysluplnosti propojení výuky přesvědčit ředitele škol, učitele cizích jazyků, žáky a jejich rodiče a širokou veřejnost. Principy mnohojazyčnosti je nutné propagovat takovým způsobem, aby jim česká společnost začala rozumět a aby je byla na základě toho schopna integrovat do své vzdělávací politiky. Mnohojazyčnost by se měla stát jedním z dalších základních cílů jazykové výuky.

6. **Ukazovat, jak je možné odpoutat se od přehnané dokonalosti.**

Jde o to, aby učitelé neměli na žáky nepřiměřeně vysoké nároky, tedy aby byli schopni odpoutat se od snahy naučit žáky jazyk dokonale po všech stránkách (srov. Krumm 2004, s. 109).

7. **Vypracovat metodické materiály použitelné ve výuce všech cizích jazyků.**

V didaktice mnohojazyčnosti by se měli učitelé dozvědět, jak mohou využít metodické postupy uplatnitelné napříč výukou všech cizích jazyků – např. při práci s textem (postupy analýzy textu, shrnutí obsahu, strategie učení při čtení, poslechu apod.).

8. **Vypracovat koncepci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.**

Učitelé cizích jazyků, češtiny a v ideálním případě i ředitelé by si měli v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ujasnit, které mezipředmětové vztahy lze v zájmu mnohojazyčnosti posílit, a jak by bylo možné na dané škole lépe prosadit spolupráci učitelů různých cizích jazyků.

9. **Naučit se používat materiály vytvořené pro multimediálně podporovanou výuku jazyků.**

Učitelé by měli začít více využívat již vytvořené interaktivní učebnice, interaktivní tabuli, internet ve výuce, žákovské počítačové prezentace apod.

10. **Vytvořit modely pro větší diverzifikaci jazykové nabídky a pro začlenění jazyků menšin do školských systémů** (srov. Krumm 2004, s. 107).

Krumm dlouhodobě usiluje o to, aby moderní společnost plně akceptovala mnohojazyčnost, kterou si s sebou často přinášejí příslušníci národnostních menšin.

11. **Využít už výuky mateřského jazyka pro jazykovou senzibilizaci** (srov. Krumm 2004, s. 107).

Cílem není izolované pozorování jazyků a jejich začlenění do kurikula, nýbrž vytvoření celkové koncepce pro rozvoj mnohojazyčnosti, která pohlíží na jazykové vzdělání žáků komplexně, přičemž vychází z výuky prvního jazyka a nabízí žákům různé alternativy jazykového vzdělávání.

12. **Výrazněji propojit vědu a jazykovou politiku.**

Jazyková politika by se měla opírat o vědecký výzkum a vědecky podložená doporučení. Opačný postup, kdy jazyková politika udává směr výuce, je velmi nebezpečný a vede k mnohdy nenapravitelným škodám (viz např. rozhodnutí MŠMT o angličtině jako prvním cizím jazyku téměř bez možnosti jiné volby).

Jsme plně přesvědčeni o nutnosti prosadit výuku didaktiky mnohojazyčnosti do studia budoucích učitelů cizích jazyků, a to všech bez výjimky⁵⁷.

⁵⁷ V současnosti se didaktice mnohojazyčnosti věnují hlavně didaktici němčiny a francouzštiny, didaktici angličtiny a dalších cizích jazyků toto téma do své výuky nezařazují vůbec nebo jen velmi okrajově. Tuto skutečnost bohužel nemůžeme zcela prokázat, neboť v této oblasti zatím u nás nebyl realizován žádný výzkum. Svá tvrzení opíráme pouze o empirické poznatky z praxe.

6 Proces osvojování cizích jazyků

6.1 Teorie osvojování jazyků zaměřené na L1 a L2

Zkoumání procesu osvojování jazyka mateřského i jazyků cizích odedávna zaměstnává vědce i laiky, ale teprve od druhé poloviny 20. stol. je mu věnována systematická péče na vědecké úrovni. Řada odborníků intenzivně zkoumá, jak tento proces probíhá, které faktory ho ovlivňují, jaký vliv má výuka sama, do jaké míry ovlivňuje osvojování cizích jazyků mateřský jazyk, popř. první, druhý či další cizí jazyk a zda existuje podobnost mezi osvojováním mateřského jazyka a jazyků cizích. Ke slovu se stále více dostávají závěry výzkumů z oblasti neurolingvistiky a psycholingvistiky. Psycholingvistické výzkumy nám pomáhají osvětlit především různá stádia při osvojování si mateřského jazyka a jazyků cizích, vztah mezi myšlením a jazykem a interferenci různých jazykových systémů z hlediska psycholingvistického (srov. Beneš 1970, s. 31). Neurolingvisté zkoumají, co se odehrává v našem mozku při percepci i produkci řeči a do jaké míry lze tyto procesy ovlivnit. Zkoumání procesu osvojování cizích jazyků je záležitostí nanejvýš komplikovanou, neboť je nutno vždy zohlednit řadu proměnných, např. zda se jedná o osvojování výukou řízené či neřízené, o osvojování v přirozeném jazykovém prostředí či v prostředí mimo danou oblast cílového jazyka, zda k osvojování jazyka/jazyků dochází v raném věku nebo až později apod. Odpovědi na otázky spojené s procesem osvojování jazyků nebývají jednoznačné, v mnohém jsou spíše jen hypotetické. Proces osvojování jazyků není zcela objasněn (srov. Felix 1987, s. 9; Decke-Cornillová/Küster 2010, s. 21), neexistují žádné obecně akceptované teorie, nýbrž značné množství různých teorií a modelů, které si vzájemně konkurují. Autoři teoretických i empirických prací se nejčastěji odvolávají na čtyři základní přístupy:

- a) behaviorismus
- b) nativistické teorie
- c) kognitivní teorie⁵⁸
- d) konstruktivistické a subjektivní teorie,

⁵⁸ Mnozí autoři kognitivní a konstruktivistické teorie spojují v jeden celek (např. Helene Decke-Cornillová, Lutz Küster, Patsy Lightbownová a další). Tyto teorie nejsou v rozporu, spíše se vzájemně doplňují. Vycházejí ze schopnosti aktivního a kreativního přístupu člověka ke světu a osvojování jazyků považují za součást tohoto přístupu. Společně razí přesvědčení, že člověk může pochopit a osvojit si jen to, co lze propojit s již existujícími, nabytými znalostmi.

kteřé v této práci zmiňujeme jen heslovitě, neboť jsou dostatečně a detailně zpracovány v odborné literatuře⁵⁹. Náš nástin je výrazně determinován snahou ukázat, jakým způsobem je v jednotlivých teoriích přistupováno k vlivu jazyka prvního (zprav. mateřského) na jazyk cizí a jakým způsobem je popisován proces osvojování cizích jazyků. Je nutno konstatovat, že žádná z teorií uvedených v této kapitole není cíleně zaměřena na osvojování dalších jazyků po prvním cizím jazyku a tedy neřeší problematiku mnohojazyčnosti. Do této práce jsme je přesto zařadili, neboť jsou nesporně cenným východiskem pro teorie, které se mnohojazyčností zabývají a kterým věnujeme celou následující kapitolu.

6.1.1 Behaviorismus

Tento směr vznikl ve 20. letech 20. stol. v USA⁶⁰. Ve výuce cizích jazyků se prosadil až na přelomu 40. a 50. let. Podle jeho zakladatele, J. B. Watsona nemá smysl zkoumat lidské vědomí a myšlení, které jsou utajené, důraz je nutno klást na lidské chování (behavior) (srov. Černý 1998, s. 205). Podle F. B. Skinnera⁶¹, jednoho z hlavních představitelů behaviorismu v oblasti zkoumání procesu osvojování jazyků, spočívá proces učení se jazykům na zkušenostech, imitačních dovednostech a selektivním zpevnování. Podnět a reakce zde hrají klíčovou roli. Jazykový input a output vzájemně přímo souvisejí. Požadované jazykové reakce jsou posilovány speciálními manipulacemi s podněty nebo ‚odměnou‘ za zdařilé jazykové chování. Žák je objektem řídicích mechanismů, učení tedy probíhá podle pevných pravidel a zákonitostí, lze ho pozorovat a objektivně uchopit. Behaviorismus se stal východiskem audioorální a audiovizuální metody, které jsou typické pro polovinu 20. stol.⁶², a významně ovlivnil vznik tzv. **kontrastivní hypotézy**.

⁵⁹ Např. Watson 1924; Skinner 1957; Neuner/Hunfeld 1993; Wolff 2002; Weskamp 2003; Janíková 2007; Roche 2008; Deckel-Cornill/Küster 2010 aj.

⁶⁰ Více: Watson, James B. (1924): Behaviorism. Chicago.

⁶¹ Svě učení popsal Skinner ve svém díle „Verbal Behavior“. New York, 1957.

⁶² Více: Neuner, G. - Hunfeld, H. 1993, s. 45 – 67.

6.1.1.1 Kontrastivní teorie (kontrastivní hypotéza) – Fries, Lado

Kontrastivní popis byl v aplikované lingvistice původně spojován s americkým deskriptivním strukturalismem. Kontrastivní teorie má původ v behaviorismu a vychází z toho, že mateřský jazyk systematicky ovlivňuje osvojování jazyka cizího, tedy že každý jedinec neustále přenáší své návyky z mateřského jazyka na jazyk cizí. Srovnávání dvou jazykových struktur bylo orientováno na formu, v aplikované rovině pak na zdůraznění rozdílů. Lado se domníval, že L1 systematicky ovlivňuje vytváření pravidel cizího jazyka. Ústředními pojmy této teorie jsou interference a transfer. Na základě kontrastivní analýzy zúčastněných jazyků lze předvídat chyby. A protože chyby jsou z hlediska behaviorismu „bad habits“, je třeba se jim ve výuce cizích jazyků vhodným uspořádáním učiva vyhýbat. Od poloviny 60. let 20. stol. byla tato teorie často kritizována, a to např. z těchto důvodů:

- nelze usouvztažňovat lingvistické rozdíly s psycholingvistickými procesy, neboť se v praxi např. ukazuje, že odlišné prvky v jazycích si žáci mnohdy osvojují snáz než prvky, které jsou si velmi podobné. Z lingvistického porovnávání jazyků nelze tedy usuzovat chování žáka a předvídat jeho chyby;
- příliš zdůrazňuje interlingvální transfer a interlingvální interferenci, přičemž intralingvální aspekty zůstávají zcela opomenuty;
- nerespektuje nelingvistické proměnné, jako např. motivace žáka, výukové prostředí, kulturní faktory;
- existují chyby, které nelze vysvětlit odlišnou strukturou v L1 (Schachter 1974)
- tato teorie se vztahuje pouze na L1 a právě osvojovaný L2. Možný vliv dalších jazyků není vůbec zohledněn.

6.1.2 Nativistické teorie

V 50. letech 20. stol. výrazně narůstá kritika behavioristické teorie osvojování jazyků (např. Chomsky 1959, s. 26 – 58) a začínají se prosazovat teorie nativistické. Nativistické teorie mají lingvistický základ a vycházejí z toho, že schopnost osvojovat si jazyky je vrozená a že jen jazykové podněty nepostačují k tomu, aby si jedinec osvojil mentální gramatiku jazyka (srov. Weskamp 2003, s. 25). Šablonou

pro osvojování jazyka je univerzální gramatika. Noam Chomsky⁶³ považoval osvojování jazyků v první řadě za proces zrání, za částečně předprogramovaný proces rozvoje jazykových dovedností, který probíhá autonomně, tzn. nezávisle na kognitivním, motivačním a sociálním rozvoji dítěte. Vzhledem k tomu, že schopnost naučit se jazyku je vrozená, je povaha člověka, se kterou přicházíme na svět, důležitější než výchova. Rozvoj jazykových dovedností je podle Chomského umožněn geneticky daným mechanismem osvojování jazyka umístěným v mozku (Language Acquisition Device), který filtruje podněty a zabraňuje rozvoji takových jazykových pravidel, které by byly v rozporu s univerzální gramatikou. Chomsky byl jedním z hlavních kritiků behavioristického přístupu B. F. Skinnera⁶⁴. Jako první začal rozlišovat *kompetence* jako systém generativních jazykových způsobilostí a *performance* jako promluvy. Aby člověk mohl v určitém jazyce komunikovat, musí jej v nějaké míře ovládat. Jazyková kompetence je tedy nutným předpokladem performance (čili promluvy), není vrozená (novorozené dítě žádnou jazykovou kompetenci nemá a jazyku se učí na základě poslechu a vlastních pokusů mluvit). Dítě se může naučit jakémukoli jazyku, kterým je obklopeno. Chomsky upozorňuje na to, že žák může s jazykem zacházet kreativně, tedy může např. tvořit správné výpovědi, aniž by je kdy před tím slyšel. Ve výuce cizích jazyků je proto nutné vycházet z takového mechanismu osvojování jazyka, který by žákovi umožňoval, aby sám vytvářel / generoval věty. Při tom je nutné počítat s chybami, zvláště pak s chybami logickými, které vznikají sice chybným, ale logicky správným použitím již osvojeného pravidla (např. er lernte – er *schreibte*). Teorii univerzální gramatiky neaplikoval Chomsky explicitně na osvojování cizích jazyků, neboť k tomu neměl důvod. Nespatořoval mezi osvojováním prvního a dalšího jazyka žádný výrazný rozdíl, neboť psycholingvistické procesy osvojování si obou jazyků jsou velmi podobné.

Také sovětská psychologie zaznamenala v 50. letech 20. stol. výrazné vědecké úspěchy. V roce 1952 představil Petr J. Gal'perin na celostátní konferenci psychologů svou teorii učení.

⁶³ Reakci na Skinnerovu behavioristickou teorii shrnul Chomsky v příspěvku „Review of F. B. Skinner's Verbal Behavior“. In: *Language* 35, 1959, s. 26 – 58.

⁶⁴ Srov. Chomsky, Noam (1959): Review of verbal behavior. In: *Language*, 35, No. 1, s. 26 – 58.

6.1.2.1 Gal'perinova teorie učení (teorie osvojování rozumových operací po etapách)

P. J. Gal'perin navázal ve svém učení z Leont'jeva, Vygotského a Piageta. Vycházel z předpokladu, že člověk a prostředí, které ho obklopuje, jsou ve vztahu neustálého vzájemného působení. Jeho cílem bylo proniknout do hloubky poznání procesu interiorizace, tedy do hloubky procesu důsledného převádění všech operací z materiální úrovně na úroveň intelektuální. Interiorizaci rozčlenil do tří fází:

1. operace s vlastními představami
2. převod těchto operací do hlasité řeči
3. myšlenkové řešení jako interiorizovaná kvalita.

Zajímal se o procesy myšlení a rozumových operací důležitých pro vytváření rozumových operací a došel např. k závěru, že vzdělávání je souborem předaných myšlenkových operací. Pro osvojování jazyka z toho vyplývá, že jazyku se nenaučíme častým procvičováním, nýbrž až zobecněním jazykových operací a redukcí orientační fáze (srov. Heyd 1991, s. 14, 15). Řízené osvojování cizích jazyků prochází podle Gal'perina pěti fázemi:

1. fáze: V této fázi si jedinec musí ujasnit svůj cíl a teoreticky se připravit na jeho následnou realizaci. Ačkoli je tato fáze jednou z nejintenzivnějších a časově nejnáročnějších, je zásadním předpokladem k dosažení úspěchu v učení. Je základem pro následné zobecnění.
2. fáze: Jedinec nyní zpracovává informace (na základě modelů, schémat, diagramů apod.), kontroluje sám sebe a provádí myšlenkovou syntézu. Vzniká jakýsi návod k řešení nejrozličnějších úloh.
3. fáze: Jedinec zkouší různá řešení, tj. vytváří hypotézy a ověřuje je. Jazyk je prostředkem komunikace a zároveň i základem pro realizaci operací. V případě potřeby ještě formuluje dílčí kroky a kontroluje jejich realizaci.
4. fáze: Hlasitý jazykový projev v této fázi výrazně ustupuje do pozadí. Jazyk se stává prostředkem myšlení. Obsah myšlenek je vyjadřován jasnými formulacemi, ve vnitřní řeči je „Sprache für sich“ (srov. Heyd 1991, s. 15) součástí procesu myšlení.

5. fáze: Příslušné operace jsou realizovány vnitřní řečí, nahlas je formulován jen konečný výsledek. Operace jsou natolik redukovány a zautomatizovány, že probíhají jakoby samy o sobě.

Gal'perinova teorie nebyla přijata bez výhrad. Kritika se týká zvláště následujících postulátů (srov. Heyd 1991, s. 15, 16):

- Práce s algoritmy u komunikačních úloh může být užitečná ve výuce začátečníků. Ve výuce pokročilých však díky komplexnosti a jedinečnosti jazykového projevu už nelze tyto algoritmy beze zbytku použít.
- Neustálá kognitivní sebekontrola dokáže uspokojit jen intelektuálně zaměřeného žáka. Ostatní však unavuje a způsobuje ztrátu chuti do učení a radosti z něho.
- Přemýšlení o znacích, podmínkách a dílčích operacích vlastní kontroly probíhá téměř výhradně v mateřském jazyce. Tím bývá přerušena cizojazyčná kontinuita, která je předpokladem automatizace operací.
- Silná fixace na správnost jazykového vyjádření vede k tomu, že žáci hovoří váhavě, často se sami i uprostřed promluvy opravují a díky tomu mají problém s plynulým vyjadřováním. Komunikace je tak narušována významněji, než kdyby žáci hovořili s chybami. Spontánnost vyjadřování je zde nahrazována tendencí ke „konstruování mluvených textů“ (cit. podle Heyd 1991, s. 16).

Gal'perinova teorie osvojování rozumových operací po etapách se stala v Sovětském svazu, v NDR a v 80. letech 20. stol. i v Holandsku základem koncepce činnostně pojaté výuky cizích jazyků.

6.1.3 Kognitivní teorie

Kognitivní teorie se zakládají, na rozdíl od teorií nativistických, spíše na psychologických východiscích. Kritizují jednostrannost behavioristických teorií učení a odmítají tvrzení, že jedinec je manipulovatelný vnějšími stimuly. Člověk je považován za aktivního účastníka procesu učení, který může cíleně vybírat a zpracovávat informace a propojovat je s již dříve nabytými znalostmi. Je schopen učit se uvědoměle, vnímat vlastní proces učení a využívat učebních strategií, které mu umožňují „snazší“ učení. Učební strategie se stávají jedním z klíčových pojmů kognitivních teorií učení. V popředí zájmu je struktura mozku a procesy, které se v něm odehrávají. Osvojování jazyků je vnímáno jako proces zpracování informací, který se skládá z fáze vnímání, identifikace, třídění, klasifikace, porozumění, zapamatování a automatizace. Nové informace jsou ukládány do ultrakrátkodobé, krátkodobé a dlouhodobé paměti a jsou vzájemně propojovány. Kognitivní teorie usilují o zprostředkování různých pohledů na proces učení a často navazují na myšlenky nativistické. Typickým příkladem je hypotéza identity, která vychází stejně jako Chomsky z postulátu, že osvojování L2 probíhá principiálně stejně jako osvojování L1, tedy že jedinec při osvojování L2 reaktivuje stejně jako u L1 vrozené mentální procesy.

6.1.3.1 Hypotéza identity

Pro osvojování cizího jazyka není podstatný mateřský jazyk, nýbrž struktura jazyka cizího. Žák neustále přezkoumává a koriguje své hypotézy o cizím jazyce a chyby, kterých se dopouští, jsou jen výrazem nedostatečnosti jeho přechodné kompetence. Osvojování jazyka je aktivní, kreativní, kognitivní proces, přičemž chyby nejsou považovány za „bad habits“, kterých se musíme vyvarovat, nýbrž jsou nezbytným vývojovým stádiem (srov. Heyd 1991, s. 16, 17). Žáci se mohou dopouštět např. těchto chyb:

- Generalizace: Wir laufen *Schlittschuhe*. (chybné použití plurálu)
- Zjednodušení: Der Vater *rufen* das Kind. (použití infinitivu místo časovaného tvaru slovesa)
- Regularizace (snaha o použití pravidla): Sie hat *gelernt* – Sie hat *geesst*. (použití pravidelného tvaru přičestí minulého místo tvaru nepravidelného)

Je patrné, že nelze respektovat toto členění jako jednoznačné vodítko při posuzování chyb. Sami zastánci hypotézy identity zároveň přiznávají, že ne všechny chyby lze vysvětlit jen na základě systému L2 a připisují asi 5 % chyb vlivu L1 (srov. Michiels 1999, s. 7: online).

Wode (1978), Corder (1978a) i Krashen (1983) rozlišují mezi tzv. silnou a slabou verzí hypotézy identity. Zatímco silná verze zahrnuje všechny typy osvojování jazyků a vychází tedy z toho, že všichni žáci, bez ohledu na věk, mateřský jazyk a sociolingvistické faktory, si cizí jazyk osvojují ve stejném strukturálním pořadí, rozlišuje slabá verze mezi *second language acquisition*, tedy neřízeným přirozeným učením v prostředí L2, a mezi *foreign language learning*, tedy vědomým, výukově řízeným procesem učení.

V 70. letech se výrazně profilovala Selinkerova teorie mezijazyka (Interlanguage-Hypothese), která je založena na psycholingvisticky orientovaném výzkumu procesu osvojování dalšího (druhého) jazyka.

6.1.3.2 Teorie mezijazyka

Při osvojování L2 si žák vytváří vlastní specifický jazykový systém, který zahrnuje prvky L1, L2 i prvky jiné na L1 či L2 nezávislé. Jedná se o přechodný, variabilní, nestabilní stav, při němž se používání L2 stále více přibližuje normám systému L2. Mezijazyk je postupně systematictější a komplexnější, neboť v určitém okamžiku dosáhne jakési „interní konzistence“ (srov. Heyd 1990, s. 21). Podle Selinkera (1972) jsou pro osvojování L2 typické:

1. jazykový transfer (language transfer): proces transferu je plně akceptován od samého počátku osvojování L2, transfer je zároveň vnímán jako velmi komplexní jev a zkoumání jsou podrobeny hlavně podmínky, za kterých k transferu dochází;
2. transfer při nácviku (transfer of training): transfer vznikající při nácviku vede k chybám, které jsou způsobovány negativním vlivem nedostatečného výkladu pravidel, chybnou volbou výukových materiálů, chybně zvolenou progresí učiva apod.;

3. strategie učení se druhému jazyku (strategies of second language learning):
těmito strategiemi rozumíme dlouhodobé procesy vytváření pravidel mezijazyka, které žák systematicky používá při vytváření, přizpůsobování a prověřování hypotéz o L2. Zatímco mnozí autoři (např. Widdowson, 1978) považují za nejdůležitější strategii zjednodušení (simplifikace), Corder (1978a, b; cit. podle Michiels 1999, s. 10, 11) klade důraz na proces tzv. (re)komplexnosti (Rekomplexierung) při osvojování L2. Corder se domnívá, že mezijazyk nevzniká zjednodušením jazykového systému, nýbrž využitím univerzálního (jednoduchého) základního systému, který se během rozvoje mezijazyka rozšiřuje a nabývá na komplexnosti;
4. komunikační strategie v L2 (strategies of second language communication):
komunikační strategie jsou takové produktivní a receptivní postupy, pomocí nichž žák krátkodobě a cíleně zvládá komunikační úlohy na základě mezijazyka (srov. Knapp-Potthoff 1982). Jsou to takové postupy, které žáci užívají, aby využili své víceméně omezené znalosti L2 v „reálné“ komunikaci, a to jak pro kódování, tak i dekódování (srov. Wode 1985, s. 45). Příkladem těchto strategií jsou
 - a) formální strategie redukce – žák se vyhýbá prvkům a pravidlům, které mu připadají komunikativně nedůležité nebo které mu činí potíže;
 - b) funkční strategie redukce – žák přizpůsobuje komunikační úlohu vyjadřovacím možnostem svého mezijazyka, např. se některým tématům komunikace vyhýbá;
 - c) produktivní strategie k dosažení úspěchu (achievement strategies) – např. vědomým střídáním L2 a L1, mezijazykovým transferem, parafrázováním, použitím mimojazykových strategií, jako je řeč těla, gestikulace, mimika;
 - d) receptivní strategie k dosažení úspěchu – vědomá dedukce významu, popř. vědomé použití znalosti pravidel L1 k porozumění L2 (srov. Michiels 1999, s. 11);
 - e) redukční strategie – žák ochoten zcela nebo zčásti se vzdát komunikace jen proto, aby se vyhnul jazykovému problému, při strategiích k dosažení úspěchu hledá alternativy, jak úspěchu dosáhnout;
5. nadměrná generalizace pravidel L2.

Vedle těchto pěti centrálních psycholingvistických procesů je nutno zmínit se i o fenoménu ‚fosilizace mezijazyka‘, tedy jakéhosi zakonzervování dosavadní míry osvojení jazyka, které žák nechce nebo nemůže překonat. Osvojování cizího jazyka tedy může projít i tzv. kritickou fází, která je zapříčiněna biologicky, kognitivně nebo vytvořením sociální distance od cílového jazyka. Selinkerova teorie našla v 70. a 80. letech 20. stol. značnou odezvu a podnítila řadu vědeckých výzkumů v oblasti osvojování L2. Koncept interlanguage se jeví jako jeden z nejpropracovanějších a nejúspěšnějších teorií osvojování L2.

V roce 1979 zveřejnil Jim Cummins svou interdependenční teorii, v níž se pokusil objasnit vztah mezi úrovní zvládnutí prvního jazyka a jazyka dalšího.

6.1.3.3 Interdependenční teorie

Úroveň dosažená v prvním cizím jazyce (L2) závisí na tom, na jaké úrovni dokáže dítě komunikovat ve svém mateřském jazyce (L1) v okamžiku prvního setkání s jazykem cizím. Vysoká úroveň ovládnutí jazyka prvního umožňuje dosažení podobné úrovně i v jazyce L2, zatímco nízká kompetence v L1 může vést až k tomu, že předčasný intenzivní kontakt obou jazyků může mít negativní dopad i na L1 a v souvislosti s tím i na L2 (srov. Cummins 1982). Cummins doporučuje v prvé řadě cílenou podporu prvního, zprav. mateřského jazyka, pak až soustředění se na jazyk druhý.

Tuto teorii zpochybňují zvláště zastánci hypotézy „time-on-task“⁶⁵ (např. Hopf 2005, s. 236 - 251), kteří nepřikládají velký význam míře osvojení mateřského jazyka, nýbrž vynaloženému úsilí a vynaloženému času na osvojování cizího jazyka. Apeltauer varuje, že taková doporučení jsou zásadně eticky nepřijatelná, neboť první jazyk má pro rozvoj jedince zcela zásadní roli. Jeho potlačení je možné vyvolat v dítěti pocit nejistoty a demotivace (srov. 2007, s. 197).

⁶⁵ V češtině zatím neexistuje odpovídající termín, lze přeložit jako „čas na úkol / čas věnovaný úloze“.

6.1.3.4 Model hypotéz přirozeného přístupu

Zvýšenou pozornost výuce cizích jazyků ve školním prostředí věnoval Krashen. Spolu s Terrellovou napsal knihu *The Natural Approach* (1983), v níž popisují model hypotéz přirozeného přístupu (Das Hypothesenmodell des Natural Approach). Ostře kritizují poučující styl výuky cizích jazyků, tedy výuku o jazyce místo výuky jazyku, a požadují implicitní, přirozené osvojování jazyků. Na základě empirických výzkumů formulují pět zásadních hypotéz:

1. *Learning-Acquisition-Hypothese (hypotéza učení a osvojování)*: k osvojení cizojazyčné kompetence vedou dvě cesty – osvojování a učení (srov. Decke-Cornill 2010, 25). Při osvojování je mluvený projev osvojován analogicky jako první jazyk poslechem s porozuměním, písemný projev pak čtením s porozuměním. Lingvistické dovednosti se rozvíjejí bez vlivu formálních, explicitních znalostí pravidel. Jazyková správnost ustupuje do pozadí, přednost má porozumění. K osvojování jazyka nejlépe dochází při setkání s tímto jazykem, ponořením se (imerzí) do cizího jazyka. Naopak učení neaktivuje Language Acquisition Device (ústrojí osvojování si jazyka, předpokládaný zvláštní mozkový orgán⁶⁶), je zodpovědné jen za jazykové znalosti, nikoli za jazykové dovednosti. Znalosti ale nevedou k dovednostem a dovednosti ke znalostem (Non-Interface-Hypothese).

Osvojování

- probíhá stejně jako u L1
- směřuje k jazykovým dovednostem
- probíhá intuitivně
- vytváří implicitní znalosti
- poučování nepomáhá

Učení

- probíhá přes formální jazykové znalosti
- směřuje ke znalostem o jazyce
- probíhá vědomě
- vytváří explicitní znalosti
- poučování pomáhá

⁶⁶ ABZ.cz: slovník cizích slov - on-line hledání [online]. [cit. 2012-03-12]. Dostupný z: http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovník/pismo/_/stranka/1125

2. *Monitor-Hypothese (hypotéza/teorie monitoru)* Krashen navazuje na hypotézu identity a rozlišuje mezi neřízeným osvojováním cizího jazyka v přirozeném prostředí a mezi řízenou výukou. Znalost pravidel L2, které si žák vytváří během procesu osvojování L2, nazývá jako monitor. Vědomě osvojené znalosti jsou omezeny na funkci monitoru. Předpokladem, aby si jedinec tyto znalosti mohl z monitoru vybavit, je

- že na to má dost času;
- že je jeho pozornost zaměřena na jazykovou formu;
- že zná pravidla.

V situacích, ve kterých nelze monitor využít, se podle Krashena žáci s různým mateřským jazykem dopouštějí podobných chyb. Vliv mateřského jazyka lze pozorovat jen ve výukových situacích, nikoli během neřízeného osvojování jazyka. Krashen zdůrazňuje, že oba typy osvojování jazyka (řízené a neřízené) se od sebe diametrálně odlišují, dochází k aktivizaci jiných typů dovedností a dosažené kompetence mají zcela jinou povahu. Monitor jako kontrolní nástroj není efektivní u všech gramatických jevů stejnou měrou. Lépe funguje u jevů jednoduchých a u těch, které nejsou komplikovány sémantickými vlastnostmi (srov. Heyd 1990, s. 18) Podrobný popis teorie monitoru předkládá Colson (1989).

3. *Natural-Order-Hypothese (hypotéza přirozeného pořadí)* Krashen s Terrellovou ukazují, že řadu gramatických struktur si během přirozeného osvojování jazyka osvojujeme v určitém pořadí, které téměř nelze ovlivnit. Zjistili např., že bez ohledu na L1 si jedinci při osvojování angličtiny nejdříve osvojili tvoření plurálu pomocí -s a až potom člen, nepravidelné slovesné tvary v čase minulém dřív než tvary pravidelné apod. (srov. Decke-Cornill 2010, s. 26-27). Získali tak silné argumenty pro svou nativistickou teorii o osvojování jazyků. Řízenou výuku považují za nepřiměřenou, neboť je ovlivňována jazykovými strukturami a tvary. V tomto bodě si však sami protirečí. Hypotéza přirozeného pořadí je tak jedinou hypotézou, z níž nelze vyvodit závěry pro výuku, neboť by to bylo dokonce kontraproduktivní.

4. *Input-Hypothese (hypotéza inputu)* Podle Krashena a Terrellové si jedinci osvojují svůj první cizí jazyk nejen jazykovou výukou a uvedením do gramatických a lexikálních pravidel, nýbrž na základě inputu, který nemusí, jak se často ve škole očekává, reprodukovat, nýbrž mu musí rozumět. Pokud obsahuje input příliš mnoho neznámého a ani kontext příliš nepomáhá, dochází k selhání. Pokud však input obsahuje jen to, co už jedinec zná, nepodněcuje jazykový rozvoj. Hypotéza inputu (srov. též Pienemann 1988) vychází z premisy, že cizí jazyk si osvojujeme tehdy, když rozumíme „inputu“, který mírně přesahuje naše dosavadní znalosti. Cílem je dosáhnout z úrovně i na úroveň $i + 1$. Podstatné je, aby žák rozuměl tomu, co slyší nebo čte, potom je schopen vyvodit z kontextu a na základě mimojazykových informací význam nové, dosud neznámé struktury. V případě neřízeného osvojování cizího jazyka prochází každý jedinec tzv. „tichým obdobím“, při němž je sice schopen produkovat celé věty, avšak aniž by rozuměl jejich dílčím částem. Vztaženo na řízenou výuku to znamená, že zvláště důležitou roli v ní hraje podnět (input) prezentovaný učitelem v pokud možno co nejjednodušší podobě, v pomalejším tempu promluvy, opakovaně apod. Zastánci této hypotézy upřednostňují receptivní dovednosti, tedy poslech a čtení, dovednosti produktivní, tedy mluvení a psaní, podle nich není nutno trénovat, neboť ty se vytvoří automaticky. Proto bychom podle nich žáky neměli nutit k mluvení a ani k psaní dříve, než si to začnou sami přát. Podstatným rysem procesu osvojování jazyka je podle Krashena konsekventní orientace na obsah, čemuž nejlépe odpovídá výuka odborných předmětů v cizím jazyce⁶⁷.
5. *Affective-Filter-Hypothese (hypotéza afektivního filtru)* Hypotéza afektivního filtru jednoznačně navazuje na hypotézu inputu. Do popředí však staví motivační faktory, např. touhu po integraci, sebedůvěru, sebeuspokojení, radost z úspěchu apod., které podle jejích zastánců (Krashen, Terrellová, ale už v roce 1977 též Dulayová a Burtová) výrazně přispívají k úspěchu v osvojování cizích jazyků, neboť to probíhá bez zábran. Nestačí tedy předkládat žákům jen vhodný input, je nutno vytvářet též atmosféru plnou důvěry, zbavenou strachu a nejistoty. Strach proces osvojování jazyků blokuje.

⁶⁷ Na myšlenky Krashena proto s oblibou navazují zastánci metody CLIL.

Hypotézy Krashena a Terrellové vyvolaly jak velké nadšení, tak i značnou vlnu kritiky. Bylo jim vytýkáno, že postupují proti vědeckým standardům (Lighbown/Spada 2006, s. 38) a že popírají vliv mateřského jazyka na jazyk cizí. Vliv mateřského jazyka na osvojování jazyka cizího však je nepopíratelný. Butzkamm (cit. podle Heyd 1990, s. 20) k tomuto problému dodává: „*Wir sind gleichsam von unserer Muttersprache besetzt und können zunächst gar nichts anders, als fremde Sprachen durch Muttersprache zu erfassen. Das kann sich nachteilig auf den Erwerb der phonologischen Ketten der Oberflächenstrukturen auswirken, ist aber überall da vom unschätzbarem Vorteil, wo es sich um tieferliegende Gesetzmäßigkeiten handelt...*“.

6.1.4 Konstruktivismus

Konstruktivisté zdůrazňují individuální stránku učení, přičemž z přesvědčení, že jedinec informace jen nevnímá, nezpracovává a neukládá do paměti, nýbrž že je sám vytváří/konstruuje na základě permanentního přetváření kognitivních struktur (srov. Roche 2008, s. 20). Učení tedy spočívá ve vytváření kognitivních konstrukcí a v neustálém přetváření konstrukcí již existujících. Podle Issinga (cit. podle Roche 2008, s. 21) je optimálním prostředím pro výuku cizích jazyků prakticky jen prostředí v cizojazyčné kultuře. Pro „ponoření se“ do této kultury, pro tzv. imerzi, nemá běžná výuka ideální podmínky. Ty je však možné uměle simulovat na základě různých modelů, jakými jsou např. bilingvální třídy, imerzní školy, CLIL apod. Vzhledem k tomu, že vytvoření takovýchto vzdělávacích modelů není běžně možné, dostávají se ke slovu nejrůznější typy médií a hypermedií (PC, internet, interaktivní tabule, DVD apod.), které mohou prezentovat autentické situace velmi reálně a věrohodně a podněcovat žáky k velmi komplexnímu řešení úloh a situací. Wolff (1997, s. 45 – 52) je toho názoru, že výuka podle jednoho základního materiálu, kterým bývá zpravidla učebnice, nemůže kvůli své jednostrannosti zaručit úspěch. Podle něj je nutné vytvářet otevřené, podnětné, různorodé podmínky pro učení (Lernumgebung), které jsou založené na autentických situacích, situativním zakotvení výuky, sociálním kontextu (kooperativní vyučování) a různých dalších kontextech umožňujících transfer. Z těchto idejí také vycházejí nejnovější trendy v prosazování mnohojazyčnosti.

Zvláště uplatnění transferu, interakce mezi již osvojenými a novými znalostmi a vzájemné porovnávání jazyků, vedoucí ke konstruování znalostí se projevuje v dílech Krumma (1999, 2001 2004), Neunera (2003, 2004), Hufeisenové (1998a, 2001, 2003), Meißnera (2004, 2008), Bausche (1995, 2003), Königse (2002, 2004) a dalších.

Závěr

Z výše uvedených informací vyplývá, že zkoumání procesu osvojování cizích jazyků je oblastí, ve které existuje stále ještě celá řada nevyřešených otázek. Podle behaviorismu je osvojování jazyků založeno na nápodobě jazykového prostředí. Nové jazyky se jedinec učí na základě jazyků už osvojených, zvláště pak na základě jazyka prvního. Zvláštní pozornost je třeba věnovat výjimkám, pro jejichž osvojování je nutno prioritně použít metody nápodoby. Podle nativistických teorií je schopnost osvojovat si jazyky člověku vrozená, což se projevuje tím, že lidé tvoří (generují) vlastní jazykové výpovědi, přičemž uplatňují zvláštní generativní jazykovou kompetenci, která je jim vlastní a která je stejně účinná jak při osvojování jazyka prvního, tak i každého dalšího. Výuku je proto třeba založit na srozumitelných a zajímavých ústních i písemných podnětech.

Kognitivisticko-konstruktivistické teorie chápou osvojování jazyků jako interaktivní, sebeorganizující mentální aktivitu učícího se (srov. Decker-Cornillová/Küster 2010, s. 36). Hlavní pozornost se upíná k vnitřním procesům osvojování jazyků, ke schopnostem jedince učit se a k sociálně podnětnému prostředí (viz např. Wygotski, Wolff, Bleyhl a další). Prověřování vlastního úsudku, vlastních domněnek (např. při porovnávání jazykových jevů) podněcuje reflexi o jazyce/jazycích, ale i sebereflexi o procesu vlastního učení.

Základní orientace v teoriích osvětlujících proces osvojování prvního cizího jazyka (L2) ve vztahu k jazyku mateřskému (L1) je jedním z důležitých východisek pro zkoumání procesu osvojování terciárních cizích jazyků, kterému se věnujeme v následující kapitole.

6.2 Modely osvojování terciárních cizích jazyků s ohledem na vztah L2 – L3

Z výše uvedených pojednání o vybraných teoriích osvojování L2 je více než patrné, jak složitý a komplexní je proces osvojování cizích jazyků. Od 90. let 20. století si vědci začali klást otázku, zda modely a teorie popisující osvojování L2 postačují i pro popis osvojování L3, L4 atd. a začali se systematicky zabývat myšlenkou, že na osvojování cizího jazyka nemá vliv jen jazyk mateřský, nýbrž i první cizí jazyk a že se i cizí jazyky mohou ovlivňovat vzájemně. Zatímco psycholingvisté zpravidla zastávají názor, že je možné rozšířit některé už existující teorie o další prvky (např. de Bot 2001, Dijkstra 2001 – cit. podle Hufeisen 2003, s. 97), mnozí jiní dokládají, že osvojování / učení se⁶⁸ L3, L4, L5 atd. se od L2 odlišuje zcela významně, a to např. častějším využíváním transferu, který je umožněn znalostí většího počtu jazyků, vědomým přístupem ve vztahu k osvojování dalších jazyků (po L2), k používání strategií učení i k vnímání vlastní mnohojazyčnosti. Misslerová (1999) došla na základě zkoumání procesu osvojování L2 – L7 k jednoznačnému závěru, že počet osvojovaných jazyků koreluje s používáním učebních strategií a stupněm vědomého přístupu k jazykům. Řadě vědců se podařilo prokázat, že čím více jazyků jedinec ovládá (nebo se jim učí), tím rychleji dosahuje dobrých znalostí i v jazycích dalších (např. Mägiste 1984, Thomas 1985 – cit. podle Hufeisen 2003, s. 97).

6.2.1 Charakteristika vybraných modelů

V poslední době se vědci stále intenzivněji zabývají myšlenkou, že existují kvalitativní i kvantitativní rozdíly v osvojování 1. a 2. cizího jazyka (L2 a L3). Výsledkem je zrod řady nových modelů zaměřených na objasnění procesu osvojování většího množství cizích jazyků.

⁶⁸ Britta Hufeisenová striktně odlišuje obsah pojmů osvojování (Erwerb) a učení se (Lernen). Vychází z přesvědčení, že učení se vykazuje na rozdíl od osvojování některé zvláštní prvky, např. strukturovaný input zprav. metalingvistické povahy daný učebnicemi, výukou nebo vyučujícím. Osvojování přikládá nadřazený význam, neboť „k učení se nikdy nedochází bez osvojování“ („Lernen geschieht nie ohne Erwerb.“ (2003, s. 97).

- **DMM – Dynamický model mnohojazyčnosti** (das Dynamische Modell der Mehrsprachigkeit / Dynamic Model of Multilingualism)

Hlavními průkopníky tohoto modelu jsou Ulrike Jessnerová (1997) a Philip Herdina (Herdina & Jessner 2002). DMM charakterizují jako systémově teoretický model, který popisuje, jaký vliv má časový faktor na proces osvojování jazyků. Analyzují např. příčiny a důsledky zapomínání jazyka nebo úsilí, které musí jedinec vynaložit na udržení svých jazykových znalostí.
- **RFM - Funkční model rolí** (Rollen-Funktions-Modell nebo Language Switches Model)

Základní koncepce RFM je připisována Sarah Williamsové a Björnu Hammarbergovi (Williams & Hammarberg 1998, Hammarberg 2001). RFM představují jako psycholingvistický model, který předpokládá, že každý z osvojovaných cizích jazyků přebírá určité role, které následně vedou ke zjevnému systematickému střídání jazyků. Zásadní vliv na osvojování má etymologická příbuznost nebo vzdálenost jazyků. Ve své dlouhodobé studii prokázali, že žáci při osvojování dalších cizích jazyků hledají pomoc v L1 a u etymologicky a typologicky blízkých jazyků, byť byly osvojovány jako L3, L4 atd.
- **EMM - Ekologický model mnohojazyčnosti** (Ecological Model of Multilinguality)

EMM je dílem Larissy Aroninové a Muirisa Ò Laoire (Aronin & Ò Laoire 2001 a 2002). Společně vytvořili sociolingvistický model, v němž velký význam přikládají jazyku jako faktoru spoluvytvářejícím identitu jedince. Mnohojazyčnost považují za „biotický“ systém, v němž všechny osvojované jazyky fungují jako jeden celek. Změny v tomto systému neprobíhají nikdy izolovaně, a mají vždy vliv na identitu jedince.
- **FLAM – model osvojování cizích jazyků** (Foreign Language Acquisition Model)

Autorkou modelu FLAM je Maria Groseva (Groseva 1998, 2000). Groseva se ve své práci opírá o zkušenosti učitelů cizích jazyků, kteří ji informovali o tom, že znalosti L2 jejich žákům na jedné straně osvojování L3 usnadňují, na straně druhé ale způsobují chyby, které nelze vysvětlit interferencí mateřského jazyka (L1). Groseva vychází z tradice kontrastivní lingvistiky

a navazuje na myšlenky kontrastivní hypotézy o symetrii mezi osvojováním L1 a L2, která se projevuje poměrem jedna ku jedné v oblasti „žakovské gramatiky“ (Lernergrammatik). Asymetrie mezi L1 a L2 vnímá jako potenciální zdroj chyb. Pokud některému jevu v L1 odpovídá více realizací v L2, dochází k rozšíření pravidel, tedy k rozšíření „žakovské“ gramatiky, a to i na další cizí jazyk. L3 pak přejímá toto pravidlo i v případě, že je totožný s L1. Vědomě osvojovaný první cizí jazyk (L2) se tak stává jakousi opravnou a kontrolní instancí pro každý další jazyk (srov. Groseva 1998, s. 22). L2 je zde proto vnímán jako zásadní veličina ovlivňující osvojování L3.

- **Faktorenmodell** (faktorový model)

Faktorový model považujeme v našem výčtu modelů za zásadní. Jeho autorkami jsou Britta Hufeisenová, Nicole Marxová a Martha Gibsonová (1998a, 2000a, 2003, 2003a). Zabývají se intenzivně rozdíly mezi osvojováním L2 a L3, popř. Lx. Hufeisenová⁶⁹ vychází z přesvědčení, že multilingvní jedinec se od jedince monolingvního odlišuje svými kognitivními kompetencemi, které rozvíjí při učení se cizím jazykům. Multilingvní jedinec se tak orientuje v systému jazyka, přemýšlí o něm, dokáže o něm hovořit a na základě těchto dovedností je schopen rozumět více i jazyku vlastnímu. Hufeisenová předpokládá, že rozpoznávání podobných a odlišných jevů mezi jazyky a jejich reflexe usnadňují proces osvojování každého dalšího cizího jazyka po L2, tedy L3, L4 atd., a to zvláště tehdy, jedná-li se o jazyky příbuzné. Zkoumá, jaké rozdíly existují při procesu osvojování L2 a L3, L2 a L4, L3 a L4 apod. a dokládá, že rozdíly jsou poměrně zásadní. Každý z daných jazyků si jedinec osvojuje jiným způsobem, za jiných lingvistických, vnějších i vnitřních podmínek. Každý z jazyků plní jinou funkci a každý z jazyků zároveň vytváří nové předpoklady pro jazykový životopis a komunikační dovednosti žáka.

⁶⁹ Vědecky se angažuje v projektu EuroCom, který založili pod názvem EuroComRom Horst Klein und Tilmann Stegmann. Součástí tohoto projektu je i EuroComGerm, v němž jde o zkoumání procesu rychlého paralelního učení několika příbuzných jazyků, které je realizováno pomocí zprostředkovacího jazyka (Brückensprache) a určitých strategií a technik učení. EuroCom zahrnuje ještě další dílčí projekty jako EuroComSlav s ruštinou jako zprostředkovacím jazykem, EuroComRom s francouzštinou nebo angličtinou v roli zprostředkovacích jazyků, EuroComDidac, který se zabývá strategiemi a technikami učení a EuroComDigital, který zkoumá roli elektronických médií a jejich roli v procesu osvojování několika cizích jazyků.

Za podstatné pro osvojování jazyků z hlediska jejich pořadí považuje Hufeisenová tyto faktory (srov. Neuner 2009, s. 25 - 28):

L1:

- a) neurofyziologické faktory (schopnost osvojovat si jazyky, věk ...)
- b) vnější faktory (výukové prostředí, typ a rozsah výuky ...)

L2:

- a) neurofyziologické faktory (schopnost osvojovat si jazyky, věk ...)
- b) vnější faktory (výukové prostředí, typ a rozsah výuky, tradice výuky L1 ...)
- c) emoční faktory (motivace, strach z učení, posouzení vlastní gramotnosti, příbuznost jazyků, postoj k jazykům, postoj k cílovým kulturám, postoj k učení se cizím jazykům, individuální životní zkušenosti, učební typ ...)
- d) kognitivní faktory (jazykové znalosti, metalingvistické znalosti, dovednost učit se, učební typ, povědomost o vlastním učebním typu, strategie učení, individuální zkušenosti s učením ...)
- e) lingvistické faktory (L1)

L3:

- a) neurofyziologické faktory (schopnost osvojovat si jazyky, věk ...)
- b) vnější faktory (výukové prostředí, typ a rozsah výuky, tradice výuky L1 ...)
- c) emoční faktory (motivace, strach z učení, posouzení vlastní gramotnosti, příbuznost jazyků, postoj k jazykům, postoj k cílovým kulturám, postoj k učení se cizím jazykům, individuální životní zkušenosti, učební typ ...)
- d) kognitivní faktory (jazykové znalosti, metalingvistické znalosti, dovednost učit se, učební typ, povědomost o vlastním učebním typu, strategie učení, individuální zkušenosti s učením ...)
- e) faktory specifické pro cizí jazyky (individuální zkušenosti s učením se cizím jazykům a se strategiemi jejich osvojování, mezijazyk předchozích jazyků, mezijazyk právě osvojovaného cizího jazyka ...)
- f) lingvistické faktory (L1, L2)

L4:

- a) neurofyziologické faktory (schopnost osvojit si jazyky, věk ...)
- b) vnější faktory (výukové prostředí, typ a rozsah výuky, tradice výuky L1 ...)
- c) emoční faktory (motivace, strach z učení, posouzení vlastní gramotnosti, příbuznost jazyků, postoj k jazykům, postoj k cílovým kulturám, postoj k učení se cizím jazykům, individuální životní zkušenosti, učební typ ...)
- d) kognitivní faktory (jazykové znalosti, metalingvistické znalosti, dovednost učit se, učební typ, povědomost o vlastním učebním typu, strategie učení, individuální zkušenosti s učením ...)
- e) faktory specifické pro cizí jazyky (individuální zkušenosti s učením se cizím jazykům a se strategiemi jejich osvojování, mezijazyk předchozích jazyků, mezijazyk právě osvojovaného cizího jazyka ...)
- f) lingvistické faktory (L1, L2, L3)

Hufeisenová na rozdíl od výše jmenovaných teorií nepřikládá zásadní význam jazykovým systémům, nýbrž „mezijazyku“ každého konkrétního jedince. Domnívá se, že k transferu nedochází systematicky na základě L1, L2 nebo L3, nýbrž na základě L2 – prvního cizího jazyka, který zakládá kompetenci k osvojování/učení se cizím jazykům. Tato kompetence není k dispozici ani u L1, ale ani na počátku osvojování / učení se L2. Rozhodující roli při osvojování jazyků hrají podle Hufeisenové vnitřní faktory na straně žáka. Ten, vědomě či jen podvědomě, řídí svůj proces učení. Lingvistické a vnější faktory tento proces sice ovlivňují – urychlují nebo brzdí, v žádném případě ho však neřídí⁷⁰. Úkolem výuky je žáka podněcovat, podporovat ho a pomáhat mu. Zpracovávat tyto podněty však musí jedinec sám.

Faktorový model Hufeisenové považujeme za model nejlépe propracovaný. Proto se ve výzkumné části o tento model opíráme, přičemž se pokoušíme prokázat jeho použitelnost v našich podmínkách.

⁷⁰ Tento přístup je typický jak pro kognitivní, tak zvláště pro konstruktivistickou didaktiku (srov. např. Wolff 1997, 2002, Wendt 2000 ad.).

Závěr

Lze konstatovat, že osvojování terciárních jazyků je natolik komplikovaným procesem, který je ovlivňován nepřehledným množstvím nejrůznějších faktorů, že žádná teorie nemůže dojít k jednoznačným a obecně platným závěrům. Přesto je možné nacházet cesty, jak mnohojazyčnost žáků budovat a podporovat. Řada nově konstituovaných výzkumných pracovišť je velkým příslibem do budoucna.

V naší práci se opíráme především o „faktorový model“ Hufeisenové, který považujeme za mimořádně propracovaný a promyšlený.

7 Angličtina a němčina jako světové jazyky

7.1 Postavení angličtiny ve škole a společnosti

Angličtina jako lingua franca si v posledních letech vydobyla díky svému významu v mezinárodní komunikaci zvláštní postavení. Své vítězné tažení zahájila už v 19. století, kdy postupně začala potlačovat důležitost francouzštiny. Již v roce 1868 sepsal na univerzitě v Göttingenu Wilhelm Brackebusch dizertační práci na téma „Is English Destined to Become the Universal Language of the World?“ (cit. podle Ahrens 2004, s. 10). Angličtina se stala jazykem politiky, obchodu, diplomacie, vědy, mezinárodních konferencí, dopravy, sportu atd. Z diplomacie vytlačila francouzštinu už po druhé světové válce. V roce 1995 se připojila k francouzštině jako jeden z pracovních jazyků EU. Ahrens (2004, s. 10) uvádí, že angličtina je pro 300 mil. obyvatel planety mateřským jazykem, pro 400 mil. obyvatel (nejčastěji z oblasti Indie, Karibiku a Afriky) druhým jazykem a pro přibližně 1 miliardu obyvatel jazykem cizím. Právě poslední jmenovaná skupina se den ode dne zvyšuje, neboť přibývá lidí, kteří se chtějí nebo potřebují anglicky domluvit, ať už kvůli svému zaměstnání či kvůli důvodům osobním. Britská angličtina přestává být závaznou normou. Anne Pakirová z univerzity v Singapuru „novou“ angličtinu označuje jako „Glocal English“ a definuje ji takto: *„Glocal English is not a new phenomenon, it is just a new focus. It is a focus on the English used by English-knowing bilingual speakers in English-knowing communities, who partake in international discourses. Unlike ‚indigenized English‘, also appropriated by diverse groups and marked by local features, but remaining in use mainly within local settings, glocal English is local, but also goes global.“* (cit. podle Ahrens 2004, s. 11).

Postavení angličtiny v rámci výuky cizích jazyků stále ještě není dostatečně prozkoumané. Role angličtiny jako lingua franca v globalizovaném světě a integrované Evropě např. není téměř zmíněna ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky, ale ani v dalších významných starších dokumentech (Norimberská doporučení⁷¹). Pro prosazení angličtiny v rámci zemí Evropské unie měla zásadní vliv první výzva EU z roku 1996, aby se každý občan EU vedle svého

⁷¹ „Norimberská doporučení k ranému osvojování cizího jazyka“ vyšla v roce 2011 v přepracovaném vydání a nově zahrnují i informace k mnohojazyčnosti.

mateřského jazyka učil ještě alespoň dvěma dalším jazykům, z toho jedním z nich by měla být angličtina (cit. podle Schocker-von Ditfurth 2004, s. 216). Od té doby je akceptována vedoucí role angličtiny, nikdo však nepochybuje o potřebě znalosti dalšího jazyka. Často kritizována je politika „English first“ (angličtina jako první cizí jazyk) či „English only“ (jen angličtina) (srov. Krumm 2009/2010, s. 121). Ta je překážkou při budování jazykově rozmanité společnosti („Prinzip der sprachenteiligen Gesellschaft“). Krumm přirovnává tento koncept k dělbě práce. Není třeba a dokonce ani není žádoucí, aby všichni občané EU hovořili stejnými jazyky. V každé zemi by měli být „specialisté“ na určitý jazyk.

Angličtina výrazně posílila své postavení v ČR se zavedením angličtiny jako prvního cizího jazyka už od 3. třídy ZŠ a podobně jako v jiných zemích Evropy obsadila pozici lingua franca. Z tohoto nového postavení však vyplývají dalekosáhlé důsledky pro výuku. Angličtina převzala úlohu toho jazyka, který v žácích, vedle mateřského jazyka, jako první cizí jazyk vytváří jazykové povědomí (language awareness) a ukotvuje jazyk do interkulturních souvislostí. Bohužel je nutno konstatovat, ve shodě se závěry inspekčních zpráv ČŠI, že výuka angličtiny v ČR zatím nesplňuje očekávané cíle. Je stále ještě vyučována velkým množstvím neaprobovaných učitelů a znalosti žáků nejsou na odpovídající úrovni.

7.2 Postavení němčiny ve škole a společnosti

Němčinou se hovoří v sedmi státech Evropy – v SRN, v Rakousku, Švýcarsku (4 úřední jazyky), Lichtenštejnsku, Lucembursku (3 úřední jazyky), na východě Belgie a v Itálii (Jižní Tyrolsko). Němčině jako cizímu jazyku se však učí lidé po celém světě. Je to dáno především historickými a hospodářskými souvislostmi, významnou roli hraje ale němčina i jako jazyk vědy. Více než 350 vysokých škol v Německu každoročně otevírá své dveře studentům ze zahraničí. Němčina je klíčem k německé literatuře, hudbě, filozofii, vědě, k bohatství evropských kulturních tradic a k hospodářství německy mluvících zemí. Němčinou hovoří asi 100 miliónů obyvatel planety, podle aktuálních statistik se němčině učí přes 14 miliónů lidí na celém světě. Podle Ammona (2010, s. 46) se v roce 1983 němčina vyučovala v 88 zemích, v roce 2005 ve 114 zemích (kromě zemí německy mluvících). Počet studentů němčiny nerostl tak rychle. Z 15,1 mil. v roce 1983 se

zvýšil na 16,7 mil. v roce 2005. Poslední statistika z března 2010 však uvádí pouze 14,5 mil. studujících němčinu, přičemž ještě nebyly zpracovány informace z 26 zemí. Hrubé odhady hovoří o tom, že němčinou se na světě domluví přibližně 128 milionů lidí, a to včetně rodilých mluvčích. Německy mluvící státy zauímají velmi významné místo v celosvětovém obchodu. Ammon (2010, s. 47) zdůrazňuje, že atraktivita jazyka záleží více na hospodářské síle mluvčích než na jejich počtu. Ačkoli téměř všechny nadnárodní koncerny, ale i řada německých firem ke své komunikaci využívají angličtiny, přesto lze pozorovat, že v posledních letech prudce narůstá i jejich podpora němčiny a všechny firmy znalosti němčiny vysoce honorují. Výhodou němčiny je, že je ve střední Evropě jak velkým jazykem komunikace, tak i důležitým jazykem sousedů, neboť Německo sousedí s devíti státy (Dánsko, Polsko, ČR, Rakousko, Švýcarsko, Francie, Lucembursko, Belgie, Nizozemsko), Rakousko s osmi státy (Lichtenštejnsko, Švýcarsko, Itálie, Slovinsko, Maďarsko, Německo, ČR, Německo), Švýcarsko s pěti státy (Itálie, Francie, Německo, Rakousko a Lichtenštejnsko), Lichtenštejnsko se dvěma státy (Švýcarsko a Německo) a Lucembursko se třemi státy (Belgie, Německo, Francie). Německy mluvící země tak mají celkem 9 neněmecky mluvících sousedů. Němčinu označuje Krumm, ale i např. Hufeisenová a Marxová (cit. podle Krumm 2009–2010, s. 123) za „okno k evropským jazykovým rodinám“. Jedná se o jazyk výrazně evropský (na rozdíl od klasických koloniálních jazyků jako je španělština, francouzština nebo portugalština), který je svázán s historií i současností Evropy. Němčina je nejen nejpočetněji zastoupeným mateřským jazykem Evropanů, je ale též úředním jazykem nebo zčásti úředním jazykem v 7 evropských zemích.

7.2.1 Význam znalostí němčiny v České republice

Význam znalostí německého jazyka je i pro Českou republiku a její občany naprosto neoddiskutovatelný. Dokazuje to i řada dílčích studií realizovaná velkými nadnárodními firmami (např. CzechInvest, Česko-německá obchodní a průmyslová komora atd.). Výzkum, který na konci roku 2009 mezi 2388

dotazovanými uspořádala pro agenturu CzechInvest⁷² společnost AUGUR Consulting, ukázal, že

- alespoň jeden cizí jazyk ovládá v České republice 87,7 % občanů;
- nejčastěji se Češi domluví dvěma jazyky, ke znalosti dvou cizích jazyků se hlásí 28,4 % lidí;
- Češi nejvíc mluví slovensky (72,2 %), anglicky (61,3 %), německy (48,4 %) a rusky (42,6 %);
- ve věku 18-29 let neovládá žádný jazyk 6,4 % lidí, ve skupině 50-59 let 18,6 %;
- nejvíc stoupla znalost angličtiny – o 15 % za posledních šest let, naopak klesla němčina – z 52,5 % na 48,4 %;
- každý pátý Čech, který se domluví cizím jazykem, jej využívá ve svém zaměstnání. Jinak se ale Češi cizí jazyky učí především proto, aby je mohli využít na zahraniční dovolené. To je hlavní motivací pro 57,9 % lidí. Třetina Čechů uvádí, že se chce do dvou let začít učit další jazyk.

Z průzkumu, který provedla Česko-německá obchodní a průmyslová komora⁷³ mezi svými členy a dalšími německými podniky v ČR vyplývá, že

- znalosti německého jazyka jsou pro německé investory dokonce důležitější než znalosti jazyka anglického;
- znalosti angličtiny hodnotí jako velmi důležité pouze asi 40 % dotázaných;
- znalosti německého jazyka jsou požadovány zejména na úrovni managementu.

V poslední době se i řada jiných institucí působících v České republice (zejména Goethe-Institut Praha, Velvyslanectví Spolkové republiky Německo, Velvyslanectví Rakouska) snaží mapovat cizojazyčné kompetence české populace

⁷² Srov. CZECH INVEST- AGENTURA PRO PODPORU PODNIKÁNÍ A INVESTIC. *Průzkum: devět z deseti Čechů mluví cizím jazykem* [online].

⁷³ Srov. ČESKO-NĚMECKÁ OBCHODNÍ A PRŮMYSLOVÁ KOMORA. *Průzkum ČNOPK: Pro německé investory je němčina důležitější než angličtina!* [online].

a ukázat na základě svých vlastních výzkumů na potřebnost ovládní německého jazyka vedle jazyka anglického. Za nejzdařilejší a nejaktuálnější považujeme výzkum „Cizojazyčné kompetence české populace: němčina ve srovnání s jinými jazyky“⁷⁴, který realizovalo Centrum pro výzkum veřejného mínění a zadavatelem byl Institut pro sociální a ekonomické analýzy. Šetření proběhlo 3. – 10. května 2010, zúčastnilo se ho 1061 respondentů a datový soubor je možno považovat za reprezentativní pro obyvatelstvo ČR ve věku od 15 let. Zjištěná fakta jsou podle našeho názoru naprosto zásadní a měla by mít vliv i na školskou politiku ČR. Z výsledků výzkumu např. vyplynulo, že

- Češi nejsou příliš ochotni učit se cizím jazykům;
- 54 % populace se nedomluví ani jedním ze světových jazyků, přičemž v 72 % se to týká respondentů bez maturity a v alarmujících 23 % respondentů s vysokoškolským vzděláním⁷⁵;
- jen 27 % dotázaných se anglicky domluví velmi dobře, německy 22 %, což je poměrně hodně, pokud přihlídneme k poměru výuky angličtiny a němčiny na českých školách;
- němčina je pro českou populaci druhým cizím jazykem po angličtině;
- celých 86 % dotázaných považuje němčinu za jazyk velmi nebo alespoň docela důležitý, přičemž její význam je vnímán především ve vztahu k pracovnímu uplatnění⁷⁶;
- jedním z významných důvodů, proč mnozí neumí německy, je absence výuky němčiny na školách.

Ačkoli výsledky zde prezentovaných výzkumů nejsou plně srovnatelné, neboť byly zaměřeny na různé cílové skupiny, můžeme z nich vyčíst určité reprezentativní závěry. V posledním desetiletí došlo k výraznému útlumu výuky německého jazyka nejen na základních školách, ale i na všech ostatních typech škol včetně kurzů pro dospělé organizovaných různými typy jazykových škol. Díky tomu výrazně

⁷⁴ Stručné závěry byly publikovány např. v časopise *Cizí jazyky*, roč. 54, 2011, číslo 4, str. 144 – 146.

⁷⁵ Jedinou trochu pozitivní informací zůstává, že podíl dotazovaných, kteří se žádným světovým jazykem nedomluví, výrazně klesá s věkem.

⁷⁶ K němčině inklinují spíše respondenti s vysokoškolským vzděláním.

poklesl počet jedinců, kteří jsou schopni komunikovat německy. Zdá se, že až nyní dopadla tato situace na firmy, které ke svému podnikání znalosti němčiny potřebují. Tyto firmy nyní stále častěji volají po větší podpoře německého jazyka a podnikají dokonce zcela konkrétní kroky (např. Česko - německá obchodní a průmyslová komora požaduje intenzivnější výuku německého jazyka na středních odborných školách a učilištích). Také různé jazykové školy hlásí nárůst zájemců o výuku německého jazyka, což nás naplňuje mírným optimismem.

7.2.2 Motivace pro osvojování angličtiny a němčiny jako L2 a L3

Odborníci v oblasti motivace se shodují na premise, že motivace se skládá z různých prvků, které velmi individuálně spolu navzájem korelují (srov. Riemer 2004b, s. 42). Hufeisenová (1998b, s. 126) realizovala v 90. letech 20. stol. výzkumné šetření, při němž sledovala vztah motivace a dominance jednoho jazyka a došla k závěru, že tento vztah není konstantní, že se vyvíjí podle aktuální životní situace a že dominantní bývá ten cizí jazyk, který si osvojujeme nejdéle nebo ten, pro který máme vyšší motivaci. Z četných studií je patrné, že největší roli v motivaci sehrávají afektivní faktory. Roth (2003) a Hüther (2004 – cit. podle Hoffmann 2006, s. 119) se zabývali zkoumáním toho, zda se síla motivace a emocí odráží ve vytváření nebo v přetváření neuronálních sítí. Zatím nedošli k jednoznačnému výsledku, ale za jisté považují to, že změna struktury našeho myšlení a citového vnímání vyžaduje velký výdej energie.

Pro české žáky je angličtina v raném stádiu osvojování jazykem poměrně jednoduchým. Dosahují rychle výrazných úspěchů. Po několika týdnech jsou schopni jednoduchých rozhovorů, rozumí řadě pokynů, umí pojmenovat značné množství věcí a jevů. V německém jazyce je situace velmi odlišná. K dosažení srovnatelné jazykové kompetence v počátečním vyučování musí žák vynaložit více úsilí. Musí si osvojit větší množství gramatických jevů (např. rod podstatných jmen, množné číslo, časování sloves, slovosled, užívání předložek apod.), bývá překvapen obtížností výslovnosti apod. Uvědomí-li si, že angličtina mu jde lépe a že se s ní domluví takřka po celém světě, jeho motivace pro němčinu výrazně klesá. Z šetření výzkumu „Cizojazyčné kompetence české populace: němčina ve srovnání s jinými jazyky“ vyplynulo, že „souvislost mezi schopností komunikovat v angličtině a v němčině je významná. Z těch, kteří mluví dobře anglicky, téměř polovina

(43,9 %) mluví dobře i německy. Opačně, z těch, kdo mluví dobře německy, více než polovina (53,9 %) mluví dobře i anglicky“ (Cizí jazyky 2011, č. 4, s. 145).

Právě v České republice existuje řada důvodů, proč je dobré německy umět. Goethův institut v Praze již řadu let organizuje akce na podporu a propagaci němčiny u nás (např. „Němčina Vám otevírá dveře do Evropy“, „gutentag.cz“). Veřejnosti předkládá např. tyto argumenty⁷⁷:

- němčina je nejrozšířenějším mateřským jazykem v Evropě (24 % Evropanů hovoří německy, 16 % anglicky, francouzsky nebo italsky a 10 % španělsky);
- Německo je největším členským státem EU;
- SRN je největším a nejdůležitějším obchodním partnerem České republiky. Obchod s Německem tvoří více než 50 % českého zahraničního obchodu s EU. Znalosti němčiny hrají v ekonomice významnou roli. Jednání ve třetím jazyce mohou vést k nedorozumění a následným hospodářským ztrátám;
- hranice ČR jsou ze 70 % tvořeny Německem a Rakouskem, němčina je tedy jazykem našich sousedů;
- Německo i Rakousko nabízejí mnoho možností ke studiu na vysokých školách;
- němčina zprostředkovává nejen poznání kultury německy mluvících zemí, ale i poznání historie a kultury středoevropské;
- němčina je důležitým jazykem cestovního ruchu;
- znalosti němčiny výrazně zvyšují možnosti dobrého uplatnění na trhu práce;
- němčina je jazykem vědy, zvláště pak věd humanitních;
- němčina je úzce spojena s dějinami naší země. Jejím prostřednictvím můžeme lépe proniknout do historických souvislostí a porozumět jim;
- naučit se německy je stejně obtížné jako zvládnout jakýkoli jiný cizí jazyk. Nelze objektivně stanovit, který jazyk je obtížnější a který snazší;
- v ČR působí řada významných germanistů, němčinu vyučují plně kvalifikovaní učitelé, k dispozici jsou četné moderní výukové materiály.

⁷⁷ Srov. Goethe Institut. *Deutsch lehren: Werbung für Deutsch als Fremdsprache*: online.

Motivaci pro výběr němčiny jako cizího jazyka se věnuje např. Frank Krumbach ve svém příspěvku „Zehn gute Gründe, Deutsch zu lernen“ v časopise „Spiegel“ (2010: online). Konstatuje, že od roku 2005 klesl počet lidí, kteří se učí němčině jako cizímu jazyku, o dva miliony – na 15 milionů a hledá cesty, jak zájem o němčinu zvýšit. Přiznává, že němčina není právě nejoblíbenějším jazykem. Důvodem je podle něj obtížná gramatika plná pravidel a výjimek, menší melodičnost jazyka než např. u angličtiny, francouzštiny či italštiny.

Bastian Sick (2010, s. 59) nachází 10 originálních důvodů, proč se učit němčině:

- abychom rozuměli textům skupiny Tokio Hotel a mohli si s ní foneticky čistě zazpívat;
- abychom mohli napsat milostný dopis Billu Kaulitzovi (zpěvákovi skupiny Tokio Hotel);
- abychom nebyli odkázáni na podtitulky u německých seriálů jako "Derrick", "Případ pro dva" a "Síla lásky“;
- abychom mohli oslnit své přátele slovy jako "Fußballweltmeisterschaftsendrundenteilnehmer" nebo "Überschallgeschwindigkeitsflugzeug“;
- abychom si mohli přečíst Goetha v originále. A samozřejmě nejen Goetha, ale i další klasiky německé literatury včetně Heinze Erhardta, Wilhelma Busche a Loriota;
- abychom mohli své Porsche nejen všem ukázat, ale i jim říct, že se ten vůz nenazývá ani "Porsch" a ani "Porschie“;
- abychom při úklidu byli schopni dodržet to, co se píše na německých čisticích prostředcích, např. "Augenkontakt unbedingt vermeiden!" (Bezpodmínečně zabraňte kontaktu s očima) nebo "Dämpfe nicht einatmen!" (Výpary nevdechujte!);
- abychom při udílení cen Bambi mohli říct německy: "Ich danke meinen Eltern! Und allen Leuten von Sony Music! Und natürlich meinem Publikum!"

Ihr seid so wundervoll! Ich liebe euch alle!" (Děkuji mým rodičům! A všem lidem od Sony Music! Jste báječní! Mám Vás rád!);

- abychom mohli v roli žurnalisty klást německy otázky německému ministru zahraničních věcí při tiskové konferenci;
- abychom dostali roli padoucha v příští Bondovce.

S některými důvody nemusíme zcela souhlasit, bez výhrady se však přikláníme k jeho tvrzení „*Einfach - das kann jeder. Wer Deutsch beherrscht, kann etwas Besonderes!*“ (*Jednoduché - to umí každý. Kdo ovládá němčinu, umí něco navíc!*)

Na obranu německého jazyka se již řadu let staví „Verein Deutsche Sprache e.V.“ se sídlem v Dortmundu. Dieter a Schrammen vydali v roce 2005 publikaci „Reden und Widerreden. Argumente für die deutsche Sprache.“, v níž shromáždili argumenty na podporu němčiny. Angela Gallagher-Brettová (2004: online) sesbírala, utřídila a okomentovala 700 důvodů, proč se učit cizím jazykům.

Motivaci, proč se učit němčinu, je věnován i náš výzkum publikovaný v této práci. Je potěšující, že ačkoli není současná jazyková politika v naší zemi výuce němčiny nakloněna, přesto děti ve věku 12 – 17 let, kterým byl náš výzkum věnován, našly řadu zásadních, mnohdy ale i originálních důvodů, proč se němčině učit nebo proč by ji chtěly ovládat (viz kap. 12).

8 K jazykovým vztahům mezi angličtinou a němčinou

Předložená práce je, jak již bylo zmíněno v úvodní kapitole, věnována problematice mnohojazyčnosti v podmínkách české školy. Na základě našeho výzkumu realizovaného v letech 2007, 2010 a 2011 a na základě statistických údajů publikovaných Českým statistickým úřadem jsme došli k jednoznačnému závěru, že na českých základních i středních školách jsou hlavními jazyky angličtina a němčina, přičemž angličtina zaujímá místo prvního cizího jazyka. Toto výsadní postavení obou jazyků nás přimělo k tomu, abychom se detailněji zabývali jejich vzájemným vztahem a abychom ukázali učitelům obou jazyků, jak je pro jejich práci výhodné daným vztahům rozumět a orientovat se v nich. Předpokládáme, že znalosti jednoho cizího jazyka, v našem případě angličtiny, mají kladný vliv i na znalosti dalšího cizího jazyka, v našem případě němčiny. Vzhledem k příbuznosti obou jazyků očekáváme, že žáci jsou schopni, pokud jim učitelé ukážou správnou cestu, všimnout si vzájemných vztahů mezi oběma jazyky a že díky jejich vzájemnému porovnávání dokážou lépe pronikat do jejich systému a rychleji se jim naučit. Na základě vlastního pozorování a na základě rozhovorů s učiteli němčiny i angličtiny však musíme konstatovat, že analýze jazykových vztahů mezi oběma jazyky se učitelé cizích jazyků vyhýbají, a to podle našeho názoru z těchto důvodů:

- Většina učitelů dobře ovládá jen ten jazyk, který vyučuje, a o jiné jazyky se nezajímá. Neznalost druhého jazyka, kterému se žáci učí, učitelům jakékoli porovnávání znemožňuje.
- Po didakticko-metodické stránce nejsou učitelé na „propojování jazyků“⁷⁸ připraveni a ani běžně dostupné učebnice jim k tomu nenabízejí žádné podněty.
- Zvláště učitelé angličtiny si zpravidla neuvědomují, že svou výukou připravují žáky i na osvojování dalších cizích jazyků.

⁷⁸ Propojováním jazyků máme na mysli průběžné odkazování na vzájemné vztahy mezi jazyky i na znalosti žáků v jednom jazyce, které mohou využít i při učení se druhého cizího jazyka.

Vedení snahou po nápravě této situace předkládáme stručný exkurz do lingvistického zkoumání vzájemných vztahů mezi němčinou a angličtinou. Soustředíme se zejména na ty jevy, které si jsou v historickém vývoji obou jazyků společné či podobné. Naším cílem je poskytnout učitelům angličtiny i němčiny alespoň základní informace o vývoji obou jazyků a ukázat jim, které konkrétní jazykové jevy se hodí pro porovnávání a které mohou žákům výrazně pomoci při osvojování obou jazyků.

8.1 Historické kořeny rozdílů mezi němčinou a angličtinou

Pochopí-li žáci některé charakteristické zákonitosti typické pro jednotlivé jazyky, výrazně si tím usnadní celý proces osvojování jazyka. Naučí se efektivně využívat jazykový odhad, zvyknou si na to, že není třeba se vzdát ihned, pokud uvidí či uslyší nové, zatím neznámé slovíčko. Jsme však pevně přesvědčeni o tom, že učitelé se nácvičku těchto dovedností nevěnují vůbec nebo jen zcela okrajově. Nechybí jim jen impuls k této práci, odhodlání a učební materiály, chybí jim i odborné znalosti. Z tohoto důvodu zařazujeme do naší práce některé vybrané informace o vývoji obou jazyků.

Podle archeologických nálezů byly nejstaršími sídelními oblastmi Germánů jižní Skandinávie a severní Evropa. V průběhu 1. tisíciletí př. n. l. se germánské kmeny začaly stěhovat ze severní Evropy směrem k jihu a na východě se dostaly až k ústí řeky Visly. Expanze germánských kmenů trvala více než 1 500 let a vyvrcholila v průběhu 4. a 5. stol. n. l. (srov. Stedje 1994, s. 51), kdy se germánské kmeny rozšířily do různých směrů a na velké vzdálenosti. Dostaly se až do Středomoří, severní Afriky a dnešní Anglie.

Invaze Germánů v 5. stol. n. l.



(History of the English Language: online)

Tacitus zmiňuje ve svém spise „Germania“ (98 n. l.) pověst o zrodu Germánů, podle níž otec rodu (Stammesvater) Mannus (= Mann, Mensch), který pocházel od boha Tuista, měl tři syny, z nichž vzešly tři skupiny Germánů – Ingweoni, Istweoni a Herminoni. Tyto kmeny či kmenové svazy však nelze přesně identifikovat (srov. Bok 1975, s. 65 – 67), proto v současnosti akceptujeme členění, ke kterému došel Friedrich Maurer (1898 – 1984), a to (ve zjednodušené verzi) na

1. západní Germány: Germáni u Severního moře, veserskorýnští a polabští Germáni
2. východní Germány: kmeny Gótů, Vandalů a Burgundů
3. severní Germány (srov. např. Ernst 2006, s. 58)

Do Británie se od roku 449 n. l. začaly stěhovat kmeny Anglů, Sasů a Jutů, které pozvolna vytlačovaly původní keltské obyvatelstvo. Germánské dialekty se postupně sbližovaly a staly se základem staré angličtiny. Písemná podoba angličtiny si po dlouhou dobu zachovávala svou syntetickou strukturu, zatímco mluvená angličtina stále rychleji nabývala charakteru analytického jazyka.

Oba jazyky se právě svým původem řadí mezi jazyky indoevropské, do tzv. germánské větve, do skupiny západogermánské, která vedle němčiny a angličtiny zahrnuje ještě holandštinu, vlámsčinu, afrikánštinu a fríštinu. Základem němčiny a angličtiny je indoevropský prajazyk, jazyk, který není doložen žádnými písemnými památkami. Na základě rekonstrukce (srovnávání indoevropských jazyků) dnes přesto máme určitou představu o jeho podobě. Indoevropský prajazyk (srov. Schmidt 2007, s. 34 - 38) byl flexivním jazykem s bohatě rozvinutou flexí. Substantiva měla osm pádů a tři čísla (singulár, plurál, duál), u sloves se rozlišovaly tři osoby, tři čísla (singulár, plurál, duál), šest synteticky tvořených časů (prézens, imperfektum, aorist, perfektum, plusquamperfektum, futurum), tři rody (aktivum, pasivum a medium) a čtyři slovesné způsoby (indikativ, konjunktiv, optativ a imperativ). Dalším důležitým jevem, jehož zbytky lze nalézt v různých jazycích dodnes, je tzv. ablaut (střída), zákonité střídání samohlásek nezávislé na okolních samohláskách nebo souhláskách (srov. Schmidt 2007, s. 36).

Ještě na začátku našeho letopočtu patřila také angličtina plně mezi jazyky flexivního typu. Velký vliv na vývoj staré angličtiny měli kolem roku 850 n. l. Vikingové, kteří do angličtiny vnesli řadu nových, severogermánských slov, např.

„that“, „they“ a „them“ a nesou zodpovědnost za morfologické zjednodušení staré angličtiny včetně ztráty gramatického rodu a pádů. Jako jeden z mála jazyků však angličtina právě v oblasti morfologie prošla rychlým a poměrně zásadním vývojem, který se odehrál zvláště v období středoanglickém, v letech 1066- 1500 n. l. Došlo např. k jednotnému tvoření plurálu koncovkou –s, rod gramatický byl nahrazen rodem přirozeným, vymizel duál, dativ a akuzativ zájmen začal používat stejný tvar, došlo ke zjednodušení konjugace sloves. Byly vypuštěny koncovky a zavedeny jednotné tvary pro singulár a plurál minulého času u silných sloves. Slovosled ve tvaru podmět – přísudek – předmět se stal pravidlem. V 16. stol. došlo k zásadním změnám ve vokalickém systému. Dlouhé samohlásky se zkracovaly a došlo i k posunu jejich artikulační báze. K dalším významným změnám došlo na konci 17. a na začátku 18. stol., v tzv. novoanglické periodě (od roku 1500 n. l.), kdy byl dotvořen systém slovesných časů a byla zavedena pevná gramatická pravidla (srov. Kurze Geschichte der englischen Sprache: online).

V důsledku svého vývoje se angličtina stala jazykem izolačního typu, tzn. že při skloňování a časování téměř nevyužívá koncovek a je nucena ve zvýšené míře používat členů, předložek a osobních zájmen. Slovosled je vázaný, substantivum na začátku věty bývá podmětem, nikdy ne např. předmětem (srov. Bok 1975, s. 37).

Angličtina je obecně považována za jednoduchý jazyk (srov. Knapp 1995, s. 368), což je dáno jeho stavbou – poměrně málo rozvinutou morfologií, flexibilní syntaxí, bohatou slovní zásobou, která v průběhu staletí vstřebávala různé vlivy z evropských a koloniálních jazyků, a snad i její melodičností, která umožňuje snazší zapamatování.

K významným změnám **ve vývoji angličtiny** došlo v období střední angličtiny (1100 – 1500 n. l.), zvláště pak v jejím období klasickém (1200 – 1400 n. l.). Změny se např. dotýkaly:

a) konsonantismu:

- sc [sk'] > /ʃ/ např. scip [sk'ip] > ship [ʃip] (Schiff)⁷⁹
- c [k'] > /tʃ/ např. cild [k'ild] > chīld [tʃi:ld] (Kind)
- g [g'] > /dʒ/ např. brycg [bryg'] > [bridʒe] (Brücke)

⁷⁹ Znázorněn je vývoj slova od staré angličtiny ke střední angličtině, v závorce je uvedeno dané slovo v němčině.

b) některých kategorií vybraných slovních druhů:

- substantivum v podstatě eliminovalo kategorii gramatického rodu ve prospěch rodu přirozeného, s výjimkou osobního zájmeně ve 3. os. sg. (dnes: he, she, it). Z původního deklinačního schématu se zachoval pouze nominativ a genitiv, který však má výlučně funkci přivlastňovací. V plurálu došlo k integraci všech pádů;
- u deklinace adjektiv se téměř přestalo rozlišovat mezi silnou a slabou flexí;
- u zájmen vymizel duál, zvláštní tvary však zůstaly zachovány pro podmět a předmět (he x his) a pro přivlastňovací zájmena podle jejich pozice ve větě (my pen x this pen is mine);
- u sloves nebyly slovesné kategorie odstraněny zdaleka tak důsledně jako u jmen, přesto i zde došlo k významným změnám. Dosavadní slovesné časy byly rozšířeny o perfektum a plusquamperfektum. Lze dokonce předpokládat, že právě toto rozšíření časů může být i důsledkem kontaktů se severogermánskými jazyky. Umožnilo obecnější a preciznější realizaci “Consecutio temporum” a rozlišení aspektů z hlediska průběhovosti děje;
- tendence k analytické struktuře jazyka se projevila také změnou rolí předložek.

c) slovní zásoby:

V rozvoji slovní zásoby se projevil markantní vliv severogermánských jazyků, a to zvláště na severu a západě dnešní Velké Británie. Po dobytí země Normany v roce 1066 se však prosadil vliv francouzštiny. Francouzština se stala jazykem panovnického dvora a parlamentu a angličtina hrála roli spíše jen jazyka lidových vrstev. Ze sémantického hlediska se do angličtiny dostala slova z církevního života (tomb – hrob; comfort – pohodlí; chaplain – kaplan), z rytířské a válečné terminologie (count – hrabě; noble – ušlechtilý; dame – dáma; were /stř. angl./ > war /angl./ - válka; siege – obležení; peace – mír), ze soudnictví (warrant – plná moc; council – rada/koncil), ale i z každodenního života (carpenter – tesař; painter – malíř/natěrač; tailor – krejčí; chair – židle; bacon – slanina/špek) apod. (srov. Hutterer 1975, s. 200 – 222).

Výrazným rysem **vznikající němčiny** bylo tzv. druhé hláskové posouvání, které proběhlo v jiho- a středoněmecké jazykové oblasti mezi 5. a 7. stol. n. l. a které se týkalo některých souhlásek. Celý proces začal pravděpodobně kolem roku 500 n. l. v oblasti Alp, kde byl také realizován nejdůsledněji. V průběhu 6. stol. se nerovnoměrně a nedůsledně šířil směrem na sever, až k tzv. Benrátské linii (srov. Stedje 1994, s. 59) probíhající v okolí měst Aachen, Benrath, Kassel, Wittenberg až po Fürstenberg an der Oder. Severně od ní druhé posouvání neproběhlo, a došlo tak k poměrně rychlému a výraznému oddělení jednotlivých germánských jazyků a k vzniku německých dialektů. Od této doby lze pozorovat rozdílný vývoj němčiny a angličtiny. Znalost podstaty druhého posouvání může proto i dnešním učitelům objasnit některé rozdíly mezi oběma jazyky a ukázat jim analogie, kterých lze ve výuce efektivně využít.

Vzhledem k cíli této práce zde předkládáme charakteristiku změn, ke kterým došlo při druhém hláskovém posouvání ve zjednodušené, dobře srozumitelné podobě.

Hlavní rysy druhého hláskového posouvání (srov. Stedje 1994, s. 59 - 62)

- 1) Nejvýrazněji zasáhlo druhé hláskové posouvání neznělé hlásky *p*, *t*, *k*. Ty se měnily různě podle svého postavení ve slově.
 - a) Pokud stály tyto hlásky na začátku slova, v germánském zdvojení nebo po souhlásce, změnily se na *pf*, *tz*, *kch* (*kch* se zachovalo dodnes pouze v některých bavorských a alemanských dialektech, jinak se vyvinulo zpět na *k*), tedy: $p > pf$; $t > tz$; $k > kh$.
 - b) Pokud stálo *p*, *t*, *k* po samohlásce, změnilo se ve *ff*, *zz* (=3; dnešní výslovnost: neznělé *s*⁸⁰) a *hh* (=x; dnešní výslovnost: *ch*⁸¹), tedy: $p > ff$; $t > zz /z/$; $k > hh /x/$.
 - c) Na konci slova a po dlouhé samohlásce došlo ke zjednodušení na *f*, *s* (výslovnost: *z*) a *h* (výslovnost: *ch*).
- 2) Další významnou změnou bylo „posouvání médií“, tedy přeměna germánských znělých frikativ *g*, *đ* a *þ* na neaspirované neznělé plozivy *k*, *t* a *p*. Tyto změny neproběhly jednotně. Změna $g > k$ a $þ > p$ byla realizována

⁸⁰ Ve starohornoněmeckém období byla výslovnost s-s.

⁸¹ Ve starohornoněmeckém období byla výslovnost h-h.

výhradně v některých hornoněmeckých regionech, jako např. v Bavorsku, jinde se tyto hlásky vyvinuly v *g*, popř. *b*. Příkladem změny *đ* > *t* je slovo *dag* > *Tag*, přičemž dodnes se v dolno- a středoněmeckých oblastech setkáváme s výslovností ‚*dag*‘ nebo ‚*daach*‘.

Existují však i další jevy, které vysvětlují analogie, s nimiž se při porovnání obou jazyků setkáváme (viz tab. 3):

1. Germánské *þ* (ve starohornoněmčině často psáno *th*) se změnilo v *d* (srov. Stedje 1994, s. 61).
2. Germánské *v* se změnilo v *b*, popř. *p*.
3. Od 9. stol. začalo docházet ke zjednodušení *pf* (po *r*, *l*) na *f* (srov. Bok 1975, s. 60).

Tab. 3: Příklady vlivu druhého hláskového posouvání a dalších hláskových změn na slovní zásobu současné angličtiny a němčiny⁸²

Typ změny	Angličtina	Němčina
/p/ > /pf/ (na začátku slova, při germánském zdvojení, po souhlásce /l/ a /r/)	p ound p each p enny p orch p epper p lant d rop a pple	P fund P firsich P fennig P forte P feffer P flanze T ropfen
/p/ > /f/⁸³	h elp w arp l eap (springen) s leep	h e lfen w e r f en l a ufen sch l afen ⁸⁴
/p/ > /ff/ (mezi samohláskami)	h ope s hip p epper o pen w ea p on	hoff e n Schiff ⁸⁵ Pfeffer off e n Waff e

⁸² Vybíráme pouze takové příklady, které mohou nalézt uplatnění ve vyučovací praxi. Výrazy málo frekventované neuvádíme.

⁸³ Původně došlo k posunu po /l/ a /r/ > /pf/, ale od 9. století se z /pf/ vyvinulo /f/.

⁸⁴ Ke zjednodušení došlo po dlouhém vokálu.

⁸⁵ Na konci slova po samohlásce došlo ke zjednodušení /ff/ > /f/: germ. *skipa-, starohornoněm. skif, středohornoněm. schif, novohornoněm. Schiff.

Typ změny	Angličtina	Němčina
/t/ > /ts/ (na začátku slova, při germánském zdvojení, po souhlásce)	ten tell (erzählen) tick tongue tide tip to tooth two heart sit	zehn zählen Zecke Zunge Zeit Zipfel zu Zahn zwei Herz sitzen
/t/ > /ts/ /t/ > /s/ (na konci slova)	out lot what that foot water let better eat hate	aus Los was dass Fuß Wasser lassen besser essen hassen
/t/ > /ss/ (mezi dvěma samohláskami)		
/k/ > /x/	book cook make eke (aengl.) lake reek seek week	Buch kochen machen auch Lache riechen suchen Woche
/d/ > /t/	day daughter drink deep	Tag Tochter trinken tief
/p/ > /d/	broþar → brother thing thick thin thunder south	Bruder Ding dick dünn Donner Süden
/v/ > /b/	raven give	Rabe ⁸⁶ geben ⁸⁷

⁸⁶ Vývoj byl trochu složitější, než jak vyjadřuje /v/ > /b/, což je vidět na tomto příkladu: germ. *hrabna-, starohornoněm. (h)raban, středohornoněm. raben; ve staré norštině hrafn, staroangl. hraefn.

⁸⁷ Také u slova *geben* je zajímavé sledovat jeho vývoj podrobněji: germ. *geb-a, ahd., as. geban, mhd. geben, ve staré angl. giefan, staronord. gefa.

V raně novohornoněmeckém období došlo k dalším hláskovým změnám⁸⁸, které jsou důležité pro porovnávání němčiny s angličtinou (viz tab. 4).

Tab. 4: Příklady vlivu hláskových změn z raně novohornoněmeckého období na slovní zásobu současné angličtiny a němčiny

Změna s > sch	Angličtina	Němčina
/sm/ > /schm/	s meat	s chmierem
/sl/ > /schl/	s leep	s chlafen
/sw/ > /schw/	s wine s word s wim	S chwein S chwert s chwimmen
/st / > /scht/	s tone s teep s tink s trike	S tein (vyslovováno [štajn]) s teil s tinken S treik
/sp / > /schp/	s paghetti s pecial/ s pecially s pecialty s pecific s pider s py hospit s s ports	S paghetti s peziell S pezialität s pezifisch S pinne S pion S pital S port

K vědomému porovnávání obou jazyků jsou pro výuku vhodné např. jevy uvedené v tab. 5.

Tab. 5: Hláskové jevy vhodné pro vědomé porovnávání angličtiny a němčiny

Němčina	Angličtina
pf Apfel, Pfeife, Pfund	pp/p apple, pipe, pound
ff öffnen, hoffen, Schiff	p open, hope, ship
b geben, haben, Fieber, sieben, über	v give, have, fever, seven, over

⁸⁸ K řadě hláskových změn došlo v období středohornoněmeckém (1050 – 1350), např. k oslabení plných koncových samohlásek v nepřízvučných slabikách, k pronikání přehlásek, k palatalizaci, ke ztrátě znělosti na konci slabiky apod.

Němčina		Angličtina	
v	voll, Vater	f	full, father
u	gut, Buch	oo	good, book
t	gut, Tag, trinken, Tür, Wort, Salat, rot, tanzen, hart, Garten, Karte	d	good, day, drink, door, word, salad, red, dance, hard, garden, card
s/z	was, Wasser, zehn, essen	t	what, water, ten, eat
ch	Buch, machen	k	book, make
d	das, drei	th	the / that, three
ss	essen	t	eat
k	Komödie, Aktion, Katze, kalt, Koch, Sekunde, Karte, Klima, kommen, Konzert	c	comedy, action, cat, cold, cook, second, card, climate, come, concert
sch	Englisch, Schuh, Schiff, Schauer, waschen, scharf	sh	English, shoe, ship, shower, wash, sharp
ei	weit, Seite	i	wide, side
dsch	Dschungel	j	jungle
tsch	Tschechien	cz	Czech
w	Slowakei	v	Slovakia
all	Ball, fallen, alle	all	ball, to fall, all
ie	Ökonomie, Psychologie	y	economy, psychology
au	Haus, Maus	ou	house, mouse
j	Joghurt, Jahr	y	yoghurt, year
zw	zwölf, zwanzig, zwei, zwischen	tw	twelve, twenty, two, between

Jakkoli se může jevit zde prezentovaný exkurz do historie obou jazyků složitý, či dokonce nezáživný, domníváme se, že vybrané příklady vhodné pro využití ve výuce jasně naznačují, že vzájemné porovnání slov a jevů může žákům otevírat nové cesty k vnímání jazyků a usnadňovat jim proces dosahování mnohojazyčnosti.

8.2 Vztah angličtiny a němčiny v oblasti slovní zásoby

Jak bylo ukázáno již v předchozí stati, při osvojování němčiny jako druhého cizího jazyka po angličtině můžeme s velkým prospěchem využít příbuznosti obou jazyků, a to zvláště v rovině recepce. Znalosti angličtiny umožňují snadnější porozumění textům psaným i mluveným a přispívají i k plynulejší ústní komunikaci, neboť oba jazyky mají více než 600 ‚společných‘ lexikálních jednotek, které zpravidla pokrývají elementární konverzační okruhy (lidské tělo, příbuzenské vztahy, názvy měsíců, barev apod.). Slovům z těchto oblastí žáci rozumí na základě svých znalostí angličtiny zcela bez problémů⁸⁹.

V současné němčině a angličtině najdeme řadu slov, která dodnes svou podobou prozrazují společný původ. Velmi často se jedná o slova, která patřila ke germánskému (pra)jazyku a která tak tvořila základ všech germánských jazyků, tedy i němčiny a angličtiny. Řada slov byla do germánštiny převzata z latiny v důsledku soužití Germánů s Římany v blízkosti tzv. *limes Romanus*.

Jedná se např. o:

slova označující příbuzenské vztahy: *Vater - father, Mutter - mother, Schwester - sister, Bruder - brother*;

slova označující části obydlí a stavební materiál: *Tür - door, Lehm - loam, Leim - lime, Stein - stone*;

výrazy z oblasti zemědělství⁹⁰:

- *Acker - acre, Furche - furrow, Korn - corn, mähen - mow, backen - bake, Buche - beech, Birke - birch*;
- *Herde - herd, Wolle - wool, melken - milk, Kuh - cow, Ochse - ox, Schwein - swine, Bock - buck, Hund - hound /dnes ve významu ohař, lovecký pes/, Fohlen - foal, Gans - goose, Schaf - sheep, Maus - mouse, Wolf - wolf*;

⁸⁹ Zrádná slova (*faux amis*) mezi němčinou a angličtinou tvoří jen 3% slovní zásoby a podle našich zkušeností nezpůsobují žákům žádné výrazné obtíže.

⁹⁰ V indoevropských jazycích ještě neexistovala slova, která by pojmenovávala exotické rostliny či exotická zvířata (srov. Ernst 2006, s. 44)

slova označující přírodní jevy: *Donner – thunder, Regen – rain, Sonne – sun, Sommer – summer, Nacht – night, Mond – moon, Monat – month, Winter – winter, Wind – wind;*

slova označující části těla: *Nase – nose, Kinn – chin, Fuß – foot, Arm – arm, Herz – heart;*

některá základní slovesa a přídavná jména: *stehen – stand, essen – eat, sitzen – sit, wachen – watch, neu – new, alt – old, jung – young;*

další velmi frekventovaná slova z každodenního života (barvy, rostliny, počasí, dny v týdnu atd.): *rot – red, weiß – white, Rose – rose, Lilie – lily, Petersilie – parsley, Butter – butter, Sonne – sun, Schnee – snow, Montag – monday.*

Společná slovní zásoba obsahuje i

slova z řečtiny či latiny, která oba jazyky převzaly a přizpůsobily svému jazykovému systému (např. názvy měsíců, vyučovacích předmětů atd.)

anglicismy, které do němčiny pronikají hojně zvláště v posledních letech (*PC, Internet, Party, Interview* atd.)

Žák řadu slov zná, aniž by se jim musel cíleně učit (např. *Appetit, applaudieren, Arme, Bad, Bett, bevor, Beginn, blau, Boot, Buch, bringen, doppelt, Elefant, Ende, Familie, Februar, Fieber, Garten, Gitarre, Haar, Haus, halb, helfen, hoffen, Glas, grün, Industrie, Insekt, Interesse, Jacke, Jahr, Katze, Klasse, Kaffee, kommen, Komödie, kosten, kriechen, machen, mehr, Metall, Montag, Muskel, Norden, Ohr, oft, Osten, Pfeffer, Pille, Pflanze, Postkarte, Presse, reparieren, rot, Salz, Schiff, sehen, stinken, Streik, Suppe, Tea, Tomate, trinken, Wasser, zehn* atd.). Spontánně navazuje na své stávající znalosti a nová slova neukládá do paměti izolovaně, nýbrž ve vzájemných spojitostech (srov. Reinfried 1998, s. 23).

Společnou slovní zásobu lze s úspěchem využít ve výuce němčiny za předpokladu, že žáci na práci s ní budou systematicky připravováni, že budou

promyšleně vedeni k využívání nejrůznějších lexikálních strategií⁹¹. Je nutné naučit je hledat spojitosti, vzájemné vazby mezi jazyky a ukázat jim, jak svých znalostí v angličtině mohou efektivně využívat i v němčině. *Vědomé porovnávání jazyků*, včetně zapojení jazyka mateřského, je jedním z důležitých úkolů výuky. Vzhledem k odlišnému pravopisu v angličtině žákům mnohdy velmi pomůže, pokud psaný text nejprve uslyší a až poté čtou. Zvuková podoba obou jazyků žákům může někdy pomoci při porozumění (týká se např. výslovnosti těchto anglických slov: *ice, soup, strike, uncle, young, wide*), jindy je však může zmást, protože žáci nejsou schopni jen na základě výslovnosti přiřadit dvě podobná slova k sobě (např. *biology - Biologie, january - Januar, july - Juli, ocean - Ozean, police - Polizei, theatre - Theater* apod.).

8.3 Vztah angličtiny a němčiny v oblasti výslovnosti a pravopisu

Výslovnost a pravopis působí žákům, kteří se už učí anglicky, v němčině nemalé potíže. Ačkoli existuje řada slov se stejnou výslovností nebo i se stejným pravopisem, žák si ani v těchto případech nemusí být jistý a může hledat i zde odlišnosti. Chyby pod vlivem angličtiny se dotýkají zpravidla společné či podobné slovní zásoby. Např. „so“ (tak) se v obou jazycích stejně píše, ale jinak vyslovuje [səʊ] x [zo:], totéž platí o dalších příkladech: also ['ɔ:l.səʊ] – also ['alzo], international [ˌɪntəˈnæʃ(ə)n(ə)l] – international [ˌɪntənatsjəˈna:l] atd.⁹²

Pravopisné chyby vznikají na základě odlišného pravopisu zvláště u slov, která se v obou jazycích vyslovují stejně nebo podobně (např. *mouse - Maus, price - Preis, number - Nummer* apod.).

⁹¹ Nabízejí se např. tyto strategie: strategie pro uvědomování si učení slovní zásobě, strategie pro odhadování významu slov, strategie pro systematizování slovní zásoby, strategie vztahující se k rozšiřování slovní zásoby ad. (srov. Brychová 2011, s. 67 – 73).

⁹² Zároveň je nutno konstatovat, že významný vliv na německou výslovnost má i čeština. Odlišná výslovnost se týká jevů segmentálních (l', ,ng', ,r', ,v', ,w', ,s', ,z' apod.), ale též jevů suprasegmentálních (např. slovní přízvuk – *communication - K^ummunikation; industrie - Industrie, compromise - Kompromi^ss* apod.).

8.4 Vztah angličtiny a němčiny v oblasti morfosyntaktické

Blízký příbuzenský vztah němčiny a angličtiny se projevuje vedle roviny lexikální též v oblasti elementárních gramatických struktur (podmět-přísudek-předmět, osobní a přivlastňovací zájmena, funkce členu, způsob vyjádření záporu, systém silných a slabých sloves apod.) a v oblasti syntaxe (srov. Káňa 2011, s. 79 – 90).

Při hledání souvislostí mezi němčinou a angličtinou jsme nejméně úspěšní v oblasti skloňování, časování, tvoření plurálu a používání členu, což je dáno morfologickou klasifikací němčiny jako jazyka flexivního typu. Angličtina se právě v těchto jevech poměrně výrazně odlišuje nejen od němčiny, ale i od ostatních germánských jazyků. Znalost anglické gramatiky žákovi, který se začíná učit němčině, příliš nepomáhá. I zde samozřejmě existuje několik výjimek. Shodné rysy nacházíme u 2. stupně adjektiv: long – longer/lang - länger; small – smaller/klein – kleiner. Stavba věty je ve všech germánských jazycích velmi podobná. V anglické větě musí být alespoň podmět a přísudek, podmět nelze zamlčet jako v češtině. Ani pro žáka začátečníka zpravidla není problém rozpoznat ve větě podstatné jméno, sloveso, přídavné jméno a předložku. Typ věty ‚Podmět + přísudek + předmět + další části věty‘ žáci začínají velmi brzy poznávat a při učení už s ním podvědomě počítají.

Přísudek stojí v oznamovací větě v obou jazycích vždy za podmětem:

Př.: The movie starts at 8.00 pm. – Der Film fängt um 20 Uhr an.

Přídavné jméno v přivlastku stojí v obou jazycích před podstatným jménem.

Př.: a red apple – ein roter Apfel

Zápor adjektiv stojí v obou jazycích těsně před nimi.

Př.: It is not modern, but elegant. – Das ist nicht modern, aber elegant.

Během našeho výzkumu jsme právě v oblasti morfosyntaktické pozorovali, že se žáci pod vlivem angličtiny dopouštěli řady chyb – např. ve slovosledu ve větách oznamovacích a větách vedlejších, chybně stupňovali přídavná jména, chybně vynechávali člen při skloňování podstatných jmen, chybně tvořili plurál podstatných jmen apod. (srov. VO14).

Závěr

Je patrné, že němčina má s angličtinou hodně společného. Příbuznost obou jazyků může žákům významně pomáhat při jejich osvojování, může je však také velmi stresovat a proces učení zpomalovat. Záleží na kompetencích učitele, na jeho odborných znalostech a didakticko-metodických dovednostech zahrnujících nejen um zprostředkovat dané učivo, ale též citlivě, promyšleně a tolerantně přistupovat k chybám žáků. Zvláště v počátečních stádiích osvojování cizího jazyka je nutno počítat s interferenčními chybami ve všech jazykových rovinách. Je však nutné rozlišovat, která z chyb je závažná, tedy která narušuje porozumění, a která je naopak známkou kreativity žáka, jeho odvahy, snahy kompenzovat svou neznalost tím, že si pomůže jevem z jiného cizího jazyka. Takovou snahu je nutno vnímat pozitivně a žáka za ni přiměřeně (tedy ne přehnaně) chválit.

9 K pojetí chyby ve výuce cizích jazyků

Máme-li ukázat, jaký přístup k chybě je z hlediska mnohojazyčnosti žádoucí a efektivní, je nutné se stručně pozastavit nad tím, co za chybu považujeme.

Jedním z prvních pokusů o vědeckou teorii chyb byly tři knihy Weimara a Kießlinga souhrnně nazvané „Fehlerkunde“ (Nauka o chybách). Weimar (1925, s. 8 – 20) rozlišuje mezi chybou a omylem, přičemž omyl je důsledkem neznalosti, zatímco chybu definuje jako jednání, které nedosáhlo cíle, jako nesprávný výkon, a vysvětluje ji selháním psychických funkcí.

V oblasti cizích jazyků byla chybě věnována vždy značná pozornost. Posun v pojetí chyby bylo možné zaznamenat na konci 1. poloviny 20. stol., kdy Fries (1945) začal zdůrazňovat důležitost kontrastivně založených výukových materiálů. Myšlenkou kontrastivní analýzy se zabýval i Lado (1957), který poukazoval na to, že odhalení podobností a rozdílů mezi dvěma jazyky může žákovi výrazně usnadnit proces učení jazyka. Brzy se však ukázalo, že ani kontrastivní analýza mateřského a cizího jazyka nebyla schopna předvídat obtíže a chyby při učení, neboť ne všechny kontrasty k nim vedou. Lingvistické srovnávání jazyků bylo vystřídáno snahami o výklad chyb a jejich příčin z pedagogického hlediska. V tradičním pojetí vyučovacího procesu se projevovalo pojetí chyby jako faktoru odděleného od samotného procesu učení. Chyba byla pojmána převážně jako míra neúspěchu, jako odraz lenosti, nepozornosti a neschopnosti a jako kritérium hodnocení žáka. Pro žáka byla v tomto pojetí představa chybného výkonu spojena jednoznačně s neúspěchem, z něhož vyplývala řada nežádoucích důsledků. Jsou-li chyby prezentovány jako chybné výkony, může dojít k tomu, že z nich žák začne mít strach, že bude mít strach z toho, aby se neztrapnil před třídou a svým učitelem. Důsledkem je omezení jakéhokoli jazykového projevu žáka na nejnižší přípustnou míru, konec tvůrčího přístupu k jazyku.

V souladu se základními principy komunikační metody, která se v Evropě postupně prosazovala od poloviny 70. let 20. stol. a u nás o něco později, doznal výrazných změn i pohled na chybu. Chyby začaly být vnímány jako přirozená součást vyučovacího procesu a indikátor aktivního učení (srov. Piepho 1974;

Häussermann 1996). Začalo se otevřeně mluvit o diagnostickém významu chyby a o její nepostradatelnosti a mezi pedagogy zavládla v oblasti hodnocení a opravy chyb určitá prospěšná nejistota. Lze konstatovat, že dodnes platí, že chyba je cestou ke správnosti. Chyby nejsou nemoc, za niž bychom se měli stydět, mohou a měly by být zajímavým, podnětným a snad i zábavným prvkem poznání. V souladu s tímto stanoviskem nelze z hlediska mnohojazyčnosti považovat za nedostatky v jazykové kompetenci, pokud dochází ke směšování jazyků, neboť takovéto směšování je jevem naprosto přirozeným. Chyba zde není známkou nekompetence, nýbrž projevem aktivního testování hypotéz, které provází proces učení. Takový přístup k chybě vyžaduje větší toleranci ze strany učitele, ale i jeho důkladnější přípravu na výuku založenou na znalosti možného vzájemného vlivu jazyků, kterým se učí nebo i učili jeho žáci. V okamžiku, kdy žák začne mít odvahu dělat chyby, začnou se mu otevírat nové možnosti učení. Chyby se stávají užitečným ukazatelem problémů v procesu výuky i učení napříč všemi jazyky, ukazatelem stávající jazykové úrovně, pokroku nebo selhání ve výkonech žáků. Pozitivní pohled na chybu však neznamená, že by se s ní nemělo pracovat. Důkazem může být např. Krashenova metoda „natural approach“ (1983), která vycházela z toho, že chyby patří do procesu osvojování si cizího jazyka tak přirozeně, že se v určitých stádiích stále opakují. Dostává-li žák dostatek jazykově správných podnětů, chyby mizí najednou samy od sebe. Je škoda, že se tento předpoklad v praxi nepotvrdil. Jakmile přestaneme opravovat, může to pro žáka znamenat, že jeho snahy užívat cizí jazyk nebereme dost vážně, a tím snižujeme jeho šance na úspěch.

Člověk chybí nejen v cizím jazyce, ale též v jazyce mateřském. Příčinou chyb může být neznalost, stres, nepozornost, mylná analogie, interlingvní i intralingvní interference stejně jako interference skrytá, která způsobuje ztrátu idiomatičnosti. V tomto výčtu bychom neměli zapomenout ani na chyby způsobené nedostatky v práci učitele nebo v koncepci učebnice.

Oprava chyby nabývá na měřitelné hodnotě až v okamžiku, když jev, který je chybou objasněn, je pečlivě procvičen. Pokud se toto nestane, je zbytečné mnohé chyby opravovat. Oprava je účinná v okamžiku, kdy ji žák očekává a kdy je dostatečně motivován a ochoten opravu přijmout. Při opravě chyb se měl žák učit

chybu rozpoznat, identifikovat, najít její příčinu, tedy interpretovat ji a poté ji i opravit. Jedná se o soubor dovedností, kterému se žák v průběhu výuky musí naučit. Pokud shodně postupují všichni učitelé cizích jazyků, existuje velká naděje, že poroste úspěšnost žáků ve všech osvojovaných cizích jazycích. Kognitivní zacházení s chybou nemá vést k tomu, aby se žák chybě vyvaroval redukcí svého projevu, nýbrž k tomu, aby se žák díky soustavné a vědomé opravě chyb pomalu dostal ke správné formulaci myšlenek.

Učitel může na chybu upozornit verbálně nebo nonverbálně.

Verbálně

- lze signalizovat, že teď udělá žák chybu - např. ve slovosledu;
- nebo lze přesně označit místo s chybou - např. učitel explicitně opakuje chybu, nebo opakuje výpověď až do místa, kde došlo k chybě;
- nebo může učitel žáka upozornit na druh chyby nebo na její příčinu;
- nebo připomenout, že daný jazykový fenomén už byl probrán, popř. kdy.

Na řadu chyb lze poukázat **nonverbálně**, např.:

- kroutit hlavou, pokrčit obočí, zvednout ukazováček apod.;
- používat zažitá nonverbální signály - např. v němčině - dva prsty = sloveso na 2. místě ve větě.

Nonverbální oprava chyb má podle Kleppinové (1995, s. 26) řadu výhod:

- je zpravidla kratší a tedy i časově ekonomičtější než verbální reakce na chybu;
- snadno se zapamatovává a vzbuzuje pozornost;
- žáci na ni reagují velmi rychle;
- neovlivňuje tolik průběh hodiny, neboť takřka neruší proces mluvení. Může probíhat i paralelně s mluvením;
- lze ji použít velmi flexibilně - např. i jako signál pro spolužáky, aniž bychom rušili mluvčího.

Nestačí chyby označit a uvést správné řešení. Takováto oprava není zárukou toho, že se chyba v budoucnu v pozměněném kontextu nebude opakovat. Kleppinová (1998, s. 133) doporučuje, aby učitel dal žákovi možnost vyrovnat se s chybou sám, tedy aby si ji uvědomil, dokázal ji analyzovat a naučil se ji nějak

kompenzovat. Právě vědomý přístup k chybě je jednou z cest k rozvoji mnohojazyčnosti žáků a ke zvýšení jazykové správnosti v jazycích, kterým se učí (srov. Gnutzmann 1992, s. 19). Významnou kognitivní strategií je autokorektura, kterou žák může dobře využívat ve všech jazycích bez ohledu na pořadí jejich osvojování. Žáci by měli být poučeni o základních typech chyb (pravopisné, gramatické, lexikální, syntaktické apod.) a měli by rozumět způsobu jejich označování (zkratky na kraji řádku, styly podtrhávání, značky v textu apod.). Rozhovor učitele s žáky o chybách a o jejich zdrojích může vést i k určité senzibilizaci pro chyby způsobené prvním cizím jazykem, v našem případě angličtinou (L2 – L3). Nabízejí se dva možné přístupy:

- a) **explicitní výklad učitele**
- b) **induktivní postup**, kdy si pravidla a závěry vyvozují z vlastních chyb žáci sami. Mohou využít známého principu „SOS“ (sammeln – ordnen – systematisieren: sbírat – třídít - systematizovat) používaného při práci s gramatickým učivem a aplikovat ho i na práci s chybou, která v tomto případě spočívá ve vyhledání chyby, poté v její klasifikaci vycházející z porovnávání podobností či rozdílů mezi jazyky a na závěr v odvození pravidla a uvědomění si podstaty chybného jevu. Tento postup je časově náročnější, žákovi však zaručuje lepší zapamatování a kvalitnější proces osvojování jazyka.

Cit pro oba jazyky, vnímavost žáka pro zdroje chyb lze umocnit zařazením kontrastivních a konfrontačních cvičení, která cíleně vedou žáky k uvědomění si podobných a rozdílných jevů v obou cizích jazycích i v jazyku mateřském. Významnou roli v opravě chyb hraje chvála. Nemáme tím na mysli přehnanou chválu. Máme na mysli chválu kreativní, inteligentní, vynalézavou a odůvodněnou. Žáky by měla překvapit, obveselit, osvěžit a povzbudit. Za inteligentní, kreativní chybu lze žáka dokonce i pochválit. Didaktika mnohojazyčnosti by v tomto ohledu měla jít příkladem. Z tohoto důvodu také analyzujeme v následující stati (9.1) možné zdroje chyb mezi angličtinou a němčinou.

9.1 Zdroje chyb ve výuce němčiny po angličtině

Jakkoli je patrné, že angličtina s němčinou mají mnoho společného, nelze si nevšimnout i významných rozdílů mezi oběma jazyky (např. v oblasti výslovnosti, slovního a větného přízvuku, pravopisu, rodu podstatných jmen, použití členu podstatných jmen, slovosledu ve větách hlavních a vedlejších, rámcové konstrukce apod.).

Při osvojování cizích jazyků tak může docházet k tzv. interlingvní interferenci, a to buď na základě vlivu mateřského jazyka na jazyk cizí (např. ich verabschiede mich mit dir / loučím se s tebou – správně: ich verabschiede mich von dir) a v některých případech i opačně (L1 – L2) (např. tschus / ahoj – správně: tschüs) anebo mezi dvěma cizími jazyky navzájem (L2 – L3) (např. Wir können bleiben noch ein paar Minuten hier. We can stay a few more minutes here. Správně: Wir können noch ein paar Minuten hier bleiben.)

Žáci se mohou dopouštět chyb, které vznikají přenosem určitého pravidla do oblasti, v níž toto pravidlo neplatí (intralingvní interference). K intralingvní interferenci může docházet jak přímo v mateřském jazyce (L1 – L1) (např. diskutovat něco – správně: diskutovat o něčem), tak i v cizím jazyce (L2 – L2) (ich habe geschrieben – po vzoru ich habe gelernt – správně: ich habe geschrieben).

James (1972, s. 30) uvádí ještě tzv. „backlash“ interferenci, kdy cizí jazyk (L2 nebo L3) ovlivňuje mateřský jazyk a výsledkem je přejímání nových slov (např. *Kids, Gameboy, cool, upgraden, checken/einchecken, Snowboot, Snowboard, Ski-Lift, topfit, happy, Swimmingpool, Clown, Couch, Sport, Interview, Handicap, Stop, Reporter, Parka, Anorak, o.k., Shopping, Hit, Ticket, T-Shirt, Sweatshirt, Blue-Jeans, Overall, Jogging-Anzug, Computer, Internet, Mail, Link, Download, Browser, Scanner, Button, Chat-room, Mail-Box*). Toto přejímání slov probíhá na rozdíl od běžné interference vědomě a stává se nezřídka sociálním fenoménem (srov. Köhler 1975, s. 9).

Z hlediska osvojování němčiny jako dalšího cizího jazyka po angličtině je nejzajímavější problematika transferu L2 – L3. Kasperová (1982, s. 586) řadí transfer (kladný vliv jednoho jazyka na druhý) a interferenci k důležitým

komunikačním strategiím (srov. též Janíková 2007, s. 94). Pohled na interferenci a transfer se v průběhu pojetí výuky cizích jazyků postupně mění. Konfrontačním studiem jazyků se zabývala už pražská lingvistická škola v roce 1929. „Nebojte se angličtiny“ (1936) – známá příručka V. Mathesia názorně ukazuje uplatnění zřetele k mateřskému jazyku. Problematikou vzájemného ovlivňování jazyků se posléze zabýval jeden z autorů kontrastivní hypotézy, Ch. C. Fries. „*The most efficient materials [to teach languages] are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner*“ (Fries 1945, s. 9). Lado přikládá velkou váhu kontrastivnímu srovnávání jazyků, které může být základem pro předvídání chyb. „*Those structures that are similar will be easy to learn because they will be transferred and may function satisfactorily in the foreign language. Those structures that are different will be difficult because when transferred they will not function satisfactorily in the foreign language and will therefore have to be changed.*“ (Lado 1957, s. 59) Lado vycházel z předpokladu, že k nejčastějším chybám dochází u jevů v obou jazycích (mateřském a cizím) diametrálně odlišných. Naopak se domníval, že podobné jevy interferenční chyby zpravidla nezpůsobují. Tento názor našel brzy řadu odpůrců a byl odbornými studiem mnohokrát vyvrácen. Např. Juhász (1970) zjistil a doložil, že právě nedostatek kontrastů způsobuje při učení cizího jazyka značné problémy, neboť mohou vést k záměně jevů. James (1972, s. 22) zpochybňuje, že by výčet všech existujících rozdílů mezi dvěma jazyky zároveň mohl obsahovat i výčet všech možných lingvistických obtíží. Eickmans (1989, s. 38) dodává, že rozdílné jevy lze snáze vysvětlit, popsat a zprostředkovat žákům než jevy identické nebo si velmi podobné. Kognitivní teorie učení poukazují na výhodnost srovnávání podobných jevů v různých jazycích. Spiropoulou (2000, s. 7, 8: online) však upozorňuje na to, že vliv mateřštiny je jevem silnějším, byť by si byly oba další jazyky příbuzensky blíže. Hufeisenová (1991, s. 90n.) ve svém výzkumu došla k závěru, že pod vlivem prvního cizího jazyka udělali její probandi v L2 a L3 jen jedenáctinu všech chyb.

Na základě našeho pozorování výuky na základních školách můžeme konstatovat, že dostanou-li se žáci v němčině do úzkých, hledají často pomoc

v angličtině. Podvědomě využívají různých druhů strategií⁹³, často sahají např. ke strategiím kompenzačním (srov. Janíková 2007, s. 62 – 114). Učitelé žákům v tomto postupu často zabraňují a za jejich snahu sdělit komunikační záměr pomocí angličtiny je kárají, zesměšňují či i hůře klasifikují. Nerozlišují, zda žák srozumitelně, byť zčásti chybně, sdělil to, co chtěl, nebo zda žákovu sdělení nebylo rozumět. Strach z negativního ovlivňování jazyků navzájem je u nás stále poměrně silný. Řešení této situace je zcela jednoduché. Učitel by měl v každém případě žáka za jeho snahu komunikovat a dorozumět se pochválit. Jeho chybu, která vznikla vlivem angličtiny, by měl citlivě uchopit a podle situace ji nechat žáka/žáky analyzovat, uvést další příklad, nechat oba jazyky porovnat a vyvodit závěr. Právě vědomý přístup žákům umožňuje oba jazyky lépe poznat a pochopit. Tomaszewski a Rug (1996, s. 3) navrhují v předmluvě ke své knize „Meine 199 liebsten Fehler“, abychom si z chyb udělali své přátele a pozorovali, jak přátelsky probíhá loučení se s nimi.

9.1.1 Interferenční chyby způsobené vlivem angličtiny na němčinu

V rámci našeho výzkumu, popsaného v této práci, jsme zjistili, že se žáci s němčinou jako L3 ve svém písemném projevu dopouštějí typologicky jiných chyb, než žáci s němčinou L2. Protože byl vliv angličtiny na němčinu u žáků s němčinou jako L3 velmi výrazný, rozhodli jsme se, že do této práce zařadíme i kapitolu, která se možným vlivem angličtiny na němčinu bude zabývat detailněji a která tak ukáže učitelům němčiny možné zdroje chyb.

K interferenčním chybám mohou žáky vést jak rozdílné, tak i společné jevy v obou cizích jazycích. Podle Köhlera (1975, s. 15) vedou kontrastní jevy zpravidla k morfosyntaktickým interferenčním chybám, jevy podobné působí chyby spíše v oblasti lexikosémantické. Lze tedy očekávat, že nejčastěji budou pod vlivem angličtiny vznikat chyby v oblasti slovní zásoby, neboť oba jazyky jsou si blízce příbuzné a slovní zásoba si je mnohdy velmi podobná. Tato podobnost často způsobuje též chyby ve výslovnosti. Interferenční chyby v morfosyntaktické oblasti nebývají tak patrné. Nelze vždy přesně určit, jakým způsobem k chybě došlo a zda

⁹³ Strategií zde rozumíme plán, jenž si žák vytváří za účelem dosažení stanoveného cíle (srov. Bimmel /2000/, Oxford /1990/, Rampillion /2003/, Janíková /2007/, Brychová /2012/).

se na ní podílí mateřský jazyk nebo spíše první cizí jazyk. Jedinou průkaznější morfosyntaktickou chybou ovlivněnou cizím jazykem L1 bývá slovosled ve větě (např. Ringbom 1982, s. 85n.) (např. Am Montag *ich spiele* Tennis. On Monday, *I play* tennis. Správně: Am Montag *spiele ich* Tennis.).

K interferenčním chybám může docházet též v oblasti vnímání reálií cílových zemí. Lze předpokládat, že si žáci přinášejí z výuky angličtiny do výuky němčiny určité konkrétní představy např. o životním stylu v anglicky mluvících zemích, který je však v německy mluvících zemích zčásti odlišný. Jedná se o velmi zajímavou a rozsáhlou oblast, které zatím nebyla věnována ve výzkumu českém ani evropském výraznější pozornost a ani tato práce se danou problematikou nezabývá.

9.1.1.1 Chyby v oblasti lexikosémantické

Interferenční chyby v oblasti lexika vznikají často díky sémantické nebo fonologicko-grafické podobnosti slov. Z hlediska transferu a interference můžeme slovní zásobu rozdělit takto:

- a) **slova totožná:** např. arm, bitter, instrument, finger, form, hobby, test, tolerant, drink, cocktail ...
- b) **slova velmi podobná:** slova stejně znějící, ale s odlišným pravopisem: brown – braun; fish – Fisch; house – Haus; price – Preis ... nebo slova se stejným pravopisem, ale odlišně znějící: ball, bank, club, hand, hunger, name, person, radio, winter ...
- c) **slova velmi podobná, avšak s odlišnou výslovností i s odlišným pravopisem:** mother – Mutter; father – Vater; brother – Bruder; sister – Schwester; son – Sohn; daughter – Tochter; apple – Apfel; bed – Bett; bread – Brot; milk – Milch; foot – Fuß; before – bevor; class – Klasse; book – Buch; garden – Garten; summer – Sommer; end – Ende; family – Familie; nature – Natur; number – Nummer; crisps – Chips; practical – praktisch ..., ale i celé vazby (Come here! – Komm her!)
- d) **zrádná slova** (faux amis) = slova, která působí známým dojmem a která budí dojem internacionalismů, v daném jazyce však buď vůbec neexistují, nebo mají zcela nebo zčásti odlišný význam. Tato slova mohou způsobovat

i nepřípustné interferenční chyby, a tím i obtíže při učení (např. k německému „joggen“ neexistuje v angličtině ekvivalent ve tvaru „to jog“; become – stát se / bekommen – dostat; speck – skvrna, flek / Speck – slanina apod.). Na tuto „past“ je nutné žáky připravovat ve výuce obou jazyků. Učitelé angličtiny i němčiny by si alespoň základní zrádná slova měli osvojit a měli by s nimi v hodinách cíleně pracovat. Pro žáky může být porovnávání slov a jejich významu zajímavou aktivitou. V tomto případě je i překlad do mateřského jazyka důležitou součástí práce. Např.:

chef (šéfkuchař) – der Chef (šéf, nadřízený)
gift (dárek, dar, nadání, talent) – das Gift (jed, vztek, zloba)
note (poznámka, bankovka, nota, tón) – die Note (nota, známka, bankovka, nóta)
become (stát se, slušet, hodit se) – bekommen (dostat, obdržet)
eyeglasses (brýle) – die Brille (brýle)
glasses (brýle) – das Glas (sklo, sklenička)
ambulance (ambulance, sanitka) – der Krankenwagen (sanitka)
mobile (mobil) – das Handy (mobil)
wellness – v angličtině se, navzdory očekávání, nepoužívá

V tab. 6 uvádíme další zrádná slova⁹⁴, se kterými se žáci mohou ve výuce, ale i mimo ni setkat.

⁹⁴ Srov. False friends: Missverständnisse vermeiden [online].

Tab. 6: Zrádná slova v angličtině a němčině

Anglicky	Německy	Německy	Anglicky
actual	tatsächlich	aktuell	current
adequate	durchschnittlich	adäquat	appropriate
to become	werden	bekommen	to get
billion	Milliarde	Milliarde	quadrillion
brave	tapfer	brav	well-behaved
brief	kurz	Brief	letter
gymnasium	Turnhalle	Gymnasium	grammar school
caution	Vorsicht	Kaution	deposit
craft	Handwerk	Kraft	strength
critic	Kritiker	Kritik	criticism
bureau	Kommode	Büro	office
chips	Pommes Frites	Kartoffelchips	crisps
delicate	empfindlich	delikat	delicious
eventually	schließlich	eventuell	possible
fast	schnell	fast	almost
handy	praktisch, nützlich	Handy	mobile phone/ mobile
hardly	kaum	hart	hard
lemon	Zitrone	Limone	lime
manager	Filialleiter	Manager	Chief executive officer
menu	Speisekarte	Menü	set meal (aber: menu [Computer])
mess	Chaos, Unordnung	Messe	mass (Kirche), fair (i.S.v. Ausstellung)
murder	Mord	Mörder	murderer
note	Notiz	(Schul)Note	mark
personal	persönlich	Personal	staff/ personnel
photograph	Foto, Bild	Fotograf	photographer
rent	Miete	Rente	pension
rock	Stein, Fels	Rock	skirt
sea	Meer	See	lake
sensible	vernünftig	sensibel	sensitive
speck	Fleck, Körnchen	Speck	bacon
stock	Vorrat	Stock	stick
while	während	weit	far
wide	breit	weil	because

V oblasti lexikosémantické se tedy žáci dopouštějí nejčastěji těchto chyb (srov. Spiropoulou, 2000, s. 9-12: online):

- doslovně přebírají slova z angličtiny i se zachováním anglického pravopisu (and, when, summer, January, hello, Europe apod.);
- na základě mnohoznačnosti (polysémie) slov v angličtině použijí chybně význam slova v němčině (např. Er kannte nicht, was er machen musste.) – anglické „know“ lze do němčiny přeložit jako kennen nebo wissen;
- pod vlivem významu slova v angličtině použijí německé slovo chybně (faux amis) (např. Ich habe ein Gift (Geschenk) für dich.).

9.1.1.2 Chyby v oblasti výslovnostní a pravopisné

Právě v této oblasti se žáci pod vlivem angličtiny dopouštějí velkého množství chyb. Jakkoli v této práci často zdůrazňujeme, že může být pro žáka výhodou, pokud se němčině začíná učit v pozdějším věku než angličtině, zde toto tvrzení neplatí. Je prokázáno, že přibližně od 10 let se jedinec učí ‚cizí‘ výslovnosti filtrem mateřského jazyka a osvojení dokonalé výslovnosti v cizím jazyce je již velmi složité. Proto je i ve výuce němčiny jako dalšího jazyka potřeba počítat s interferencí způsobenou mateřským jazykem, ale i angličtinou. Pokud má žák vyslovit slovo, které už zná z angličtiny, raději volí anglickou výslovnost než výslovnost českou ve snaze, aby jeho projev zněl cizojazyčně (srov. Neuner 2009, s. 86). Foneticko-fonologické interferenční chyby vznikají chybnou interpretací fonémů daných jazykových systémů a neschopností tyto fonémy správně identifikovat – např. foném /l/ se v angličtině vyslovuje podle místa výskytu ve slově buď jako temné (velarizované) nebo jasné /l/, v němčině k tomuto rozlišení nedochází, /l/ je však vyslovováno měkčeji než v češtině. Žák tedy německé /l/ buď vyslovuje stejně jako v češtině nebo, umí-li správně vyslovovat anglicky, přizpůsobuje výslovnost německou angličtině. Z vlastních pedagogických zkušeností víme, že výslovnost německého /l/ způsobuje značné potíže i studentům germanistiky a že výslovnosti této hlásky se učitelé zpravidla nevěnují. Podobný problém vyvstává u výslovnosti německého fonému *ng* /ŋ/. Žáci ho vyslovují chybně buď pod vlivem anglického *ng* /ŋg/ (např. ve slově Finger) nebo pod vlivem české dvojice hlásek /n+g/.

Žáci slova

- různě modifikují a komolí – např. slovo ‚Familie‘ vyslovují [fæmali:] nebo [fæmli:] místo [fa`mi:liə],
- přizpůsobují výslovnostně - např. ‚und‘ chybně vyslovují [ænd], Stein [staj̃n] místo [ʃtaɪ̃n]
- i pravopisně – píší např. Doctor místo Doktor, Begin místo Beginn, January místo Januar apod.
- některým slovům přidávají německou koncovku, časují je - např. ich feele místo ich fühle, ich drinke místo ich trinke, ich habe es forgotten místo ich habe es vergessen apod.
- německá substantiva píší malým počátečním písmenem apod.

Německý pravopis žákům nečiní zpravidla žádné větší potíže. Pod vlivem angličtiny se však objevují v písemném projevu žáků chyby, na které učitelé mnohdy nejsou připraveni, neboť němčina byla doposud často i prvním cizím jazykem. Hojně se zvláště v poslední době⁹⁵ setkáváme s tím, že žáci píší

- německá substantiva malým počátečním písmenem;
- německé „k“ nahrazují „c“ (Contact, Congress, complex, Culture, Action etc.);
- v německém „sch“ vynechávají „c“ (English, Shuh);
- zdvojené souhlásky zkracují na jednu či opačně (metal – s Metall; elbow – der Ellbogen; formally – formal; gallery – Galerie; address – die Adresse; begin – der Beginn apod.);
- zaměňují „ph“ a „f“ (geography – die Geografie; photograph – das Foto);
- německá slova složená píší zvlášť (srov. Volina, 1992, s. 182) (summer evening – Sommer Abend)

⁹⁵ Srov. kap. 12 - výsledky našeho výzkumu v oblasti písemného projevu žáků.

9.1.1.3 Chyby v oblasti morfosyntaktické

Jak již bylo zmíněno výše, morfosyntaktické chyby, kterých se žák dopustil pod vlivem angličtiny, jsou hůře prokazatelné, než je tomu u slovní zásoby (srov. Spiropoulou 2000, s. 15n.: online; Hufeisen 1991, s. 88).

Za nejčastější chyby v této oblasti lze označit:

- slovosled ve větě oznamovací, zvláště tehdy, pokud začíná příslovečným určením (Yesterday, I was at home. Gestern ich war zu Hause.) Angličtina dodržuje slovosled podmět – přísudek – předmět, a to i tehdy, pokud věta začíná příslovečným určením. Slovosled ve větě německé se v tomto případě mění, neboť sloveso musí být na druhém místě ve větě;
- chybný slovosled při použití infinitivních konstrukcí (It was not possible to leave the house. Es war nicht möglich zu verlassen das Haus.);
- neoddělení slovesa způsobového od infinitivu (I want to go with my friends to Berlin. Ich will fahren mit meinen Freunden nach Berlin.);
- ve větách vedlejších není sloveso dáváno na konec věty (I heard that you like playing the piano. Ich habe gehört, dass du gern spielst Klavier.);
- při stupňování přídavných jmen a příslovčí žáci často chybně používají v 2. stupni podle anglického vzoru mehr (mehr bedeutend místo bedeutender - angl. more important);
- žáci inklinují k použití préterita (srov. Hufeisen/Marx, 2001, s. 31), perfektu se v němčině spíše vyhýbají;
- chybné použití členu u podstatných jmen. Pod vlivem angličtiny žáci např. používají člen neurčitý při označení povolání a národnosti (Er ist ein Lehrer. – He is a teacher.);
- vynechávají členu při skloňování podstatných jmen (in Schule, in Schulteam), přičemž v tomto případě nemusí jít vždy jen o vliv angličtiny, nýbrž o pouhou neznalost žáka;
- chybné použití předložek (in the end – in das Ende; for the fourth time – für vierten Mal) (srov. Hufeisen, 1991, s. 81);
- chybná rekece sloves (believe in – glauben in).
- chybné tvoření plurálu substantiv (Hundes, Sports, Monats, Fische, große Erfahrung – místo Erfahrungen);

- chybné skloňování adjektiv v přívlastku (Ich wohne in Tschechisch Republik.; in die acht Klasse; schwarz Haar).

Závěr

Před didaktiky cizích jazyků nyní stojí důležitý úkol šířit osvětu všemi směry (vzdělávat nejen budoucí učitele cizích jazyků, ale i v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků učitele angličtiny i němčiny, ředitele škol, školní inspektory apod., publikovat odborné stati nejen v ryze vědeckých publikacích, nýbrž též v těch, které se dostanou k širokému laickému publiku) spočívající v tom, že budou před „novými“ chybami nejen varovat, ale že budou též ukazovat, jak prospěšná může být jejich analýza při objevování souvislostí mezi jazyky. Jsme přesvědčeni o tom, že každý objev, při němž žáci objeví jistou analogii, logiku a systematickosti, je posouvá v osvojování jazyků o krok dál a usnadňuje jim učení.

10 Průřezový výzkum mnohojazyčnosti žáků ZŠ a nižších ročníků gymnázia

Následující kapitoly popisují průřezový výzkum mnohojazyčnosti žáků základních škol a nižších ročníků gymnázií, který jsme realizovali v letech 2007 a 2010. Snažili jsme se zjistit, zda se v závislosti na změně jazykové politiky v českém školství (viz předchozí kapitoly) změnil v daném období vztah žáků k cizím jazykům, jejich motivace k jejich osvojování a úroveň jejich jazykových znalostí.

Význam výzkumu spatřujeme v tom, že přináší řadu nových informací o vztahu žáků ve věku 12 – 17 let učících se německy k cizím jazykům v porovnání let 2007 a 2010. Díky velkému množství shromážděných dat týkajících se jazykové biografie žáků, jejich vztahu k cizím jazykům včetně němčiny a jejich dosaženým jazykovým znalostem v němčině bylo možné poměrně přesně analyzovat řadu faktorů, které mají vliv na volbu cizích jazyků a na vztah (hlavně na vztah emotivní) k nim. Bylo možné vyvodit řadu zásadních závěrů pro práci učitelů cizích jazyků na základních a středních školách, pro práci didaktiků cizích jazyků na školách vysokých a vytvořit obecná doporučení pro výuku cizích jazyků a pro jazykovou politiku Ministerstva školství. Výzkum přináší nové poznatky z oblasti motivace žáků k učení se cizím jazykům, které lze využít jako významný argument při požadavku, aby se němčina, popř. i další cizí jazyky (s výjimkou angličtiny, kde je tento požadavek již naplněn) stala povinným, byť i druhým cizím jazykem již na základních školách a aby byla Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy umožněna svobodná volba prvního cizího jazyka⁹⁶.

Náš výzkumný záměr odpovídá na otázky, které mají bezprostřední význam pro školskou praxi a soustředí se na hledání řešení problémů souvisejících s jazykovou politikou. Snažili jsme se osvětlit mýty a iluze o postavení němčiny v našich zemích, ke kterým dochází vlivem jednostranné školské jazykové politiky a rostoucím celosvětovým vlivem angličtiny jako lingua franca. Na základě pozorování a osobních zkušeností jsme předpokládali, že ani žáci základních škol

⁹⁶ Některé dílčí závěry výzkumu již byly prezentovány na konferencích v ČR i v zahraničí a vždy vzbudily značný zájem z řad odborníků.

a nižších ročníků víceletých gymnázií nebudou zcela spokojeni s direktivní nabídkou angličtiny jako prvního cizího jazyka. Vzhledem k populárnosti tohoto jazyka a jeho změněnému postavení v rámci Evropy, ale i dalších světadílů, jsme potřebovali ověřit, zda se v našich předpokladech nemýlíme.

V teoretické rovině se opíráme o „faktorový model“ Hufeisenové⁹⁷. Chceme ověřit, zda se jednotlivé faktory, které podle Hufeisenové ovlivňují proces osvojování jazyků, vyskytují také ve výpovědích u námi oslovených žáků.

10.1 Výzkumný problém

Od školního roku 2007/2008 byla na českých základních školách zavedena povinná výuka angličtiny jako prvního cizího jazyka, a to bez ohledu na tradice, zeměpisnou polohu ČR, potřeby pracovního trhu, zájmy žáků atd. Ačkoli dle ustanovení RVP ZV mohou školy žákům nabídnout výuku i jiného cizího jazyka, není tato možnost, až na procentuálně nevýznamné výjimky, školami, žáky a jejich rodiči vůbec využívána, neboť je podmíněna písemným souhlasem rodičů s tím, že střední škola nemusí žákovi garantovat návaznost výuky⁹⁸. Česká jazyková politika zároveň nerespektuje doporučení Rady Evropy, aby každý občan EU hovořil alespoň dvěma cizími jazyky vedle svého jazyka mateřského. Není podporována politika směřující k dosažení mnohojazyčnosti obyvatelstva a v RVP ZV pro ni nejsou vytvářeny optimální podmínky. Předpokládáme, že v souvislosti s tím významně klesají znalosti němčiny u žáků základních škol a víceletých gymnázií. Domníváme se, že při osvojování němčiny se žáci dopouštějí typologicky nových druhů chyb, a to jak v ústním, tak v písemném projevu⁹⁹. Dále předpokládáme, že se mění motivace žáků k volbě určitého cizího jazyka a že na tuto motivaci může mít výrazný vliv škola, osobnost učitele cizího jazyka a metody a učebnice, které používá.

⁹⁷ Tento model jsme podrobně objasnili v kapitole „Charakteristika vybraných modelů“, na tomto místě na ni jen odkazujeme.

⁹⁸ „...přednostně musí být žákům nabídnuta výuka anglického jazyka; pokud žák (jeho zákonný zástupce) zvolí jiný cizí jazyk než anglický, musí škola prokazatelně upozornit zákonné zástupce žáka na skutečnost, že ve vzdělávacím systému nemusí být zajištěna návaznost ve vzdělávání zvoleného cizího jazyka při přechodu žáka na jinou základní nebo střední školu.“ (RVP ZV 2004, s. 106)

⁹⁹ Vzhledem k rozsahu problematiky nezahrnujeme do výzkumného problému otázky spojené s analogickým využíváním učebních strategií osvojených v L2 ve výuce L3.

Problematika mnohojazyčnosti výrazně a viditelně zasahuje do současné školské reality. Naším výzkumem jsme se pokusili o co možná nejpřesnější zkoumání vztahu žáků základních škol a víceletých gymnázií k cizím jazykům a sledovali jsme, jaké faktory mají na tento vztah vliv. Zároveň jsme sledovali, zda pod vlivem znalostí angličtiny dochází či nedochází k typologicky novým chybám v písemném projevu žáků v němčině.

10.2 Cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké faktory ovlivňují vztah žáků ve věku 12 – 17 let ke studiu různých cizích jazyků, zvláště pak angličtiny a němčiny, a na jakých proměnných jejich vztah k nim závisí. Testovali jsme současně i znalosti žáků v německém jazyce. Srovnáním obou časových období jsme chtěli zjistit, zda v souladu s naším očekáváním, které je reakcí na výrazné změny školské jazykové politiky v ČR započaté ve školním roce 2007/2008¹⁰⁰, dochází k poklesu znalostí žáků v němčině, a do jaké míry souvisí úspěšnost žáků ve výuce se zájmem o němčinu a o další cizí jazyky. Cílem byl popis směřující ke zjištění jazykového životopisu žáků (od kdy se učí L2, od kdy L3, který jazyk je u nich L2 a který L3) a zjištění jejich aktuální jazykové úrovně v němčině, zároveň i interpretace názorů žáků na cizí jazyky a na jejich vztah k nim.

Vzhledem k tomu, že byl výzkum realizován ve dvou hlavních etapách, a to v roce 2007 a 2010, bylo možné sledovat, jak se odpovědi na níže uvedené výzkumné otázky lišily též s ohledem na jejich časové zařazení.

¹⁰⁰ Podle RVP ZV je od školního roku 2007/2008 základním školám doporučováno, aby přednostně nabízeli angličtinu jako první cizí jazyk od 3. ročníku. Němčina a další cizí jazyky tak nově získaly postavení dalšího cizího jazyka jako předmětu povinně volitelného.

Vytýčili jsme si následující **výzkumné otázky (VO)**:

- VO1: Naplňuje česká jazyková politika dostatečně doporučení Rady Evropy týkající se dosahování mnohojazyčnosti? Učí se každý žák základní školy nebo gymnázia alespoň dvěma cizím jazykům¹⁰¹?
- VO2: Ovlivňuje počet osvojovaných jazyků vztah žáka k nim?
- VO3: Ovlivňuje volba 1. cizího jazyka vztah k tomuto jazyku a k jazykům dalším? Jaký mají žáci vztah k němčině, pokud začali na ZŠ s angličtinou jako L2? Jaký mají žáci vztah k němčině, pokud začali na ZŠ s němčinou jako L2?
- VO4: Jak ovlivňuje zvolené pořadí jazyků vztah žáků k němčině?
- VO5: Jaké jazyky žáci preferují jako L2 a proč?
- VO6: Liší se vztah k němčině, kterou si žák osvojuje jako L2 od vztahu k němčině, kterou si žák osvojuje jako L3?
- VO7: Jaké důvody mají žáci k tomu, aby se dobře naučili jimi vybraný jazyk?
- VO8: Jaký názor mají žáci na potřebnost němčiny?
- VO9: Je vztah k cizím jazykům podmíněn pohlavím? Pokud ano, které motivační faktory zde sehrávají nejvýznamnější roli?
- VO10: Ovlivňuje volba učebnice jazykovou úroveň žáků?
- VO11: Jak velký vliv má úspěšnost žáka ve výuce němčiny na vztah k ní? Které další faktory mají největší vliv na kladný vztah žáků k němčině?
- VO12: Je vztah k němčině výrazně podmíněn i geografickou polohou školy, kterou žák navštěvuje?
- VO13: Existuje rozdíl ve znalostech u žáků, kteří se učí jen němčině, a ve znalostech u žáků, kteří se učí němčině i angličtině, porovnáme-li jejich znalosti za stejné časové období?
- VO14: Liší se chyby, kterých se žáci dopouštějí v písemném projevu v němčině, pokud je jejich prvním cizím jazykem angličtina, od chyb, kterých se žáci dopouštějí, pokud se angličtině neučí¹⁰²?

¹⁰¹ Vzhledem k tomu, že se výuka na všech školách v ČR řídí Rámcovým vzdělávacím programem, předpokládáme, že námi zjištěné výsledky jsou plně reprezentativní pro celou Českou republiku.

Předpokládali jsme, že výsledná zjištění povedou k lepšímu pochopení vztahu žáků k cizím jazykům, že poskytnou dostatečné argumenty pro posílení významu výuky německého jazyka na českých školách a že ukážou, s jakými chybami v písemném projevu v němčině, kterých se žáci dopouštějí pod vlivem angličtiny, bychom do budoucna měli počítat, a jak bychom na ně měli ve výuce reagovat.

Formulovali jsme hypotézy:

H1 Česká republika nerespektuje doporučení Rady Evropy, aby každý občan EU hovořil dvěma cizími jazyky, tedy negarantuje, že každý žák se již na základní škole alespoň začne učit dvěma cizím jazykům.

Byla formulována nulová a alternativní statistická hypotéza.

H₀: Nulová hypotéza předpokládala nezměněnou situaci, tedy že nedošlo k signifikantní změně relativních četností žáků, kteří se učí alespoň dva cizí jazyky.

H_A: Alternativní hypotéza byla specifikována jako levostranná.
 $H_A : \pi_{2007} < \pi_{2010}$ (došlo ke zlepšení).

H2 Čím více jazyků se žák učí, tím kladnější vztah k nim má.

H₀: Obliba studia cizích jazyků je stejná bez ohledu na to, kolik se jich žák učí.

H_A: S počtem osvojovaných jazyků se zlepšuje vztah žáků k nim.

H3 Žáci mají lepší vztah k němčině, pokud je jejich prvním cizím jazykem. Pokud se učí němčině jako druhému cizímu jazyku, jejich zájem o ni klesá.

H₀: Vztah k němčině je stejný, bez ohledu na to, jaký cizí jazyk (AJ nebo NJ) se jako L2 žák učí.

H_A: Pokud se žák učí němčině až jako druhému cizímu jazyku, nemá k ní tak kladný vztah jako k angličtině.

¹⁰² Chybám v ústním projevu se s ohledem na rozsah této práce téměř nevěnujeme, ačkoli připouštíme, že se jedná o velmi zajímavou problematiku, která by si analýzu zasloužila.

H4 Pořadí, ve kterém si žák volí němčinu, tedy zda jako L2 nebo jako L3, má vliv na kvalitu jeho znalostí v němčině.

H₀: Jazykové znalosti (ověřené jazykovým testem) jsou stejné bez ohledu na to, zda se žáci němčinu učí jako první, nebo jako druhý cizí jazyk.

H_A: Alternativní hypotéza je definovaná na úrovni A1 jako levostranná, na úrovni A2 jako pravostranná. Předpokládáme tedy, že pokud se žák začne učit jako L2 angličtině, je v němčině jako L3 úspěšnější, protože těží ze zkušeností s angličtinou. V případě úrovně A2 se domníváme, že se vliv prvního cizího jazyka stírá a začínají se naopak projevovat dlouhodobé zkušenosti žáků s daným jazykem – v našem případě s němčinou (jako L2).

H5 Žáci preferují výhradně angličtinu jako L2, neboť se jedná o lingua franca.

H₀: Předpokládáme, že velká většina žáků dává přednost angličtině jako L2, a to z důvodu jejího výsadního postavení v celosvětové komunikaci jako lingua franca.

H_A: Žáci preferují výuku německého jazyka jako L2, protože si uvědomují potřebnost znalostí tohoto jazyka vzhledem k našim geografickým podmínkám.

H6 Motivace při volbě němčiny jako L2 je jiná než motivace při volbě němčiny jako L3.

H₀: Rozdělení jednotlivých důvodů – motivace pro studium němčiny je stejná bez ohledu na to, zda se žák učí němčinu jako první jazyk nebo další cizí jazyk.

H_A: Motivace k učení se němčině jako L2 se výrazně odlišuje od motivace k učení se němčině jako L3.

H7 Důvody, proč by žáci chtěli umět angličtinu nebo němčinu nejlépe, se od sebe vzájemně liší.

H₀: Žáci mají stejné důvody, proč by chtěli nejlépe ovládat angličtinu nebo němčinu.

H_A: Žáci by chtěli lépe ovládat angličtinu z jiných důvodů než němčinu.

H8 Žáci se domnívají, že by se jim mohla němčina někdy v životě hodit.

H₀: Žáci jsou přesvědčeni o tom, že by se jim němčina mohla někdy v životě hodit.

H_A: Žáci jsou přesvědčeni o tom, že se jim němčina v životě hodit nebude, vystačí si se znalostmi angličtiny.

H9 Vztah k cizím jazykům je podmíněn genderově. Děvčata jsou cílevědomější a cizím jazykům se učí raději než chlapci.

H₀: Vztah k cizím jazykům je stejný, bez ohledu na pohlaví žáka.

H_A: Vztah k cizím jazykům je podmíněn genderově, tedy chlapci mají k cizím jazykům jiný vztah než děvčata.

H10 Volba jazykové učebnice neovlivňuje jazykovou úroveň žáků.

H₀: Jazykové znalosti žáků jsou ve srovnatelném období vyjádřeném počtem let výuky stejné bez ohledu na to, podle které učebnice němčiny se učí.

H_A: Typ učebnice je statisticky významným faktorem a má vliv na jazykové znalosti žáků.

H11 Vztah k němčině je podmíněn hlavně úspěšností žáka ve výuce.

H₀: Vztah k němčině je stejný bez ohledu na jeho úspěšnost ve výuce.

H_A: Vztah k němčině není podmíněn úspěšností žáka ve výuce, nýbrž jinými faktory¹⁰³.

¹⁰³ Vliv různých faktorů na vztah k němčině byl modelován prostřednictvím logistické regrese. Velikost vlivu signifikantních faktorů byla zjištěna prostřednictvím analýzy deviance.

H12 Vztah k němčině je výrazně podmíněn geografickou polohou bydliště žáka.

H₀: Vztah k němčině je stejný bez ohledu na geografickou polohu bydliště žáka.

H_A: Čím blíže k německým či rakouským hranicím žák žije, tím kladnější má vztah k německému jazyku.

H13 Jazykové znalosti jsou lepší, pokud se žáci učí několika (alespoň dvěma) cizím jazykům zároveň.

H₀: Průměrné celkové bodové ohodnocení jazykového testu je u žáků, kteří studují cizí jazyky pět let stejné, bez ohledu na to, zda se učí pouze němčinu, nebo zda se učí minimálně dva cizí jazyky zároveň a to za předpokladu homoskedasticity¹⁰⁴.

H_A: Alternativní hypotéza byla specifikována jako levostranná (došlo ke zhoršení).

H14 Žáci se dopouštějí v písemném projevu v němčině jiných chyb, pokud je jejich prvním cizím jazykem angličtina, než ti žáci, kteří se angličtině neučí.

H₀: Typ chyb je stejný bez ohledu na to, zda se žák učí NJ jako L2 nebo a na jaké jazykové úrovni žák je (A1 / A2).

H_A: Chyby se liší, vliv angličtiny je v písemném projevu žáků v němčině výrazně patrný.

¹⁰⁴ Homoskedasticita = konstantnost rozptylu.

10.3 Konceptuální rámec výzkumu

Odborníci se v posledních desetiletích nezabývají jen zkoumáním a popisem procesu osvojování cizích jazyků¹⁰⁵, nýbrž též výzkumem výsledků výuky cizích jazyků, zvláště pak s přihlédnutím k postavení výuky angličtiny. Jedním z podstatných cílů všech výzkumů v oblasti mnohojazyčnosti je zjistit, zda dosahují dvojjazyční nebo mnohojazyční žáci lepších výsledků při osvojování angličtiny než ti, pro které je angličtina prvním cizím jazykem.

Výzkumem mnohojazyčnosti se zabývá celá řada univerzitních pracovišť. Za zmínku stojí zvláště výzkumy realizované pod vedením prof. Hufeisenové z Technické univerzity v Darmstadtu, nebo výzkumy realizované na Univerzitě Duisburg-Essen¹⁰⁶. V březnu 2011 bylo konstituováno nové pracoviště MAZEM (Mannheimer Zentrum für Empirische Mehrsprachigkeitsforschung – Mannheimské centrum empirického výzkumu mnohojazyčnosti), které se zaměřuje na procesy osvojování němčiny v dětském a dospělém věku, na psycholingvistiku mnohojazyčnosti a na jazykové testování. Při Univerzitě Freiburg a Pedagogické vysoké škole Freiburg existuje katedra mnohojazyčnosti (Institut für Mehrsprachigkeit), která se zaměřuje především na výzkum mnohojazyčnosti ve škole, na problematiku migrace a na evaluaci jazykových kompetencí. Náš výčet není zdaleka kompletní a jen naznačuje, že výzkumu mnohojazyčnosti se v posledních letech věnuje stále více odborníků.

Problematice zkoumání mnohojazyčnosti se od přelomu století věnuje či věnovala celá řada institucí i v České republice, např. asociace Linguae, s.r.o., CzechInvest, Česko-německá obchodní a průmyslová komora, Institut pro sociální a ekonomické analýzy, Goethe-Institut a další. Všem těmto dosud realizovaným výzkumům¹⁰⁷ je společná snaha o zmapování cizojazyčných kompetencí české

¹⁰⁵ Až donedávna se koncept mnohojazyčnosti dotýkal pouze teorií učení.

¹⁰⁶ Pracovní skupina byla vytvořena v roce 2010 a věnuje se výzkumu společenské mnohojazyčnosti (Helena Olfert), institucionální mnohojazyčnosti (Paul Haller) a individuální mnohojazyčnosti (Sarah Romano-Bottke).

¹⁰⁷ Zde pro ilustraci vybíráme výzkumy nejaktuálnější:

- Andrášová, Hana a Jan MUSIL (2004): *Sonda 2004: celostátní výzkum stavu jazykového vzdělávání v ČR*. Asociace Linguae. Nепublikováno.
- Česko-německá obchodní a průmyslová komora. 2010: online.
- Czech invest- agentura pro podporu podnikání a investic. 2009: online.

populace, nabídky cizojazyčné výuky, kvalifikovanosti učitelů a v neposlední řadě i potřeb českého pracovního trhu týkajících se znalostí němčiny. Ve výzkumu „Cizojazyčné kompetence české populace: němčina ve srovnání s jinými jazyky“ byla pozornost zaměřena též na souvislosti mezi schopností komunikovat v angličtině a v němčině. Náš výzkum byl realizován se znalostí a s přihlédnutím k výsledkům všech těchto zkoumání.

Zcela stranou nezůstaly ani zahraniční výzkumné práce (viz kap. 8.3), přičemž za zásadní jsme považovali výzkumy B. Hufeisenové, G. Neunera a H.-J. Krumma. Podnětné a zajímavé pro nás byly i ty výzkumy, které zjišťují, zda dosahují dvoj- nebo vícejazyční žáci lepších výsledků při osvojování angličtiny než ti, pro které je angličtina prvním cizím jazykem. Zde uvádíme výzkumy z našeho pohledu nejdůležitější:

Sandersová – Meijers (1995) porovnávali znalosti angličtiny monolingválních holandských žáků základní školy s bilingvními dětmi, jejichž mateřským jazykem byla turečtina nebo maročtina. Mezi oběma skupinami nezjistili žádné signifikantní rozdíly.

Elsnerová (2007) prokázala svým výzkumným šetřením, že německé děti dosáhly v oblasti poslechu s porozuměním výrazně lepších výsledků než dvojjazyčné, turecko-německé děti.

Studie DESI ¹⁰⁸ („Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ / Němčina – angličtina – výsledky žáků mezinárodně) zkoumala na konci školního roku 2003/2004 11.000 žáků 9. tříd všech typů škol v SRN. Mimo jiné vyhodnotila též výsledky žáků, jejichž mateřským jazykem byl jazyk jiný než německý. U těchto žáků bylo např. zjištěno, že nemají problémy v německém pravopise. Žáci, kteří jsou rodiči vychováváni mnohojazyčně, prokázali dokonce větší cit pro pravopis než žáci s němčinou jako mateřským jazykem (srov. Klieme 2006, s. 4: online). Velké problémy naopak byly zaznamenány v rozsahu jejich slovní zásoby. Za podstatné považujeme tu skutečnost, že studie DESI se zaměřila též na testování jazykových kompetencí v angličtině. Všichni žáci s jiným mateřským

-
- „Cizojazyčné kompetence české populace: němčina ve srovnání s jinými jazyky“ (Stručné závěry byly publikovány např. v časopise *Cizí jazyky*, roč. 54, 2011, číslo 4, str. 144 – 146.)

¹⁰⁸ Výsledky byly zveřejněny v roce 2006. Srov. KLIEME, E. 2006: online.

jazykem než němčinou vykázali ve všech testovaných kompetencích v angličtině horší průměrné výsledky než 9000 německých žáků. Zároveň však bylo prokázáno, že 600 žáků, kteří byli ve své rodině vychováni dvojjazyčně, dosáhlo v angličtině výrazně lepších výsledků než ostatní probandi. Tito žáci vykazovali až šestiměsíční náskok oproti ostatním. Podobné výsledky byly zjištěny též na školách, v nichž se používá tzv. imerzní metoda (srov. Piske 2007, s. 45).

Hoffmannová (2006) realizovala své výzkumné šetření v roce 2006 na univerzitách v Palermu a v Catanii. Jejím cílem bylo popsat mnohojazyčnost studentů daných univerzit a jejich motivaci k osvojování němčiny jako druhého cizího jazyka. Hoffmannová zjistila, že 39,4 % respondentů si němčinu oblíbilo natolik, že ji zařadilo mezi oblíbené jazyky i přes to, že se jí začalo učit až téměř v dospělosti. 33,7 % respondentů negativně hodnotilo svou vlastní výslovnost v němčině a chybějící slovní zásobu. Hlavně tyto faktory způsobily jejich nejistotu a odstup od němčiny. Hoffmanová z toho vyvozuje, že je důležité hned od počátku obecně u všech žáků/studentů překonávat „cizost“ (Fremdheit) němčiny a směřovat výuku tak, aby se žáci v němčině cítili dobře, přičemž se nejedná jen o výslovnost, nýbrž i o všechny ostatní roviny sebevyjádření (2006, s. 124, 125). Přesto podle ní existuje přímá souvislost mezi problémy ve výslovnosti a oblibou jazyka. Připouští však, že ona „cizost“ a obtížnost němčiny může u některých jedinců motivaci vybudit.

Projekt „Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen – Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa, Beispiel: Deutsch nach Englisch“ (2000 – 2003) organizovalo Centrum moderních jazyků ve Štýrském Hradci (European Centre for Modern Languages Graz) ve spolupráci s Goethovým institutem Inter Nationes. Zabýval se otázkou, jak by bylo možné zefektivnit výuku terciálních jazyků s využitím stávajících znalostí a zkušeností z výuky mateřského a prvního cizího jazyka.

Do centra pozornosti výzkumu se nově dostává zkoumání socio-afektivních a kognitivních faktorů, mezi něž patří např. vztah k cizím jazykům, specifický vztah k angličtině a k němčině, zkušenosti s osvojováním jazyků, strategie učení, typ a zájmy žáka, motivace apod., které mohou výrazně ovlivňovat efektivitu výuky. Většina empirických výzkumů v oblasti mnohojazyčnosti vychází z premisy, že se proces učení v průběhu života jedince vyvíjí a že tedy i osvojování každého dalšího cizího jazyka probíhá jiným způsobem. Využití dovedností založených

na asociacích, odvozování, porovnávání jazyků je v empirickém výzkumu hodnoceno po kvalitativní i kvantitativní stránce velmi odlišně (srov. Dentler 2000, Cenoz 2001b, Colombo 2005). Vzhledem ke složitosti problematiky a množství proměnných, které proces ovlivňují (věk, příbuznost jazyků, styly učení, sociální zázemí, motivace, píše apod.) nelze výsledky žádného z empirických výzkumů zcela zobecnit, lze k nim však přihlížet a inspirovat se jimi. Lutjeharmsová (1999, s. 9) uvádí, že jen slabá polovina respondentů přiznala, že jim znalosti prvního cizího jazyka pomáhají, nikdo z nich ale neuvedl, že by mu překážely nebo že by je úplně ignoroval. Největší přínos znalosti prvního cizího jazyka konstatuje většina odborníků (např. Hufeisen 2000b, s. 37; Colombo 2005, s. 46) v oblasti metakognitivní (organizace procesu učení, rozpoznávání procesů učení, frustrace, způsob učení se např. slovní zásobě apod.). Hufeisenová (2000b, s. 36) zjistila evidentní diskrepanci mezi vnímáním cizojazyčné produkce žákem (studentem) samým a vnějším pozorovatelem. Krumm (např. 2009-2010, s. 122, 123) zastává stanovisko, že každý jedinec, který už se někdy nějakému jazyku učil, se dalšímu jazyku učí vždycky snáz, neboť může stavět na svých předchozích zkušenostech, může využívat podobnosti v oblasti slovní zásoby, stavby věty apod., může využívat tzv. „ostrůvků jistoty“ (Sicherheitsinseln) jako základu k dalšímu učení. Němčinu označuje Krumm, ale i např. Hufeisenová a Marxová (cit. podle Krumm 2009-2010, s. 123) za „okno k evropským jazykovým rodinám“.

Řada výzkumů prokazuje, že děti, které se učí několika cizím jazykům, dosahují i v ostatních předmětech lepších výsledků a že zkušenosti s osvojováním některého cizího jazyka výrazně usnadňují osvojování každého dalšího jazyka (např. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden Württemberg 2001, s. 12). Úspěšnost žáků při osvojování druhého a dalšího jazyka dokládají ve své stati též Singleton a Aroninová (srov. 2007, s. 83 – 96).

Zahraniční výzkumy, jakkoli jsou pro nás velmi poučné, reflektují odlišnou výchozí situaci a velmi často se věnují výzkumu jazykových kompetencí žáků migrantů, s nimiž v České republice zatím nemáme, vzhledem ke konkrétním podmínkám ve školách, tak bohaté zkušenosti a této problematice se v naší práci vůbec nevěnujeme.

Faktorový model Hufeisenové (2000a) se stal hlavním teoretickým východiskem této práce a ve výzkumné části byly jeho dílčí aspekty ověřovány.

11 Design výzkumu

Pro účely našeho výzkumu jsme zvolili průřezový smíšený výzkum založený na dotazování (kvalitativní výzkum) a na testování jazykové úrovně respondentů (kvantitativní výzkum). Kombinování metod bylo dáno výzkumnými otázkami a celkovým kontextem výzkumu. K vyhodnocení výzkumu byly použity statistické a interpretativní metody, k nimž byl vytvořen specifický kategoriální systém umožňující třídění, analýzu a vyhodnocování výpovědí žáků.

Použité metody sběru dat jsou detailně popsány v kapitole 11.2. Výzkum jsme realizovali ve dvou etapách, a to v roce 2007 a 2010. Hlavním důvodem pro opakování výzkumu bylo ověřit, k jakému posunu došlo ve sledovaných ukazatelích ve srovnání daných let, tedy např. zda se v roce 2010 němčině učilo více žáků než v roce 2007, zda se změnil jejich vztah k tomuto jazyku, zda došlo ke zlepšení nebo zhoršení jejich jazykových znalostí atd. Naším záměrem bylo pokusit se zjistit, zda zvolený sled osvojování cizích jazyků (v našem případě angličtiny a němčiny) má vliv na vztah k oběma jazykům. Dále jsme se snažili odhalit faktory, které ovlivňují vztah žáka k určitému cizímu jazyku a zjistit, zda jsou tyto faktory stejné, sledujeme-li jeho vztah k prvnímu, druhému a dalšímu cizímu jazyku. Zároveň jsme se pokusili popsat, jakým způsobem ovlivňuje jazyková politika České republiky pořadí jazyků, které si žáci volí na základních školách a víceletých gymnáziích.

S ohledem na stanovené cíle nebylo možné organizačně, časově a ani ekonomicky uskutečnit úplné šetření, proto jsme přistoupili k šetření výběrovému. Požadovaná data jsme zjišťovali u žáků 2. stupně základních škol a ve třídách nižších gymnázií ČR, převážně ale v Jihočeském kraji, kteří se učí německy. Oslovili jsme celkem 463 žáků ve věku 12 – 17 let (výběr respondentů přesně popisujeme v kapitole (Strategie výběru výzkumného vzorku). Realizace výzkumu v hodinách němčiny (tedy na žácích učících se německy) byla záměrná. Jsme si plně vědomi toho, že i přes velké množství sesbíraných dat a zjištěných skutečností díky tomuto způsobu výběru výzkumného vzorku nelze zobecnit závěry na celou populaci žáků v daném věku. Z tohoto důvodu jsme realizovali v roce 2011 následné, doplňující výzkumné šetření na všech žácích dvou základních škol

v Českých Budějovicích. Zapojili jsme do něho tedy i ty žáky, kteří se učí jen anglicky. Vzhledem k řadě odlišností ve výběru respondentů i ve způsobu realizace výzkumu však nejsou naše závěry srovnatelné se závěry z let 2007 a 2010, proto je v této práci neuvádíme a budeme je publikovat samostatně.

11.1 Strategie výběru výzkumného vzorku a jeho charakteristika

Zde publikovaný výzkum byl realizován ve dvou etapách, a to v roce 2007 a 2010¹⁰⁹. Výběr výzkumného vzorku byl předem promyšlen, byl cílený a systematický. Výzkum byl v obou případech založen na dostupném výběru.

Osloveni byli žáci druhého stupně základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií v různých městech a obcích ČR, převážně ale jižních Čech, kteří se prokazatelně na dané škole učili němčinu. Výzkum byl proto realizován právě v hodinách německého jazyka. Omezení výběru na žáky učící se německy bylo záměrné, neboť součástí výzkumu byl též test jazykových znalostí z německého jazyka. Zúžení výběru se při vyhodnocení některých sebraných dat ukázalo jako zčásti nevýhodné, neboť nebyli osloveni ti žáci, kteří se němčině neučí (např. při popisu vztahu žáků k různým cizím jazykům), přesto lze konstatovat, že se nenaplnila obava, že by výsledky výzkumu vůbec nebylo možné zobecnit na populaci žáků ve věku 12 – 17 let. Ukázalo se, že většina námi oslovených žáků má zkušenosti i s angličtinou, příp. jiným cizím jazykem.

Shromažďování dat bylo realizováno za vydatného přispění studentů germanistiky na PF JU v Českých Budějovicích (viz kapitola Metody sběru dat).

11.1.1 Složení výzkumného vzorku v roce 2007

První etapy výzkumu se zúčastnilo celkem 249 respondentů, z toho 194 ze základních škol a 55 z víceletých gymnázií. Zastoupeno bylo 119 dívek a 130 chlapců, průměrný věk všech respondentů činil 14,5 roku. 186 žáků se učilo němčinu jako první cizí jazyk (L2), 63 žáků mělo němčinu jako druhý cizí jazyk

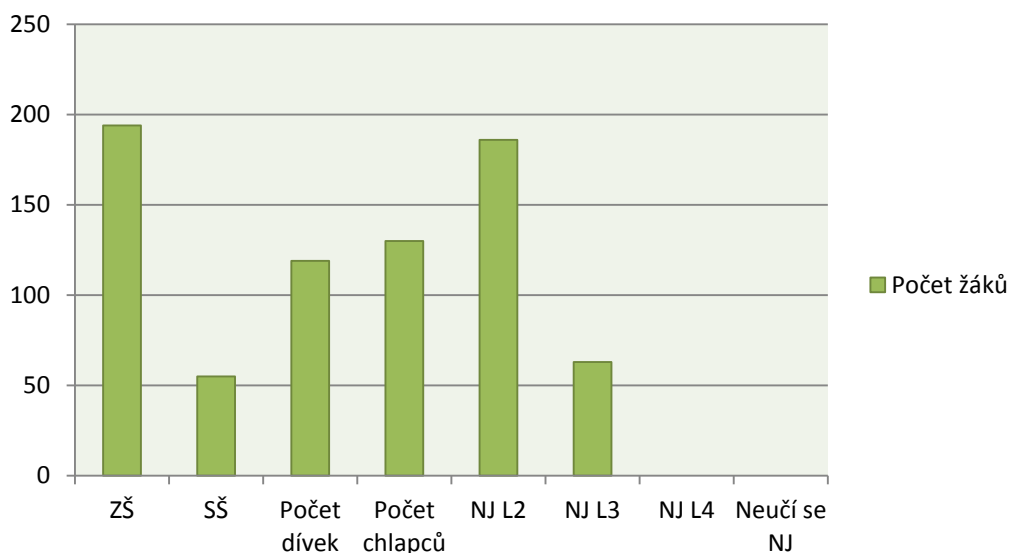
¹⁰⁹ V roce 2011 jsme realizovali ještě jeden dílčí, doplňkový výzkum, který se od předchozích dvou odlišoval jak rozsahem, tak i výběrem výzkumného vzorku, proto ho v této kapitole nezmiňujeme.

(L3). Ve výzkumném vzorku se nevyskytl žádný žák, který by se němčinu neučil (viz tab. 7, 8, graf 4, 5).

Tab. 7: Složení výzkumného vzorku v roce 2007

2007	ZŠ	G	Počet dívek	Počet chlapců	NJ L2	NJ L3	NJ L4	Neučí se NJ
Počet žáků	194	55	119	130	186	63	0	0
Počet žáků v %	77,91	22,09	47,80	52,20	74,70	25,30	0	0

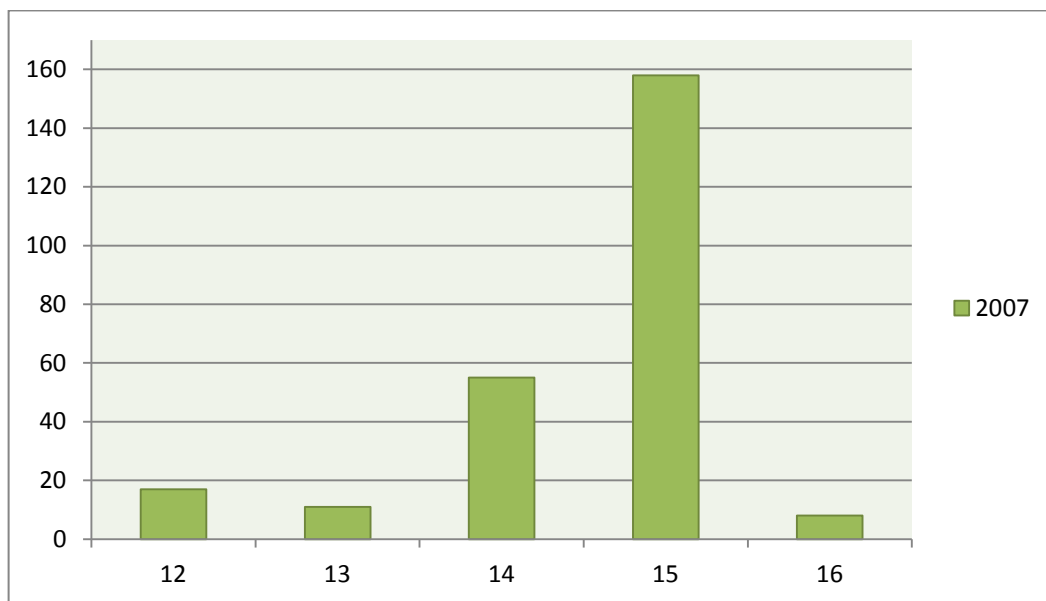
Graf 4: Složení výzkumného vzorku v roce 2007



Tab. 8: Věkové složení výzkumného vzorku v roce 2007

Věk žáků	Počet žáků	Počet žáků v %
12	17	6,83
13	11	4,42
14	55	22,09
15	158	63,45
16	8	3,21
Průměrný věk	14, 51	

Graf 5: Věk žáků v roce 2007



V roce 2007 se na výzkumu podíleli žáci ve věku od 12 do 16 let, přičemž věková skupina 15 let (9. třída nebo odpovídající ročník víceletého gymnázia) převažovala. Průměrný věk žáků byl 14,51 roku.

Tab. 9: Složení výzkumného vzorku v roce 2007 podle místa školy

Kód školy	Škola ¹¹⁰	Počet žáků	Ročník	Jazyková úroveň	Kraj
A1A	ZŠ Protivín	8	6.	A1	Jihočeský
A1B	ZŠ Dukelská, České Budějovice	21	8.	A1	Jihočeský
A1C	ZŠ Kosova Hora	7	9.	A1	Středočeský
A1D	ZŠ Za Branou, Pacov	11	7.	A1	Vysočina
A1E	České reálné gymnázium, České Budějovice ¹¹¹	19	9.	A1	Jihočeský
A1F	ZŠ Kolín	9	6.	A1	Středočeský
A1G	ZŠ Václavské nám., Třebíč	11	8.	A1	Vysočina
A1H	Gymnázium Blovice	13	9.	A1	Plzeňský
A1J	Gymnázium J.V.Jirsíka, České Budějovice	15	9.	A1	Jihočeský
A2M	ZŠ Rudolfov	10	8.	A2	Jihočeský
A2N	ZŠ Chýnov	13	9.	A2	Jihočeský
A2P	ZŠ Komenského, Pelhřimov	15	9.	A2	Vysočina
A2R	ZŠ T. G. Masaryka, Lomnice nad Popelkou	13	8.	A2	Liberecký
A2S	ZŠ Šanov	19	9.	A2	Středočeský
A2T	ZŠ Kamenice nad Lipou	8	9.	A2	Vysočina
A2U	Gymnázium Kladno, Náměstí E. Beneše 1573	8	10.	A2	Středočeský
A2W	ZŠ Matice školské, České Budějovice	12	9.	A2	Jihočeský
A2X	ZŠ Protivín	10	9.	A2	Jihočeský
A2Y	ZŠ Dříteň	11	9.	A2	Jihočeský
A2Z	ZŠ Mladá Vožice	16	9.	A2	Jihočeský

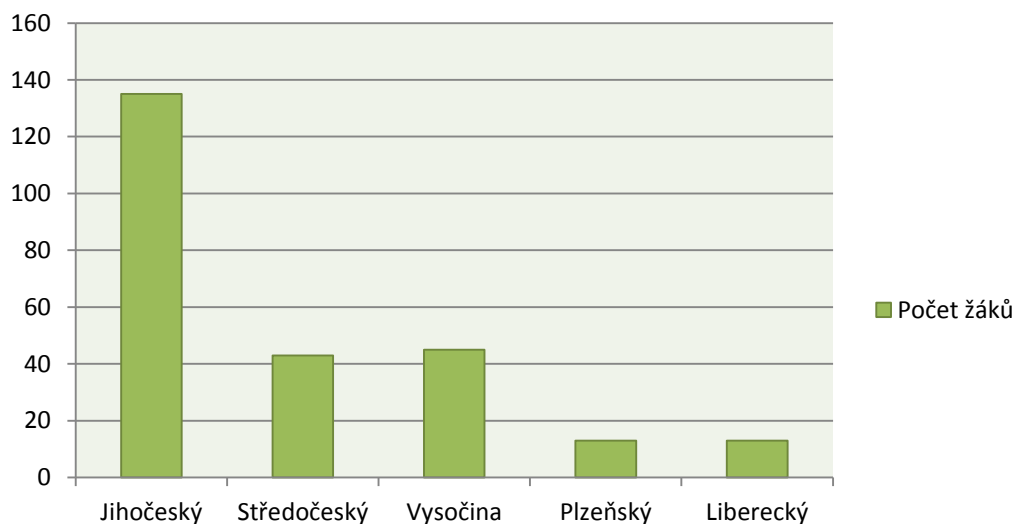
V roce 2007 bylo zastoupeno 16 základních škol, z toho 8 škol z kraje Jihočeského, 3 z kraje Středočeského, 4 z kraje Vysočina a 1 z kraje Libereckého a dále 4 víceletá gymnázia, z toho 2 z kraje Jihočeského, 1 z kraje Středočeského a 1 z kraje Plzeňského. Ačkoli všichni administrátoři dotazníků byli studenty českobudějovické Pedagogické fakulty, podařilo se nám dosáhnout toho, že spektrum rozmístění škol bylo poměrně široké, z českobudějovických škol pocházelo jen 67 žáků, tedy 27 % ze všech respondentů v roce 2007. Osloveni byli

¹¹⁰ Názvy škol neodpovídají jejich oficiálnímu názvu, označení je informativní.

¹¹¹ U tříd gymnázií je ročník přirovnán ročníku ZŠ, tedy prima = 6. ročník, sekunda = 7. ročník, tercie = 8. ročník, kvarta = 9. ročník, kvinta = 10. ročník, sexta = 11. ročník.

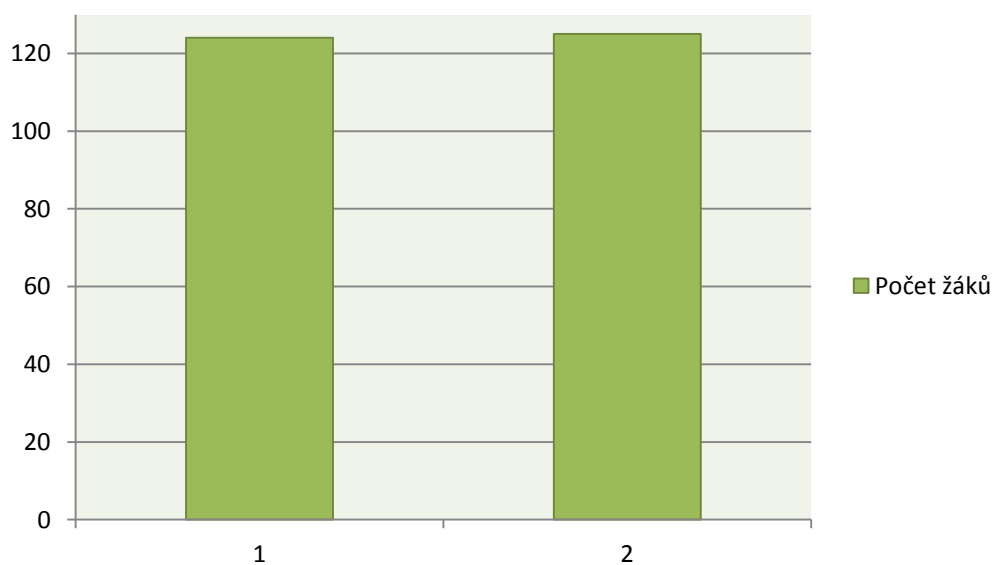
zvláště žáci z vyšších ročníků ZŠ nebo odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále jen gymnázia). 6. ročník byl zastoupen jen dvakrát s počtem žáků 17, 7. ročník 1x s 11 žáky, 8. ročník 4x s 55 žáky a 9. ročník 13x s 166 žáky.

Graf 6: Počet žáků podle krajů v roce 2007



Z výše uvedených grafů vyplývá, že byli zastoupeni žáci z pěti krajů ČR, přičemž podíl Jihočeského kraje činí 54 %, krajů ostatních 46 %. Ačkoli žáci z jižních Čech mají mírnou převahu, lze konstatovat, že výsledky výzkumu je možné s určitou mírou opatrnosti zobecnit na celou Českou republiku.

Graf 7: Další cizí jazyk vedle němčiny v roce 2007



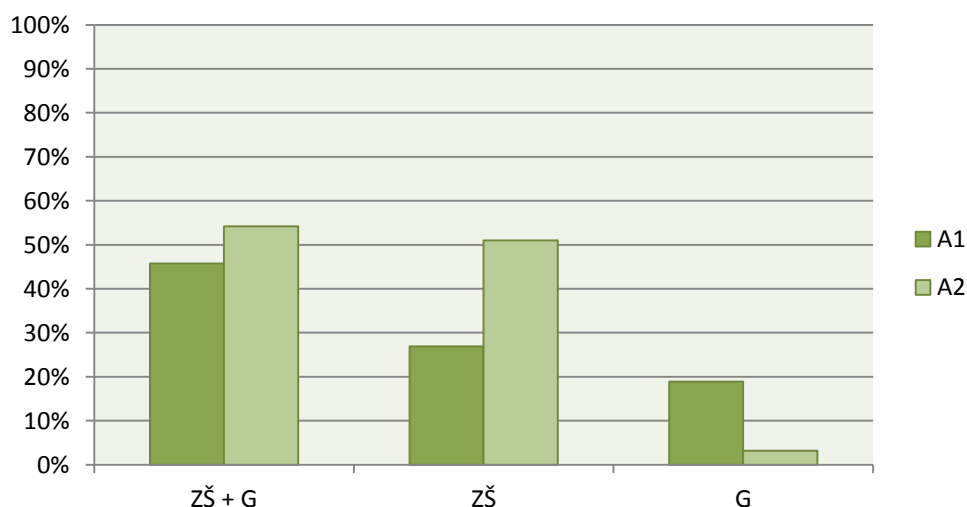
Vedle němčiny se v roce 2007 učilo ještě nějakému jinému cizímu jazyku 124 žáků, 125 žáků se učilo jen němčině.

Všichni žáci vyplňovali kromě vstupního dotazníku také didaktický test. Vzhledem k tomu, že v našem výzkumu hraje jednu ze zásadních rolí míra jazykových znalostí žáků, uvádíme na tomto místě charakteristiku respondentů také z tohoto hlediska. Administrátoři dotazníků a jazykových testů spolu s vyučujícím v dané třídě na základě rozhovoru o situaci ve výuce němčiny rozhodli, zda se třída podrobí didaktickému jazykovému testu na úrovni A1 nebo A2. V případě problémů při rozhodnutí byla záležitost projednána v rámci výuky didaktiky němčiny. Testování na úrovni A1 podle SERR se zúčastnilo v roce 2007 67 žáků ZŠ (26,9 %) a 47 žáků víceletých gymnázií (18,9 %), na úrovni A2 127 žáků ZŠ (51 %) a 8 žáků gymnázií (3,21 %).

Tab. 10: Složení výzkumného vzorku podle jazykové úrovně dosažené ve výuce německého jazyka v roce 2007

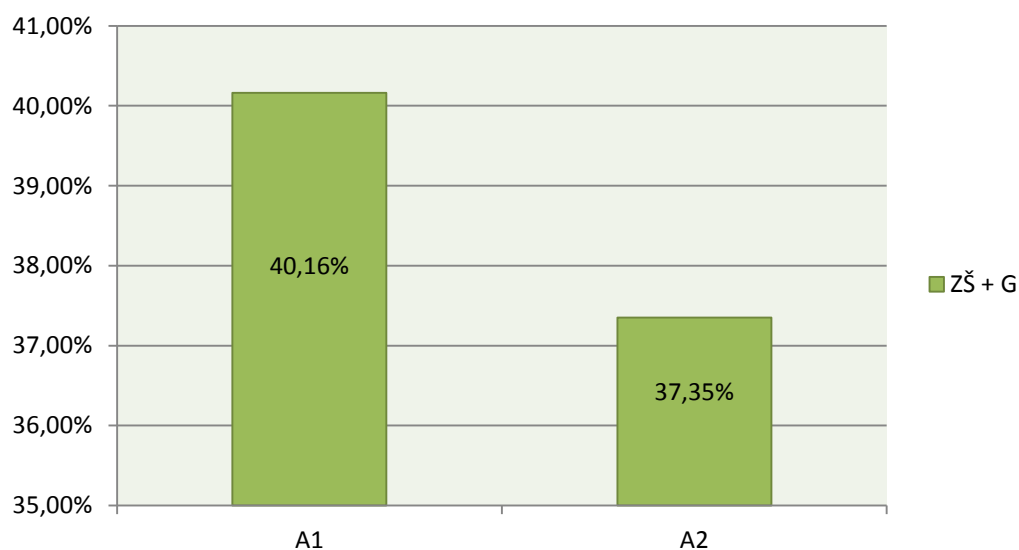
Jazyková úroveň v roce 2007			Jazyková úroveň v roce 2007 v %	
	A1	A2	A1	A2
ZŠ + G	114	135	45,78	54,22
ZŠ	67	127	26,90	51,00
G	47	8	18,88	3,21

Graf 8: Složení výzkumného vzorku podle jazykové úrovně dosažené ve výuce německého jazyka v roce 2007



Z výše uvedeného grafu lze zjistit, že v roce 2007 bylo testováno 45,8 % žáků na úrovni A1 a 54,2 % žáků na úrovni A2. Zajímalo nás, zda žáci dané úrovně deklarované učitelem opravdu dosáhli, tedy zda jim úroveň byla přiřazena správně. Zjistili jsme, že na úrovni A1 11 žáků u testu neuspělo a tedy dané úrovně nedosáhlo, 3 žáci se neúčastnili některé z částí didaktického testu a nebyli celkově hodnoceni. Na úrovni A2 test nezvládlo 40 žáků a 2 žáci nebyli hodnoceni z důvodu nesplnění některé části testu. Po zapracování těchto údajů můžeme konstatovat, že skutečná jazyková úroveň v roce 2007 vypadala takto:

Graf 9: Skutečně dosažená jazyková úroveň žáků v roce 2007



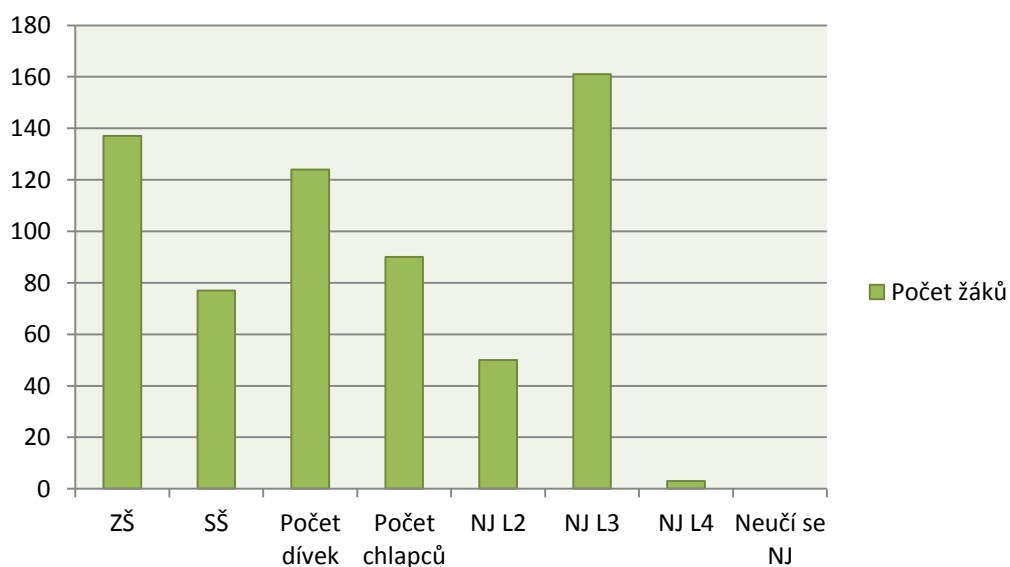
11.1.2 Složení výzkumného vzorku v roce 2010

Druhé etapy výzkumu se zúčastnilo celkem 214 respondentů, z toho 137 ze základních škol a 77 z víceletých gymnázií. Zastoupeno bylo 124 dívek a 90 chlapců, průměrný věk všech respondentů činil 15,2 roku. 50 žáků se učilo němčinu jako první cizí jazyk (L2), 161 žák měl němčinu jako druhý cizí jazyk (L3) a 3 žáci jako třetí cizí jazyk (L4). Ve výzkumném vzorku se nevyskytl žádný žák, který by se němčinu neučil.

Tab. 11: Složení výzkumného vzorku v roce 2010

	ZŠ	G	Počet dívek	Počet chlapců	NJ L2	NJ L3	NJ L4	Neučí se NJ
Počet žáků	137	77	124	90	50	161	3	0
Počet žáků v %	64,01	36,00	57,94	42,06	10,80	34,77	0,65	0

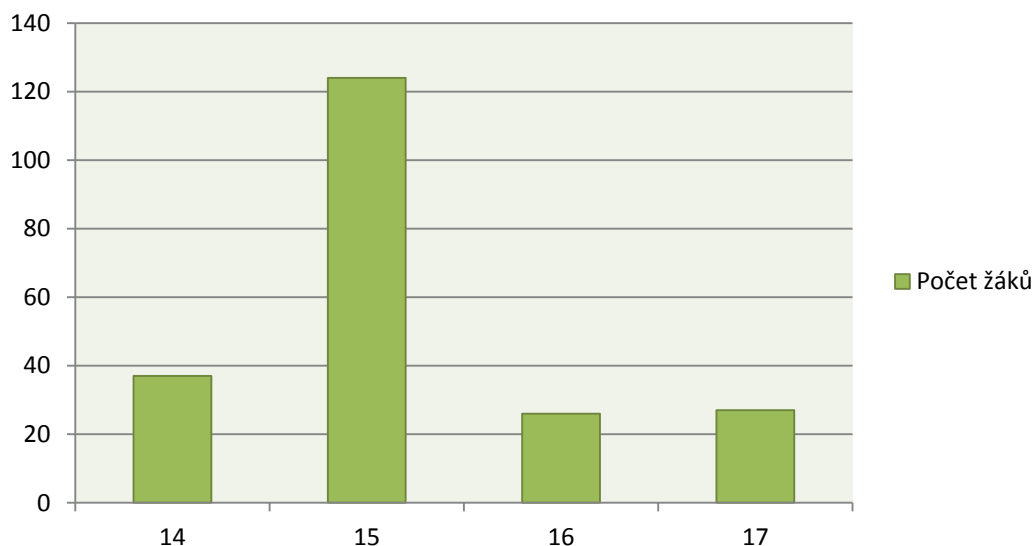
Graf 10: Složení výzkumného vzorku v roce 2010



Tab. 12: Věkové složení výzkumného vzorku v roce 2010

Věk žáků	Počet žáků	Počet žáků v %
14	37	17,29
15	124	57,94
16	26	12,15
17	27	12,62
Průměrný věk	15,2	

Graf 11: Věk žáků v roce 2010



V roce 2010 se výzkumu zúčastnili žáci o 0,7 roku starší než v roce 2007. Věkový rozdíl¹¹² je pro potřeby našeho výzkumu zanedbatelný.

Tab. 13: Složení výzkumného vzorku v roce 2010 podle místa školy

Kód školy	Škola	Počet žáků	Ročník	Jazyková úroveň	Kraj
A11	Biskupské gymnázium, České Budějovice	11	9.	A1	Jihočeský
A12	ZŠ Sokolská, Třeboň	7	8.	A1	Jihočeský
A13	ZŠ O. Nedbala, České Budějovice	8	8.	A1	Jihočeský
A14	ZŠ Havlíčkův Brod	10	9.	A1	Vysočina
A15	ZŠ Brloh	10	8.	A1	Jihočeský
A16	ZŠ E. Beneše, Soběslav	7	9.	A1	Jihočeský
A17	ZŠ Křemže	8	9.	A1	Jihočeský
A18	Gymnázium J.V.Jirsíka, České Budějovice	13	9.	A1	Jihočeský
A19	ZŠ Otokara Březiny, Jaroměřice nad Rokytnou	8	9.	A1	Vysočina

¹¹² Věk respondentů nebyl měřen přesně, nýbrž byl pouze odhadnut na základě toho, kterou třídu právě žák navštěvoval. Tak byl např. žákům devátých tříd plošně přiřazen věk 15 let, ačkoli mnohým žákům bylo teprve 14 let. Obecně lze konstatovat, že průměrný věk všech tří sledovaných skupin by mohl být i o něco nižší, než uvádíme. Tato nepřesnost nemá žádný vliv na závěry našeho výzkumu.

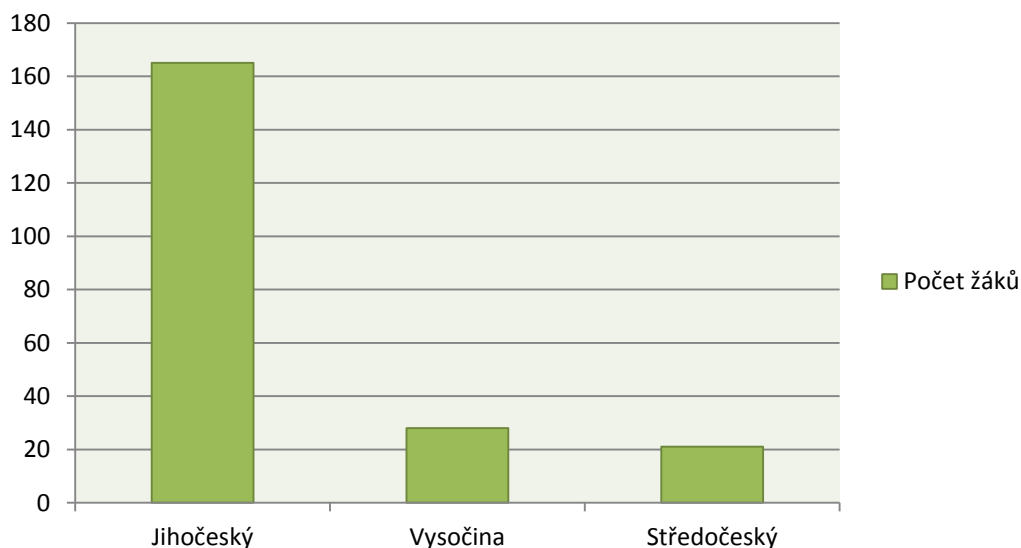
Kód školy	Škola	Počet žáků	Ročník	Jazyková úroveň	Kraj
A110	Gymnázium Strakonice	14	10.	A1	Jihočeský
A111	ZŠ Dolní Bukovsko	14	9.	A1	Jihočeský
A112	Gymnázium Česká, České Budějovice	12	10.	A1	Jihočeský
A113	ZŠ Čechova, České Budějovice	14	8.	A1	Jihočeský
A114	ZŠ Protivín	7	9.	A1	Jihočeský
A115	II. ZŠ, Veselí nad Lužnicí	13	9.	A1	Jihočeský
A116	ZŠ Čáslav, Sadová	21	9.	A1	Středočeský
A117	Gymnázium Třeboň	14	11.	A1	Jihočeský
A21	ZŠ Benešova, Třebíč	10	9.	A2	Vysočina
A22	Biskupské gymnázium, České Budějovice	13	11.	A2	Jihočeský

Žáci podílející se na výzkumu pocházeli z pěti krajů ČR, přičemž nejvíce byly zastoupeny jižní Čechy. Celkem z českobudějovických škol pocházelo jen 67 žáků, tedy 27 % ze všech respondentů v roce 2007.

V roce 2007 bylo zastoupeno 16 základních škol, z toho 8 škol z kraje Jihočeského, 3 z kraje Středočeského, 4 z kraje Vysočina a 1 z kraje Libereckého a dále 4 víceletá gymnázia, z toho 2 z kraje Jihočeského, 1 z kraje Středočeského a 1 z kraje Plzeňského.

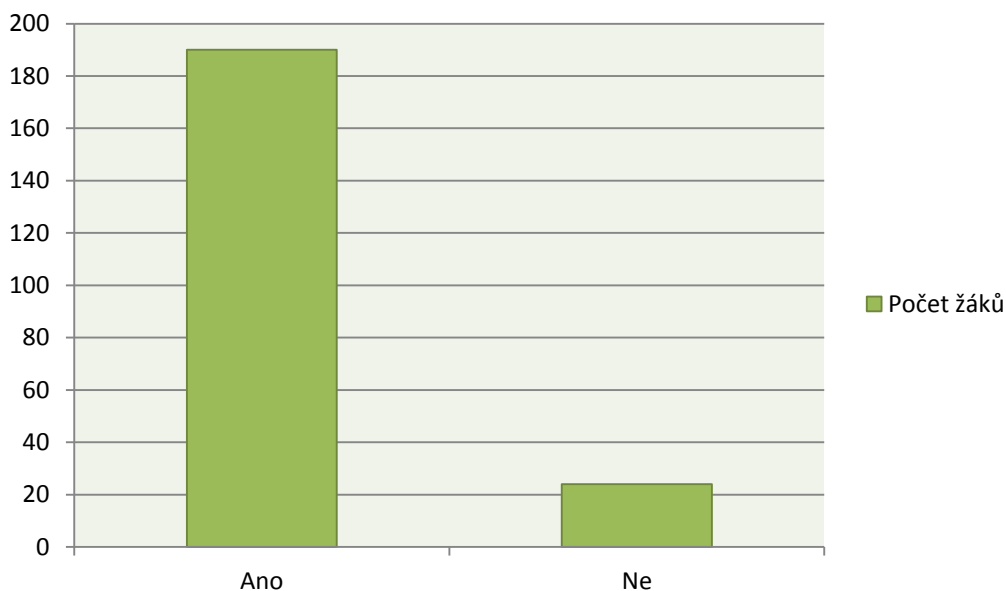
V roce 2010 bylo zastoupeno 13 základních škol, z toho 9 škol z kraje Jihočeského, 3 z Vysočiny a jedna ze středních Čech a dále 5 víceletých gymnázií, všechna z kraje Jihočeského. Na výzkumu se podíleli zejména žáci vyšších ročníků. Z 8. ročníku 39 žáků ze 4 škol, z 9. ročníku 122 žáků z 11 škol, z kvinty dvou víceletých gymnázií 26 žáků a ze sexty také dvou gymnázií 27 žáků.

Graf 12: Počet žáků podle krajů v roce 2010



Z výše uvedených grafů vyplývá, že v roce 2010 byli zastoupeni žáci ze tří krajů ČR, přičemž podíl Jihočeského kraje činil 77 %, podíl ostatních krajů jen 23 %. Českobudějovičtí žáci tvořili 26,6 % ze všech respondentů v roce 2010.

Graf 13: Další cizí jazyk vedle němčiny v roce 2010



Vedle němčiny se 190 žáků učilo ještě nějakému jinému cizímu jazyku, 24 žáků se učilo jen němčině. Ačkoli další cizí jazyk v roce 2010 nebyl povinný,

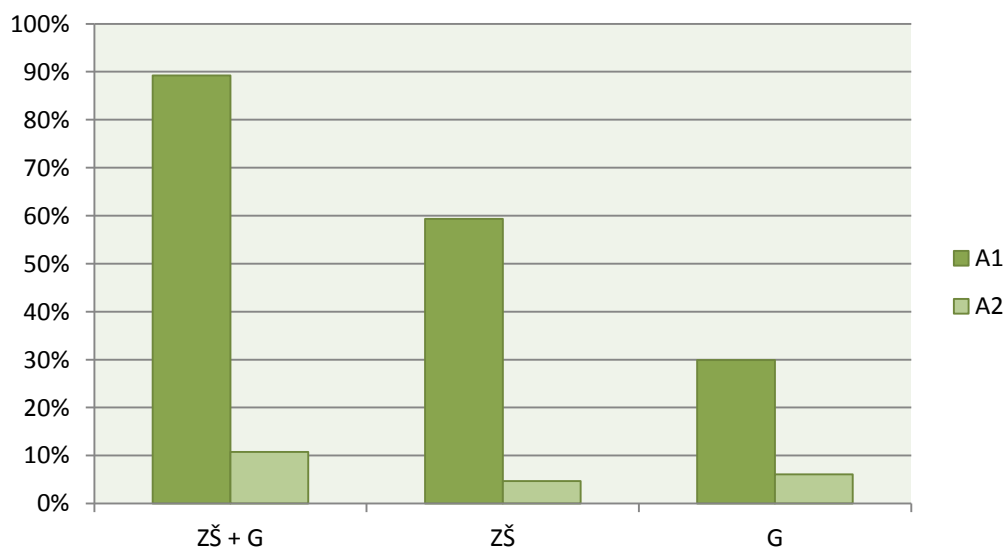
přesto se mu většina žáků věnovala. V tomto případě lze výsledky výzkumu zobecnit na celou populaci žáků ve věku 14 – 17 let.

Testování na úrovni A1 se v roce 2010 podrobil 191 žák, z toho 127 žáků bylo ze ZŠ a 64 žáků z gymnázií. Test na úrovni A2 skládalo pouze 23 žáků, 10 ze ZŠ a 13 z gymnázií.

Tab. 14: Složení výzkumného vzorku podle jazykové úrovně dosažené ve výuce německého jazyka v roce 2010

Jazyková úroveň v roce 2010		Jazyková úroveň v %		
	A1	A2	A1	A2
ZŠ + G	191	23	89,25	10,75
ZŠ	127	10	59,35	4,67
G	64	13	29,90	6,07

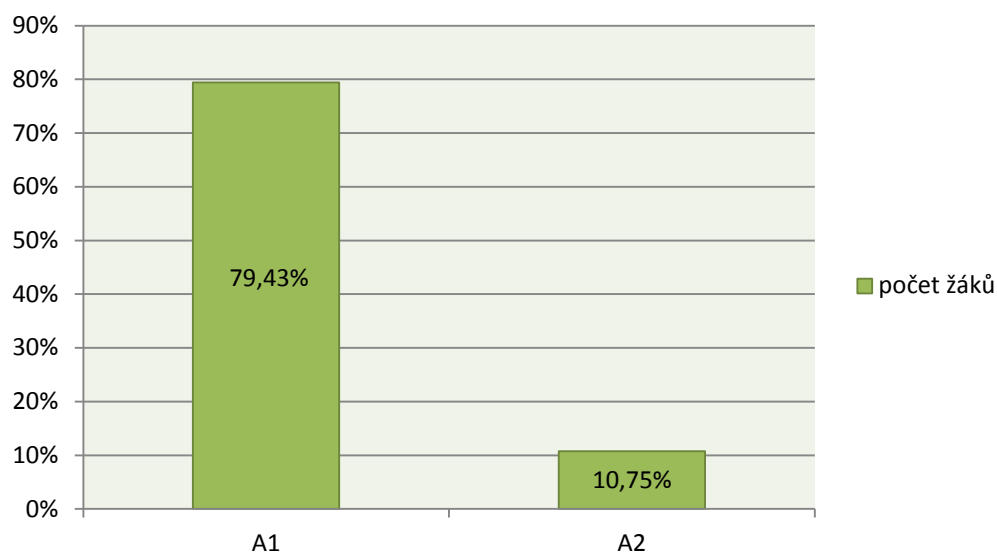
Graf 14: Složení výzkumného vzorku podle jazykové úrovně dosažené ve výuce německého jazyka v roce 2010



Více jak 89 % žáků skládalo v roce 2010 didaktický jazykový test na úrovni A1 a jen necelých 11 % žáků na úrovni A2. Opět nás zajímalo, zda žáci dané úrovně opravdu dosáhli. Vyhodnocením jazykového testu jsme zjistili, že 19 žáků nezvládlo úroveň A1 a 2 žáci některou z částí testu neskládali, úroveň A2 ale zvládli všichni, a to dokonce s velmi dobrými výsledky. Jen jeden žák dostal trojku, všichni ostatní

dosáhli lepších známek. Po korekci údajů vypadala jazyková úroveň žáků v roce 2010 takto:

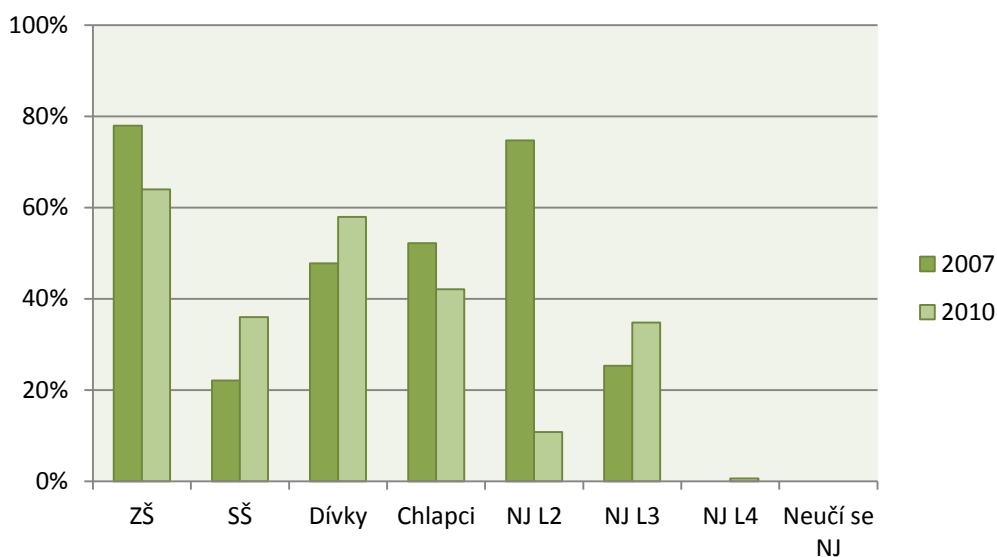
Graf 15: Skutečně dosažená jazyková úroveň žáků v roce 2010



11.1.3 Složení výzkumného vzorku v porovnání let 2007 a 2010

V našem výzkumu jsme kromě jiného sledovali, jak se vyvíjel zájem žáků o cizí jazyky ve srovnání let 2007 a 2010. Z tohoto důvodu považujeme za důležité uvést na tomto místě srovnání, které by dokázalo, že výzkumný vzorek je alespoň v hlavních charakteristikách v daných etapách výzkumu srovnatelný, popř. že umožňuje s dostatečnou průkazností sledovat vývoj některých ukazatelů v porovnání let. V roce 2007 se výzkumu zúčastnilo 249 žáků a v roce 2010 214 žáků, celkem v obou sledovaných obdobích čítal počet respondentů 463.

Graf 16: Složení výzkumného vzorku v porovnání let 2007 a 2010



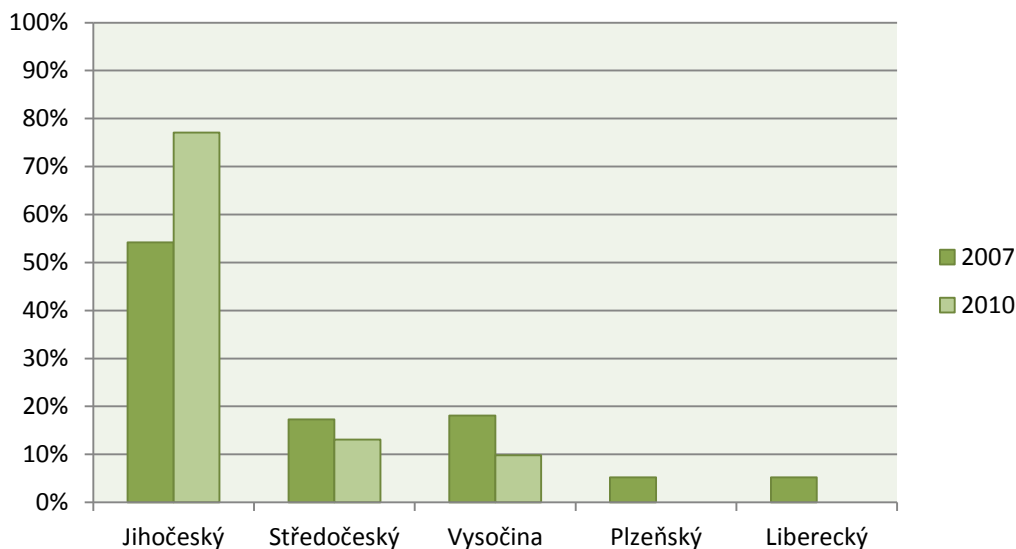
Z výše uvedeného grafu vyplývá, že v roce 2007 se výzkumu zúčastnilo víc žáků ZŠ (o 14 %) a méně žáků G (o 14 %) než v roce 2010, rozdíl však není statisticky významný. Také podíl dívek a chlapců v obou etapách výzkumu je srovnatelný a výzkumný vzorek je možno považovat za zcela genderově vyvážený, neboť zastoupeno bylo celkem 243 dívek a 220 chlapců, tedy dívek bylo celkově o 5 % více než chlapců a lze konstatovat, že ani zde není rozdíl statisticky významný. Průměrný věk respondentů v roce 2007 činil 14,5 roku, v roce 2010 15,2 roku¹¹³, jednalo se tedy hlavně o žáky 9. ročníku ZŠ nebo odpovídajícího ročníku gymnázia. Němčinu jako první cizí jazyk si v roce 2007 zvolilo 75 % žáků, v roce 2010 už jen necelých 11 % žáků¹¹⁴. Důvodem této výrazné změny bylo plošné zavedení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, ke kterému došlo od 1. 9. 2007. Všichni žáci se v obou sledovaných obdobích němčině učili, a to buď jako jazyku povinnému nebo jako jazyku povinně volitelnému (k výkladu tohoto jevu se několikrát vracíme i na dalších místech této práce). Němčině jako

¹¹³ Vzhledem k tomu, že jsme věk pouze odhadovali na základě ročníku, který žáci navštěvovali, nemůžeme tomuto údaji přikládat zvláštní důležitost.

¹¹⁴ Výuku cizích jazyků ovlivnilo zavedení RVP ZV na 1. stupni ZŠ až o tři roky později, neboť první cizí jazyk se povinně začal vyučovat od 3. třídy a upřednostněna byla angličtina. První žáci, jejichž výuka se řídila RVP ZV byli v roce 2010 ve 4. třídě a v roce 2011 v 5. třídě. Tyto věkové skupiny však nebyly předmětem našeho zájmu. Používání RVP ZV nemělo vliv na náš výzkum ani na 2. stupni ZŠ v roce 2007, kdy se podle RVP ZV učilo v šestých třídách, ale v roce 2010 už byla situace úplně jiná. Všichni žáci 2. stupně měli podle RVP ZV možnost volit si výuku dalšího cizího jazyka, nebyla to však jejich povinnost.

druhému cizímu jazyků se v roce 2007 učilo jen 25 % oslovených žáků, v roce 2010 to bylo 35 % žáků.

Graf 17: Počet žáků podle krajů v porovnání let 2007 a 2010



V obou etapách se na výzkumu významnou měrou podíleli žáci z jižních Čech, přičemž je nutno konstatovat, že se nejednalo výhradně o žáky z Českých Budějovic, jak by bylo možné vzhledem k místu studia administrátorů dotazníku očekávat. V roce 2007 byli českobudějovičtí žáci zastoupeni 27 %, v roce 2010 26,6 %. Druhým nejčastěji zastoupeným krajem byla Vysočina, následoval Středočeský kraj. Zastoupení dalších krajů hrálo pouze okrajovou roli. K umístění školy¹¹⁵ jsme v našem výzkumu přihlíželi zvláště při odpovědi na výzkumnou otázku, zda vzdálenost místa školy od hranic se SRN nebo Rakouskem má nějaký vliv na zájem žáků o němčinu.

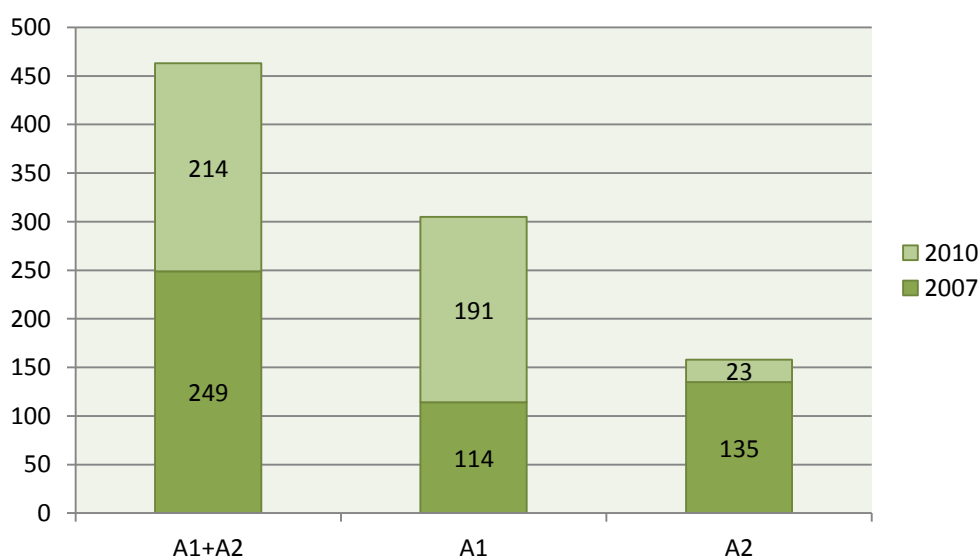
¹¹⁵ Přehled měst, v nichž byl realizován náš výzkum:
do 1 000 obyvatel: Kosova Hora, Šanov, Brloh
od 1001 do 5 000 obyvatel: Protivín, Pacov, Blovice, Chýnov, Kamenice nad Lipou, Dříteň, Mladá Vožice, Havlíčkův Brod, Křemže, Jaroměřice nad Rokytnou, Dolní Bukovsko
od 5001 do 10 000 obyvatel: Lomnice nad Popelkou, Třeboň, Soběslav
od 10 001 do 50 000 obyvatel: Kolín, Třebíč, Pelhřimov, Strakonice,
od 50 001 do 100 000 obyvatel: Kladno, České Budějovice.

Tab. 15: Počet respondentů, kteří se vedle německého jazyka učí i anglicky v porovnání let 2007 a 2010

	Celkový počet respondentů	Počet žáků s NJ i AJ	Počet žáků s AJ i NJ v %
2007	249	124	49,8
2010	214	190	88,8

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že ačkoli jsme oslovili pouze žáky, kteří se v daném okamžiku účastnili výuky němčiny, neznamená to, že by se tito žáci neučili též anglicky, popř. dalším cizím jazykům. Oběma jazykům současně se v roce 2007 učilo 49,8 % žáků, v roce 2010 88,8 % žáků, v průměru za obě sledovaná období to bylo 67,8 % žáků. Abychom mohli náš výzkumný vzorek prohlásit za reprezentativní pro danou část populace¹¹⁶, muselo by se alespoň 75 % všech námi oslovených žáků učit v daném období oběma jazykům. Tento požadavek byl splněn pouze v roce 2010. Závěry lze proto zobecňovat spíše jen jako ukazatele možných trendů.

Graf 18: Složení výzkumného vzorku podle testované úrovně jazykových znalostí



¹¹⁶ Při předpokladu, že si žáci na ZŠ a víceletých gymnáziích volí jako L2 a L3 výhradně angličtinu a němčinu. Z údajů zveřejňovaných Českým statistickým úřadem vyplývá, že si žáci jiné cizí jazyky na daných školách volí jen velmi sporadicky (srov. MŠMT. Vývojová ročenka školství 2003/04–2011/12: online).

Testování na úrovni A1 podle SERR se zúčastnilo v roce 2007 67 žáků ZŠ (26,9 %) a 47 žáků víceletých gymnázií (18,9 %), na úrovni A2 127 žáků ZŠ (51 %) a 8 žáků gymnázií (3,21 %). V roce 2010 byla jazyková úroveň A2 zastoupena už jen 10,75 %, z toho 4,67 % na ZŠ a 6,07 % na gymnáziích. U všech ostatních žáků, celkem u 89,25 % deklarovali jejich učitelé pouze úroveň A1¹¹⁷. Přihlédnout ale opět musíme k tomu, že se oproti roku 2007 změnila pozice němčiny, která zaujala místo dalšího cizího jazyka (němčinu mělo jako L2 o 63,9 % žáků méně v porovnání s rokem 2007), jazykového testu na úrovni A2 se ale zúčastnilo „jen“ o 43,47 % méně žáků ve srovnání s rokem 2007. Z tohoto pohledu jsme došli k závěru, že ačkoli se němčině v roce 2010 věnovalo výrazně méně žáků, jejich jazyková úroveň se nezhoršovala zcela úměrně jejich počtu.

11.2 Metody sběru dat

Pro účely našeho výzkumu byla zvolena kombinace kvantitativního a kvalitativního přístupu. Ke sběru dat byla využita metoda dotazníku s otevřenými i uzavřenými otázkami a metoda didaktického testu.

Jak již bylo uvedeno výše, pro získání relevantních a co nejpřesnějších informací o vztahu žáků k cizím jazykům a o jejich jazykových znalostech bylo nutno kombinovat kvantitativní výzkum s výzkumem kvalitativním, přičemž jsme vycházeli z předpokladu, že výsledky získané oběma metodami se budou doplňovat. Kvantitativním přístupem jsme chtěli zjistit variabilitu proměnných a korelace mezi nimi (např. vztah mezi polohou a velikostí místa školy, kterou žák navštěvuje a jeho motivací k osvojování německého jazyka; vztah mezi dosaženou jazykovou úrovní v němčině a motivací pro její další osvojování; porovnání situace v roce 2007 a 2010 atd.). V obou případech byl realizován silně strukturovaný sběr dat pomocí dotazníku a pomocí didaktického jazykového testu. V zájmu naplnění všech zásadních kritérií (jako je validita, reliabilita, ekonomičnost apod.) jsme dotazník i didaktický test připravovali ve spolupráci se studenty germanistiky PF JU během letního semestru 2006/2007. Pokusně jsme vyplnili dotazník i jazykový test na úrovni A2, diskutovali jsme o nejasných formulacích, o možných

¹¹⁷ Jistě by bývalo bylo zajímavé zjistit, jaké úrovně v roce 2010 dosahovali žáci v anglickém jazyce. S ohledem na rozsah a záměry našeho výzkumu nebylo toto šetření možné realizovat.

odpovědích žáků i o stylu zadávání dotazníku a následně i jazykového testu. Dotazník i jazykový test, jejich obsah i způsob zadání jsme konzultovali též s učiteli němčiny na základních školách, s Mgr. Milenou Holcovou ze ZŠ Dukelská, České Budějovice, s Mgr. Lucií Vaňkovou ze ZŠ Máj I, České Budějovice, s Mgr. Petrou Novou z gymnázia J. V. Jirsíka v Českých Budějovicích a s metodičkou cizích jazyků při Zařízení vzdělávání a služeb, Mgr. Alenou Podepřelovou. Předvýzkum byl realizován na konci školního roku 2006/2007 na ZŠ Dukelská (ve třídě Mgr. Holcové) a na gymnáziu J. V. Jirsíka (ve třídě Mgr. Nové). Učitelé nás zejména upozorňovali na to, že žáci nebudou ochotni odpovídat na velké množství otázek a že se nebudou chtít zabývat nuancemi v jejich zadání. Po dílčích korekcích v rozsahu dotazníku a po zjednodušení některých otázek, mohl být dotazník i jazykový test použit plošně. Jazykový test byl upraven pouze graficky, žádné jiné problémy nebyly předvídány.

Hlavní výzkum administrovali studenti 4. ročníku germanistiky. Jejich proškolení bylo zahájeno již v letním semestru 2006/2007, kdy si studenti mohli sami na sobě vyzkoušet, jak je vyplňování dotazníku obsahově i časově náročné. Byli připraveni na nejrůznější možné otázky ze strany žáků. Zároveň byli pověřeni úlohou, aby si vybrali školu, na které chtějí výzkum realizovat, a v průběhu září měli kontaktovat některého z vyučujících němčiny s cílem informovat ho o záměru výzkumu a způsobu jeho realizace a dojednat, v jaké třídě a na jaké jazykové úrovni budou pracovat. Studenti měli k dispozici oficiální dopis se žádostí o umožnění výzkumu adresovaného řediteli školy a vyučujícímu němčiny. Výběr tříd k testování provedl vždy vyučující němčiny spolu se studentem PF JU. Z písemných zpráv a rozhovorů se studenty vyplynulo, že učitelé volili nejčastěji tzv. bezproblémové skupiny, tedy skupiny, které dosahují lepších studijních výsledků než jazykové skupiny ostatní a u nichž bylo možné předpokládat, že budou spolupracovat s chutí a zájmem. Na vliv měl v několika případech vliv i rozvrh, neboť někteří studenti nechtěli zameškat výuku na PF a snažili se skloubit svůj rozvrh s možnostmi školy. Ačkoli byl tedy výběr testovaných skupin promyšlený a předem naplánovaný, nebylo možné s jistotou změřit, do jaké míry měl právě tento výběr na výsledky výzkumu. S trochou optimismu se můžeme domnívat, že se testování zúčastnili žáci s lepšími jazykovými znalostmi a s větší motivací pro osvojování cizích jazyků, než kdyby byly vybrány jiné třídy. Zároveň jsme

samozřejmě museli počítat s individuálními zvláštnostmi žáků a zčásti i s neochotou některých spolupracovat.

Na začátku zimního semestru 2007/2008 byli všichni studenti ještě jednou řádně instruováni k zadávání dotazníku a didaktického jazykového testu a byly jim rozdány všechny podklady k výzkumu včetně audionahrávek. Zároveň autorka výzkumu odsouhlasila jimi vybranou školu a třídu, popř. v případě problémů zajistila školu náhradní. Vzhledem k dělení jazykové výuky několikrát došlo k tomu, že byly testovány dvě paralelní skupiny jedné třídy. Výzkum realizovali studenti samostatně, své dotazy a problémy konzultovali elektronicky i osobně v rámci konzultačních hodin a seminářů didaktiky německého jazyka. Vyplňování dotazníků a vypracování jazykových testů trvalo zpravidla dvě vyučovací hodiny (bez ohledu na to, zda žáci zpracovávali test na úrovni A1 nebo A2), s další vyučovací hodinou bylo nutné počítat na realizaci ústní zkoušky. Ve velké většině byli učitelé vstřícní, se studenty spolupracovali a neměli k rozsahu výzkumu žádných zásadních námitek. Naopak spíše vyjadřovali potěšení, že se výzkumu mohou účastnit a velmi se zajímali o zjištěné výsledky, a to též ve srovnání s ostatními školami. Vyplněné didaktické testy studenti sami opravili a obodovali. V zájmu co nejpečlivějšího zpracování údajů pracovali ve dvojicích, což znamenalo, že mohli výsledky zpracovávat u obou testovaných skupin společně, nebo si je mohli předat k vzájemné kontrole. Přesto jsme všechny testy ještě jednou osobně překontrolovali, popř. korigovali bodové hodnocení a získaná data jsme průběžně zaznamenávali do tabulky v programu Excel. Vyhodnocené dotazníky i jazykové testy studenti odevzdávali osobně. Předali nám kromě toho v písemné podobě též své vlastní evaluační záznamy, které se týkaly komunikace s vyučujícím (podmínky jazykové výuky na dané škole, charakteristika testované třídy/skupiny, vstřícnost vyučujícího), samotného zadání dotazníku a testu (dotazy žáků, jejich reakce na výzkum, ochota spolupracovat, celková atmosféra ve třídě, délka práce žáků) a závěrečného vyhodnocení výzkumu (souhrn nejčastějších reakcí žáků, bodové hodnocení jednotlivců a celé skupiny, potvrzení či zpochybnění jazykové úrovně deklarované příslušným vyučujícím pro danou skupinu, analýza chyb v písemném projevu, hodnocení ústního projevu a postřehy z přímé komunikaci se žáky v rámci

testování ústního projevu). Všechny záznamy studentů¹¹⁸ mají pro nás zásadní význam a přihlíželi jsme k nim při hodnocení výzkumu a vyvozování závěrů. Vlastního vyhodnocení dotazníku se studenti účastnili pouze ve formě diskuse ke zjištěným faktům, kódování, statistické zpracování a interpretace výpovědí žáků bylo záležitostí výzkumníka. Z analýzy nebyli vyloučeni žáci, kteří odpovídali nevhodně. Takovým odpovědím byl přiřazen speciální kód.

11.2.1 Dotazník

Všichni žáci bez ohledu na jazykovou úroveň vyplňovali dotazník zjišťující jejich zájem o cizí jazyky (dotazník je součástí odpovědního listu u jazykového didaktického testu - viz příloha č. 3 a 4).

Dotazník obsahoval uzavřené i otevřené otázky. Uzavřené otázky¹¹⁹ byly orientovány na identifikaci respondentů a zároveň je měly povzbudit, aby z dotazníku neměli žádné obavy a vyjadřovali se otevřeně a spontánně. Otevřené otázky¹²⁰ měly být skutečně otevřené, neutrální a jasné. Naší základní snahou bylo minimalizovat vnucování určitých odpovědí samou formulací otázky. Jsme přesvědčeni o tom, že námi formulované otázky daly dotazovaným možnost zvolit jakýkoli směr a jakoukoli volbu slov. Dotazník žáci vyplňovali v rámci vyučovací hodiny. Na vyplňování měli dostatek času, o čemž byli ubezpečeni již v úvodní ústní instrukci. Dotazník vyplňovali anonymně, jméno mohlo být smyšlené. Žáky jsme jen žádali, aby smyšlené jméno odpovídalo jejich pohlaví, neboť to bylo důležité pro následnou analýzu uvedených výpovědí. V otevřených otázkách jsme zkoumali důvody, proč žáci mají nebo nemají v oblibě cizí jazyky a proč upřednostňují ten který jazyk. Konkrétně se jednalo o odpovědi na tyto otázky:

- Proč tě baví nebo
- proč tě nebaví jazyky?

¹¹⁸ K dispozici jsou v soukromém archivu výzkumníka.

¹¹⁹ Jméno, třída; Od které třídy se učíš německy? Učíš se ještě další jazyk? Který? Od které třídy? Podle jaké učebnice se právě učíš němčinu?

¹²⁰ Baví tě cizí jazyky? Proč tě baví nebo proč tě nebaví? Který jazyk, kterému se učíš, tě baví nejvíce? Proč? Který jazyk bys chtěl/a ovládat nejlépe? Proč? Myslíš, že se ti někdy v životě bude znalost němčiny hodit? Proč?

- Který jazyk, kterému se učíš, tě baví nejvíc?
- Proč?

- Který jazyk bys chtěl/a ovládat nejlépe?
- Proč?

- Myslíš, že se ti někdy v životě bude znalost němčiny hodit?
- Proč?

Na otázku „Proč tě baví nebo proč tě nebaví cizí jazyky?“ žáci odpovídali velmi spontánně. Bylo vidět, že se ke svému vztahu k cizím jazykům chtějí vyjádřit a že vyplňování dotazníku neberou jako nudnou povinnost. Právě u této otázky se hodně rozepisovali, pravděpodobně také proto, že to byla první otevřená otázka v dotazníku. U otázek následujících byli mnozí skoupější na slovo a často odkazovali na to, že se k dané otázce vyjádřili už dříve. Při analýze odpovědí jsme proto vždy k tomuto jevu přihlíželi a posuzovali jsme výpovědi žáků komplexně.

Pro základní zpracování dat získaných z dotazníku byly aplikovány postupy běžně používané pro zpracování dotazníkových šetření. Výsledky byly interpretovány ve většině případů na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, tj. s 95 % spolehlivostí, pokud není v textu uvedeno jinak. Detailnější popis použitých metod je uveden u jednotlivých výzkumných otázek.

Celkem bylo analyzováno 463 dotazníků. Ne vždy však všichni respondenti odpověděli na všechny položené otázky.

11.2.2 Didaktický jazykový test

Všichni žáci byli zároveň podrobeni didaktickému jazykovému testu Fit in Deutsch, a to na úrovni A1 nebo A2¹²¹ na základě vzájemné domluvy s vyučujícím v dané třídě. Pro naše potřeby jsme vybrali modelový test na úrovni A1 a A2 z publikace nakladatelství Hueber „Fit für Fit in Deutsch 1 und 2“¹²². Oba testy se

¹²¹ Didaktické jazykové testy byly převzaty z publikace Fit für Fit in Deutsch 1 und 2 (Kursiša 2007).

¹²² Volbu modelových testů jsme konzultovali s PhDr. Veronikou Hutarovou, zástupkyní nakladatelství Hueber v ČR.

svou podobou věrně podobají standardizované jazykové zkoušce z němčiny na úrovni A1 a A2 „Fit in Deutsch 1“ a „Fit in Deutsch 2“. Vzhledem k profesionální přípravě zkoušky, nebylo nutné zasahovat do jejího obsahu, a mohli jsme ji požit v nezměněné podobě.

Didaktický jazykový test na úrovni A1

Test (viz příloha č. 3) se skládal z písemné a ústní části. Písemná část trvala 60 minut, z toho 20 minut bylo určeno pro poslech s porozuměním, 20 minut pro čtení s porozuměním a 20 minut pro písemný projev. Poslech s porozuměním byl hodnocen maximálně 18 body, čtení s porozuměním a písemný projev shodně 12 body. Ústnímu projevu bylo věnováno 15 minut a zkouška byla realizována vždy v malých skupinách po 2 – 4 žácích. Hodnocena byla maximálně 18 body. Žák musel dosáhnout alespoň 30 bodů, aby u zkoušky obstál. Všechny dílčí úlohy byly bodovány, součet bodů se stal základem pro stanovení výsledné známky. Známkování probíhalo podle tohoto schématu:

- 60 – 50 bodů = výborně (1)
- 49 – 40 bodů = velmi dobře (2)
- 39 – 30 bodů = dobře (3)
- 29 – 0 bodů = nevyhověl/a

Didaktický jazykový test na úrovni A2

Test (viz příloha č. 4) se skládal z písemné a ústní části. Písemná část trvala 90 minut, z toho 30 minut bylo určeno pro poslech s porozuměním, 30 minut pro čtení s porozuměním a 30 minut pro písemný projev. Poslech s porozuměním byl hodnocen maximálně 20 body, čtení s porozuměním 20 body a písemný projev 16 body. Ústnímu projevu bylo věnováno 15 minut a zkouška byla realizována vždy ve dvojicích žáků. Hodnocena byla maximálně 24 body. Žák musel dosáhnout alespoň 40 bodů, aby u zkoušky obstál. Všechny dílčí úlohy byly bodovány, součet bodů se stal základem pro stanovení výsledné známky. Známkování probíhalo podle tohoto schématu:

- 80 – 68 bodů = výborně (1)
- 67 – 54 bodů = velmi dobře (2)
- 53 – 40 bodů = dobře (3)
- 39 – 0 bodů = nevyhověl/a

11.3 Teoreticko-metodologická východiska pro návrh vlastního kategoriálního systému

V průběhu výzkumu bylo shromážděno téměř 20 000 různých dat. Takové množství muselo být smysluplně redukováno tak, aby bylo možné jejich zobrazení, vyhodnocení a interpretace. Ad hoc jsme vytvořili návrh popisného systému kategorií pro systematickou klasifikaci výpovědí, jimiž respondenti reagovali na otevřené otázky. Vycházeli jsme z nashromážděných dat. Deskriptivní systém krystalizoval pomalu a průběžně se v jednotlivých fázích výzkumu dopřeshoval. Kategorie byly na jedné straně vztaženy k teoretickým výpovědím vycházejícím z poznatků didaktiky cizích jazyků, na druhé straně byly vytvářeny v souladu s empirickým materiálem. Kategoriální systém byl přizpůsoben větší měrou empirickému materiálu než teoretickým základům didaktiky. Došlo tak k tomu, že z didaktického hlediska není zásadní rozdíl mezi kategorií B1 a B2, z hlediska frekvence uváděných výpovědí byl ale rozdíl velmi markantní. Ukázalo se, že žáci rozlišují mezi touhou domluvit se, používat jazyk v jeho mluvené i písemné podobě a tím, zda budou cizí jazyk opravdu potřebovat. Z didaktického hlediska by měla kategorie B1 splynout s kategorií B2, z hlediska empirického jsme se rozhodli o rozdělení. Podobný problém vyvstal u kategorie B7 a B8. Také zde by k rozdělení nemuselo dojít, žáci ale celkem jednoznačně uváděli, že buď mají pro cizí jazyky nadání, nebo že jejich zájem o jazyky je významně podmíněn osobností učitele, stylem, jakým vede výuku či složením třídy. Všechny dílčí výpovědi respondentů jsme podle vytvořeného kategoriálního systému opatřili kódy a zanesli do zdrojové tabulky. Postupovali jsme od analýzy dat otevřeným kódováním přes axiální kódování až po kódování selektivní. Celý proces doprovázela tvorba poznámek jako podkladů pro zdůvodnění vznikající teorie a základ pro zpracování výsledné zprávy.

Otevřené kódování jsme prováděli při prvním průchodu daty tak, jak doporučuje Hendl (2008, s. 247). Vypisovali jsme si výpovědi respondentů, seskupovali je podle společných znaků a vytvářeli seznam předběžných kódů a jejich definic. Třídění bylo jednou z nejnáročnějších, zároveň však z nejzásadnějších aktivit a vyvíjelo se po celou dobu výzkumu. Možnost pohledu

na výsledky výzkumu v celku vedla též k rozhodnutí realizovat třetí, v počátku výzkumu neplánovanou fázi šetření, v níž došlo ke změně rozsahu sběru dat i ke změně skladby výzkumného vzorku.

V průběhu axiálního kódování jsme se zaměřili na vytváření os propojujících jednotlivé kategorie. Opírali jsme se o teoretický rámec didaktiky cizích jazyků. Některé kódovací třídy B1 – B99 a N1 – N99 jsme propojovali v kategorie (pragmatické používání jazyka B1 + B2; vztah k výuce cizího jazyka B7 + B8 + B9; vztah k výuce cizího jazyka N5 + N7 + N8), přičemž některé kódovací třídy jsme záměrně nepropojili, ačkoli to bylo možné, neboť jsme chtěli dosáhnout větší hloubky zkoumání a možnosti pregnantnějšího vyjádření výsledků zkoumání v závěrečné zprávě.

Axiální kódování se stalo základem pro kódování selektivní vyznačující se integrací výsledků. Hledali jsme hlavní témata a kategorie, které by usnadnily vyvození závěrečných výsledků. Výsledkem selektivního kódování byla poslední korekce kategoriálního systému a výzkumných otázek. Byla formulována základní idea celého výzkumu: „Jaký vztah měli žáci v roce 2007 a 2010 k osvojování cizích jazyků, čím je tento vztah nejčastěji podmíněn a jakou roli v něm sehrávají jazykové znalosti, zkušenosti a pořadí osvojovaných jazyků.“

Tab. 16: Kategoriální systém k otázce „Proč tě baví cizí jazyky?“

Kód	Zásadní informace	Ilustrativní výpovědi respondentů
B1	pragmatické použití jazyka 1 (komunikační kompetence)	chci se domluvit budu umět mluvit přeložím si texty na internetu mohu poslouchat písně v daném jazyce mohu se dívat na filmy mohu si dopisovat s kamarádem/kamarádkou
B2	pragmatické použití jazyka 2 (potřebnost znalostí daného jazyka pro život)	protože ho budu v životě potřebovat protože znalost jazyků je důležitá hodí se mi; vím, že se mi hodí protože už daný jazyk používám a vidím, že se mi jeho znalost hodí znalost jazyka se mi hodí, protože žiji v ČR
B3	význam jazyka jako lingua franca	daný jazyk je velmi rozšířený často se používá je mezinárodní domluví se s ním všude
B4	instrumentální význam znalostí cizího jazyka	jazyk potřebuji / budu potřebovat <ul style="list-style-type: none"> - pro studium - pro práci – chtěl/a bych v zahraničí pracovat, pro život v cizině - pro obchodní jednání - abych mohl/a cestovat - použiji jazyk na dovolené
B5	vztah k lidem, kultuře	poznám víc lidí poznám zvyky, tradice mám tam kamarády mám rád/a Němce, Angličany mám rád/a kulturu dané země má rodina má dobrý vztah k lidem, kultuře dané země moji rodiče, prarodiče, sourozenci umí německy
B6	emotivní vztah k jazyku	romantický jazyk krásný/hezký jazyk daný jazyk se mi líbí líbí se mi výslovnost – jazyk je libozvučný mám daný jazyk rád/a
B7	vztah k výuce cizího jazyka 1 (nadání, vnitřní zájem o studium jazyků, emotivní vztah daný posloupností ve výběru jazyka)	daný jazyk se učím dlouho/ déle než 2. cizí jazyk/ od 4. třídy je to můj první cizí jazyk studium jazyků mne baví rád/a se učím, chci se učit, chci se naučit něco nového mám zájem o cizí jazyky mám pro studium jazyků nadání

Kód	Zásadní informace	Ilustrativní výpovědi respondentů
B8	vztah k výuce cizího jazyka 2 (role učitele, stylu výuky, volba učebnice, kolektiv žáků)	školní výuka mne baví, protože máme „super“ paní učitelku dobrou učebnici „bezva“ děti ve třídě výuka je zajímavá výuka se liší od ostatních předmětů hrajeme hry, zpíváme
B9	vztah k výuce cizího jazyka 3 (úspěšnost v osvojování jazyka v závislosti na subjektivně vnímané obtížnosti jazyka)	je to lehké je lehčí než druhý cizí jazyk, kterému se učím dá se snadno naučit, dobře se mi učí má jasnější pravidla mám dobré známky daný jazyk mi jde jsem úspěšný/á
B10	vnější vlivy (rodiče, nabídka výuky ve škole)	daný jazyk se učím z donucení protože si to přejí rodiče protože škola žádný jiný jazyk nenabízí protože nemám možnost se jiný jazyk učit raději bych se učil/a jiný jazyk
B11	specifické postavení češtiny	čeština je můj mateřský jazyk žiji v ČR, proto se chci učit češtinu; proto chci umět češtinu češtinu potřebuji ke svému životu
B99	ostatní důvody	abych vůbec něco uměl/a vsadila jsem se, že se v létě domluví jazyky mne baví podle nálady je to něco nového nikdy nebudu umět jazyky na 100 % a to mě štve jazyky můžu porovnávat abych byl/a originální, uměl/a to, co jiní neumí

Tab. 17: Kategoriální systém k otázce „Proč tě nebaví jazyky?“

Kód	Zásadní informace	Ilustrativní výpovědi respondentů
N1	spokojenost s dosaženým stavem	stačí mi to, co už znám stačí mi znalosti jen jednoho vybraného jazyka
N2	pragmatické použití jazyka	jazyky nebudu potřebovat
N3	pragmatické použití jazyka – odůvodnění, proč jazyky nejsou pro život potřebné	daným jazykem se téměř nemluví „tento jazyk zaniká“ tímto jazykem se mluví jen v sousedních státech
N4	vztah k lidem, kultuře	nemám rád/a Němce, Angličany nemám rád/a danou zemi

Kód	Zásadní informace	Ilustrativní výpovědi respondentů
N5	vztah k výuce cizího jazyka 1 (učitel, styl výuky, učebnice)	máme špatného učitele, špatnou učitelku špatná učebnice nuda, nudná výuka
N6	emotivní vztah k jazyku	jazyk se mi nelíbí nelíbí se mi výslovnost jazyk je tvrdý, nelibozvučný
N7	vztah k výuce cizího jazyka 2 (nechuť učit se)	jazyk se učím z donucení nemám na cizí jazyk čas nerad/a se učím (a to nejen jazyky) jazyky jsou mi cizí učení zabere moc času
N8	vztah k výuce cizího jazyka 3 (pochybnosti o vlastních předpokladech k osvojování jazyků)	nic neumím jazyky mi nejdou mám špatné známky nechápu to bojím se zkoušení
N9	obtížnost jazyka	daný jazyk / jazyky jsou těžké těžká gramatika moc slovíček
N99	ostatní důvody	jazyky se mi pletou raději bych dělal/a něco jiného nutí mne rodiče

11.4 Zpracování dat

Pro statistickou analýzu dat byl použit programovací jazyk R 2.15.0 a tabulkový editor MS Excel.

Data získaná dotazníkovým šetřením a didaktickým jazykovým testem byla průběžně převáděna do elektronické podoby a kódována a následně uložena do souboru typu .xlsx. Takto uložená data byla dále analyzována prostřednictvím následujících technik:

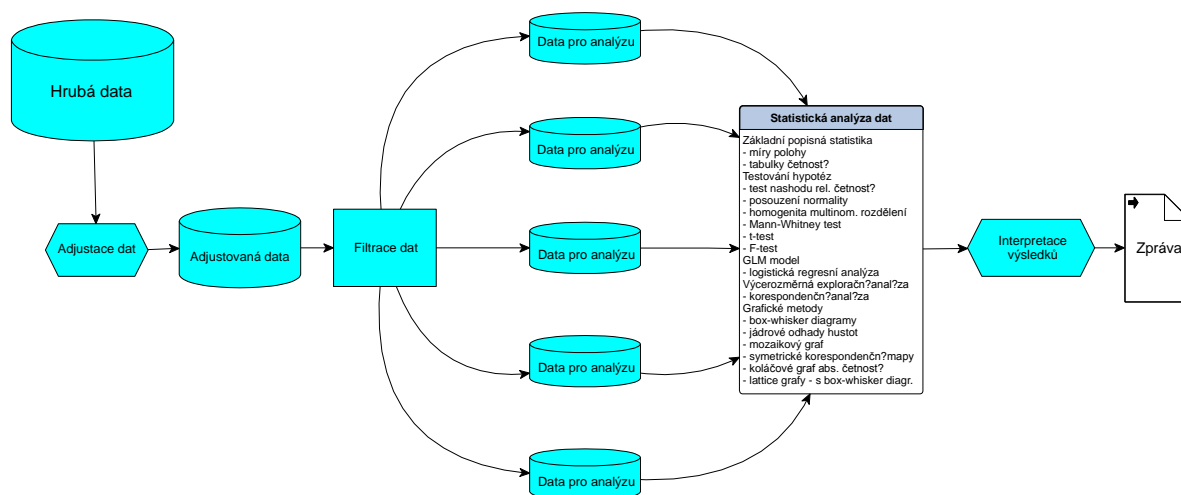
- explorační analýza dat
- test na shodu relativních četností
- test homogenity multinomických rozdělení
- test na shodu rozptylů (F-test)
- parametrický dvouvýběrový t-test
- neparametrický Mann-Whitneyův test

- dvoufaktorová analýza rozptylu s interakcemi
- korespondenční analýza
- logistická regresní analýza

Většina provedených testů byla interpretována na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, tj. s 95% spolehlivostí.

Schéma procesu analýzy dat uvádíme v grafu 19.

Graf 19: Schéma procesu analýzy dat



11.5 Vliv designu výzkumu na jeho výsledky a interpretaci

Design výzkumu ovlivňuje výsledky výzkumu a odráží se i na jejich interpretaci. Nejvýrazněji se námi zvolený design projevuje v oblasti zobecnitelnosti výsledků na populaci žáků 2. stupně základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnáziích. Vzhledem k tomu, že jsme do výzkumu zařadili jen žáky učící se německy, není možné prohlásit, že výzkum je zobecnitelný na celou populaci žáků ve sledovaném věku. Zobecnitelnosti našich výsledků se proto věnujeme na několika místech naší práce a popisujeme ji s ohledem na řešení konkrétního problému.

Průřezový výzkum

Při volbě typu výzkumu jsme se na základě posouzení vlastních možností rozhodli pro opakovaný výzkum průřezový (repeated cross-sectional survey).

Na různých vzorcích populace, které jsme nově vybírali před každým výzkumným šetřením, jsme opakovaně zjišťovali stejné údaje. Chtěli jsme zachytit změny v systému výuky cizích jazyků na našich základních školách a gymnáziích a jejich odraz na zájem žáků o cizí jazyky. Ne zvolili jsme výzkum longitudinální, neboť jsme data v roce 2010 zjišťovali na jiných subjektech než v roce 2007 a ani jinými kritérii jsme základní charakteristiky longitudinálního výzkumu nenaplnili. Připouštíme, že realizace výzkumu na stejných žácích ve srovnání let by mohla být též velmi zajímavá, vedla by však výzkum jiným směrem, než byl náš záměr.

Výzkumný vzorek

Je otázkou, do jaké míry můžeme označit náš vzorek respondentů za dostatečně reprezentativní. Počet žáků (249 + 214) i zastoupení dívek a chlapců hovoří ve prospěch objektivity celého šetření. Oba sledované soubory dětí byly stratifikovány tak, aby se od sebe v základních charakteristikách nelišily (věk, účast na výuce němčiny). Zúžení výběru se při vyhodnocení některých sebraných dat ukázalo jako zčásti nevýhodné, neboť nebyli osloveni ti žáci, kteří se němčině neučí (např. při popisu vztahu žáků k různým cizím jazykům), přesto lze konstatovat, že se nenaplnila obava, že by výsledky výzkumu vůbec nebylo možné zobecnit na populaci žáků ve věku 12 – 17 let. Ukázalo se, že většina námi oslovených žáků má zkušenosti i s angličtinou, příp. jiným cizím jazykem (viz kapitola Strategie výběru výzkumného vzorku a jeho charakteristika).

Jako další poněkud sporná proměnná se může jevit věk žáků. Naším cílem bylo oslovit žáky 2. stupně ZŠ a odpovídajících ročníků gymnázií. Nemohli a nechtěli jsme direktivně určit, ve kterém konkrétním ročníku by mělo být testování realizováno, neboť jsme museli respektovat značnou nejednotnost, se kterou školy cizí jazyky nabízejí / nabízely (jako předmět povinný či povinně volitelný a od různých ročníků). Věk a ročník, který žáci navštěvovali, jsme tak museli ve vyhodnocení výzkumu často zohledňovat a porovnávat. Z hlediska zeměpisného byli nejčastěji zastoupeni žáci z Jihočeského kraje. V roce 2007 to bylo 54 %, v roce 2010 77 % ze všech respondentů. Z těchto údajů jasně vyplývá, že závěry výzkumu nelze přesvědčivě zobecnit na celé území ČR, můžeme je použít pouze jako nastínění možného stavu.

Výzkumu se zúčastnili jak žáci ZŠ, tak i gymnázií. Ve vyhodnocení jsme nepřihlíželi k tomu, ze které školy žáci pocházejí, neboť jsme vycházeli z toho, že pro všechny žáky stejného ročníku, bez ohledu na typ školy, platí shodný Rámcový vzdělávací program. Jsme si vědomi toho, že na gymnáziu studují většinou žáci s lepšími studijními výsledky. Tuto skutečnost jsme však nedokázali statisticky podchytit a vyhodnotit. 61 žáků, což činí 13 % ze všech respondentů, byli žáky kvinty nebo sexty víceletého gymnázia. Tato věková skupina sice původně nebyla cílovou skupinou pro náš výzkum, po zvážení všech rizik jsme ji však do výzkumu také zařadili a věkové rozpětí rozšířili. Jsme si vědomi toho, že právě variabilita věku žáků zapojených do výzkumu je velká. Okrajové věkové skupiny, tj. 12, 13, 16 a 17 let zahrnují celkem za obě etapy výzkumu 89 žáků, tj. 19 % všech respondentů, z toho v roce 2007 jich bylo 36 (14 %) a v roce 2010 53 (25 %). Celkový věkový průměr byl 15 let. Patnáctiletých žáků, tedy žáků 9. ročníků bylo 280, tj. 60 %, 14ti, 15ti a 16tiletých žáků 408, tj. 88 %. Vzhledem k převaze žáků ve věku 14 - 16 lze usuzovat na dostatečnou reprezentativnost analyzovaného vzorku.

11.6 Zajištění kvality výzkumu

Při přípravě a v návrhu projektu jsme samozřejmě zvažovali způsob zajištění kvality výzkumu. Snažili jsme se o efektivní omezení různých nebezpečí pro validitu projektu. Vycházeli jsme z co možná nejpřesnější formulace cílů výzkumu, ačkoli právě v této zásadní otázce se v průběhu realizace projektu vyskytlo největší množství dílčích změn a dopřesnění. K následné kvalitě přispěla zejména pilotní studie realizovaná na konci školního roku 2006/2007. Problém a výzkumné téma určilo náš postup triangulace¹²³. Datová triangulace spočívala ve volbě rozdílných časových momentů (rok 2007 a 2010), rozdílných míst (města a obce různé velikosti) a různých osob (žáci ZŠ a víceletých gymnázií ve věku 12 – 17 let). Abychom zamezili zkreslení způsobené lidskou chybou při získávání dat a vyhnuli se reaktivitě, tedy zkreslení ze strany výzkumníka i účastníků výzkumu, použili jsme i triangulaci výzkumníků. Snažili jsme se oprostit od osobních pocitů a předsudečného pojmání výzkumné situace. Z tohoto důvodu jsme do výzkumu zapojili studenty germanistiky, kteří v daném semestru navštěvovali hodiny didaktiky. Ti, kromě zadání dotazníku a jazykového testu, byli pověřeni též vedením rozhovorů s vyučujícím pedagogem v dané třídě. Jejich úkolem bylo např. též zjistit, zda organizují mimoškolní jazykové aktivity, zda pracují též s jinými materiály než jen s učebními soubory, zda vedení školy jazykovou výuku nějakým způsobem podporuje apod. Použili jsme různých škál dotazníku, které byly zaměřeny na získání informací o vztahu žáka k cizím jazykům a kombinovali jsme získávání dat pomocí dotazníku a didaktického jazykového testu. Výběr výzkumných otázek byl průběžně diskutován s ostatními kolegy, nejčastěji s didaktiky němčiny a angličtiny. Didaktické jazykové testy byly kompletně převzaty z publikace *Fit für Fit in Deutsch 1 und 2* (Kursiša 2007). Díky použitým metodám bylo možno pohlížet na získaná data z více perspektiv. Dílčí výsledky výzkumu byly průběžně veřejně prezentovány¹²⁴. Na závěr byla provedena též

¹²³ V souladu s Hendlem (2008, s. 147) pod pojmem triangulace rozumíme kombinaci různých metod, rozdílných zkoumaných skupin a osob a rozdílných lokálních a časových okolností.

¹²⁴ Např. vystoupení na konferencích a jiných akcích, publikační činnost:

- *Mehrsprachigkeit und frühes Fremdsprachenlernen*, Goethe-Institut Budapešť, květen 2009.
- *Mach mit, bleib fit! Tag der offenen Tür für Deutschlehrer(innen)*. Polyglot, GI Praha, PF JU České Budějovice, říjen 2009.

komunikační validace výsledků, a to jak v komunikaci se studenty germanistiky PF JU, kteří se aktivně podíleli na realizaci výzkumu, tak i s některými učiteli němčiny, jejichž žáci se výzkumu zúčastnili v roli respondentů. Z rozhovorů se studenty – administrátory dotazníků jsme se např. dozvěděli:

- Mnozí studenti stáli poprvé v životě před žáky v roli učitele. Museli tedy nejprve překonat počáteční nervozitu, ostych a nejistotu. Vzhledem k přesně daným krokům, kterých se měli v hodině držet, však byli ve svém počínání úspěšní. Všichni si dokázali získat žáky na svou stranu a navázat s nimi kontakt. Všichni bez rozdílu vnímali tuto zkušenost velmi kladně, získali větší jistotu a začali se těšit na průběžnou pedagogickou praxi, která je bezprostředně očekávala.
- Nejčastější problémy studenti uváděli v úvodní fázi zadávání dotazníku, hlavně při pokynu, jak se mají žáci podepsat. Jméno pro nás nebylo důležité, chtěli jsme však zjistit pohlaví žáka. V některých třídách brali žáci úlohu vážně a podepsali se svým nebo fiktivním jménem (bez příjmení), v některých třídách si ale děti začaly vymýšlet postavy z filmů, jména herců, přezdívky apod. V tom případě bylo pro nás při vyhodnocení dotazníků nezdůvodnitelné obtížné poznat, zda test vyplňoval chlapec nebo zda ho vyplnila dívka. Díky rodovým koncovkám v češtině se přiřazení rodu podařilo ve všech případech, ačkoli se někdy jednalo spíše o detektivní práci.
- Při vyplňování dotazníku měly děti řadu otázek. Nejčastěji se tázali, zda mohou jmenovat mezi oblíbenými jazyky i češtinu. Studenti tuto alternativu bohužel připouštěli a způsobili nám tím problémy při

-
- Deutsch in Tschechien auf verlorenem Posten? Wollen die Tschechen wirklich nicht Deutsch lernen?, kulatý stůl. Rakouské kulturní fórum, Goethe-Institut Praha, leden 2010.
 - Postavení germanistiky v České republice po boloňské reformě. Svaz germanistů ČR a Ústav germánských studií FF UK Praha, září 2010.
 - 20. Linguistik-Tage in Prag. Gesellschaft für Sprache. Metropolitní univerzita v Praze.
 - Andrášová, H.: Sind tschechische Schüler noch am Deutschunterricht interessiert? 26. - 28. 5. 2011
 - Andrášová, H. (2011): Němčina jako další cizí jazyk po angličtině. In: Janíková, Věra a kol.: Výuka cizích jazyků. Ediční řada: Pedagogika. Praha: Grada, s. 133 – 159. ISBN: 978-80-247-3512-2
 - Andrášová, Hana: Mehrsprachigkeit – Fremdsprachenpolitische und curriculare Gedanken zu einem aktuellen Thema der Fremdsprachendidaktik. In: ACC JOURNAL 2010/2, roč. XVI, Issue B, Social Sciences and Economics. ISSN 1803-9782.

vyhodnocení dotazníků, neboť češtinu nemůžeme řadit mezi cizí jazyky. Odpovědi žáků týkající se češtiny jsme přesto analyzovali a sumarizovali, nemůžeme jim však v tomto případě přikládat žádnou váhu, neboť se k češtině nevyjádřili všichni žáci plošně, a výsledky tedy nelze porovnávat a vyhodnocovat.

- S didaktickým jazykovým testem vyjadřovali studenti spokojenost. Všichni si vyzkoušeli práci s poslechovým textem (a tedy i s technikou). Nejvíce zážitků si studenti přinášeli z ústní zkoušky. Někteří nám velmi iniciativně zaznamenávali chyby, kterých se žáci dopouštěli. Studenti si všimli, že řada chyb, hlavně chyb ve výslovnosti a ve volbě slovní zásoby, byla podmíněna angličtinou a vyžádali si seminář v rámci výuky didaktiky, který se tímto problémem zabýval.

Při rozhovorech s učiteli (s Mgr. Holcovou, Mgr. Vaňkovou a Mgr. Novou) jsme si ověřili postřehy studentů. Všechny tři paní učitelky považovaly jejich vystoupení před žáky za přínosné a obohacující. Ve všech třech třídách se v další hodině rozpoutala diskuse k potřebnosti němčiny v životě a žáci diskutovali o obtížnosti jazykového testu. Až na žáky s velmi nízkými znalostmi v němčině se nevyskytl názor, že by byl test jazykově nepřiměřený¹²⁵.

¹²⁵ Ke stejnému názoru jsme došli i naší analýzou prací žáků. V ani jednom případě se nestalo, že by většina třídy měla výrazně špatné nebo výrazně dobré výsledky.

12 Výsledky výzkumu

V následujících kapitolách se detailně věnujeme výsledkům našeho výzkumu. Odpovídáme postupně na jednotlivé dílčí výzkumné otázky, které jsme si vytýčili na začátku naší práce. V kapitole diskuse předkládáme závěrečné shrnutí výsledků a jejich interpretaci.

VO1: Naplňuje česká jazyková politika dostatečně doporučení Rady Evropy týkající se dosahování mnohojazyčnosti? Učí se každý žák základní školy nebo gymnázia alespoň dvěma cizím jazykům?

Materiál a metodika

Podle doporučení Rady Evropy by se každý Evropan měl domluvit alespoň dvěma cizími jazyky. Nás zajímalo, zda žáci využívají nabídku základních a středních škol, popř. škol jazykových a nejpozději na druhém stupni ZŠ nebo v odpovídajících ročnících se dvěma cizím jazykům současně učí. Při odpovědi na tuto výzkumnou otázku jsme vyšli ze srovnání let 2007 a 2010 a sestavili jsme kontingenční tabulku. Na jejím základě byly stanoveny počty žáků, kteří naplňovali doporučení Rady Evropy, tj. učili se alespoň dvěma cizím jazykům. Následně byla otestována nulová hypotéza, která předpokládala nezměněnou situaci, tedy že nedošlo k signifikantní změně relativních četností žáků, kteří se učí alespoň dva cizí jazyky. Pro otestování nulové hypotézy byl využit test na shodu relativních četností. Hladina významnosti byla specifikována hodnotou $\alpha=0,05$. Alternativní hypotéza byla specifikována jako levostranná (došlo ke zlepšení).

Výsledky

Tab. 18: Kontingenční tabulka pro porovnání situace v roce 2007 se situací v roce 2007 z hlediska počtu cizích jazyků, jimž se žáci učí

(Tabulka obsahuje absolutní četnosti zjištěné z dotazníkových šetření.)

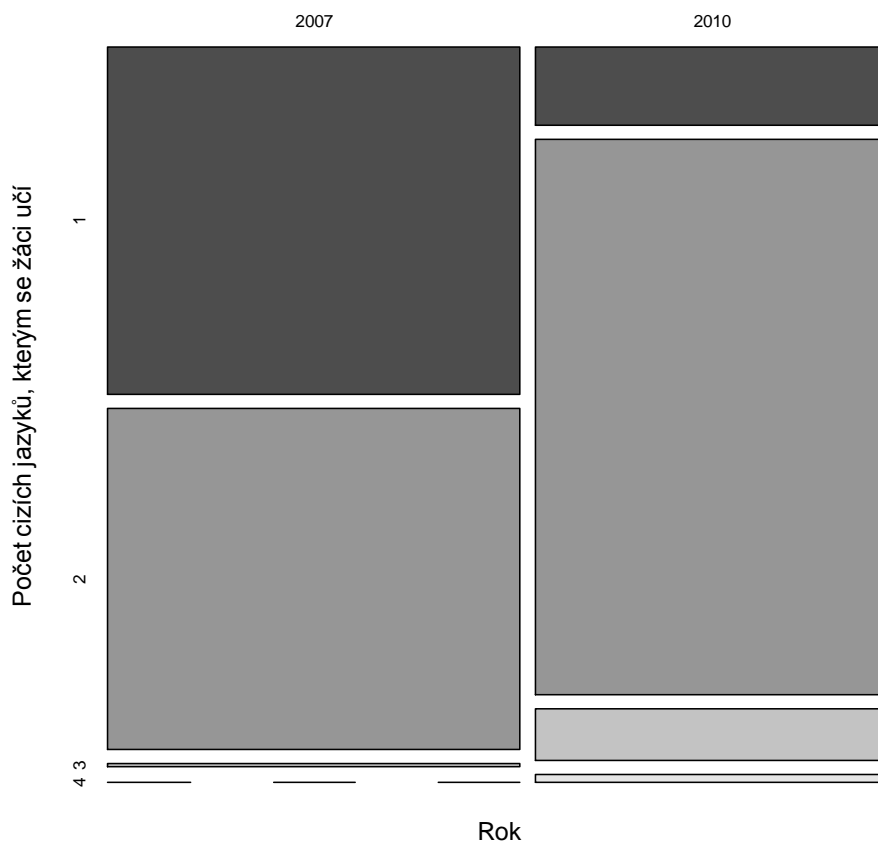
Počet studovaných cizích jazyků	2007	2010	Celkem
1	125	24	149
2	123	172	295
3	1	16	17
4	0	2	2
Celkem	249	214	463

Tab. 19: Kontingenční tabulka pro porovnání situace v roce 2007 se situací v roce 2010 z hlediska počtu cizích jazyků, jimž se žáci učí

(Tabulka obsahuje sloupcové relativní četnosti zjištěné z dotazníkových šetření)

Počet studovaných cizích jazyků	2007	2010
1	50,2	11,2
2	49,4	80,4
3	0,4	7,5
4	0,0	0,9
Celkem	100	100

Graf 20: Mozaikový graf výše uvedené kontingenční tabulky



Testovaná hypotéza (H_0): Situace se ve srovnání s rokem 2007 nezměnila (Podíl žáků, kteří se učí minimálně dva cizí jazyky, je stejný jako v roce 2007).

Formálně:

$$H_0 : \pi_{2007} = \pi_{2010}$$

$$H_A : \pi_{2007} < \pi_{2010}$$

$$\chi^2 = 75,823, \text{ df} = 1, p\text{-value} = 2,2 \cdot 10^{-16}$$

95 % interval spolehlivosti pro rozdíl relativních četností činil (-1,00; -0,317).

Odhady relativních četností (metodou maximální věrohodnosti) činily:

$$\hat{\pi}_{2007} = 0,498 \text{ a } \hat{\pi}_{2010} = 0,879.$$

Závěr

Na základě provedeného testu na shodu relativních četností lze říci, že se podíly žáků, kteří se učí minimálně dva cizí jazyky, statisticky významně liší ($p\text{-value} = 2,2 \cdot 10^{-16}$). Vzhledem k tomu, že byla provedena levostranná alternativní testu, tj. $H_0 : \pi_{2007} = \pi_{2010}$ vs. $H_A : \pi_{2007} < \pi_{2010}$, lze na základě pozorovaných dat

s více než 99 % spolehlivostí říci, že se podíl žáků, kteří se učí minimálně dva cizí jazyky, zvýšil v porovnání s rokem 2007. V roce 2007 se více než jednomu cizímu jazyku neučilo 50 % námi oslovených žáků, v roce 2010 to bylo už jen 11 %. Byla tedy potvrzena alternativní hypotéza, která naznačuje, že česká jazyková politika směřuje k naplnění doporučení Rady Evropy týkající se dosahování mnohojazyčnosti. V roce 2010 se téměř všichni námi oslovení žáci učili alespoň dvěma cizím jazykům. Vzrůstající podíl žáků na výuce dvou cizích jazyků potvrzují i údaje Českého statistického úřadu (srov. kap. 4).

VO2: Ovlivňuje počet osvojovaných jazyků vztah žáka k nim?

Materiál a metodika

Při našem výzkumu jsme vycházeli z předpokladu, že počet osvojovaných jazyků má vliv na zájem žáků o ně, tedy čím většímu počtu jazyků se žák učí, tím kladnější vztah k nim má. V dotazníku jsme sledovali, kolika jazykům se žák učí a tázali jsme se jich, zda je cizí jazyky baví, proč je baví nebo proč je nebaví. Žáky jsme v jejich formulacích neovlivňovali. Objevily se odpovědi ano, ano i ne, ne, nevím. Někteří žáci své tvrzení neodůvodnili, ačkoli o to byli žádáni, jiní důvody uvedli jen stručně, někteří napsali téměř slohovou práci a jmenovali řadu různých důvodů.

Pro ilustraci uvádíme vybrané odpovědi žáků na otázku „Baví tě cizí jazyky?“¹²⁶:

Ano, baví:

- naučím se cizí jazyk
- chci se je naučit
- chci umět nějaký jazyk
- poznám víc lidí
- studium v cizině
- budu se moct domluvit
- budu umět mluvit jiným cizím jazykem
- dorozumím se v zahraničí a nebudu potřebovat pomoc

¹²⁶ Vybíráme pouze některé výpovědi žáků, a to ty nejfrekventovanější a ty nejoriginálnější. Náš výběr má pouze ilustrativní povahu. Výpovědi žáků přepisujeme přesně, tedy i se všemi chybami.

- chci se hlavně domluvit, např. v Rakousku
- chci se domluvit po světě
- dorozumím se v jiné zemi
- domluvím se líp s cizinci
- je to lepší, když se chci někam podívat
- můžu cestovat a domluvím se
- mohu poznávat nové lidi a cestovat
- rád cestuji a poslouchám cizí rádia
- chtěla bych se domluvit i někde jinde než v Čechách
- ráda se učím něco nového
- naučím se něco nového
- ráda se učím a dozvídám nové věci
- je to něco nového
- něco se dozvím
- dozvím se spoustu nových slovíček
- naučím se nové způsoby komunikace
- baví kvůli tomu, jak se ostatní mezi sebou domluví
- ano, že se domluvím
- domluvím se v cizině
- budu je v budoucnu potřebovat ke svému zaměstnání
- je důležité znát některé cizí jazyky do budoucna, už kvůli práci
- líp seženu práci
- je to důležité
- baví, jsou důležité a zajímavé
- jsou hodně užitečné
- jsou nutné
- jsem rád, že si můžu přeložit texty na internetu
- vím, že se mi budou hodit
- bude se mi to v životě hodit
- budu je potřebovat
- máme super paní učitelku
- máme dobrou učitelku
- je to sranda
- je to sranda a učitelka je taky v poho
- baví - můžu mít kamarády po celém světě
- ráda bych cestovala, poznávala nové zvyky, tradice, lidi
- můžu si psát s kamarády po celém světě
- baví mne mluvit
- baví, ale nevím proč
- přijdou mi lehký a máme fajn učitele
- bavila, když jsme ještě neměli novou paní učitelku, teď už mě nebaví

- budu je potřebovat - chtěla bych pracovat v zahraničí
- jsou zajímavý
- budou se hodit, abych si našla kamarády a domluvila se s nima
- jak kdy, vím, že se mi budou v životě hodit
- užiju je v praktickém životě
- dostáváme při nich více prostoru, např. při rozhovorech
- je to nová možnost komunikace
- budu je určitě v životě potřebovat, proto se učím téměř na každou hodinu
- baví, ale jsou těžký
- baví, není to těžký
- baví, protože jsou lehké
- jsou zábavný a lehký
- je to lehké
- je to jednoduchý
- baví, protože chápu látku
- nebaví mne zkoušení, baví, když paní učitelka něco vysvětluje
- v dnešní době se ale člověk bez jazyků neobejde, tak mu může být jedno, jestli baví nebo nebaví
- baví, ale nikdy nebudu umět jazyky na 100 % a to mě štve
- hodiny jazyků jsou volnější
- je to něco jiného než čeština
- baví, není to rozhodně na škodu
- baví, protože to jsou nejzáživnější předměty na škole
- baví, ale nebaví mě se je učit - zvlášť
- baví, ale špatně se mi učí
- baví, když je umím, ale nebaví mě se je šrotit, lepší je to odposlouchat

Ne, nebaví:

- jsou těžký
- je to moc těžký
- baví, ale někdy je to těžké
- nejdou mi
- nejdou mi a bojím se mluvit
- nejdou mi, jsem dyslektik
- nemám v hlavě pro to místo a stačí mi čeština
- nebaví, nechápu to
- nic neumím
- propadám i z češtiny
- je to moc těžký a nemám na nic čas
- nebaví a nemám na ně čas
- nebaví, zaberou hodně času

- je to na mně složité
- špatně se mi učí
- ne, jsou složitý
- jsou složité a nebaví mne se je učit
- musím se je učit
- nebaví, protože se na ně musím učit
- nebaví, protože se na ně musím připravovat než na jiný předměty
- moc mě nebaví, ale někdy jo
- nebaví, protože za ně dostáváme špatný známky
- nebaví, protože vždycky dostanu špatnou známku
- máme blbou učebnici
- nebaví kvůli slovíčkům
- mají moc slovíček
- nebaví mě učení slovíček
- nebaví, protože neumím slovíčka
- nebaví, protože se furt učím slovíčka a je to nuda
- nebaví mne učit se slovíčka
- nebaví kvůli učení hromady slov
- je to otrava
- je to nuda, ale zase to budu potřebovat
- některé jazyky mne nebaví, protože mi nejdou a hodiny máme nudné, některé ano, protože bych chtěla do zahraničí
- každé mě k tomu nutí
- mám to jako povinnost
- učím se je, protože musím
- nebaví, ale zvládnout to musím
- nebaví, ale jsou potřebné
- jsou nudný, ale učit se je musím
- nebaví, je to nuda, ale jsem rád, že je umím
- některá gramatika je těžká
- jo i ne
- nevím, někdy jo, někdy ne
- ano i ne, podle nálady
- jo i ne podle probírané látky
- jo i ne, jsou dost složitý
- baví i nebaví podle toho, jak mi jdou
- nebaví, pletou se mi
- baví mě jen trochu, je to cizí řeč

Z odpovědí žáků lze vyčíst celou řadu informací. Pokusíme-li se o určité zobecnění, můžeme konstatovat, že žáci, kteří mají kladný vztah k cizím jazykům,

si zároveň často uvědomují, že se bez nich v životě neobejdou, že je budou potřebovat při nejrůznějších příležitostech. Z tohoto důvodu se jim také chtějí věnovat a jsou ochotni i překonávat překážky. Je patrné, že vedle pocitu potřebnosti žáky ke studiu přivádí i výuka sama. Oceňují zajímavé, pestré hodiny lišící se výrazně od ostatních předmětů, víc prostoru pro komunikaci a možnost aktivního zapojení do výuky. Uspokojení jim samozřejmě přináší i jejich úspěšnost ve výuce. Nechuť k osvojování jazyků je často silně asociována s tím, že jsou „těžké“, „nudné“, že se jim žáci učí z donucení a že s sebou přinášejí neúspěch. Právě analýza záporného vztahu se nám jeví jako velmi zajímavá, proto se jí intenzivněji věnujeme dále, kdy zkoumáme, zda počet cizích jazyků, jimž se žák učí, nemůže nějakým způsobem ovlivnit názor ně¹²⁷. Chtěli jsme hlavně zjistit, do jaké míry ovlivňuje neúspěšnost (a samozřejmě i úspěšnost) ve výuce vztah žáků k ní.

Za účelem posouzení distribuce jednotlivých kategorií „oblíbenosti cizích jazyků“ (případně „užitečnosti NJ“) při studiu různého počtu cizích jazyků byl použit test na shodu multinomických rozdělení. Formálněji byla testována následující nulová a alternativní hypotéza:

$$H_0 : \pi_{i1}; \pi_{i2} \text{ K } ; \pi_{ij} \text{ jsou shodná pro } \forall i$$

$$H_A : \text{non } H_0$$

Jinými slovy, nezáleží na řádkovém indexu (Pozn.: po transpozici kontingenční tabulky by toto tvrzení platilo pro sloupce).

V případě signifikantního výsledku testu na shodu multinomických rozdělení bude provedena detailnější analýza kontingenčních tabulek, a to prostřednictvím korespondenční analýzy. Vzhledem k povaze práce budou předloženy pouze nejpodstatnější charakteristiky spolu s výslednou projekcí do dvojdimenzionálního prostoru (viz graf symetrické korespondenční mapy).

¹²⁷ Zkoumání závislosti vztahu k němčině na dosažených znalostech se věnujeme ve výzkumné otázce č. 11.

Výsledky

Tab. 20: Kontingenční tabulka zachycující vztah mezi počtem studovaných cizích jazyků a tím, zda žáka studium baví¹²⁸

Počet studovaných cizích jazyků vs. oblíba	Ano, baví	Ano i ne	Nevím	Ne, nebaví	Celkem
1	57	14	4	60	135
2	166	36	3	72	277
3	7	9	0	0	16
4	2	0	0	0	2
Celkem	232	59	7	132	430

Testovaná hypotéza (H_0): „Oblíba studia cizích jazyků“ je stejná bez ohledu na to, kolik se jich žák učí (zastoupení - podíl jednotlivých kategorií je stejný bez ohledu na počet studovaných cizích jazyků).

$$H_0 : \pi_{i1}; \pi_{i2} \text{ K } ; \pi_{ij} \text{ jsou shodná pro } \forall i$$

$$H_A : \text{non } H_0$$

$$\alpha = 0,05$$

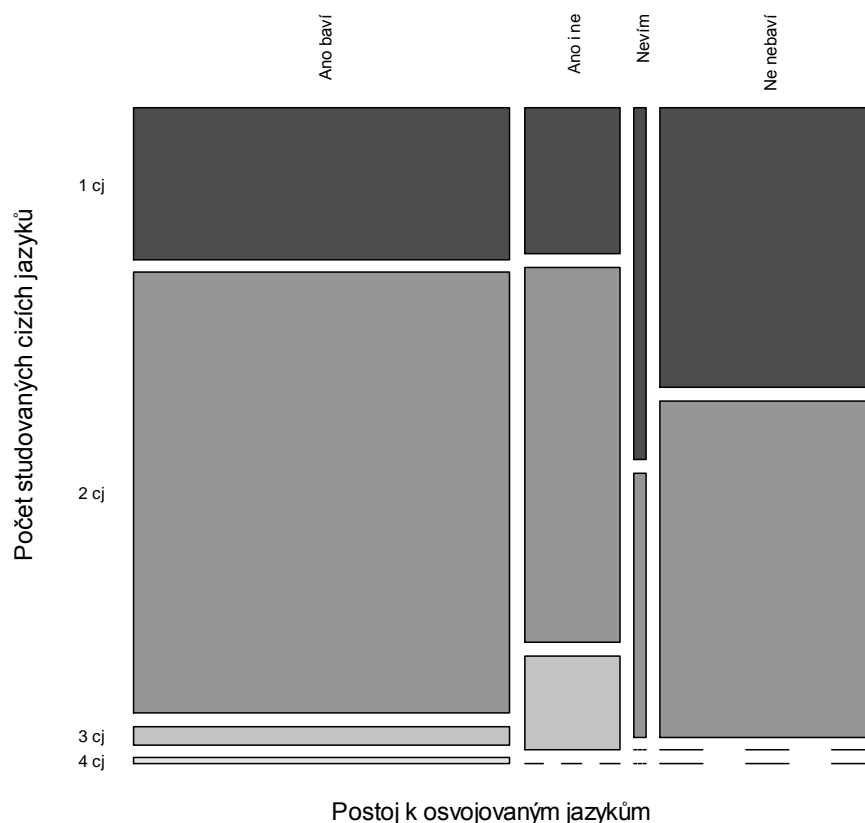
$$\chi^2 = 47,0571, \text{ stupně volnosti} = 9, \text{ p-value} = 3,83 \cdot 10^{-7}$$

Na základě provedeného testu homogenity multinomických rozdělení a s ohledem na pozorované absolutní četnosti ve výše uvedené kontingenční tabulce, lze s více než 99 % spolehlivostí tvrdit, že se rozdělení jednotlivých kategorií „oblíbenosti studia cizích jazyků“ statisticky významně liší (p-value = $3,83 \cdot 10^{-7}$).

Vzhledem k významnosti předchozí alternativní hypotézy byl proveden detailnější rozbor kontingenční tabulky prostřednictvím korespondenční analýzy.

¹²⁸ Kontingenční tabulka zachycuje absolutní počty těch žáků, kteří na danou otázku odpověděli.

Graf 21: Mozaikový graf výše uvedené kontingenční tabulky

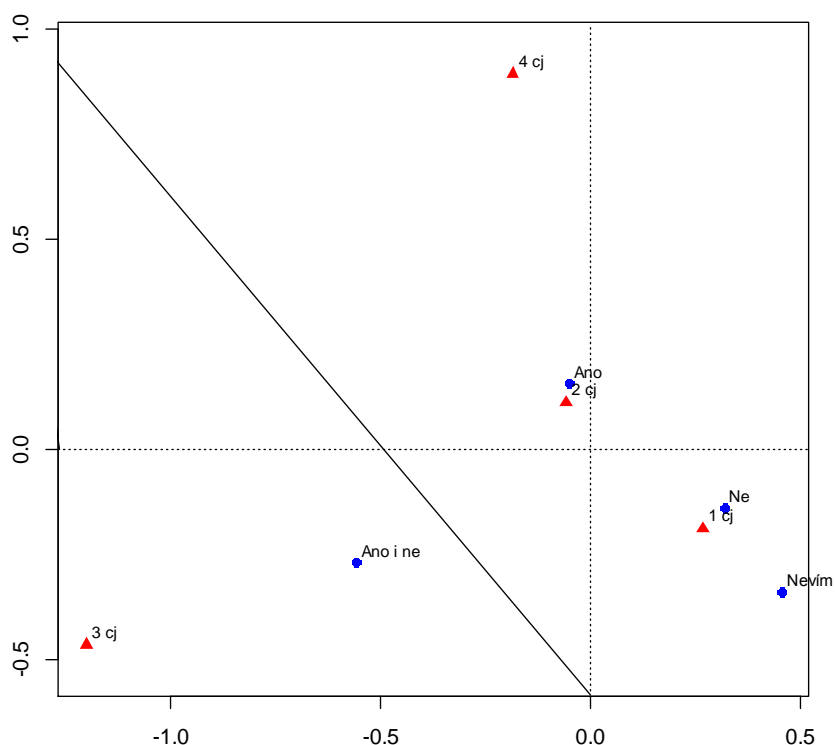


Tab. 21: Inerce vysvětlená jednotlivými dimenzemi

	Dimenze		
	První	Druhá	Třetí
Hodnota vysvětlené inerce	0,078	0,031	$1,03 \times 10^{-4}$
Procento z celkové inerce vysvětlené příslušnou dimenzí v %	71,64	28,27	0,09

Jak již bylo uvedeno výše, detailnější rozbor kontingenční tabulky byl proveden prostřednictvím korespondenční analýzy. Na základě výsledků lze říci, že celková inerce ("variabilita obsažená v kontingenční tabulce") obsažená v analyzované kontingenční tabulce činila cca 0,109. Získané řešení, tj. řešení do dvou principiálních os vysvětlilo (první dimenze 71,6 %, druhá dimenze 28,3 %) 99,9 % celkové inerce. Zobrazení do dvourozměrného prostoru - viz níže uvedená symetrická korespondenční mapa - lze považovat za dostatečně kvalitní.

Graf 22: Výsledná symetrická korespondenční mapa získaná při řešení do dvou principiálních os



Při pohledu na výslednou symetrickou korespondenční mapu je patrná velmi silná asociace mezi kategorií „Ano, baví“ a studiem dvou cizích jazyků (2cj). Dále si lze všimnout rovněž velmi silné asociační vazby mezi kategoriemi „Ne, nebaví“ a „1cj“.

Vzhledem k zaměření našeho výzkumu na výuku německého jazyka a realizaci výzkumu v hodinách němčiny jsme si všímali též toho, zda žáci považují němčinu za jazyk potřebný. Jednotlivé absolutní četnosti charakterizující vztah mezi postojem žáka k užitečnosti němčiny a počtem cizích jazyků, které studuje, udává následující kontingenční tabulka.

Tab. 22: Kontingenční tabulka charakterizující asociaci mezi postojem žáka k užitečnosti němčiny a počtem cizích jazyků, které studuje

Počet studovaných cizích jazyků vs. Užitečnost NJ	Neodpověděl	Ano	Ano i ne	Nevím	Ne	Celkem
1	2	125	5	5	12	149
2	7	248	17	3	20	295
3	0	17	0	0	0	17
4	0	2	0	0	0	2
Celkem	9	392	22	8	32	463

Testovaná hypotéza (H_0): „Rozdělení názorů na užitečnost němčiny“ je stejné, bez ohledu na to, kolik cizích jazyků se žák učí (zastoupení - podíl jednotlivých kategorií je stejný bez ohledu na počet studovaných cizích jazyků).

$$H_0 : \pi_{i1}; \pi_{i2} \dots \pi_{iK} ; \pi_{ij} \text{ jsou shodná pro } \forall i$$

$$H_A : \text{non } H_0$$

$$\alpha = 0,05$$

$$\chi^2 = 8,7034, \text{ stupně volnosti} = 12, \text{ p-value} = 0,728$$

Na základě pozorovaných četností ve výše uvedené kontingenční tabulce a na základě provedeného testu na shodu multinomických rozdělání lze říci, že se nám na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, tj. s 95 % spolehlivostí nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu (p-value = 0,728). Jinými slovy, názor na užitečnost německého jazyka není ovlivněn počtem cizích jazyků, jimž se žák učí.

Závěr

Z našeho výzkumu vyplývá, že existuje silná vazba mezi počtem osvojovaných jazyků a vztahem žáka k nim. Zároveň jsme ale zjistili, že počet cizích jazyků neovlivňuje názor žáka na to, zda je němčina pro život užitečná či ne. Faktorům, které názor žáků na němčinu ovlivňují, se proto musíme v dalším vyhodnocování výsledků výzkumu věnovat pečlivěji.

VO3: Ovlivňuje volba 1. cizího jazyka vztah k tomuto jazyku a k jazykům dalším? Jaký mají žáci vztah k němčině, pokud začali na ZŠ s angličtinou jako L2? Jaký mají žáci vztah k němčině, pokud začali na ZŠ s němčinou jako L2?

Materiál a metodika

V odpovědi na otázku č. 2 jsme zjistili, že žáci učící se většímu počtu jazyků k nim mají kladnější vztah než žáci s jedním cizím jazykem. Rozhodli jsme se, že vztah k dalším cizím jazykům budeme zkoumat ještě podrobněji. Vycházíme z předpokladu, že žáci, kteří už mají jisté zkušenosti s angličtinou, nebudou mít o němčinu velký zájem, tedy že motivace k jejímu osvojování bude poměrně nízká. V opačném případě, tedy když je němčina první cizí jazyk a angličtina až jazyk druhý, jsme naopak očekávali, že žáci k němčině budou mít poměrně dobrý vztah a že budou vyjadřovat uspokojení nad tím, že se tomuto jazyku, na rozdíl od mnoha jiných spolužáků vůbec učí. Při hledání odpovědi na tyto otázky jsme vyhodnotili vztah mezi tím, zda se žáci učí němčině jako L2 nebo L3, poté i L4 a tím, zda je němčina baví. Nerozlišovali jsme tentokrát mezi rokem 2007 a 2010, neboť nám nešlo o sledování vývoje vztahu k němčině.

Pro vyhodnocení vztahu mezi volbou prvního cizího jazyka a vztahem k němčině byl opět použit test na shodu multinomických rozdělení. Formálněji bude testována následující nulová a alternativní hypotéza:

$$H_0 : \pi_{i1}; \pi_{i2} \text{ K } ; \pi_{ij} \text{ jsou shodná pro } \forall i$$

$$H_A : \text{non } H_0$$

Jinými slovy, nezáleží na řádkovém indexu (Pozn.: po transpozici kontingenční tabulky by toto tvrzení platilo pro sloupce). Pozn.: Vzhledem k velmi malému počtu žáků, kteří se učí němčinu až jako třetí či další cizí jazyk, nebyli tito žáci do výpočtů pro provedení testu na shodu multinomických rozdělení zahrnuti.

V případě signifikantního výsledku testu na shodu multinomických rozdělení, bude provedena detailnější analýza kontingenční tabulky (zde již i s kategorií žáků, kteří se učí němčinu jako třetí či další cizí jazyk), a to prostřednictvím korespondenční analýzy, přičemž budou předloženy pouze nejpodstatnější charakteristiky spolu s výslednou projekcí do dvojdimenzionálního prostoru.

Výsledky

Tab. 23: Kontingenční tabulka zachycující absolutní četnosti odpovědí žáků na otázku ohledně vztahu k němčině (Baví tě němčina?) a tím, zda byla němčina jejich první či druhý cizí jazyk

	Ano, baví	Ano i ne	Nevím	Ne, nebaví	Celkem
NJL2	105	26	5	82	218
NJL3	125	32	2	50	209
Celkem	230	58	7	132	427

Testovaná hypotéza (H_0): „vztah k němčině“ je stejný, bez ohledu na to, jaký cizí jazyk (AJ nebo NJ) se žák učí jako L2/L3 (zastoupení - podíl jednotlivých kategorií je stejný bez ohledu na to, který z těchto dvou jazyků se žáci učí jako první cizí jazyk).

$$H_0 : \pi_{i1}; \pi_{i2} \text{ K } ; \pi_{ij} \text{ jsou shodná pro } \forall i$$

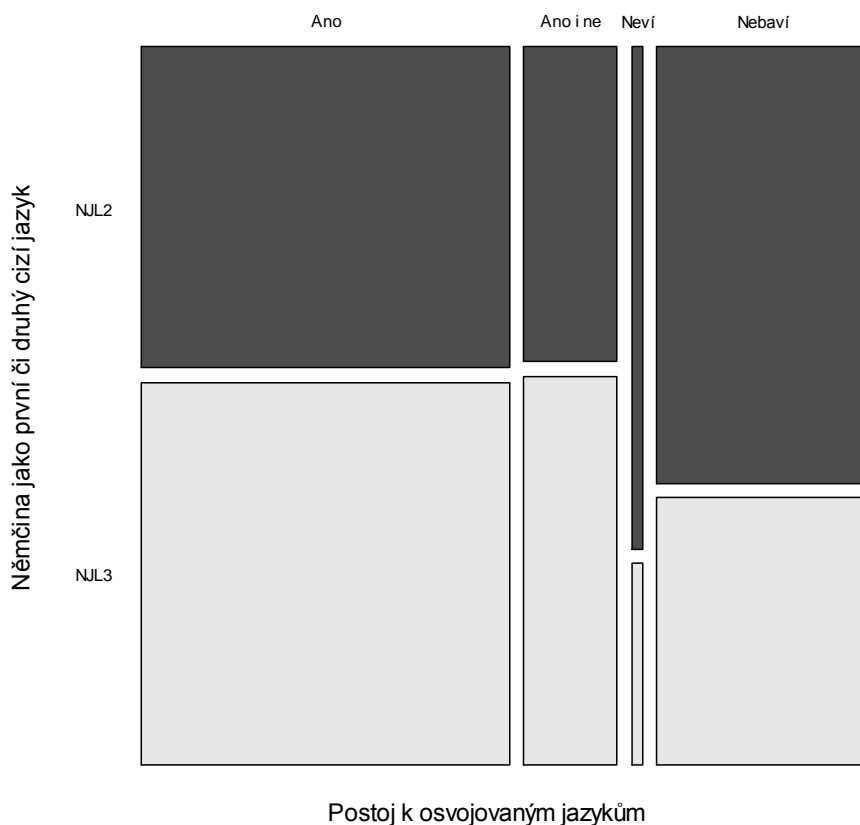
$$H_A : \text{non } H_0$$

$$\alpha = 0,05$$

$$\chi^2 = 11,2184, \text{ stupně volnosti} = 3, \text{ p-value} = 0,0106$$

Na základě provedeného testu homogenity multinomických rozdělení a s ohledem na pozorované absolutní četnosti ve výše uvedené kontingenční tabulce, lze s více než 95 % spolehlivostí tvrdit, že se rozdělení jednotlivých kategorií „vztahu k němčině v závislosti na tom, zda žák začal studium cizích jazyků němčinou či angličtinou“ statisticky významně liší (p-value = 0,0106). Jinými slovy, postoj k němčině se do jisté míry statisticky významně liší v závislosti na tom, zda žák studuje němčinu jako svůj první cizí jazyk, nebo zda studuje němčinu jako svůj druhý cizí jazyk.

Graf 23: Mozaikový graf výše uvedené kontingenční tabulky



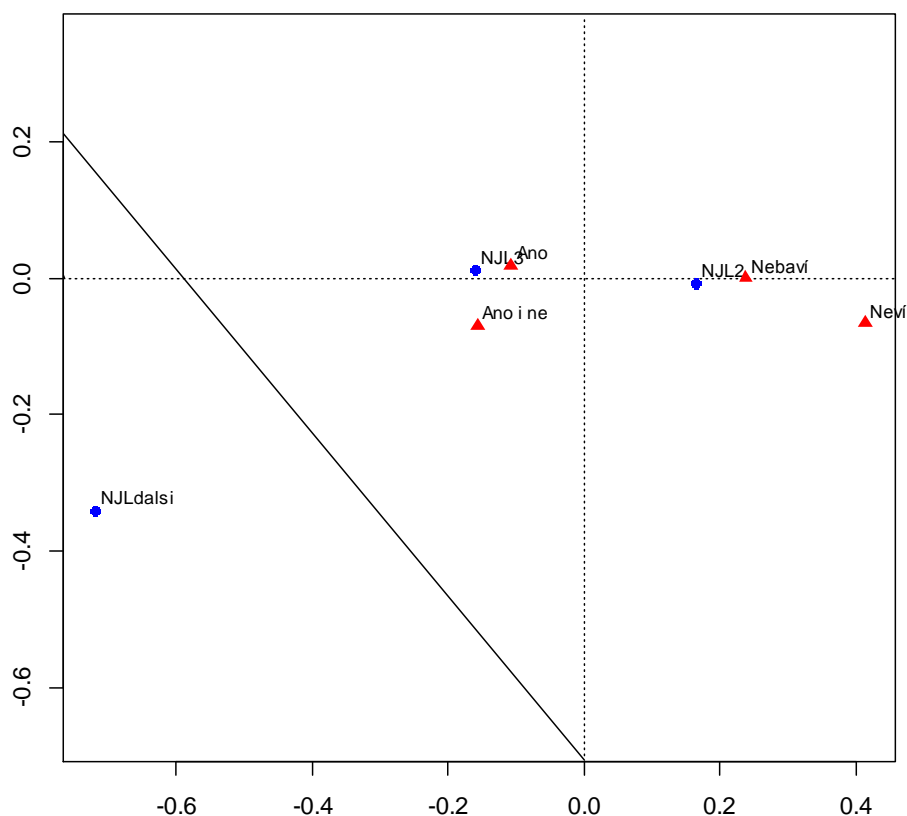
V případě, že do výpočtů zahrneme i kategorie odpovědí žáků, kteří se učí němčinu až jako třetí či další cizí jazyk (viz následující kontingenční tabulka), lze provést korespondenční analýzu a sestavit na základě výsledků symetrickou korespondenční mapu.

Tab. 24: Kontingenční tabulka zachycující absolutní četnosti odpovědí žáků na otázku ohledně vztahu k němčině a tím, zda byla němčina jejich první, druhý či až další cizí jazyk

	Ano, baví	Ano i ne	Nevím	Ne, nebaví	Celkem
NJL2	105	26	5	82	218
NJL3	125	32	2	50	209
NJ jako L4	2	1	0	0	3
Celkem	232	59	7	132	430

Symetrická korespondenční mapa pro řešení do dvou dimenzí je znázorněna na následujícím grafu. Tato mapa vysvětluje plných 100 % celkové inerce (první dimenze = 96,99 %, druhá dimenze = 3,01 %) obsažené ve výše uvedené kontingenční tabulce.

Graf 24: Výsledná symetrická korespondenční mapa získaná při řešení do dvou principiálních os



Na základě výsledné korespondenční mapy lze říci, že se v analyzovaných datech projevuje silná asociační vazba mezi kategoriemi „NJL2“ a „Nebaví“ a rovněž tak silná asociační vazba mezi kategorií „NJL3“ a „Ano, baví“, případně „NJL3“ a „Ano i ne“.

Závěr

Došli jsme k překvapujícímu zjištění, že žáci s němčinou jako L2 k ní mají horší vztah než žáci s němčinou jako L3 nebo L4. Nepotvrdila se tedy naše domněnka, že žáci si k prvnímu cizímu jazyku zpravidla vypěstují silnou vazbu, která se kromě jiného projevuje i tím, že je daný jazyk baví. Současně jsme ale

odhalili, že pokud si žáci volí němčinu jako L3 po angličtině, rychle si k ní najdou cestu a tento jazyk je začne bavit. Jako možné vysvětlení tohoto jevu se nám jeví souvislost, kterou jsme prokázali v odpovědi na 1. výzkumnou otázku, tedy že s narůstajícím počtem osvojovaných cizích jazyků roste i záliba v nich.

VO4: Jak ovlivňuje zvolené pořadí jazyků úroveň znalostí žáků v němčině?

Materiál a metodika

Ve čtvrté výzkumné otázce jsme se zaměřili na to, zda existuje nějaký rozdíl v dosažených jazykových znalostech (měřených jazykovým didaktickým testem), srovnáváme-li žáky s němčinou jako L2 nebo L3 na úrovni A1 a žáky s němčinou jako L2 nebo L3 na úrovni A2. Chtěli jsme tedy zjistit, zda žák, který si zvolil němčinu jako 1. cizí jazyk, dosahuje na obou úrovních (A1 i A2) lepších výsledků než ten žák, který se učí němčině jako dalšímu cizímu jazyku po angličtině.

Vzhledem k tomu, že se v celém souboru vyskytovali pouze tři žáci, kteří se učili NJ až jako „L4 a výše“, byli tito žáci z analýzy vyřazeni. Jednalo se o pozorování 455, 460 a 463.

Následně byla ověřena normalita dosažených bodů v jednotlivých skupinách, tj. byla testována nulová hypotéza, která předpokládala, že rozdělení bodového hodnocení sleduje normální rozdělení, proti alternativní hypotéze, která nulovou hypotézu vyvrací. Pro samotné porovnání úrovně znalostí žáků v němčině byl následně využit neparametrický Mann-Whitneyův test.

Výsledky

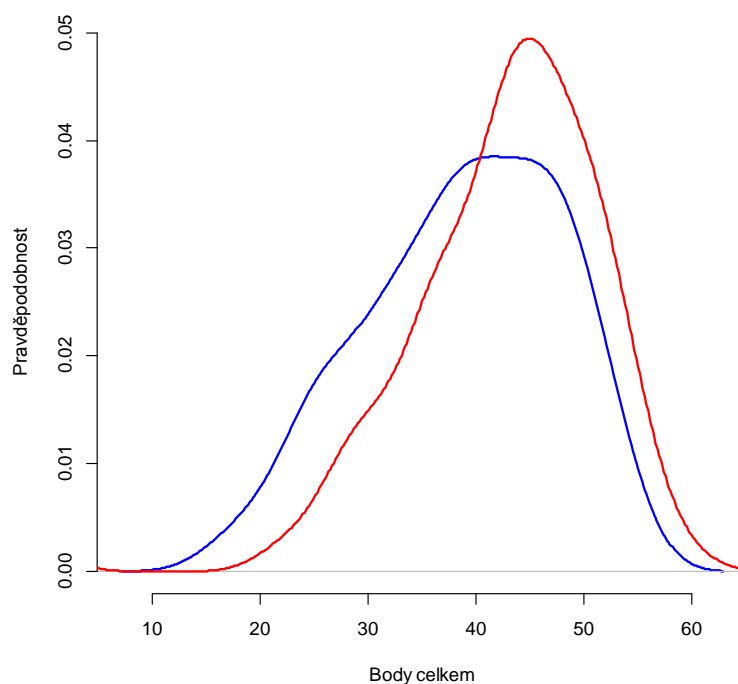
Pro úroveň znalosti A1

Základní popisné statistiky uvádí následující tabulka. Pro lepší představu je celková situace zachycena prostřednictvím grafu hustot pravděpodobností (viz následující graf).

Tab. 25: Základní popisné charakteristiky „body celkem“ v závislosti na tom, zda se žáci učí němčinu jako první nebo až jako druhý cizí jazyk v případě úrovně jazykové znalosti A1

Skupina	Minimum	První kvartil	Medián	Aritmetický průměr	Třetí kvartil	Maximum
NJL2	16,50	32,00	39,50	38,81	46,50	53,50
NJL3	0,00	37,00	43,50	42,54	48,88	60,00

Graf 25: Graf hustoty pravděpodobnosti pro „Body celkem“ pro úroveň A1 v závislosti na tom, zda se žák učí němčinu jako NJL2 nebo NJL3 (červená barva – NJL3, modrá barva – NJL2)



Tab. 26: Výsledky provedeného Shapiro-Wilkova testu na normalitu pro jazykovou úroveň A1

Úroveň žáků A1	Shapiro-Wilkův test		
	W	p-value	Závěr
NJL2	0,9699	0,0109	H _A
NJL3	0,9227	1,803.10 ⁻⁸	H _A

Na základě provedeného Shapiro-Wilkova testu na normalitu lze říci, že se nám na základě analyzovaných dat podařilo s více než 95 % pravděpodobností zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch alternativní hypotézy. Jinými slovy, data pocházejí v obou případech (skupina NJL2 a NJL3) z jiného než normálního rozdělení.

Testovaná hypotéza (H_0): Celkové bodové ohodnocení je u žáků na úrovni A1 stejné, bez ohledu na to, zda se němčinu učí jako první nebo jako druhý cizí jazyk. Alternativní hypotéza je definována jako levostranná. Formálně:

$$H_0 : F_{NJL2}(x) = F_{NJL3}(x)$$

$$H_A : F_{NJL2}(x) < F_{NJL3}(x)$$

$$W = 8221,5, p\text{-value} = 0,0001462$$

Závěr

Na základě pozorovaných dat se podařilo s více než 99 % spolehlivostí zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch alternativní (p-value = 0,0001462). Vzhledem k tomu, že ta byla specifikována jako levostranná, lze říci, že distribuce „bodů celkem“ u skupiny žáků, kteří se učí němčinu jako druhý cizí jazyk, je vzhledem ke skupině žáků, kteří se učí němčinu jako první cizí jazyk, posunuta více vpravo. Jinými slovy žáci, kteří se učí němčinu jako druhý cizí jazyk a jsou na úrovni znalostí A1, vykazovali lepší výsledky při porovnání se skupinou žáků, kteří mají němčinu jako první cizí jazyk. Lze z toho usuzovat, že tito žáci těží ze svých zkušeností z osvojování prvního cizího jazyka i ze své kognitivní zralosti.

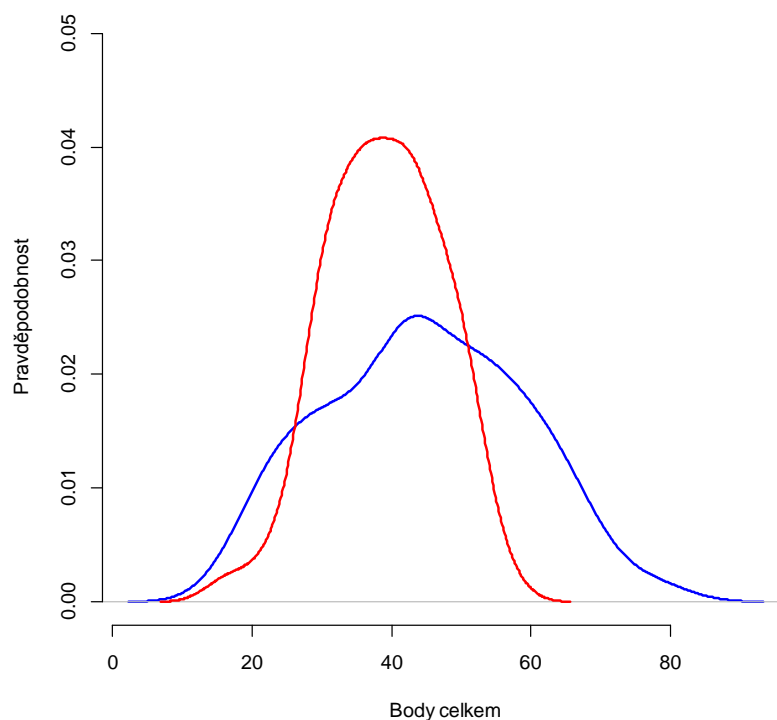
Pro úroveň znalosti A2

Základní popisné statistiky uvádí následující tabulka. Pro lepší představu je celková situace opět zachycena prostřednictvím grafu hustot pravděpodobnosti viz graf níže.

Tab. 27: Základní popisné charakteristiky „body celkem“ v závislosti na tom, zda se žáci učí němčinu jako první nebo až jako druhý cizí jazyk v případě úrovně jazykové znalosti A2

Skupina	Minimum	První kvartil	Medián	Aritmetický průměr	Třetí kvartil	Maximum
NJL2 ¹²⁹	17,00	32,75	44,00	44,76	55,00	78,5
NJL3	19,00	54,00	59,50	58,59	65,88	77,5

Graf 26: Graf hustoty pravděpodobnosti pro „Body celkem“ pro úroveň A2 v závislosti na tom, zda se žák učí němčinu jako NJL2 nebo NJL3 (červená barva – NJL3, modrá barva – NJL2).



¹²⁹ U dvou žáků nebyl znám počet celkových bodů.

Tab. 28: Výsledky provedeného Shapiro-Wilkova testu na normalitu pro jazykovou úroveň A2

Úroveň žáků A2	Shapiro-Wilkův test		
	W	p-value	Závěr
NJL2	0,9831	0,1417	H ₀
NJL3	0,9318	0,03539	H _A

Na základě provedeného Shapiro-Wilkova testu na normalitu lze říci, že se nám na základě analyzovaných dat podařilo s více než 95 % pravděpodobností zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch alternativní hypotézy u první skupiny NJL2. U druhé skupiny se nulovou hypotézu nepodařilo zamítnout.

Testovaná hypotéza (H₀): Celkové bodové ohodnocení je u žáků na úrovni A2 stejné bez ohledu na to, zda se němčinu učí jako první, nebo jako druhý cizí jazyk. Alternativní hypotéza byla vzhledem k základním popisným charakteristikám koncipována jako pravostranná (Tvzení: „Žáci na úrovni A1, kteří se učí němčinu jako první cizí jazyk, dosahují lepších výsledků“). Formálně:

$$H_0 : F_{NJL2}(x) = F_{NJL3}(x)$$

$$H_A : F_{NJL2}(x) > F_{NJL3}(x)$$

$$W = 4793,5, p\text{-value} = 0,00197$$

Závěr

Na základě pozorovaných dat se podařilo s více než 99 % spolehlivostí zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch hypotézy alternativní (p-value = 0,00197). Alternativní hypotéza byla specifikována jako pravostranná a lze tedy říci, že distribuce „bodů celkem“ u skupiny žáků, kteří se učí němčinu jako první cizí jazyk, je vzhledem ke skupině žáků, kteří se učí němčinu jako druhý cizí jazyk, posunuta více vpravo. Jinými slovy žáci, kteří se učí němčinu jako první cizí jazyk a jsou na úrovni jazykových znalostí A2, vykazovali lepší výsledky při porovnání se skupinou žáků, kteří mají němčinu jako druhý cizí jazyk a také skládali jazykový test na úrovni A2. Důvod spatřujeme v tom, že se žáci s němčinou jako L2 učí tomuto jazyku déle, zároveň ale i tomu, že k němčině mají velmi často kladný vztah (viz VO6) a že pociťují uspokojení z dosahovaných výsledků.

VO5: Jaké jazyky žáci preferují jako L2 a proč?

Materiál a metodika

V páté výzkumné otázce nás zajímalo, jaké konkrétní jazyky žáci preferují a proč. Očekávali jsme, že většina odpovědí se bude týkat angličtiny a němčiny. Poměrně jasnou představu jsme měli i o tom, jaké důvody budou žáci uvádět. Zajímalo nás však také, jaké názory budou převažovat, proto jsme je podrobili statistickému vyhodnocení.

K analýze preference prvního cizího jazyka byly využity základní popisné charakteristiky spolu s vypočtenými četnostmi. Vztah mezi tím, jaký jazyk žáci preferují a důvodem, proč jej preferují, byl analyzován prostřednictvím kontingenční tabulky zachycující absolutní četnosti jednotlivých kombinací odpovědí. Vzhledem k velmi řídkým absolutním četnostem u některých cizích jazyků (např. vietnamština, latina, italština) byly tyto jazyky, stejně tak jako některé důvody (např. E, N1, Z a N8¹³⁰) zkolapsovány. Výsledky v následující části jsou zachyceny pouze pro takto upravenou, resp. kolapsovanou kontingenční tabulku. S ohledem na značné množství nulových absolutních četností nebylo možno provést standardní test na nezávislost. Z tohoto důvodu byla za účelem detailnějšího rozboru vzniklé kontingenční tabulky opět provedena explorační korespondenční analýza.

Výsledky

Obliba jednotlivých jazyků se v roce 2010 zčásti lišila od roku 2007. Ačkoli jsme se v dotazníku ptali pouze na cizí jazyky, zvláště v roce 2007 se žáci vyjadřovali také k českému jazyku. V roce 2010 byli v tomto bodě na základě zkušeností z roku 2007 administrátoři dotazníku přesněji instruováni, proto se žáci k češtině již téměř nevyjadřovali. Z důvodu odlišného zadání nejsou údaje k češtině vzájemně srovnatelné, proto se jimi v analýze nezabýváme. Protože se v naší práci cíleně zaměřujeme na zkoumání vztahu žáků k němčině a angličtině, ponecháváme stranou i všechny další jazyky, a to též i z toho důvodu, že je žáci jmenovali velmi sporadicky.

¹³⁰ Kategoriální systém pro výklad jednotlivých důvodů je uveden v kapitole 11.3.

Tab. 29: Oblíbené jazyky v roce 2007 a 2010

Oblíbený jazyk	Počet žáků		Počet žáků v %	
	2007	2010	2007	2010
Angličtina	77	128	34%	66%
Němčina	83	50	36%	26%
Čeština	36	3	16%	2%
Žádný	28	8	12%	4%
Italština	2	1	1%	1%
Latina	0	3	0%	2%
Španělština	1	1	1%	1%
Arabština	0	1	0%	1%
Ruština	1	0	1%	0%
Vietnamština	0	1	0%	1%

Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že obliba angličtiny u našich respondentů v roce 2010 v porovnání s rokem 2007 výrazně vzrostla (o 32 %), zatímco obliba němčiny o něco klesla (o 10 %). Zároveň klesl i počet žáků, kteří si neoblíbili žádný z cizích jazyků (o 8 % na pouhá 4 %). Z toho lze usuzovat, že kladný vztah k jazykům převládá a mírně roste.

Tab. 30: Tabulka zachycující jednotlivé četnosti „oblíbených cizích jazyků“

Oblíbený jazyk	Absolutní četnost	Relativní četnost v %	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost v %
Angličtina	205	48,35	205	48,35
Němčina	133	31,37	338	79,72
Čeština	39	9,20	377	88,92
Žádný	36	8,49	413	97,41
Italština	3	0,71	416	98,12
Latina	3	0,71	419	98,83
Španělština	2	0,47	421	99,3
Arabština	1	0,24	422	99,54
Ruština	1	0,24	423	99,78
Vietnamština	1	0,24	424	100,00

Z tabulky četností je zřejmé, že nejoblíbenějším prvním cizím jazykem je angličtina. Plných 48,35 % žáků ji uvedlo jako svůj oblíbený „L2“ jazyk. Druhým nejčastěji uváděným oblíbeným prvním cizím jazykem byla němčina. Tu uvedlo 31,37 % žáků. Zjištěné výsledky ukazují, že žáci, pokud je jim výuka němčiny umožněna jako L2, k ní získávají nezřídka kladný vztah. Vyvrací tím názor řady politiků a rodičů, že děti o výuku němčiny nestojí, neboť si vystačí se znalostmi angličtiny, a že se jim tento jazyk nelíbí, neboť angličtina je zvukomalebnější (viz také výsledky uvedené v tab. 31).

Důvody oblíbenosti prvního cizího jazyka (L2) pak udává následující tabulka četností.

Tab. 31: Tabulka zachycující jednotlivé četnosti „důvodů oblíbenosti cizích jazyků“

Důvod oblíbenosti cizího jazyka	Absolutní četnost	Relativní četnost v %	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost v %
B9	94	27,98	94	27,98
B7	58	17,26	152	45,24
B1	32	9,52	184	54,76
B6	31	9,23	215	63,99
B3	30	8,93	245	72,92
B8	27	8,40	272	80,96
B2	21	6,25	293	87,21
B5	15	4,46	308	91,67
B99	14	4,17	322	95,84
B11	5	1,49	327	97,33
B4	3	0,89	330	98,22
E	3	0,89	333	99,11
N1	2	0,60	335	99,71
N8	1	0,30	336	100,00

Z této tabulky je zřejmé, že nejčastěji uváděným důvodem oblíbenosti je, tj. modální kategorií byla kategorie B9 – obtížnost jazyka („Je to lehké, je lehčí než druhý jazyk, kterému se učím, dá se snadno naučit, dobře se mi učí, má jasnější pravidla, daný jazyk mi jde, mám dobré známky, jsem úspěšný/á“). Kategorii B9 označilo 27,98 % žáků. Druhou nejtypičtější kategorií byla kategorie B7 – vztah k výuce cizího jazyka 1 (daný jazyk se učím dlouho/ déle než druhý cizí jazyk/ od 4. třídy, je to můj první cizí jazyk, studium jazyků mě baví, atd.). Kategorii B7 uvedlo celkem 58 žáků z celkového počtu 336, kteří se vyjádřili k položené otázce, tj. 17,26 % žáků. Teprve jako třetí nejtypičtější kategorie (B1) byla kategorie související s pragmatickým použitím jazyka 1.

Vztah mezi 1 cizím jazykem a důvodem jeho oblíbenosti zachycuje následující upravená – kolapsovaná – kontingenční tabulka.

Tab. 32: Kolapsovaná kontingenční tabulka zachycující absolutní četnosti oblíbených cizích jazyků a důvodů jejich oblíbenosti

Důvod, proč oblíbený	Anglický jazyk	Český jazyk	Německý jazyk	Ostatní jazyky	Žádný oblíbený
B11	0	4	0	1	0
B1, B2 a B4	27	1	27	1	0
B3	27	0	3	0	0
B5	5	0	8	2	0
B6	23	0	7	1	0
B7	37	3	18	0	0
B8	7	1	19	0	0
B9	55	15	23	1	0
B99	5	1	5	3	0
n8en1z	2	1	1	0	3

Z kontingenční tabulky plyne, že v případě anglického jazyka je nejčastějším důvodem oblíbenosti především B9, B7 a B3, tj. kategorie související s „obtížností jazyka“, „vztahem k výuce cizího jazyka 1“ a „významem jazyka jako lingua franca“. V případě němčiny jsou za důvod oblíbenosti uváděny především kategorie B9, B8 a B7, tj. kategorie související s obtížností jazyka a vztahu k výuce cizího jazyka.

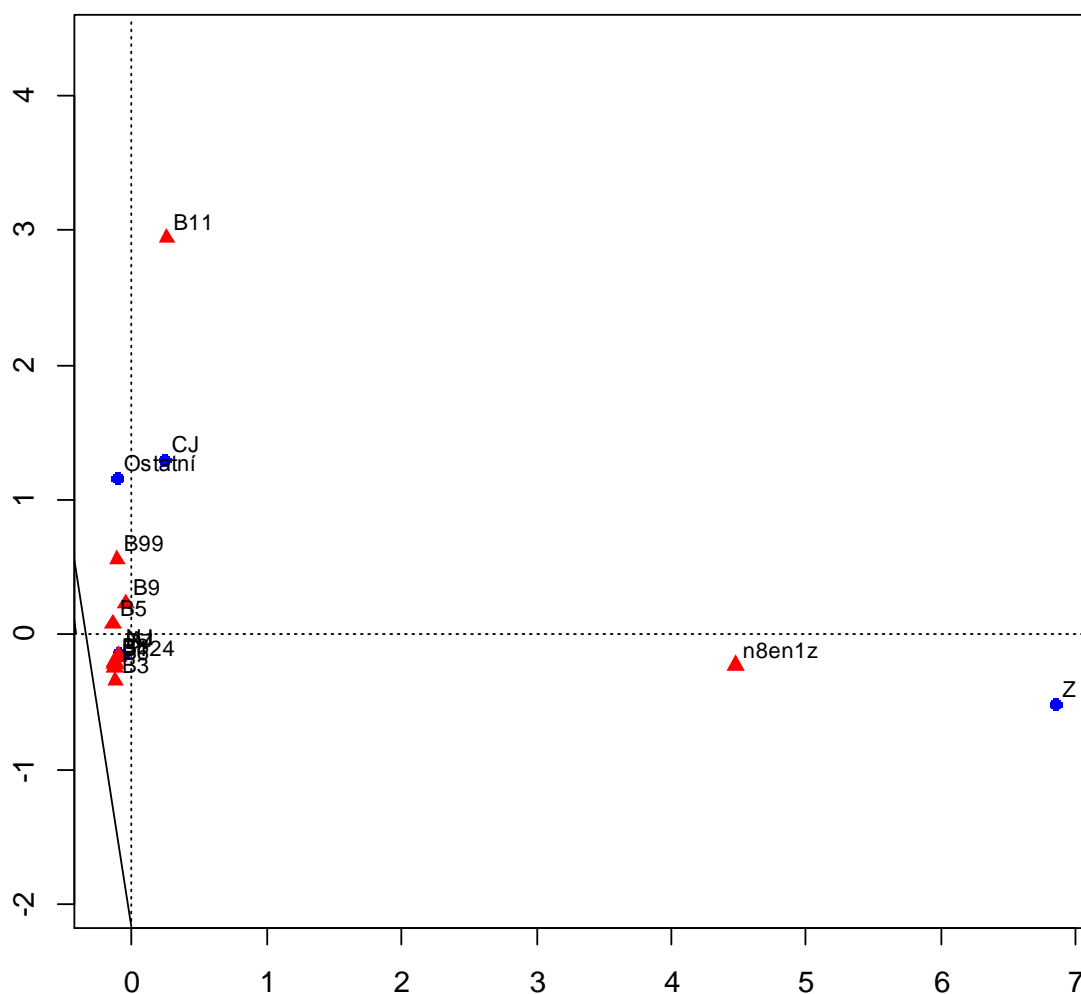
Celkový přehled jednotlivých „asociačních vazeb“ je spíše patrný ze symetrické korespondenční mapy, která je výsledkem níže provedené korespondenční analýzy. Vzhledem k povaze práce jsou opět předloženy pouze nejpodstatnější charakteristiky spolu s výslednou projekcí do dvojdimenzionálního prostoru (viz graf symetrické korespondenční mapy a následující tabulka zachycující podíl vysvětlené inerce pomocí prvních tří dimenzí).

Tab. 33: Inerce vysvětlená prvními třemi dimenzemi

	Dimenze		
	První	Druhá	Třetí
Hodnota vysvětlené inerce	0,428	0,188	0,133
Procento z celkové inerce vysvětlené příslušnou dimenzí v %	52,31	22,98	16,21

Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že první dvě dimenze vysvětlují společně 75,29 % celkové inerce obsažené v analyzované kontingenční tabulce. Pro explorační účely lze takovou hodnotu považovat za uspokojivou.

Graf 27: Výsledná symetrická korespondenční mapa získaná při dvojdimenzionálním řešení



Ze získané symetrické korespondenční mapy je zřejmá silná asociační závislost mezi angličtinou a kategoriemi B7 a B6 (vztah k výuce cizího jazyka 1, emotivní vztah k jazyku). V případě němčiny je pak patrná silná asociační závislost ke kategorii B8 (vztah k výuce cizího jazyka 2). Silnými asociačními vazbami společnými oběma cizím jazykům je vazba na kategorie B9 a B1, B2 a B4 (obtížnost jazyka, pragmatické použití jazyka 1, pragmatické použití jazyka 2 a instrumentální význam znalostí cizího jazyka).

Žáci vyjadřovali svůj vztah k němčině např. takto:

Němčina mne baví,:

- protože se ji učím už od 4. třídy
- protože se ji učím od 4. třídy i soukromě
- protože se ji učím dýl
- protože ji budu v životě potřebovat
- protože to je pro život dobrý
- dá se s ní domluvit skoro všude
- nemám na vybranou, s ní se domluví v sousedních státech
- je zajímavá a je to jediný cizí jazyk, na který jsem měla možnost jít
- jiný jazyk se neučím
- žádný, ale kdybych si měla vybrat, tak asi němčina
- protože chodím do třídy s bezva lidma, vždy mi rádi poradí
- abych se naučil číst
- protože mne trochu baví
- velmi mne baví
- protože máme hodně známých z Německa a bavíme se s nima
- nevím proč
- protože je lehká a prostě mě baví
- je lehká a hezká
- není tak složitá a líbí se mi Německo
- máme dobrou učitelku
- baví mne odpovídat na otázky
- jo i ne, hlavně mne baví doplňování na PC
- protože z ní mám jedničku
- jedeme pomalu, všechno pochopím v hodinách, nemusím se učit
- je zábavná
- nejvíc mne bavilo dělat s tetou životopis v němčině
- máme dobré učitelky
- baví mě němčina, protože hrajeme různé hry a zpíváme
- Diese Zunge ist schön und leicht¹³¹.
- němčina trochu, jinak mne ale jazyky nebaví, je to náročné na učení
- baví mě němčina, protože často jezdím do Německa na bleší trh

¹³¹ „Tento jazyk je hezký a lehký“. Žák odpovídal na všechny otázky německy, ačkoli nemusel. Dopouštěl se ale řady chyb. V tomto případě nevíme, zda nechtěl svou jazykově chybnou odpověď jen provokovat.

Angličtina mne baví,:

- domluví se skoro po celé Evropě
- domluví se s ní ve více zemích
- nejpotřebnější jazyk
- je to celosvětový jazyk
- více ji využívám
- můžu si někam vyjet
- protože je užitečnější při výběru povolání
- je lehká
- zdá se mi lehčí
- je jednodušší
- je to takové hravé
- angličtina mě baví, je to skvělý
- dobrá výslovnost
- je tam míň slovíček
- líp se mi učí
- učím se jí déle
- rád zpívám RAP
- chtěl bych hrát v NHL
- učím se jí dlouho
- jde mi dobře
- mám ji ráda a mám ráda Ameriku
- chci bydlet v cizině
- naše profesorka dělá zajímavé hodiny
- jen angličtina - je zvučná a celkově moc pěkná a hlavně je potřebná
- mám k ní nejlepší vztah
- je potřebná a určitě ji v životě využiju
- má jasnější pravidla
- hodně diskutujeme
- je hodně na mluvení
- znělý jazyk
- uplatňuji ji při hrách na PC
- setkávám se s ní nejvíc
- má reálné využití
- přirostla mi k srdci
- jde mi nejlíp
- často ji používám
- nemá pády
- má hezkou výslovnost
- každý den ji používám
- je to můj první jazyk a je takový přirozenější němčinu ráda nemám, protože mi nezní a jako jazyk se mi nelíbí

Mnozí žáci vyjadřovali v jedné výpovědi svůj vztah k oběma jazykům současně.

Angličtina i němčina:

- angličtina i němčina stejně, chci se umět dorozumět
- oba stejně, angličtina je užitečnější, ale lépe umím němčinu
- oba stejně, otázka je, jak je těžké se je naučit
- učím se jen němčinu, ale ráda bych se učila angličtinu
- němčina mne baví, ale angličtina by byla lepší
- němčina, je lehčí než angličtina
- němčina, je jednodušší než angličtina
- němčina, je sice tvrdší, ale zábavnější než angličtina
- angličtina je lepší, není tak tvrdý jazyk jako němčina
- angličtina je lehčí než němčina
- angličtina, je hezčí než němčina, mluvila jsem anglicky na výměnných pobytech
- angličtina, přijde mi, že němčina je složitější
- angličtina, protože se tam nemusím učit tolik slovíček
- angličtina, je zajímavější
- angličtina je pro mě srozumitelnější než němčina
- angličtina se mi líbí víc než němčina a zatím se mi víc hodila
- angličtina, víc jí rozumím
- je to normální a srozumitelnější jazyk na rozdíl od němčiny
- baví jen angličtina - víc se mi líbí – němčina je těžší a moc se mi nelíbí
- potřebuju je, angličtina mne baví víc než němčina
- angličtina baví, němčina nebaví, je těžká a nudná
- němčina nebaví, nelíbí se mi. Angličtinu mám rád, jelikož mám rád HIP-HOP, rád si překládám a skládám.
- němčinu mám víc zažitou než angličtinu, rozumím jí víc než angličtině
- angličtina mne baví víc, mám ji víc zažitou
- angličtina - lépe se domluvím v cizích zemích
- němčina mne nebaví, je složitá, nelíbí se mi a nemám rád Němce. Angličtina mě baví, mám rád Anglii
- jdou mi, ale němčinu nemusím, přijde mi tvrdá a nudná
- angličtina a čeština mně baví, protože jsou zvukomalebné, němčinu rád nemám, není to hezký jazyk
- němčina mě baví, protože mi docela jde a máme dobrou učitelku a angličtina nebaví, protože je těžká
- němčina je dobrá, ale angličtina potřebná
- učím se německy, ale byla by dobrá i angličtina
- němčina mě nebaví, nejdu mi slovíčka – angličtina baví

- němčina mě baví, ale angličtina nebaví
- němčina mě nebaví, líbí se mi jen angličtina
- angličtina a čeština ano, němčina ale ne
- ano i ne, angličtina je asi jednodušší
angličtina jo, němčina ne, ale nevím proč

Závěr

V roce 2007 vysvětlovali žáci svou oblibu angličtiny nejčastěji tím, že ji budou v životě potřebovat (B2) a že se jedná o lingua franca (B3), jazyk velmi rozšířený, kterým se lze domluvit téměř všude. Na třetím místě uváděli svůj kladný vztah k tomuto jazyku daný jeho libozvučností (B3), přičemž nejčastěji se objevovaly formulace typu „angličtina se mi líbí“, „angličtina je libozvučná“, „líbí se mi výslovnost angličtiny“, „je to hezký jazyk“. Na čtvrtém místě převládaly výpovědi vyjadřující to, že angličtina je lehký jazyk (B9), kterému se dá snadno naučit. Angličtinu žáci vnímají jednoznačně jako jazyk lehčí, snazší než němčinu.

Velmi zajímavé bylo analyzovat argumenty žáků, kterými vysvětlovali v roce 2007 svůj kladný vztah k němčině. Nejčastěji uváděli, že je němčina velmi logický jazyk s jasnými pravidly (B9), v němž jsou díky tomu úspěšní. Navíc je patrné, že jejich vztah k němčině byl výrazně ovlivněn tím, že v roce 2007 byla němčina pro většinu žáků prvním cizím jazykem, k němuž si vypěstovali během let věnovaných jeho osvojování kladný vztah (B7). Vedle toho někteří žáci velmi otevřeně přiznávali, že je němčina baví, protože mají dobrou paní učitelku, protože je výuka zajímavá, jiná než v ostatních předmětech, popř. že mají dobrý kolektiv ve skupině (B8). Je zarážející, že ani jednou se ve výzkumu v roce 2007 neobjevil ve prospěch němčiny argument B1 a B4, tedy že němčinu mají žáci rádi, protože by se jí chtěli domluvit a protože by tento jazyk jednou mohli potřebovat při studiu, práci, cestování apod. Jen dva žáci uvedli, že němčinu budou jednou potřebovat (B2), ale už neuvedli, proč. Zajímavé je, že v roce 2007 se žáci raději vyjadřovali k angličtině než k němčině, ačkoli ta nebyla jejich prvním cizím jazykem. Tento jev si lze vysvětlit snad jen tím, že žáci měli potřebu vyjádřit se spíše k tomu jazyku, kterému se neučí, popř. učit nemohou, neboť ho škola nenabízí.

V roce 2010 převážil u angličtiny jednoznačně názor žáků, že se jedná o lehký jazyk, který se snadno učí (B9). Na rozdíl od roku 2007 už nebylo tolik důležité, že angličtina je lingua franca (B3) a že tento jazyk žáci budou v životě potřebovat (B2)

+ B4). Potřebnost angličtiny ve svých argumentech jmenovalo jen 7 žáků ze 128. Stále stejně podstatnou roli v oblíbě u žáků ale i v roce 2010 hrál emotivní vztah k tomuto jazyku (B6).

Vztah žáků k němčině se oproti roku 2007 zjevně změnil. V roce 2007 žáci nejčastěji uváděli, že němčinu mají v oblíbě pro její „jasná“ pravidla, v roce 2010 navíc uváděli, že by se chtěli němčinu naučit a že by se jí chtěli dobře domluvit (B1). Tuto potřebu v roce 2007 neuvedl ani jeden žák. I v roce 2010 platilo, že čím déle se žáci určitému jazyku učí, tím lepší k němu zpravidla mají vztah (B7) a že míru oblíbenosti jazyka může významně ovlivnit osoba vyučujícího a styl výuky (B8). Ve srovnání s angličtinou němčina výrazně prohrává v oblasti emotivního vztahu žáků. Ti ji často nepovažují za hezký jazyk, nelíbí se jim její „tvrdá“ výslovnost. Emotivní vztah k němčině je vyjadřován nejčastěji vztahem ke kultuře Německa či Rakouska. V těchto případech bylo vždy patrné, že daní žáci mají k těmto zemím osobní vazbu (příbuzné, známé, opakovaný pobyt v zimních střediscích apod.).

VO6: Liší se vztah k němčině, kterou si žák osvojuje jako L2 od vztahu k němčině, kterou si žák osvojuje jako L3?

Materiál a metodika

V předchozí výzkumné otázce jsme sledovali, proč ten který cizí jazyk žáky baví. Považujeme ale za potřebné ještě vyhodnotit, zda existuje nějaká vazba mezi tím, který jazyk si žáci oblíbili a tím, kterému jazyku se učí jako L2.

Jak bylo zmíněno výše, Hufeisenová, z jejíž teorie v naší výzkumné práci vycházíme, uvádí, že osvojování L3 od L2 se liší faktory specifickými pro osvojování cizích jazyků¹³². Navíc považuje motivaci za zásadní faktor ovlivňující jak osvojování L2, tak i L3. Uvádí však, že motivace pro L2 se od L3 liší. Její tvrzení chceme prokázat.

¹³² Podle Hufeisenové se osvojování L3 od L2 liší faktory specifickými pro cizí jazyky (např. individuální zkušenosti s učením se cizím jazykům a se strategiemi jejich osvojování, mezijazykem předchozích jazyků, mezijazykem právě osvojovaného cizího jazyka ...).

Pro vyhodnocení vztahu mezi prvním cizím jazykem a důvodem, proč je daný cizí jazyk oblíbený, bude opět použit test na shodu multinomických rozdělení. Formálněji bude testována následující nulová a alternativní hypotéza:

$$H_0 : \pi_{i1}; \pi_{i2} \dots \pi_{iK} \text{ jsou shodná pro } \forall i$$

$$H_A : \text{non } H_0$$

Jinými slovy, nezáleží na řádkovém indexu (Pozn.: po transpozici kontingenční tabulky by toto tvrzení platilo pro sloupce). Vzhledem k velmi malému počtu žáků, kteří se učí němčinu až jako třetí či další cizí jazyk, nebyli tito žáci do výpočtů pro provedení testu na shodu multinomických rozdělení zahrnuti.

V případě signifikantního výsledku testu na shodu multinomických rozdělení, bude provedena detailnější analýza kontingenční tabulky (zde již i s kategorií žáků, kteří se učí němčinu jako třetí či další cizí jazyk), a to prostřednictvím korespondenční analýzy.

Výsledky

Tab. 34: Kontingenční tabulka zachycující důvody, proč je němčina oblíbena, je-li jazykem L2 nebo L3

Důvod – motivace, proč oblíbený	NJL2	NJL3	NJ až jako L4,...
B11	5	0	0
B124	28	27	1
B3	11	19	0
B5	6	9	0
B6	11	19	1
B7	20	37	1
B8	14	13	0
B9	37	57	0
B99	4	10	0
N8EN1Z	6	1	0

Testovaná hypotéza (H₀): „rozdělení jednotlivých důvodů – motivace pro studium CJ “ je stejné bez ohledu na to, zda se žák učí jako první jazyk němčinu, nebo nikoliv (Zastoupení - podíl jednotlivých kategorií je stejný bez ohledu na to, zda si žáci němčinu osvojují jako L2 nebo L3).

$$H_0 : \pi_{i1}; \pi_{i2} \text{ K } ; \pi_{ij} \text{ jsou shodná pro } \forall i$$

$$H_A : \text{non } H_0$$

$$\alpha = 0,05$$

$$\chi^2 = 18,3157, \text{ stupně volnosti } = 9, \text{ p-value } = 0,03168$$

Na základě provedeného testu homogenity multinomických rozdělání a s ohledem na pozorované absolutní četnosti ve výše uvedené kontingenční tabulce lze s více než 99 % spolehlivostí tvrdit, že se rozdělení jednotlivých kategorií „motivací ke studiu němčiny v závislosti na tom, zda se žák učí němčinu jako L2 nebo L3“ ve sledovaném souboru statisticky významně liší (p-value = 0,03168). Jinými slovy, motivace ke studiu němčiny se do jisté míry statisticky významně liší v závislosti na tom, zda se žák učí němčinu jako L2 nebo až jako L3.

Detailnější rozbor výše uvedené kontingenční tabulky byl proveden, jak již bylo řečeno výše, pomocí korespondenční analýzy. Vzhledem k povaze práce budou opět předloženy pouze nejpodstatnější charakteristiky spolu s výslednou projekcí do dvojdimenzionálního prostoru (viz graf symetrické korespondenční mapy níže).

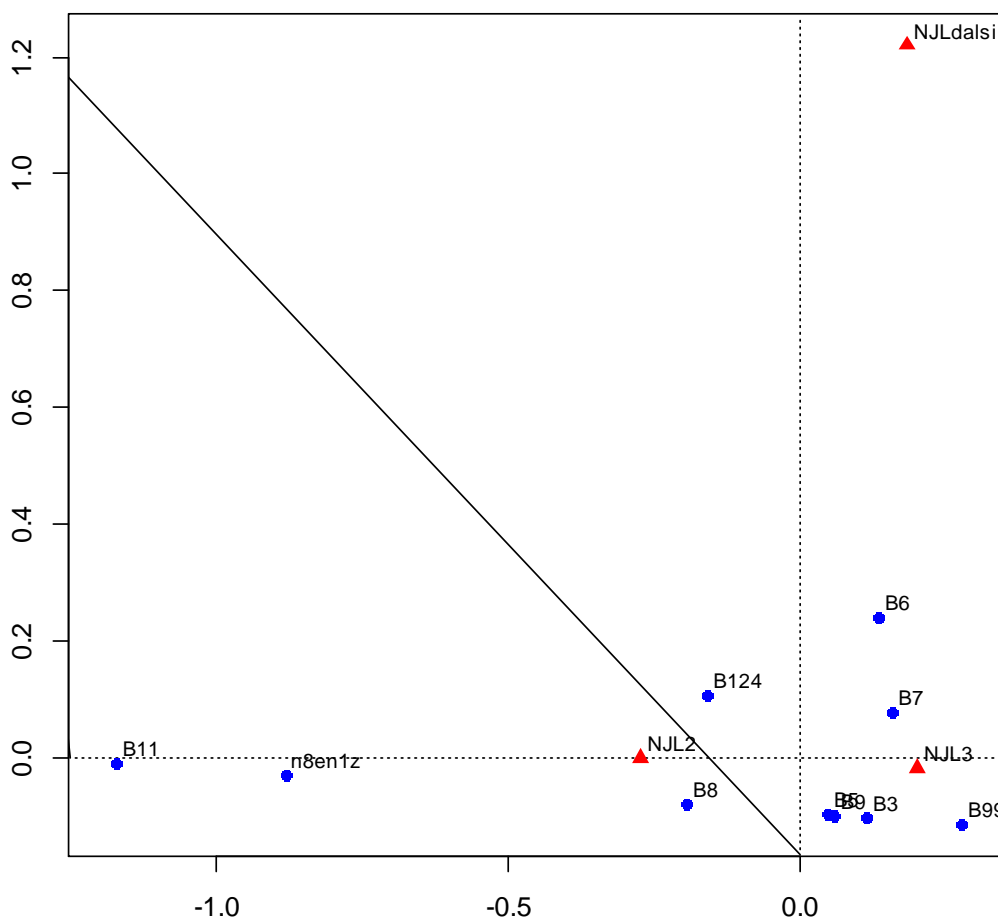
Následující tabulka zachycuje podíl vysvětlené inerce pomocí dvou dimenzí.

Tab. 35: Tabulka zachycující podíl celkově vysvětlené inerce obsažené v analyzované kontingenční tabulce

	Dimenze	
	První	Druhá
Hodnota vysvětlené inerce	0,055	0,013
Procento z celkové inerce vysvětlené příslušnou dimenzí v %	80,31	19,69

Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že první dvě dimenze vysvětlují společně 100 % celkové inerce obsažené v analyzované kontingenční tabulce. Pro explorační účely lze takovou hodnotu považovat za naprosto vyhovující.

Graf 28: Výsledná symetrická korespondenční mapa získaná při dvojdimenzionálním řešení



Při pohledu na symetrickou korespondenční mapu je patrné, že kategorie „NJL2“ (němčina je pro žáka prvním cizím jazykem) vykazuje silnou asociační vazbu s kategoriemi „B9“ (úspěšnost v osvojování jazyka v závislosti na subjektivně vnímané obtížnosti jazyka), „B8“ (vztah k výuce NJ daný stylem výuky, osobností učitele a atmosférou ve třídě¹³³) a „B1“ (touha domluvit se), „B2“ (potřeba znalostí jazyka pro život) a „B4“ (potřeba znalostí jazyka pro profesní život, pro studium), tedy s kategoriemi souvisejícími s pragmatickým použitím jazyka 1 a 2, instrumentálním významem znalostí jazyka a vztahem k výuce cizího jazyka 2.

¹³³ Popis kategorie v závorce uvádíme jen pro snazší orientaci v textu, a to ve velmi zjednodušené podobě, kompletní kategoriální systém je uveden v kap. 11.3.

V případě kategorie „NJL3“ (němčina je pro žáka druhým cizím jazykem) byla silná asociační vazba identifikována s kategoriemi „B3“ (význam jazyka jako lingua franca), „B8“ (vztah k výuce NJ daný stylem výuky, osobností učitele a atmosférou ve třídě), „B9“ (vztah k výuce NJ daný úspěšností ve studiu) a „B7“ (vztah k výuce NJ daný nadáním, zájmem o cizí jazyky) a kategorií „B99“ (ostatní důvody).

Závěr

Naše výzkumné šetření prokázalo, že vztah žáků k němčině se liší podle toho, zda se ji učí jako L2 nebo L3. V případě němčiny jako prvního cizího jazyka se ukázalo, že kladný vztah k ní je dán hlavně úspěšností žáka ve výuce, osobností učitele a jeho stylem výuky. Jiné důvody pro svůj kladný vztah k němčině žáci uváděli, pokud se němčině učili jako dalšímu cizímu jazyku po angličtině. V tomto případě dávali najevo, že je pro ně důležité hlavně to, že němčina je jazyk v Evropě velmi rozšířený, až na dalším místě byla úspěšnost ve výuce, nadání žáků a jejich celkový zájem o cizí jazyky. Potvrdili jsme názor Hufeisenové, že motivace k osvojování L2 se liší od motivace k osvojování L3.

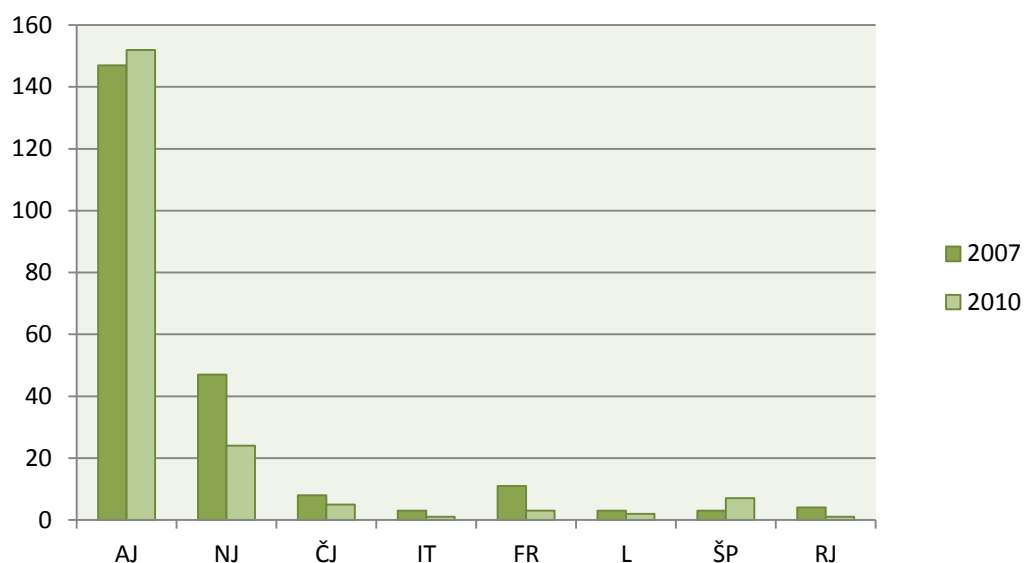
VO7: Jaké důvody mají žáci k tomu, aby se dobře naučili jimi vybraný jazyk?

Materiál a metodika

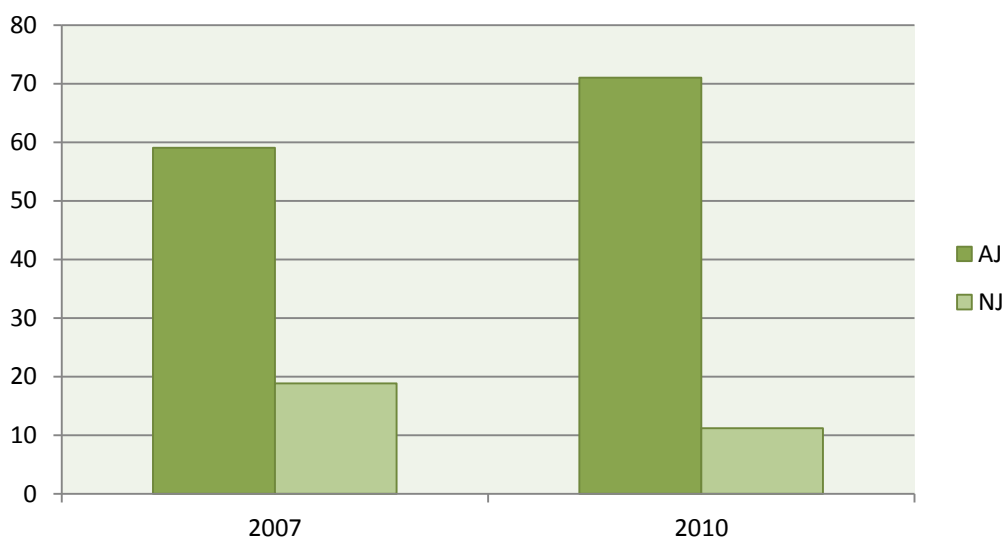
Ve všech výše analyzovaných výzkumných otázkách jsme se zabývali vztahem žáků k jazykům, kterým se učí. Uvědomujeme si však, že může existovat rozdíl mezi tím, jakým jazykům se žáci učí a jakým by se učit chtěli. V našem výzkumu jsme se snažili pracovat tak, abychom jeden problém osvětlili z různých úhlů pohledu a pronikli tak do jeho hloubky. Z tohoto důvodu jsme respondentům položili další otázku, která je těm předchozím velmi podobná, přesto ale má jinou vypovídací hodnotu. Dotázali jsme se žáků, který jazyk by chtěli umět nejlépe, a to bez ohledu na to, zda se jedná o jejich jazyk oblíbený či nikoli. Předem jsme předpokládali, že velká většina žáků upřednostní angličtinu jako lingua franca. Chtěli jsme ale zjistit, zda se ještě najdou žáci, kteří by němčinu upřednostnili před angličtinou, a zda se právě touha naučit se dobře německy změnila v porovnání let 2007 a 2010.

Nejprve jsme statisticky vyhodnotili, kolik žáků by chtělo nejlépe ovládat ten který jazyk.

Graf 29: Který cizí jazyk bys chtěl/chtěla ovládat nejlépe?



Graf 30: Přání žáků umět dobře anglicky nebo německy – vyjádřeno v procentech



Z grafů jednoznačně vyplývá, že jak v roce 2007, tak i v roce 2010 by žáci chtěli nejlépe ovládat angličtinu, přičemž v roce 2010 to bylo 71 % žáků oproti 59 % v roce 2007. Touha dobře umět německy je velmi nízká, v roce 2007 se pro němčinu vyjádřilo 19 % všech žáků, v roce 2010 už jen 11 %.

Pro ilustraci předkládáme výpovědi žáků, které jsme roztrídili do skupin podle jazyků, ke kterým se vyjadřovali.

Který jazyk bys chtěl/a ovládat nejlépe a proč?

Angličtina:

- často se používá
- zná ji hodně lidí
- hodně se s ní domluví
- domluví se všude
- mluví se jí všude a navíc se mi líbí
- hodí se všude na světě
- je mezinárodní
- nejrozšířenější jazyk
- nejpoužívanější jazyk
- je nejdůležitější
- má reálné využití
- protože se s ní nejvíc hovoří
- je světoznámá a učí se jí více lidí, takže bych se dorozuměl
- poměrně světový jazyk
- nejvíc ji v dnešní době potřebujeme
- bez ní se dnes nikam nehnete a nedomluvíte
- nejvíc ji užiju
- je to pěkný jazyk
- líbí se mi výslovnost
- je to romantický a krásný jazyk
- bez angličtiny se nedomluvíš
- myslím si, že bych ho hodně využila, že bych se dorozuměla
- je to nejpoužívanější jazyk v oblastech, kam bych se chtěla jako dospělá podívat
- chystám se vycestovat a chci umět světové jazyky
- potřebuji ji pro nejjednodušší domluvu a na práci na PC
- hodí se mi na PC
- kdybych jela do zahraničí, uměla bych anglicky
- protože to chtějí rodiče
- mám tetu v Anglii a můžu tam jezdit
- chtěl bych hrát v NHL
- má oblíbená skupina je z Ameriky
- až budu velký, pojedou do Anglie
- je lehčí a víc se používá
- je to nejrozsáhlejší jazyk na světě
- kvůli cestování
- chtěla bych strávit nějaký čas v Anglii

Němčina:

- je lehká a jde mi to
- chci studovat
- učím se ji už dlouho a tak bych chtěla, aby to nepřišlo nazmar
- učím se ji už od 4. třídy
- určitě se s ní někde domluví
- němčinu, protože až budu velká, tak se tam chci odstěhovat za babičkou
- budu se moct porozumět v zahraničí
- chtěl bych jezdit za prací
- až budu velký, chtěl bych se podívat do Německa
- rád bych se podíval s rodinou do Německa
- protože mě baví, ale víc by mne zajímala francouzština
- stačí mi němčina
- kvůli práci v Německu
- rád bych se porozuměl v Německu, Rakousku, Švýcarsku
- nevím proč
- protože žádný další jazyk nemám
- je to dobrý jazyk a baví mne se ho učit
- dělám ji už dlouho
- Nevím, asi němčinu. Německo je blíže než Anglie, je větší možnost se tam dostat.
- němčina mne baví víc než angličtina

Čeština:

- bydlím v Česku
- nejde mi
- je to můj mateřský jazyk
- páč ju umím
- protože není tak těžký jako cizí jazyky

Francouzština:

- je hezká
- proč, to nevím, prostě se mi líbí, ale je to těžký
- strašně se mi líbí
- líbí se mi
- krásný jazyk
- je to romantické
- jeden z nej-jazyků
- je zábavná a je dobré ji umět
- nejvíc se mi líbí od poslechu

Španělština:

- má srandovní přízvuk, ale asi bude těžká
- pěkná a lehká
- chtěla bych cestovat
- nádherný jazyk

Ruština:

- zajímavý jazyk
- líbí se mi ruská abeceda
- ruštinu a polštinu – jsou to hezký jazyky

Další zajímavé výpovědi:

- angličtinu i němčinu, protože jeden jazyk nestačí
- angličtinu i němčinu, abych z té školy něco uměl
- angličtinu i němčinu, připadají mi důležité
- angličtinu i němčinu stejně, chci se umět dorozumět
- angličtinu a němčinu na vysoké úrovni
- němčinu – učím se ji dlouho a angličtinu, abych měla lepší prospěch
- čínštinu, mluví jí nejvíce lidí
- latinu – budu ji potřebovat
- italštinu, protože chci studovat na sochařské akademii ve Florencii
- italštinu, protože se mi líbí
- řečtinu - pojedeme do Řecka
- angličtinu a francouzštinu – používají se nejvíc
- všechny
- žádný, u auta to nepotřebuji
- žádný, nerada se učím
- učím se jen němčinu, ale ráda bych se učila angličtinu
- latinu, protože půjdu zkoušet lesárnu a tam je jí hodně

Vyhodnocení motivace k dobré znalosti angličtiny a němčiny jsme realizovali prostřednictvím tabulky četností, která obsahuje absolutní, relativní a kumulativní absolutní a relativní četnosti. Jde tak v podstatě pouze o popisnou statistiku. Analýza četností je provedena zvlášť pro angličtinu a zvlášť pro němčinu.

Výsledky

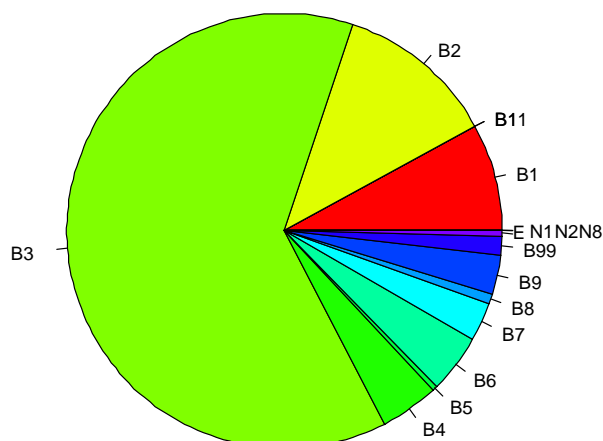
Angličtina

Tab. 36: Tabulka četností zachycující hlavní důvody, proč chtějí žáci umět angličtinu co možná nejlépe

Proč angličtinu nejlépe?	Absolutní četnost	Relativní četnost v %	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost v %
B3	173	62,68	173	62,68
B2	33	11,96	206	74,64
B1	22	7,97	228	82,61
B4	12	4,35	240	86,96
B6	12	4,35	252	91,3
B7	8	2,90	260	94,2
B9	8	2,90	268	97,1
B99	4	1,45	272	98,55
B8	2	0,72	274	99,28
B5	1	0,36	275	99,64
E	1	0,36	276	100
B1	0	0	276	100
B11	0	0	276	100
N1	0	0	276	100
N2	0	0	276	100
N8	0	0	276	100

Z výše uvedené tabulky četností je zřejmé, že modální kategorií, tj. kategorií s největší četností, je kategorie B3 – význam jazyka jako „lingua franca“. Pomocí kategorie B3 se vyjádřilo celkem 62,68 % žáků z celkového počtu 276 žáků, kteří odpověděli na položenou otázku. V pořadí druhou nejčastěji uváděnou odpovědí žáků byla kategorie B2 (potřebnost znalostí jazyka pro život). Pomocí této kategorie se vyslovilo celkem 11,96 % žáků z celkového počtu 276 žáků, kteří se k otázce vyjádřili. Na druhé straně žáci při odpovědi vůbec nevyužili kategorie B1, B11, N1, N2 nebo N8. Grafické znázornění jednotlivých absolutních četností uvedených odpovědí je patrné z níže uvedeného koláčového grafu.

Graf 31: Koláčový graf důvodů, proč chtějí žáci umět angličtinu nejlépe



Němčina

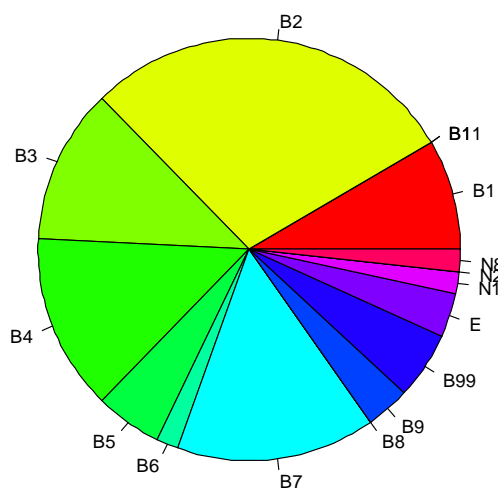
Tab. 37: Tabulka četností zachycující hlavní důvody, proč chtějí žáci umět němčinu co možná nejlépe

Proč NJ nejlépe	Absolutní četnost	Relativní četnost v %	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost v %
B2	17	28,81	17	28,81
B7	9	15,25	26	44,07
B4	8	13,56	34	57,63
B3	7	11,86	41	69,49
B1	5	8,47	46	77,97
B5	3	5,80	49	83,05
B99	3	5,80	52	88,14
B9	2	3,39	54	91,53
E	2	3,39	56	94,92
B6	1	1,69	57	96,61
N1	1	1,69	58	98,31
N8	1	1,69	59	100
B1	0	0	59	100
B11	0	0	59	100
B8	0	0	59	100
N2	0	0	59	100

Z výše uvedené tabulky četností je zřejmé, že modální kategorií, tj. kategorií s největší četností, je kategorie B2 (potřeba znalostí jazyka pro život) (28,81 % z 59 žáků). Druhou nejčastěji uváděnou odpovědí žáků byla kategorie B7 (vztah k výuce NJ daný nadáním, zájmem o cizí jazyky). Pomocí této kategorie se vyslovilo celkem 15,25 % žáků z celkového počtu 59 žáků, kteří se vyjádřili na danou otázku. Na druhé straně žáci vůbec nevyužili kategorie B1, B11, B8 a N2.

Grafické znázornění je opět patrné z koláčového grafu, který zachycuje absolutní četnosti odpovědí na danou otázku.

Graf 32: Koláčový graf důvodů, proč chtějí žáci umět němčinu nejlépe



Závěr

Porovnáme-li oba koláčové grafy, vidíme, že důvod, proč umět dobře anglicky, spatřují žáci hlavně v tom, že se tímto jazykem téměř všude domluví. U němčiny děti uváděly daleko větší množství důvodů. Daly najevo, že němčina by se jim mohla v životě dobře hodit. Argument B7, týkající se jejich vztahu k němčině daný délkou studia, nadáním a zájmem o němčinu, uváděli žáci zvláště v roce 2007, tedy ti, kteří měli němčinu jako L2¹³⁴. V roce 2010 jednoznačně převážil názor, že by žáci chtěli umět dobře německy zejména proto, že by v Německu chtěli studovat nebo pracovat. Instrumentální význam znalostí němčiny tak převážil nad vším ostatním.

VO8: Jaký názor mají žáci na potřebnost němčiny?

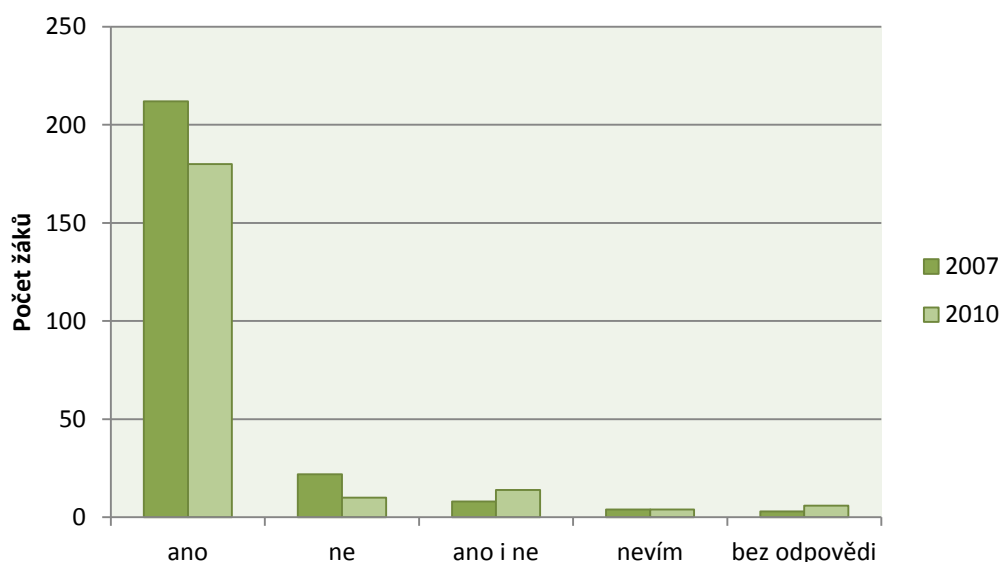
Materiál a metodika

Poslední otázkou, na kterou žáci v dotazníku odpovídali, bylo, zda si myslí, že by se jim někdy mohly znalosti němčiny hodit. Domnívali jsme se, že žáci budou

¹³⁴ Opět tím potvrzujeme teorii Hufeisenové, že se motivace pro L2 může i významně lišit od motivace pro L3.

často reagovat spíše záporně, a v odůvodnění upřednostní angličtinu. Zjištěné výsledky nás překvapily.

Graf 33: „Myslíš, že by se ti mohly znalosti němčiny někdy hodit?“ - údaje v porovnání let 2007 a 2010



Ačkoli přesvědčení o potřebnosti němčiny bylo v roce 2010 nižší než v roce 2007, přesto žáci dali jednoznačně najevo, že němčinu v naší zemi potřebujeme a by se jim opravdu mohla hodit. V průměru vyjádřilo 82,2 % všech žáků názor, že by se jim němčina mohla jednou hodit.

V odhadu kladných odpovědí jsme byli opatrní a předpokládali jsme, že žáci nebudou odpovídat zcela jednoznačně, že budou své odpovědi podmiňovat určitými konkrétními situacemi (příklad: Ano, mohly by se mi hodit, pokud bych získal/a v Německu práci, chtěl/a studovat v Rakousku apod.). Ačkoli se odpovědi tohoto typu vyskytovaly, bylo jich výrazně méně, než jsme očekávali.

Opět pro ilustraci uvádíme reprezentativní výběr odpovědí žáků na otázku „Myslíš, že by se ti mohly znalosti němčiny někdy hodit?“

ANO:

- pokud někam pojedu
- když pojedu na dovolenou
- hodně
- asi jo
- ke studování

- budu hodně cestovat, pracovat
- ano, chodím do školy, která má výměnné pobyty s Německem
- u našich sousedů na dovolené
- do zahraničí
- v zahraničních státech a v zaměstnání
- při dovolené na horách v Rakousku, Německu a Švýcarsku
- v jižních Čechách je hodně Němců a Rakušáků
- chtěla bych pracovat v Německu
- chtěl bych dělat v zahraničí
- na dovolené
- ano, už se i hodila
- protože budu jezdit do Německa za tetou a babičkou
- v práci
- chtěl bych pracovat v zahraničí
- možná jo - třeba na blešáku v Rakousku nebo v Travel FreeShopu na hranicích
- mám příbuzné v Německu i Rakousku
- jsou to naši sousedi
- chtěl bych pracovat v Rakousku
- v Rakousku na horách
- při cestování
- jazyk se hodí vždycky
- je tu hodně Němců, snad jo
- hraju fotbal a kdybych se dostal do Německa, tak bych se chtěl dorozumět
- pojedu do ciziny
- domluvím se víc německy než česky
- asi ano, abych se domluvil
- ano, určitě
- Myslím si, že je němčina v ČR nejpoužívanějším jazykem! Obzvláště v Lomnici!
- když budu pracovat ve službách, objeví se i Němci
- jasně
- určitě, bydlíme u rakouských hranic
- ano, ale víc by se mi hodila angličtina
- důležitá v Německu a Polsku
- možná někdy ano - chtěla bych se někdy podívat do Německa
- bude se mi hodit ve škole
- chci si vyzkoušet tam pracovat
- určitě, když žiju ve státě, kolem kterého se mluví německy
- samozřejmě
- ano jistě, mamky příbuzní jsou Němci a jdu na školu, kde ji potřebuji

- doufám
- asi ano, i když angličtina bude mít přednost
- dovolená v Německu nebo jinde
- při ucházení se o práci k tomu přihlížej;
- už jsem ji několikrát potřebovala
- je to teď důležitý
- hlavně v Rakousku a Německu
- často jezdím do Německa a Rakouska
- v Rakousku na sjezdovkách, abych si řekl o nějaký jídlo
- v sousedních zemích se mluví německy
- občas ano
- téměř každý rok jezdím do Německa
- určitě, v Česku je spousta německých firem, které vyžadují znalost němčiny, navíc Němci jsou naši sousedé
- doufám, že ano
- prázdninách
- určitě, chci jako au-pair do Rakouska
- už teď se mi to hodí, když jedeme do Rakouska
- ano, vždyť se říká, kolik jazyků znáš, tolikrát jsi člověkem

Ne:

- asi ne, protože angličtina je všude a němčina zaniká
- nevím, asi moc ne
- nebude
- doufám, že ne.
- ne, nemám rád Fricky.
- moc ne.
- ne, je to na nic

Ano i ne:

- To záleží jenom na mně.
- nevím
- možná
- někdy jo
- snad jo
- snad ne
- asi jo, já vůbec nevím
- asi jo, ale doufám, že nějak moc ne
- moc ne
- snad v práci, na dovolené

- možná jo, ale míň než angličtinu
- trochu
- asi jo, ale spíš ne
- asi ano, ale teď nevím
- jak kde
- ano, ale taky je možné, že ji nikdy nevyužiju
- možná ano, ale ne moc
- moc ne, jen třeba v Rakousku a Německu, ale i u nás v pohraničí

Názory žáků na to, proč by se jim němčina mohla jednou v životě hodit, jsme opět roztřídili a přidělili jim ve shodě s námi vytvořeným kategoriálním systémem příslušné kódy.

Vyhodnocení je provedeno prostřednictvím tabulky četností, která obsahuje absolutní, relativní a kumulativní absolutní a relativní četnosti. Jde tak v podstatě opět pouze o popisnou statistiku.

Výsledky

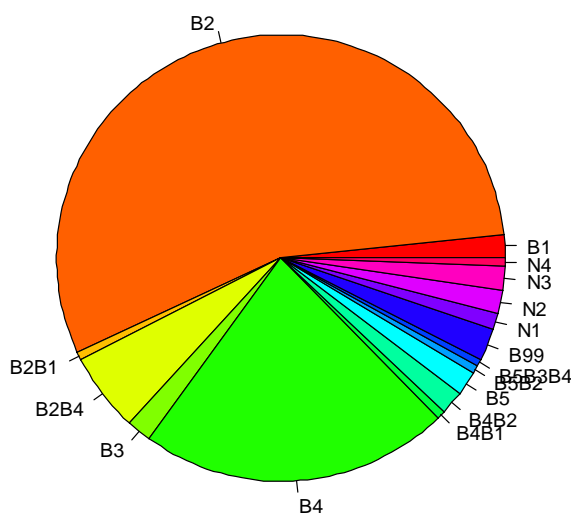
Tab. 38: Tabulka četností zachycující názory žáků na to, proč se jim bude v budoucnu hodit němčina

Proč NJ nejlépe	Absolutní četnost	Relativní četnost v %	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost v %
B2	96	55,17	96	55,17
B4	39	22,41	135	77,59
B2 a B4	10	5,75	145	83,33
B99	4	2,30	149	85,63
B1	3	1,72	152	87,36
B3	3	1,72	155	89,08
B4 a B2	3	1,72	158	90,8
B5	3	1,72	161	92,53
N2	3	1,72	164	94,25
N3	3	1,72	167	95,98
N1	2	1,15	169	97,13
B2 a B1	1	0,57	170	97,7
B4 a B1	1	0,57	171	98,28
B5 a B2	1	0,57	172	98,85
B5, B3 a B4	1	0,57	173	99,43
N4	1	0,57	174	100

Z výše uvedené tabulky četností je zřejmé, že modální kategorií, tj. kategorií s největší četností, je kategorie B2 (potřeba znalostí němčiny pro život). Pomocí této kategorie se vyjádřilo celkem 55,17 % žáků z celkového počtu 174 žáků, kteří odpověděli na položenou otázku. V pořadí druhou nejčastěji uváděnou odpovědí žáků byla kategorie B4 (instrumentální význam znalostí cizího jazyka). Pomocí této kategorie se vyslovilo celkem 22,41 % žáků z celkového počtu 174 žáků, kteří se k otázce vyjádřili. Naopak mezi nejméně preferované patřila kategorie N4 (negativní vztah k německé kultuře a k lidem), kombinace kategorií B5 (pozitivní vztah k německé kultuře a k lidem), B3 (němčina jako lingua franca) a B4.

Grafické znázornění jednotlivých absolutních četností uvedených odpovědí je patrné z níže uvedeného koláčového grafu.

Graf 34: Koláčový graf zachycující četnosti jednotlivých důvodů toho, proč se podle názorů žáků hodí němčina



Závěr

Názory žáků na potřebnost němčiny nás velmi překvapily. Byly vesměs kladné, a to i u těch žáků, kteří tvrdili, že němčinu nemají rádi, že jim nejde, že se ji učí z donucení, že je nebaví apod. I touto výzkumnou otázkou jsme získali další významný argument proti odpůrcům výuky němčiny na našich základních školách.

VO9: Je vztah k cizím jazykům podmíněn pohlavím? Pokud ano, které motivační faktory zde sehrávají nejvýznamnější roli?

Materiál a metodika

Hufeisenová, o jejíž faktorový model se zde opíráme, se vlivem pohlaví na osvojování cizích jazyků vůbec nezabývá. Připouští, že tzv. neurofyziologické faktory osvojování jazyků zásadně ovlivňují, podrobně se jim ale nevěnuje. Na základě našich osobních pedagogických zkušeností si však dovoluujeme vyjádřit domněnku, že děvčata mají zvláště v rámci svého základního vzdělávání k cizím jazykům kladnější vztah než chlapci. Protože se ale samozřejmě můžeme i mýlit, podrobili jsme tento vztah našemu dalšímu zkoumání.

Pro vyhodnocení vztahu mezi postojem k cizímu jazyku a pohlavím žáka bude opět použit test na shodu multinomických rozdělení. Formálněji bude, stejně jako v předchozích případech, testována následující nulová a alternativní hypotéza:

$$H_0 : \pi_{i1}; \pi_{i2} \text{ K } ; \pi_{ij} \text{ jsou shodná pro } \forall i$$

$$H_A : \text{non } H_0$$

V případě, že cizí jazyky žáky bavily (nebavily), byly následně analyzovány důvody, proč tomu tak je. Tyto důvody byly zjišťovány pouze pro „úroveň L2“, neboť pro L3 a ostatní byla četnost výskytu odpovědí jak u dívek, tak i u chlapců velmi malá.

Výsledky

Tab. 39: Kontingenční tabulka zachycující pohlaví žáků a absolutní četnosti odpovědí na otázku ohledně jejich vztahu k němčině

Pohlaví	Ano, baví	Ano i ne	Nevím	Nebaví	Celkem
Chlapci	138	36	3	54	231
Dívky	94	23	4	78	199
Celkem	232	59	7	132	430

Testovaná hypotéza (H₀): „vztah k cizímu jazyku“ je stejný, bez ohledu na pohlaví žáka. (Zastoupení - podíl jednotlivých kategorií je stejný bez ohledu na pohlaví).

$$H_0 : \pi_{i1}; \pi_{i2} \text{ K } ; \pi_{ij} \text{ jsou shodná pro } \forall i$$

$$H_A : \text{non } H_0$$

$$\alpha = 0,05$$

$$\chi^2 = 13,4086, \text{ stupně volnosti} = 3, \text{ p-value} = 0,003831$$

Na základě provedeného testu homogenity multinomických rozdělení a s ohledem na pozorované absolutní četnosti ve výše uvedené kontingenční tabulce lze s více než 99 % spolehlivostí tvrdit, že se rozdělení jednotlivých kategorií „vztahu k cizímu jazyku v závislosti na pohlaví žáků“ ve sledovaném souboru statisticky významně liší (p-value = 0,003831). Jinými slovy, postoj k cizím jazykům se do jisté míry statisticky významně liší v závislosti na pohlaví žáka, přičemž chlapci zahrnutí do našeho výzkumného vzorku vyjadřovali častěji kladný vztah k cizím jazykům než děvčata.

Chlapci – důvody v případě, že je cizí jazyk/y baví

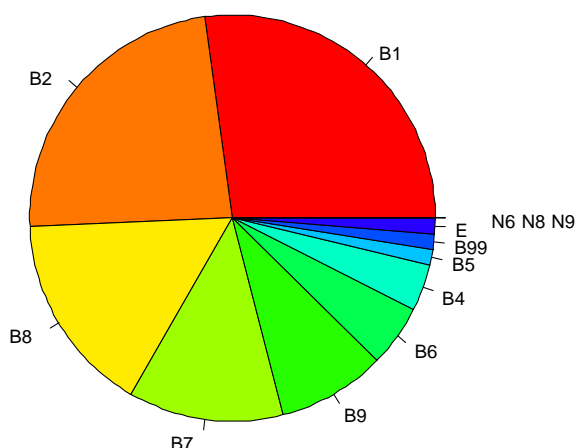
Tab. 40: Tabulka četností důvodů, proč baví chlapce cizí jazyk jako L2

Důvod oblíbenosti L2 chlapci	Absolutní četnost	Relativní četnost v %	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost v %
B1	22	27,16	22	27,16
B2	19	23,46	41	50,62
B8	13	16,5	54	66,67
B7	10	12,35	64	79,02
B9	7	8,64	71	87,66
B6	4	4,94	75	92,6
B4	3	3,7	78	96,3
B5	1	1,23	79	97,53
B99	1	1,23	80	98,76
E	1	1,23	81	100,00
N6	0	0	81	100,00
N8	0	0	81	100,00
N9	0	0	81	100,00

Z výše uvedené tabulky četností je zřejmé, že 27,16 % chlapců, které baví cizí jazyk/y, označilo za důvod či motivaci, proč je baví L2 kategorii B1 (pragmatické

použití jazyka 1 – komunikační kompetence). Druhou nejčastěji uváděnou kategorií (23,46 %) byla kategorie B2 (pragmatické použití jazyka 2 – realizace různých záměrů v daném jazyce). Třetí nejčastější odpovědí (16,5 %) byla kategorie B8 (vztah k výuce cizího jazyka 2). Celková situace je patrná z příloženého koláčového grafu (viz graf níže).

Graf 35: Koláčový graf absolutních četností, proč baví chlapce cizí jazyk jako L2



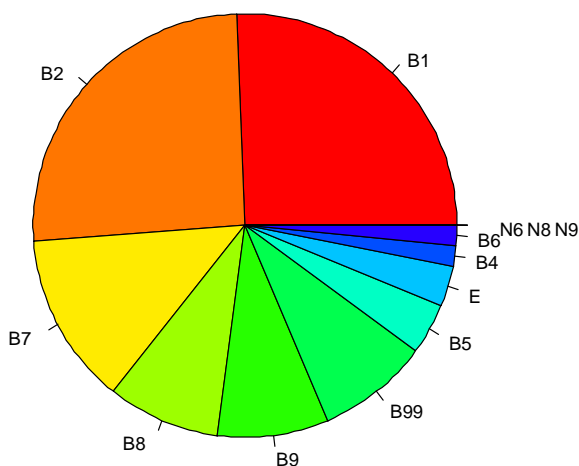
Dívky – důvody v případě, že je cizí jazyk/y baví

Tab. 41: Tabulka četností důvodů, proč baví dívky cizí jazyk jako L2

Důvod oblíbenosti L2 dívky	Absolutní četnost	Relativní četnost v %	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost v %
B1	33	25,58	33	25,58
B2	33	25,58	66	51,16
B7	17	13,18	83	64,34
B8	11	8,53	94	72,87
B9	11	8,53	105	81,4
B99	11	8,53	116	89,93
B5	5	3,88	121	93,81
E	4	3,1	125	96,91
B4	2	1,55	127	98,46
B6	2	1,55	129	100,00
N6	0	0	129	100,00
N8	0	0	129	100,00
N9	0	0	129	100,00

Dívky, jak je patrné z výše uvedené tabulky četností, v případě, že je baví cizí jazyky, odpovídaly obdobně jako chlapci. Nejtypičtější odpovědi byla kategorie „B1“ (25,58 %) následovaná kategorií „B2“ (25,58 %) a kategorií „B7“ (13,18%). Situace je pro lepší názornost znázorněna prostřednictvím koláčového grafu.

Graf 36: Koláčový graf absolutních četností, proč baví dívky cizí jazyk jako L2



Chlapci – důvody v případě, že je cizí jazyk/y nebaví

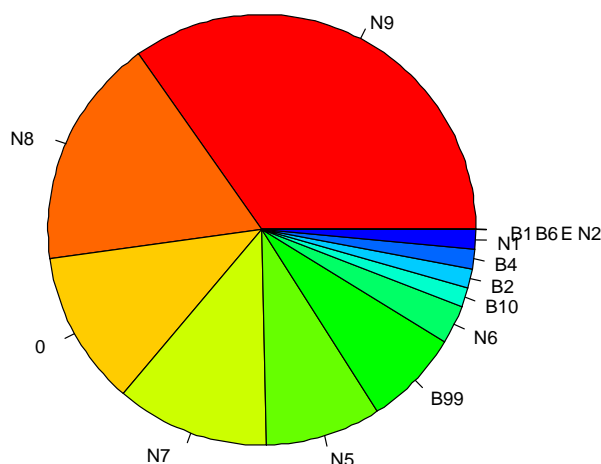
Tab. 42: Tabulka četností důvodů, proč nebaví chlapce cizí jazyk jako L2

Důvod, proč nebaví L2 - chlapci	Absolutní četnost	Relativní četnost v %	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost v %
N9	24	34,78	24	34,78
N8	12	17,39	36	52,17
o	8	11,59	44	63,76
N7	8	11,59	52	75,35
N5	6	8,7	58	84,05
B99	5	7,25	63	91,3
N6	2	2,9	65	94,2
B10	1	1,45	66	95,65
B2	1	1,45	67	97,1
B4	1	1,45	68	98,55
N1	1	1,45	69	100
B1	0	0	69	100
B6	0	0	69	100
E	0	0	69	100
N2	0	0	69	100

V případě, že chlapce cizí jazyky nebavily, pak uváděli nejčastěji jako důvod kategorii „N9“ (34,78 % z chlapců, které cizí jazyk/y nebaví). Tato kategorie je

spjatá s obtížností jazyka. Za druhou nejčastěji se vyskytující odpověď lze označit kategorií „N8“ (17,39 % z chlapců, které cizí jazyk/y nebaví), která souvisí s vztahem k výuce cizího jazyka 3 (nic neumím, jazyky mi nejdou, mám špatné známky, nechápu to, bojím se zkoušení).

Graf 37: Koláčový graf absolutních četností, proč nebaví chlapce cizí jazyk jako L2



Dívky – důvody v případě, že je cizí jazyk/y nebaví

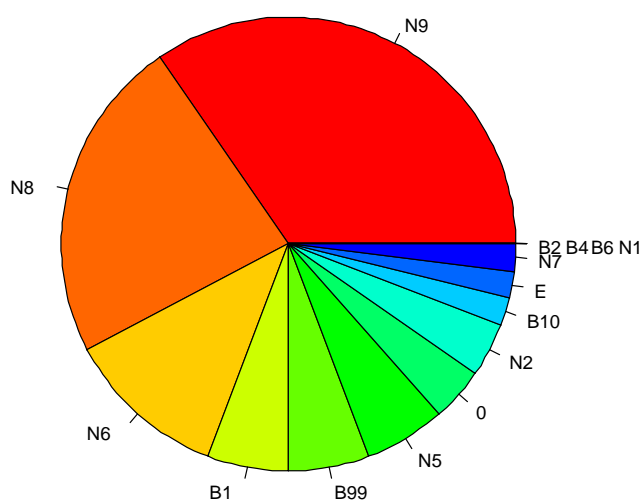
Tab. 43: Tabulka četností důvodů, proč nebaví dívky cizí jazyk jako L2

Důvod, proč nebaví L2 - dívky	Absolutní četnost	Relativní četnost v %	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost v %
N9	18	34,62	18	34,62
N8	12	23,8	30	57,7
N6	6	11,54	36	69,24
B1	3	5,77	39	75,01
B99	3	5,77	42	80,78
N5	3	5,77	45	86,55
o	2	3,85	47	90,40
N2	2	3,85	49	94,25
B10	1	1,92	50	96,17
E	1	1,92	51	98,090
N7	1	1,92	52	100,00
B2	0	0	52	100,00
B4	0	0	52	100,00
B6	0	0	52	100,00
N1	0	0	52	100,00

V případě, že dívky cizí jazyky nebavily, pak uváděly nejčastěji jako důvod kategorií „N9“ (34,62 % z dívek, které cizí jazyky nebaví). Tato kategorie je, jak již

bylo řečeno výše, spojena s obtížností jazyka. Za druhou nejčastěji se vyskytující odpověď lze označit kategorií „N8“ (17,39 % z dívek, které cizí jazyky nebaví), která souvisí s vztahem k výuce cizího jazyka 3 (nic neumím, jazyky mi nejdou, mám špatné známky, nechápu to, bojím se zkoušení). Zajímavý je i třetí nejčastější důvod, který dívky uvedly. Byla to kategorie „N6“, která souvisí s emotivním vztahem k jazyku (jazyk se mi nelíbí, nelíbí se mi výslovnost, jazyk je tvrdý, nelibozvučný, bojím se mluvit). Pomocí této kategorie se vyslovilo 11,54 % z dívek, které cizí jazyk/y nebaví. Celková situace je patrná z níže uvedeného koláčového grafu.

Graf 38: Koláčový graf absolutních četností, proč nebaví dívky cizí jazyk jako L2



Závěr

K našemu překvapení se nepotvrdila hypotéza, že by dívky měly lepší vztah k cizím jazykům než chlapci. Právě naopak, námi oslovení chlapci vyjadřovali kladný vztah k cizím jazykům častěji než děvčata. Co se týče důvodů, proč žáky cizí jazyky baví či nebaví, zde bylo možno pozorovat mezi chlapci a děvčaty až pozoruhodnou shodu (B1 + B2 – pragmatické použití jazyka). Chlapci snad jen kladli větší důraz na kategorii B8, tedy že mají cizí jazyky rádi, protože je výuka baví, je zajímavá, hravá, zatímco děvčata upřednostnila kategorii B7, tedy že je jazyky baví, protože k nim mají nadání, rády se je učí nebo to je jejich první cizí jazyk. Podobně vyrovnaný vztah jsme zaznamenali ve vyhodnocení důvodů, proč žáky cizí jazyky nebaví. Chlapci shodně s děvčaty uváděli na prvním místě, že jazyky jsou obtížné (kategorie N9), na druhém místě, že jim jazyky nejdou

(kategorie N8). Tento důvod byl pro děvčata podstatnější než pro chlapce. Další rozdíl spočíval v tom, že chlapci vyjadřovali obecnou nechuť učit se cizí jazyky (N7), zatímco děvčata uváděla, že je jazyky nebaví, protože se jim nelíbí, a to hlavně z důvodu výslovnosti.

VO10: Ovlivňuje volba učebnice jazykovou úroveň žáků?

Materiál a metodika

Vzhledem k tomu, že se v naší profesi často zabýváme analýzou učebnic¹³⁵ německého jazyka pro různé stupně škol, využili jsme tohoto výzkumu též ke zjištění, podle jakých učebnic se u nás nejčastěji žáci učí a zda dochází v souladu s pokrokem a vydáváním stále kvalitnějších učebnic k obměně učebnic, které učitelé ve výuce používají. Očekávali jsme, že nám výzkum ukáže, který typ učebnic patří mezi nejoblíbenější a v praxi nejfrekventovanější. Naše zjištění však byla poměrně překvapující.

Ukázalo se, že učitelé využívali v roce 2007 a 2010 snad všechny učebnice, které jsou na našem trhu k dispozici.

Seznam učebnic¹³⁶, které byly aktuálně používány v době realizace našeho výzkumu:

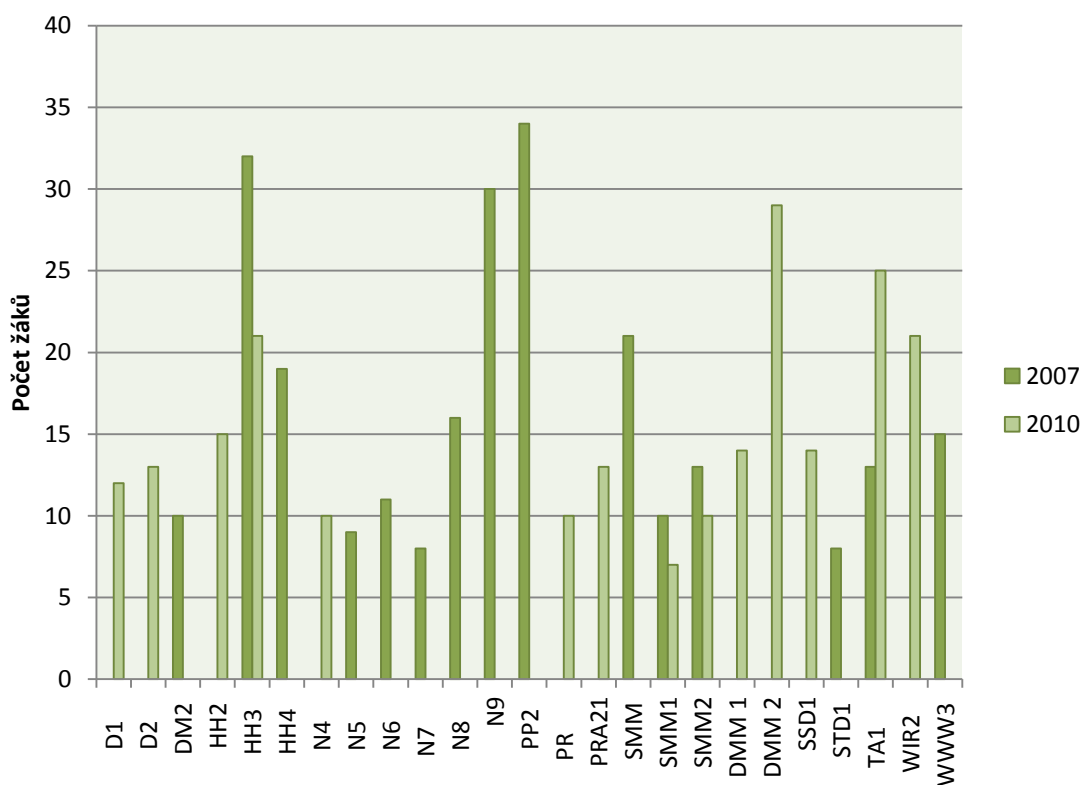
D1	= Direkt 1
D2	= Direkt 2
DM2	= Das Deutschmobil 2
HH2	= Heute haben wir Deutsch 2
HH3	= Heute haben wir Deutsch 3
HH4	= Heute haben wir Deutsch 4
N4	= Němčina pro 4. ročník – Maroušková
N5	= Němčina pro 5. ročník – Maroušková
N6	= Němčina pro 6. ročník – Maroušková

¹³⁵ Pro zjednodušení zde používáme pojem „učebnice“, ačkoli si dobře uvědomujeme rozdíl mezi učebnicí a učebním souborem. Velká většina zde popisovaných materiálů patří spíše do kategorie „učební soubor“.

¹³⁶ V seznamu použité literatury neuvádíme bibliografické citace, neboť jsme s učebnicemi nepracovali a každý učitel němčiny je na internetu dokáže snadno dohledat.

N7	= Němčina pro 7. ročník – Maroušková
N8	= Němčina pro 8. ročník – Maroušková
N9	= Němčina pro 9. ročník – Maroušková
PP2	= PingPong 2
PR	= Prima
PRA21	= Prima A2/1
SMM	= Spaß mit Max
DMM 1	= Deutsch mit Max 1
DMM 2	= Deutsch mit Max 2
SSD1	= Sprechen Sie Deutsch 1
STD1	= Studio d A1
TA1	= Themen aktuell 1
WIR2	= Wir 2
WWW3	= Wer? Wie? Was? 3

Graf 39: Nejčastěji používané učebnice němčiny v letech 2007 a 2010



Nejpoužívanějšími učebnicemi v roce 2007 byly v rámci našeho výzkumu PingPong 2, Heute haben wir Deutsch 3 a Němčina pro 9. ročník. V roce 2010 to

byly Deutsch mit Max 2, Themen aktuell 1, Heute haben wir Deutsch 3 a Wir 2. Je vidět, že od některých učebních souborů učitelé rychle ustupují, např. od Heute haben wir Deutsch a volí raději nověji vydávané materiály, jako je např. Direkt, Prima, Deutsch mit Max, Wir a Sprechen Sie Deutsch. Překvapením bylo používání učebnice Themen aktuell, neboť ta patří mezi nejstarší porevoluční učebnice. V souvislosti s analýzou dat týkajících se používání učebnic musíme konstatovat, že výpovědní hodnota tohoto dílčího zkoumání není vysoká, neboť širší vzorku škol byla příliš rozsáhlá (různá města, různé třídy na různé úrovni, dva typy škol – ZŠ a gymnázia), a porovnání let 2007 a 2010 není zcela objektivní, neboť jsme nezkoumali porovnatelné veličiny (stejně typy škol a stejné třídy). Jedná se tedy pouze o ilustrativní obrázek.

Abychom odpověděli na otázku, zda volba učebnice má vliv na jazykovou úroveň žáků, využili jsme výsledků, kterých žáci dosáhli při našem jazykovém testu. Bylo nutno učinit následující zjednodušující předpoklad: „Celkové bodové skóre sleduje normální rozdělení s přibližně stejnou variabilitou v jednotlivých skupinách“. Pokud tuto premisu přijmeme, lze vyslovit následující testovanou hypotézu: „Volba jazykové učebnice neovlivňuje jazykovou úroveň žáků“. Je zřejmé, že v analyzovaném vzorku jsou žáci s „různou úrovní a tedy i délkou výuky NJ“ (viz tab. 44), proto bylo nutné zahrnout i tento faktor do konstruovaného modelu.

Tab. 44: Délka studia NJ s ohledem na jazykovou úroveň (A1, A2) - popisné statistiky

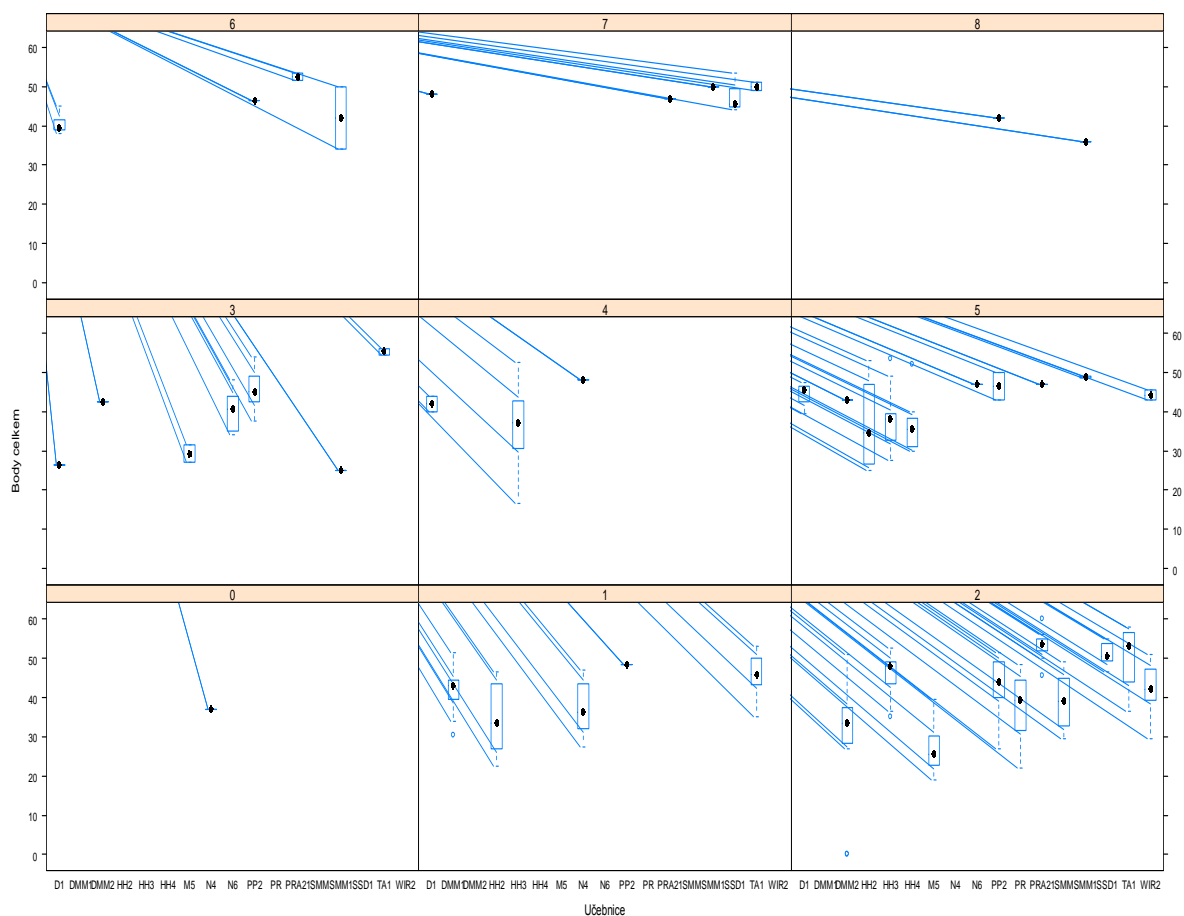
Úroveň znalosti NJ	Minimum	První kvartil	Medián	Aritmetický průměr	Třetí kvartil	Maximum	Směrodatná odchylka
A1	0,000	2,000	2,000	2,807	4,000	8,000	1,646
A2	1,000	4,000	5,000	4,791	5,000	9,000	1,373
Celek	0,000	2,000	3,000	3,484	5,000	9,000	1,820

Vzhledem k výše uvedené komplikaci a nevyváženosti jednotlivých kombinací (délka studia NJ a typ učebnice), bylo nutné využít tzv. dvoufaktorovou analýzu rozptylu s interakcemi. Přesněji bude provedena sekvenční analýza rozptylu (Typ I Sum of Squares).

Výsledky

Pozorovaná data jsou pro názornost zachycena prostřednictvím box – whiskers diagramů, které jsou znázorněny s ohledem na délku, po kterou se žáci učili NJ.

Graf 40: Box – whiskers diagramy zachycující rozdělení celkových bodů dosažených žáky v závislosti na použité učebnici a délce, po kterou se učí NJ



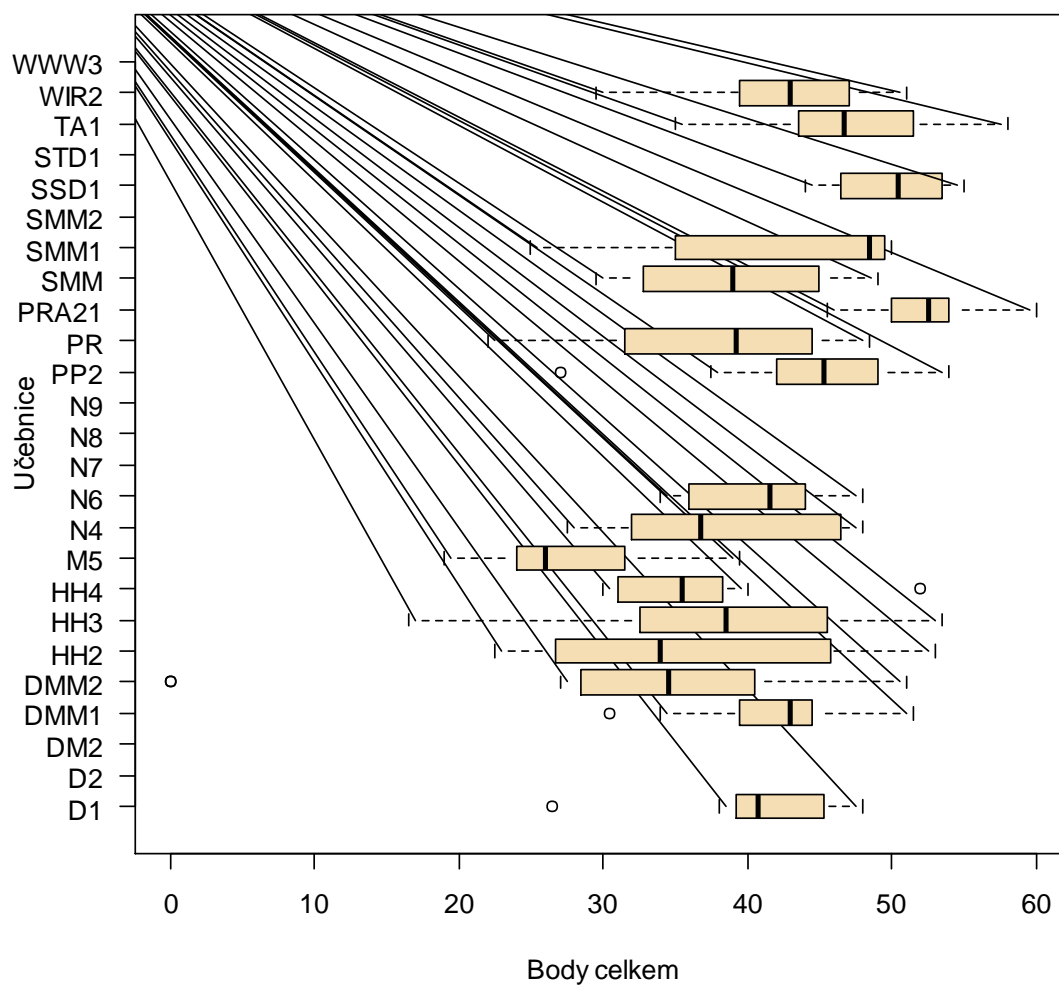
Z uvedeného grafu je patrné, že ne všechny učebnice jsou využívány na všech úrovních. Dále je zajímavá i variabilita celkových bodů z jazykového didaktického testu, které žáci obdrželi. Výsledky provedené sekvenční dvoufaktorové analýzy rozptylu s pevnými efekty jsou uvedeny v tabulce analýzy rozptylu (viz tab. 45).

Tab. 45: Tabulka analýzy rozptylu

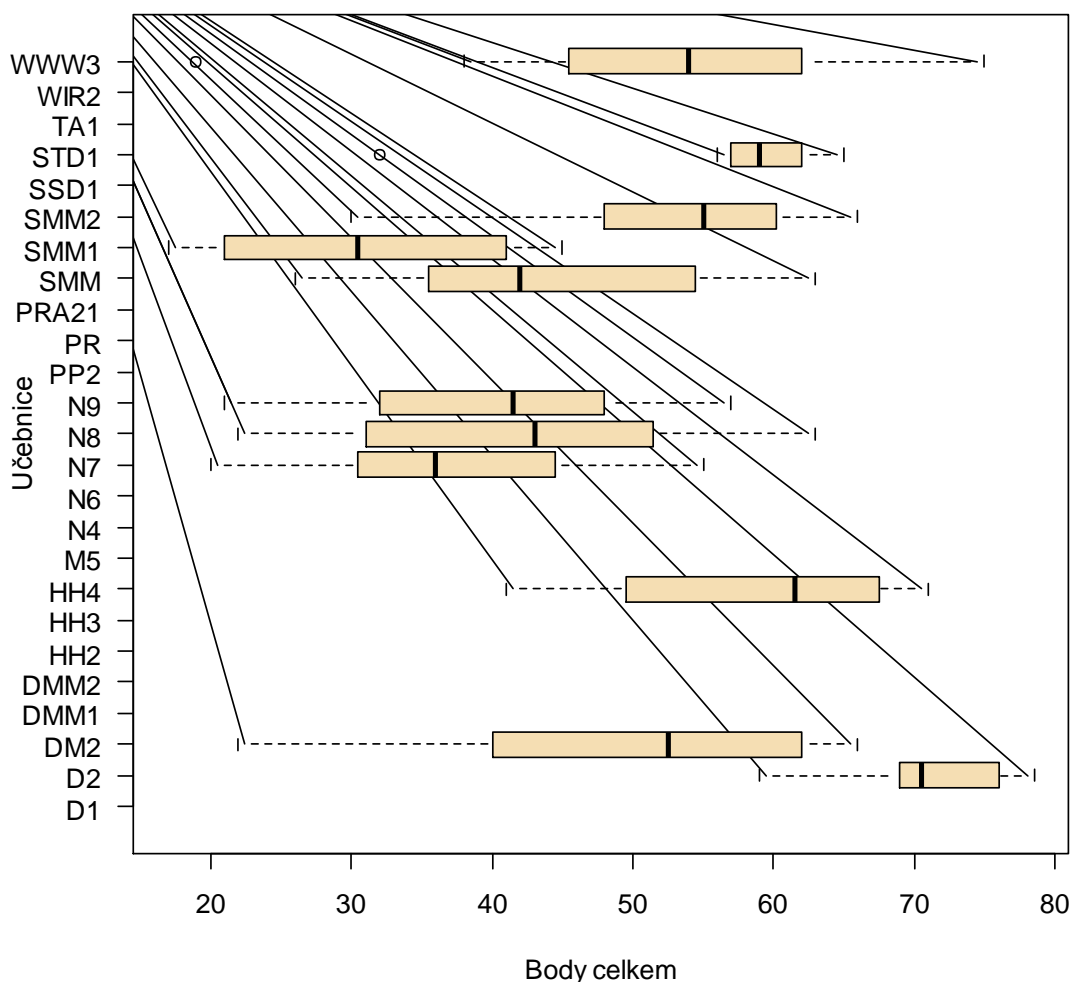
Faktor	Stupně volnosti	Součet čtverců	Průměrný součet čtverců	Testové kritérium F	p-value
Kolik let se učí NJ	9	6969	774,36	9,3373	$6,947 \cdot 10^{-13}$
Učebnice	25	22785	911,41	10,9899	$< 2,2 \cdot 10^{-16}$
Interakce	34	3714	109,25	1,3173	0,1148
Rezidua	392	32509	82,93		

Z výsledků analýzy rozptylu je zřejmé, že můžeme zamítnout testovanou hypotézu, tj. na základě pozorovaných dat lze tvrdit, že typ učebnice je s více než 95 % spolehlivostí statisticky významným faktorem. Jinými slovy: po „odečtení“ vlivu délky výukového procesu (kolik let se žák učí NJ) zůstává typ použité učebnice statisticky významným faktorem, který ovlivňuje celkové bodové hodnocení žáků. Pro lepší představu o distribuci celkového počtu bodů jsou níže uvedeny dva grafy zachycující celkové bodové hodnocení žáků v závislosti na použité učebnici a dosažené úrovni znalosti NJ (A1 a A2).

Graf 41: Bodové hodnocení žáků na úrovni A1 v závislosti na použité učebnici.
Znázornění pomocí box – whisker diagramů



Graf 42: Bodové hodnocení žáků na úrovni A2 v závislosti na použité učebnici.
Znázornění pomocí box – whisker diagramů



Závěr

Z výzkumu vyplývá, že jedním z faktorů, který také může ovlivnit kvalitu výuky je volba učebnice. V našem případě se ukázalo, že žáci s jazykovou úrovní A1 dosáhli v jazykovém testu nejlepších výsledků, pokud se učili podle učebnice Prima A2/1, podle Sprechen Sie Deutsch 1, Spaß mit Max 1 a Themen aktuell 1. Učebnice Prima A2, Sprechen Sie Deutsch 1 a Themen aktuell 1 však úroveň A1 překračují, proto se lze domnívat, že žáci dosáhli dobrých výsledků jen proto, že je jejich učitelé nechali psát test na nižší úrovni, než na které měli v daném okamžiku být. Proto lze za pomyslného vítěze našeho výzkumu pro úroveň A1 jednoznačně

považovat učebnici Spaß mit Max 1. Na úrovni A2 dosáhli žáci nejlepších výsledků, pokud se učili podle učebnice Direkt 2 a Studio d1. V tomto případě se ale jednalo o žáky gymnázií. Pro základní školy dopadla nejlépe výuka podle učebnice Heute haben wir Deutsch 4 a Spaß mit Max 2.

VO11: Jak velký vliv má úspěšnost žáka ve výuce němčiny na vztah k ní? Které další faktory mají největší vliv na kladný vztah žáků k němčině?

Materiál a metodika

Další analýzou výsledků našeho výzkumu jsme chtěli zjistit, které různé faktory mají vliv na vztah k němčině a jakou roli v zájmu o ni hrají znalosti žáků. Cílem bylo kromě jiného i ověření dalších aspektů faktorového modelu Hufeisenové.

Formulovali jsme opět nulovou a alternativní hypotézu:

H₀: Vztah k němčině je stejný bez ohledu na jeho úspěšnost ve výuce.

H_A: Vztah k němčině není podmíněn úspěšností žáka ve výuce, nýbrž jinými faktory¹³⁷.

Transformací dat byla vytvořena binární proměnná (0 – nebaví (N); 1 – baví (A)), která představovala závisle proměnnou. Jako nezávisle proměnné byly uvažovány následující proměnné:

- Body celkem (Bodycelkem)
- Kolik let se žák učí německy (KolikletNJ)
- Učí se žák další cizí jazyk (DalsiCJ)
- Pohlaví žáka (Pohlavi)
- Který cizí jazyk chce žák umět nejlépe (KTJnej1)
- Zda studuje němčinu jako L2 nebo L3 (NJjakoL2neboL3)
- Poloha města vzhledem k německy mluvícím zemím (Polohamesta)
- Od které třídy se žák učí německy (Odktttrnj)

¹³⁷ Vliv různých faktorů na vztah k němčině byl modelován prostřednictvím logistické regrese. Velikost vlivu signifikantních faktorů byla zjištěna prostřednictvím analýzy deviance.

S ohledem na binární povahu závisle proměnné a dalším nesplněným předpokladům byl využit k modelování vztahu logistický regresní model, resp. zobecněný lineární model (GLM) s logitovou vazební funkcí. Jinými slovy, pravděpodobnost toho, že němčinu „označí“ i-tý žák za oblíbenou (tento jev označme jako π_i) budeme modelovat jako

$$\ln\left(\frac{\pi_i}{1-\pi_i}\right) = \beta_0 + \beta_1 \text{Bodycelkem}_i + \beta_2 \text{kolikletNJ}_i + K + \beta_8 \text{Odktrnj}_i$$

resp.

$$\pi_i = \frac{\exp(\beta_0 + \beta_1 \text{Bodycelkem}_i + \beta_2 \text{kolikletNJ}_i + K + \beta_8 \text{Odktrnj}_i)}{1 + \exp(\beta_0 + \beta_1 \text{Bodycelkem}_i + \beta_2 \text{kolikletNJ}_i + K + \beta_8 \text{Odktrnj}_i)}$$

Odhad jednotlivých regresních koeficientů se realizoval prostřednictvím metody maximální věrohodnosti spolu s IRWLS metodou. Vzhledem k povaze práce jsou uvedeny pouze hlavní výsledky získané logistickou regresní analýzou. Pro sestavení modelu byly z celé datové matice vyfiltrovány pouze kompletní případy. Jednalo se tak pouze o 411 žáků. Byla tak vytvořena submatice typu $[411 \times 11]$, která se stala výchozí datovou maticí pro regresní analýzu.

Výsledky

Tab. 46: Tabulka analýzy deviance pro první model logistické regrese (v modelu jsou zahrnuty všechny výše zmíněné vysvětlující proměnné)

	Stupně volnosti	Deviance	Residuální stupně volnosti	Residuální deviance	p-value
Nulový model			410	509,841	
Bodycelkem	1	0,353	409	509,488	0,552430
KolikletNJ	1	12,166	408	497,322	0,000487
DalsiCJ	1	12,200	407	485,122	0,000478
Pohlavi	1	0,528	406	484,594	0,467490
KTJnej1	2	20,832	404	463,763	0,000030
NJjakoL2neboL3	2	5,192	402	458,571	0,074589
Polohamesta	2	2,810	400	455,761	0,245350
Odktrnj	1	2,196	399	453,565	0,138424

Z tabulky analýzy deviance získaného modelu logistické regrese je zřejmé, že většina zahrnutých vysvětlujících proměnných výrazněji nepřispívá k redukci deviance. Za významné lze na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ označit pouze

proměnné, které souvisí s tím „kolik let se žák učí NJ“, „zda se učí další CJ“ a „který cizí jazyk chce umět nejlépe“. Pokud nesignifikantní vysvětlující proměnné odstraníme z modelu logistické regrese a model znovu přepočteme, můžeme opět provést analýzu deviance. Výsledky jsou uvedeny v následující tabulce.

Tab. 47: Analýza deviance pro zjednodušený submodel

	Stupně volnosti	Deviance	Residuální stupně volnosti	Residuální deviance	p-value
Nulový model			410	509,840931	
KTJnej1	2	32,387	408	477,454	0,000000
DalsiCJ	1	10,378	407	467,076	0,001275
KolikletNJ	1	2,407	406	464,668	0,120769

Z tabulky analýzy deviance je patrné, že vysvětlující proměnná „kolik let se žák učí NJ“ se v novém modelu stala rovněž statisticky nevýznamnou. Po jejím odstranění z modelu a opětovném přepočtení získáme, tentokrát již výslednou, tabulku analýzy deviance (viz následující tabulka):

Tab. 48: Výsledná tabulka analýzy deviance

	Stupně volnosti	Deviance	Residuální stupně volnosti	Residuální deviance	p-value
Nulový model			410	509,840931	
KTJnej1	2	32,387	408	477,454	0,000000
DalsiCJ	1	10,378	407	467,076	0,00127

Nyní se již můžeme zaměřit na výsledný model logistické regrese, resp. na tabulku výsledných regresních koeficientů. Z níže uvedené tabulky je zřejmé, že výsledný model, tj. pravděpodobnost, že žák označí němčinu za oblíbený jazyk, lze vyjádřit následovně:

$$\pi_i = \frac{\exp(-1,3183 + 1,3691KTnej_NJ_i + 0,1226KTnej_ost_i + 0,8128DalsiCJ_N_i)}{1 + \exp(-1,3183 + 1,3691KTnej_NJ_i + 0,1226KTnej_ost_i + 0,8128DalsiCJ_N_i)}$$

Tab. 49: Výsledky provedené logistické regrese

Proměnné	Odhad	S.E.(Odhad)	Testová statistika	p-value
β_0	-1,318	0,152	-8,661	$< 2,10^{-16}$
KTJnej1 – NJ	1,369	0,303	4,522	$6,12 \cdot 10^{-6}$
KTJnej1 – ostatní	0,123	0,321	0,383	0,70207
DalsiCJ – N	0,813	0,250	3,245	0,00117

Závěr

Na základě provedené regresní analýzy lze tedy závěrem říci, že pravděpodobnost toho, zda žák označí svůj vztah k němčině jako kladný, je ovlivněna především tím, zda ji chce umět nejlépe ze všech cizích jazyků. Rovněž pravděpodobnost kladného vztahu k němčině vzrůstá, neučí-li se žák další cizí jazyk (tj. na otázku, zda se učí další cizí jazyk, odpověděl pomocí kategorie „N“). Naopak, je-li žák orientován na angličtinu („tvrdí, že chce umět angličtinu nejlépe“), pravděpodobnost kladného vztahu k němčině klesá (viz výše uvedená tabulka výsledků provedené logistické regrese). Pozn.: Regresní koeficient β_0 ve výše uvedené tabulce představuje „kategorii žáka“, který se učí více než jeden cizí jazyk a tvrdí, že chce umět nejlépe angličtinu.

VO12: Je vztah k němčině výrazně podmíněn i geografickou polohou školy, kterou žák navštěvuje?

Materiál a metodika

Vzhledem k tomu, že jsme náš výzkum převážně realizovali v krajích bezprostředně sousedících s Rakouskem nebo Německem, zajímalo nás, zda si žáci dostatečně uvědomují, že právě jim by se němčina jednou v životě mohla velmi hodit.

Pro vyhodnocení vztahu mezi postojem k němčině a geografickou polohou školy, kterou žák navštěvuje, byl opět použit test na shodu multinomických rozdělení. Formálněji byla stejně jako v předchozích případech testována následující nulová a alternativní hypotéza:

$$H_0 : \pi_{i1}; \pi_{i2} \text{ K } ; \pi_{ij} \text{ jsou shodná pro } \forall i$$

$$H_A : \text{non } H_0$$

Za účelem detailnějšího rozboru kontingenční tabulky byla opět provedena explorační korespondenční analýza. Vzhledem k povaze práce budou opět předloženy pouze nejpodstatnější charakteristiky spolu s výslednou projekcí do dvojdimenzionálního prostoru (viz graf symetrické korespondenční mapy).

Výsledky

Tab. 50: Kontingenční tabulka zachycující postoj žáka k NJ v závislosti na vzdálenosti místa jeho školy od sousedících německy hovořících zemí

Vzdálenost místa školy od Rakouska nebo SRN vs. obliba	Ano, baví	Ano i ne	Nevím	Ne, nebaví	Celkem
Do 100 km	165	44	4	90	303
Do 50 km od SRN či Rakouska	49	9	0	27	85
Do 200 km	18	6	3	15	42
Celkem	232	59	7	132	430

Testovaná hypotéza (H_0): „vztah k NJ“ je stejný, bez ohledu na geografickou polohu školy, kterou žák navštěvuje (Zastoupení - podíl jednotlivých kategorií je stejný bez ohledu na geografickou polohu školy, kterou žák navštěvuje).

$$H_0 : \pi_{i1}; \pi_{i2} \text{ K } ; \pi_{ij} \text{ jsou shodná pro } \forall i$$

$$H_A : \text{non } H_0$$

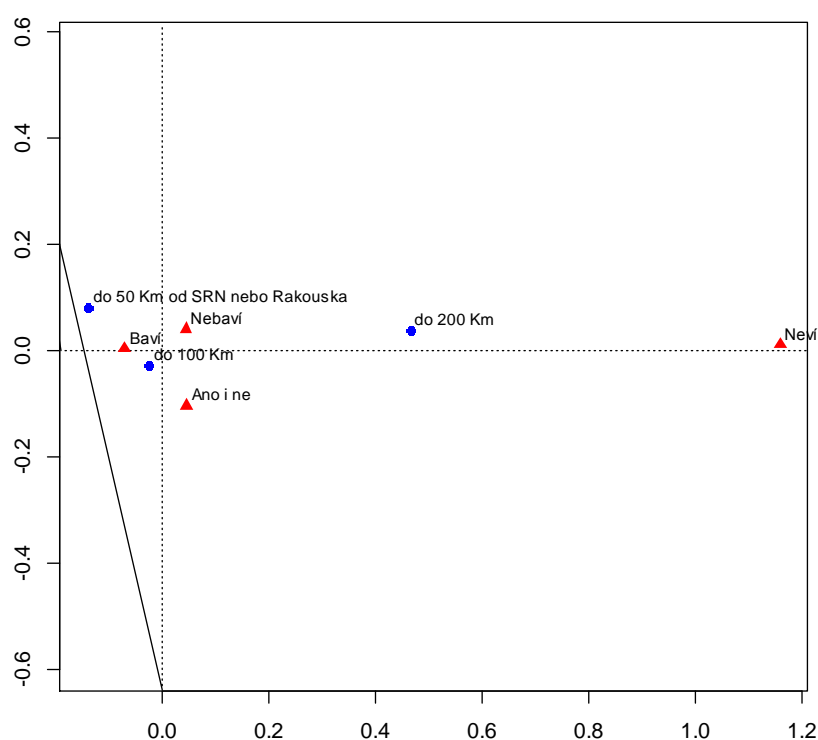
$$\alpha = 0,05$$

$$\chi^2 = 13,4086, \text{ stupně volnosti} = 6, \text{ p-value} = 0,06593$$

Na základě provedeného testu homogenity multinomických rozdělení a s ohledem na pozorované absolutní četnosti ve výše uvedené kontingenční

tabulce, lze s 95 % spolehlivostí tvrdit, že se rozdělení jednotlivých kategorií „vztahu k NJ“ neliší v závislosti na geografické poloze školy, kterou žák navštěvuje (p-value = 0,06593). Jinak řečeno, postoj k němčině se statisticky významně neliší v závislosti na geografické poloze školy. Pro úplnost lze dodat, že pokud bychom se spokojili pouze např. s 90 % spolehlivostí, pak bychom nulovou hypotézu zamítli. Přesto bude pro větší názornost a odkrytí případných vazeb použita korespondenční analýza.

Graf 43: Výsledná symetrická korespondenční mapa získaná při dvojdimenzionálním řešení



Závěr

Z výsledné korespondenční mapy je patrný silný asociační vztah mezi kategoriemi „Baví“ a do 100 Km. Rovněž však i záporný postoj vykazuje silnou asociační závislost s tou samou vzdáleností. Dvojdimenzionální řešení tak neposkytuje příliš jasnou interpretaci reálné situace, čímž se potvrzuje i závěr výše provedeného testu homogenity multinomických rozdělání. Místo školy, kterou žák navštěvuje (a tedy s největší pravděpodobností i místo bydliště), a jeho vzdálenost od německy mluvících zemí nemá žádný vliv na zájem žáků o němčinu. Je však nutno podotknout, že výzkum byl realizován zejména v místech do 100 km

od rakouských nebo německých hranic. Měst a obcí ve vnitrozemí bylo zastoupeno minimum (např. Šanov, Čáslav, Kladno, Kosova Hora). Ve vzdálenosti od 100 do 200 km od hranic bydlelo jen 45 žáků, což je necelých 10 % všech respondentů.

VO13: Existuje rozdíl ve znalostech u žáků, kteří se učí jen němčině, a ve znalostech u žáků, kteří se učí němčině i angličtině, porovnáme-li jejich znalosti za stejné časové období?

Materiál a metodika

V úvodní teoretické části jsme mnohokrát zmínili, že se domníváme, že žáci, kteří se učí více než jednomu cizímu jazyku, dosahují ve studiu jazyků lepších výsledků než ti, kteří se učí jen jednomu cizímu jazyku. V této části výzkumu bychom chtěli naši hypotézu ověřit. Opět jsme využili výsledků, kterých žáci dosáhli v našem jazykovém didaktickém testu. Vzhledem k velké rozmanitosti výzkumného vzorku jsme se rozhodli pro jeho zúžení na žáky, kteří se učí němčině dva roky a ty, kteří se jí učí pět let. Jen tak jsme mohli dosáhnout určité srovnatelnosti výsledků.

Prvotní charakteristika jednotlivých skupin byla provedena prostřednictvím základních charakteristik polohy. Následně byla ověřena normalita dosažených bodů v jednotlivých skupinách, tj. byla testována nulová hypotéza, která předpokládala, že rozdělení bodového hodnocení sleduje normální rozdělení, proti alternativní hypotéze, která nulovou hypotézu vyvrací. Vzhledem k zamítnutí nulové hypotézy byl pro samotné porovnání úrovně znalostí žáků v němčině využit neparametrický Mann-Whitneyův test. Alternativní hypotéza byla specifikována jako pravostranná.

V případě skupiny žáků, kteří se cizí jazyky učí po dobu pěti let, se nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu, která předpokládala, že rozdělení bodového hodnocení sleduje normální rozdělení, proti alternativní hypotéze, která nulovou hypotézu vyvrací. Z tohoto důvodu bylo možné použít klasický parametrický dvouvýběrový *t*-test (test na shodu středních hodnot). Ještě před provedením samotného *t*-testu bude proveden test na shodu rozptylů (*F*-test).

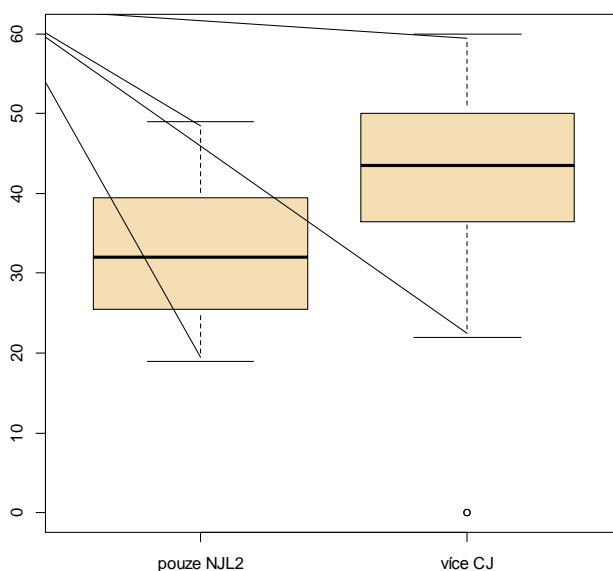
Výsledky

Pro žáky, kteří se učí němčinu 2 roky

Tab. 51: Základní popisné statistiky pro skupinu žáků, kteří se učí pouze němčinu a skupinu žáků, kteří se učí minimálně dva cizí jazyky – délka studia 2 roky

Skupina	Minimum	První kvartil	Medián	Aritmetický průměr	Třetí kvartil	Maximum
NJL2 ¹³⁸	19,00	25,50	32,00	32,77	39,50	49,00
Minimálně dva cizí jazyky	0,00	36,50	43,50	42,17	50,00	60,00

Graf 44: Box-Whisker diagramy pro skupinu žáků, kteří se učí pouze němčinu a skupinu žáků, kteří se učí minimálně dva cizí jazyky – délka studia 2 roky



¹³⁸ U dvou žáků nebyl znám celkový počet bodů.

Tab. 52: Výsledky provedeného Shapiro-Wilkova testu na normalitu pro skupinu žáků, kteří se učí pouze němčinu a skupinu žáků, kteří se učí minimálně dva cizí jazyky – délka studia 2 roky

Studovaný cizí jazyk	Shapiro-Wilkův test		
	W	p-value	Závěr
Pouze NJL2	0,9534	0,6508	H ₀
Minimálně dva cizí jazyky	0,913	1,977.10 ⁻⁶	H _A

Na základě provedeného Shapiro-Wilkova testu na normalitu lze říci, že se nám na základě analyzovaných dat podařilo s více než 95 % pravděpodobností zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch alternativní hypotézy u skupiny žáků, kteří studují minimálně dva cizí jazyky. Z tohoto důvodu bude nutné dále použít neparametrický test.

Testovaná hypotéza (H₀): Celkové bodové ohodnocení je u žáků, kteří studují cizí jazyky dva roky stejné, bez ohledu na to, zda se učí pouze němčinu, nebo zda se učí minimálně dva cizí jazyky zároveň. Formálně:

$$H_0 : F_{NJL2}(x) = F_{CJ>1}(x)$$

$$H_A : F_{NJL2}(x) < F_{CJ>1}(x)$$

$$W = 331,5, p\text{-value} = 0,0007$$

Závěr

Na základě pozorovaných dat se podařilo s více než 99 % spolehlivostí zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch hypotézy alternativní (p-value = 0,0007). Vzhledem k tomu, že alternativní hypotéza byla specifikována jako levostranná, lze říci, že distribuce „bodů celkem“ je u skupiny žáků, kteří se učí minimálně dva cizí jazyky vzhledem ke skupině žáků, kteří se učí pouze německy posunuta více vpravo. Jinými slovy: žáci, kteří se učí více než jeden cizí jazyk, vykazují lepší výsledky celkového bodového hodnocení v jazykovém testu při porovnání se skupinou žáků, kteří se učí pouze němčině v případě, že obě skupiny studují cizí jazyk/y dva roky¹³⁹.

¹³⁹ Rozhodující bylo, kolik let se žáci jazyku / jazykům učí, nikoli to, v jakém věku se konkrétnímu jazyku začali učit.

Výsledky

Pro žáky, kteří se učí NJ 5 let

Tab. 53: Základní popisné statistiky pro skupinu žáků, kteří se učí pouze němčinu a skupinu žáků, kteří se učí minimálně dva cizí jazyky – délka studia 5 let

Skupina	Minimum	První kvartil	Medián	Aritmetický průměr	Třetí kvartil	Maximum
NJL2	17,00	30,50	39,50	38,49	46,00	61,00
Minimálně dva cizí jazyky	25,00	43,00	49,00	49,58	55,38	77,50

Tab. 54: Výsledky provedeného Shapiro-Wilkova testu na normalitu pro skupinu žáků, kteří se učí pouze němčinu a skupinu žáků, kteří se učí minimálně dva cizí jazyky – délka studia 5 let

Studovaný cizí jazyk	Shapiro-Wilkův test		
	W	p-value	Závěr
Pouze NJL2	0,979	0,190	H ₀
Minimálně dva cizí jazyky	0,975	0,591	H ₀

Na základě provedeného Shapiro-Wilkova testu na normalitu lze říci, že se nám na základě analyzovaných dat nepodařilo na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch alternativní hypotézy, a to u obou skupin žáků. Je tedy možné použít parametrický test na shodu středních hodnot – dvouvýběrový t-test.

Testovaná hypotéza (H₀): Variabilita „celkového bodového ohodnocení“ je u žáků, kteří studují cizí jazyky pět let stejná, bez ohledu na to, zda se učí pouze němčinu, nebo zda se učí minimálně dva cizí jazyky zároveň.
Formálně:

$$H_0 : \sigma_{NJL2}^2 = \sigma_{CJ>1}^2$$

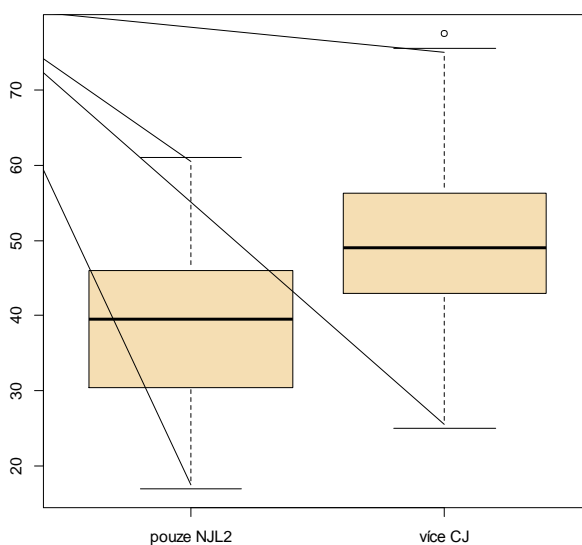
$$H_A : \sigma_{NJL2}^2 \neq \sigma_{CJ>1}^2$$

$$F = 0,8268, \text{ stupně volnosti}_1 = 80, \text{ stupně volnosti}_2 = 35, p\text{-value} = 0,4804$$

Závěr

Na základě pozorovaných dat a provedeného testu na homoskedasticitu lze říci, že se nám na základě analyzovaných dat nepodařilo na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch alternativní hypotézy. Jinými slovy, variabilitu v obou skupinách lze považovat za shodnou, tj. $\sigma_{NJL2}^2 = \sigma_{CJ>1}^2$.

Graf 45: Box-Whisker diagramy pro skupinu žáků, kteří se učí pouze němčinu a skupinu žáků, kteří se učí minimálně dva cizí jazyky – délka studia 5 let



Testovaná hypotéza (H_0): Průměrné „celkové bodové ohodnocení“ je u žáků, kteří studují cizí jazyky pět let stejné, bez ohledu na to, zda se učí pouze němčinu, nebo zda se učí minimálně dva cizí jazyky zároveň, a to za předpokladu homoskedasticity. Formálně:

$$H_0 : \mu_{NJL2} = \mu_{CJ>1}$$

$$H_A : \mu_{NJL2} < \mu_{CJ>1}$$

$$t = -4,8359, \text{ stupně volnosti} = 61,799, \text{ p-value} = 4,583 \cdot 10^{-6}$$

Závěr

Na základě pozorovaných dat se podařilo s více než 99 % spolehlivostí zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch alternativní (p-value = $4,583 \cdot 10^{-6}$). Vzhledem k tomu, že alternativní hypotéza byla specifikována jako levostranná, lze říci, že je průměrná úroveň „bodů celkem“ u skupiny žáků, kteří se učí minimálně dva cizí jazyky, vyšší než u skupiny žáků, kteří se učí pouze německy. Jinými slovy: žáci, kteří se učí více než jen jeden cizí jazyk, vykazují v průměru lepší výsledky celkového bodového hodnocení při porovnání se skupinou žáků, kteří se učí pouze němčinu v případě, že obě skupiny studují cizí jazyk/y pět let.

VO14: Liší se chyby, kterých se žáci dopouštějí v písemném projevu v němčině, pokud je jejich prvním cizím jazykem angličtina, od chyb, kterých se žáci dopouštějí, pokud se angličtině neučí¹⁴⁰?

Materiál a metodika

Jak již bylo výše zmíněno, součástí jazykového didaktického testu byl také písemný projev žáků. Žáci měli na úrovni A1 alespoň 30 slovy odpovědět na zadaný mail (viz příloha č. 5), na úrovni A2 měli alespoň 50 slovy napsat dopis, v němž se přihlásí do fotografické soutěže (viz příloha č. 6). Všechny práce žáků jsme podrobili detailní analýze chyb. Zajímali jsme se však pouze o ty chyby, které byly, nebo by mohly být podle našeho názoru způsobeny vlivem angličtiny. Chtěli jsme zjistit, zda se liší chyby, kterých se dopouštějí žáci s němčinou jako L2, od chyb žáků, kteří mají němčinu jako L3. Zároveň jsme rozlišovali chyby na jazykové úrovni A1 a na úrovni A2.

Všechny chyby tohoto charakteru jsme zanesli ke jménům jednotlivých žáků do předem připravené tabulky v programu Microsoft Excel 2010, přičemž jsme je zároveň třídili podle typu chyby. Vytvořili jsme následující přehledné tabulky.

a) Lexikální chyby

Tab. 55: Lexikální chyby - substantiva

Chyba	Německy	Anglicky	Počet chyb	A1	A2	L2L3
klas	Klasse	class	1x	x		L3
class	Klasse	class	1x	x		L3
clup	Mannschaft	club	1x			L3
History	Geschichte	history	2x		x	L3
Tabletennis	Tischtennis/ Pingpong	table tennis/ ping-pong	1x	x		L3
skiing	Skilaufen	skiing	1x	x		L3
Inline-Skating	Inline-Skaten	Inline-Skating	1x	x		L3

¹⁴⁰ Chybám v ústním projevu se s ohledem na rozsah této práce téměř nevěnujeme, ačkoli připouštíme, že se jedná o velmi zajímavou problematiku, která by si analýzu zasloužila.

Chyba	Německy	Anglicky	Počet chyb	A1	A2	L2L3
underwasser rugby	Unterwasserrugby	underwater rugby	1x	x		L3
Activity	Aktivität	activity	1x	x		L3
Game	Spiel	game	1x	x		L3
dancing	Tanzen	dancing	1x	x		L3
School	Schule	School	1x	x		L3
Profile	Profil	profile	1x	x		L3
touren	Spaziergänge	tours	1x	x		L3
Flute	Flöte	flute	1x	x		L3
Sie ist Student.	Sie ist Studentin.	She is a student.	1x	x		L3
my bruder	mein Bruder	my brother	2x	x		L3
mein brother	mein Bruder	my brother	1x	x		L3
brüther	Brüder	brothers	1x	x		L3
Ich habe bruder und sister.	Ich habe einen Bruder und eine Schwester.	I have a brother and a sister.	1x	x		L3
Father	Vater	father	3x	x		L3
Muther	Mutter	mother	1x	x		L3
sister	Schwester	sister	1x	x		L3
friend	Freund	friend	1x		x	L2
chocolate	Schokolade	chocolate	1x	x		L3
School,school	Schule	school	1x	x		L3
animals	Tiere	animals	1x		x	L3
Meine Nickname ist	Mein Spitzname ist	My nickname is	1x	x		L3
Susan	Susanne	Susan	1x	x		L3
Ich bin Proffessional.	Ich bin ein Fachmann.	I´m professional.	1x		x	L3
Nature	Natur	nature	3x		3x	2xL2
in Monday	am Montag	on Monday	1x		x	L2
in Friday	am Freitag	on Friday	1x		x	L2
die Aktion	Aktion/Veranstaltung	action	1x	x		L3
action	Aktion/Veranstaltung	action	1x		2x	L2
house	Haus	house	1x	x		L2

Tab. 56: Lexikální chyby - slovesa

Chyba	Německy	Anglicky	Počet chyb	A1	A2	L2L3
ich swime	ich schwimme	I swim	2x	x		L3
ich schwime	ich schwimme	I swim	2x	x		L3
schwimming	Schwimmen	swimming	3x	x		L3
Sie hast	Sie hat	She has		x		L3
My bruder working in Bauhaus.	Mein Bruder arbeitet in Bauhaus.	My brother is working in Bauhaus.		x		L3
is	ist	is	5x	x		L3
danze	tanzen	dance		x		L3
Ich gehe im Österreich.	Ich fahre nach Österreich.	I go to Austria.			x	L2

Tab. 57: Lexikální chyby - adjektiva

Chyba	Německy	Anglicky	Počet chyb	A1	A2	L2L3
red	rot	red	1x	x		L3
small dorf	ein kleines Dorf	small village	1x	x		L3
goot	gut	good	2x	x		L3
ald	alt	old	1x		x	L2
old	alt	old	1x	x		L3

Tab. 58: Lexikální chyby - pronomina

Chyba	Německy	Anglicky	Počet chyb	A1	A2	L2L3
I	ich	I	5x	x		L3
she	sie	she		x		L3
my	mein/meine	my	3x	x		L3
Ich liebe them.	Ich liebe sie.	I love them.		x		L3

Tab. 59: Lexikální chyby - ostatní

Chyba	Německy	Anglicky	Počet chyb	A1	A2	L2L3
and	und	and	4x	x		L2
or	oder	or		x		L3
Here ist ...	Hier ist ...	Here is ...		x		L3
Hello	Hallo	Hello	2x	x	x	L3
Ich komme from Tschechien.	Ich komme aus Tschechien.	I am from Czech Republic.		x		L3

Testovaná hypotéza (H_0): Typ chyb je stejný bez ohledu na to, zda se žák učí NJ jako první či druhý cizí jazyk a na jaké úrovni žák je (A1 a A2). Jinými slovy zastoupení - podíl - jednotlivých kategorií chyb je stejný, bez ohledu na to, zda se žák učí NJ jako první či druhý cizí jazyk a na jaké úrovni žák je).

$$H_0 : \pi_{i1}; \pi_{i2} \text{ K } ; \pi_{ij} \text{ jsou shodná pro } \forall i$$

$$H_A : \text{non } H_0$$

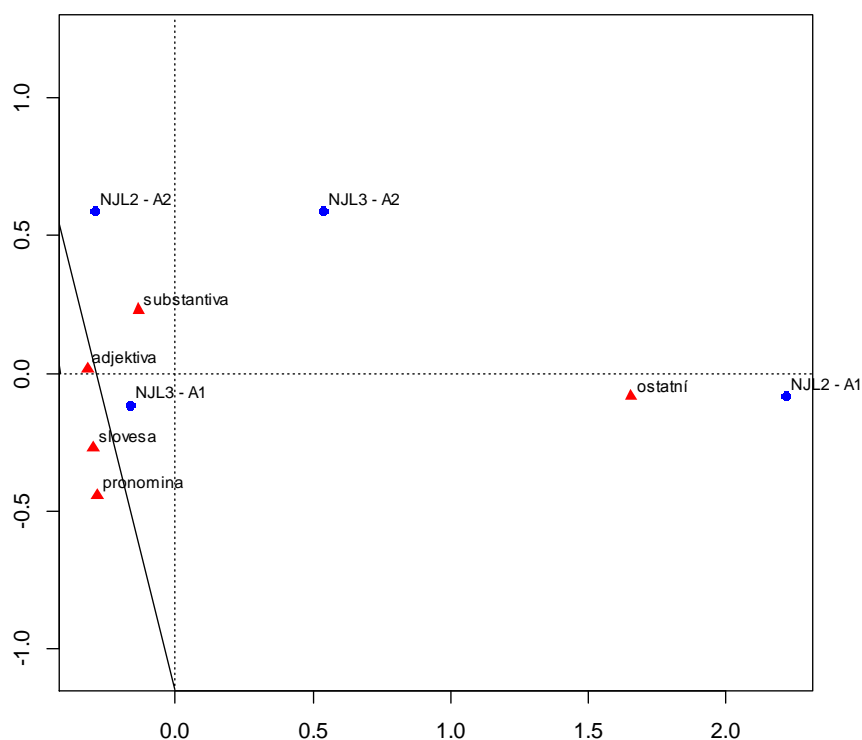
$$\alpha = 0,05$$

$$\chi^2 = 33,8816, \text{ stupně volnosti} = 12, \text{ p-value} = 0,0007042$$

Na základě provedeného testu homogenity multinomických rozdělání a s ohledem na pozorované absolutní četnosti ve výše uvedené kontingenční tabulce, lze s více než 99 % spolehlivostí tvrdit, že se rozdělení jednotlivých kategorií chyb při studiu cizích jazyků statisticky významně liší v závislosti na tom, zda se žák učí NJ jako první, či druhý cizí jazyk a na tom, zda je na úrovni A1 či A2 (p-value = 0,0007042).

Vzhledem k významnosti předchozí alternativní hypotézy bude proveden detailnější rozbor kontingenční tabulky prostřednictvím korespondenční analýzy.

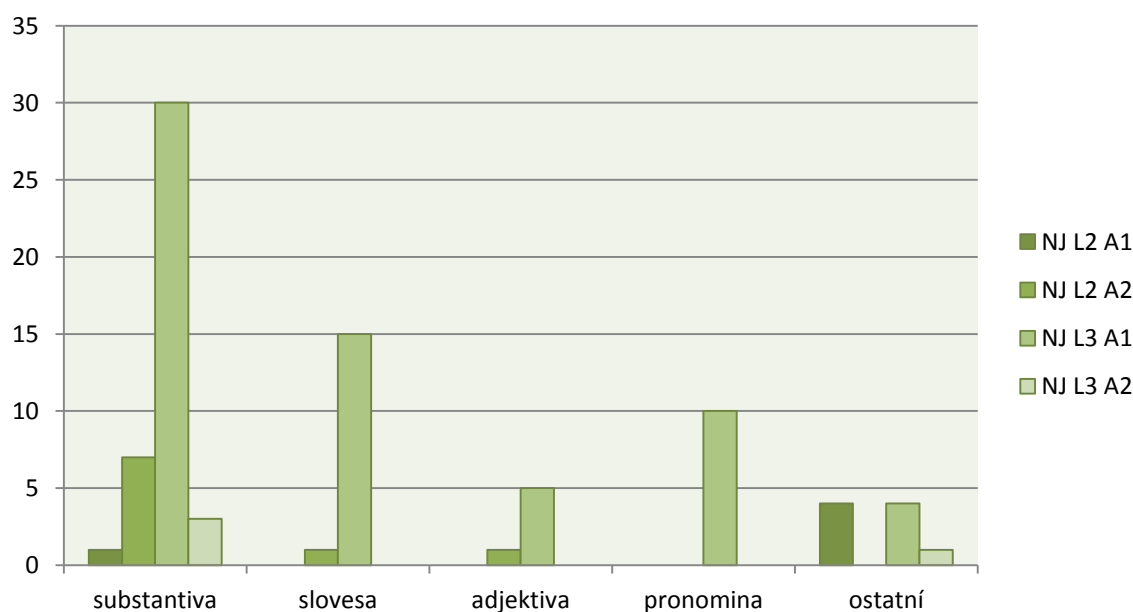
Graf 46: Výsledná symetrická korespondenční mapa získaná při řešení do dvou principiálních os



Na základě výsledků lze říci, že celková inerce obsažená („variabilita obsažená v kontingenční tabulce“) v analyzované kontingenční tabulce činila 0,413190. Získané řešení, tj. řešení do dvou principiálních os vysvětlilo celkem (první dimenze 83,1 %, druhá dimenze 15,8 %) 98,9 % celkové inerce. Takovéto řešení lze považovat za plně postačující.

Při pohledu na výslednou symetrickou korespondenční mapu je patrná velmi silná asociace mezi kategorií „ostatní“ a NJL2 na úrovni A1. Dále je patrná asociční vazba mezi NJL3 na úrovni A1 a kategoriemi chyb „adjektiva“ a „slovesa“. Pro větší přehlednost jsme vytvořili následující graf, v němž zohledňujeme počet chyb v závislosti na dosažené jazykové úrovni (A1 a A2) a na pořadí, v němž se žák učí němčině jako cizímu jazyku (L2, L3).

Graf 47: Výskyt lexikálních chyb způsobených vlivem angličtiny - shrnutí



Z výše uvedeného šetření jasně vyplývá, že se žáci, kteří již mají určité zkušenosti se studiem angličtiny, dopouštějí v lexikální oblasti výrazně většího množství chyb způsobeného vlivem angličtiny, než ti žáci, kteří se učí němčině jako prvnímu cizímu jazyku. I u této skupiny se však chyby pod vlivem angličtiny vyskytly, a to s největší pravděpodobností proto, že tito žáci se angličtině učí jako druhému cizímu jazyku. Typologicky přesně korespondují námi zjištěné chyby

s teoretickou částí práce, v níž jsme různé typy interferenčních chyb přesně popsali, tedy:

- a) žáci doslovně přebírají slova z angličtiny i se zachováním anglického pravopisu (class, history, skiing, activity, flute, father, friend, school, sister, animals, nickname, nature, monday, friday, action, house, and, or, here apod.);
- b) na základě mnohoznačnosti slov v angličtině používají chybně význam slova v němčině (např. ich gehe místo ich fahre – podle vzoru angličtiny I go apod.);
- c) pod vlivem významu slova v angličtině použijí německé slovo chybně (např. Professional – německy Fachmann, angl. professional; action místo Veranstaltung).

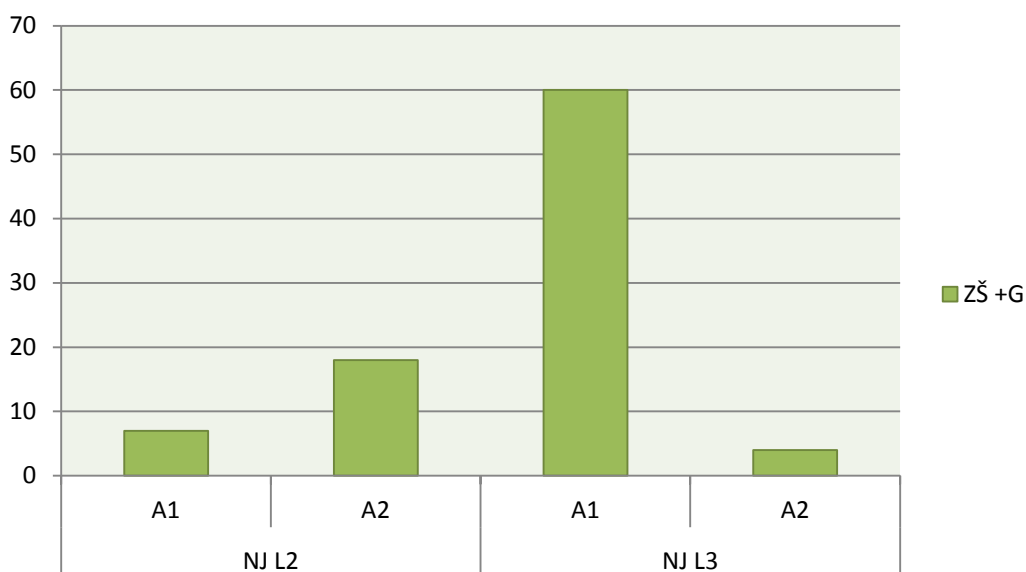
b) Gramatické chyby

Tab. 60: Gramatické chyby

Chyba	Německy	Anglicky	Počet chyb	A1	A2	L2L3
ich spielen/gehen/wohnen	ich spiele/gehe/wohne	I play/go/live	7x	5x	2x	2L25 L3
Ich habe fotografieren Oma und Oma.	Ich habe die Großeltern fotografiert.	I took pictures of Grandma and Grandpa.	1x		1x	1L2
Ich mache nicht Sport.	Ich treibe keinen Sport.	I do no sport.	3x	3x		3L3
Ich habe ein Hund/Bruder	Ich habe einen Hund/Bruder ...	I have a dog/brother...	13x	10x	3x	4L2 9L3
Ich habe eins/ein Schwester.	Ich habe eine Schwester.	I have one sister.	11x	10x	1x	2L29 L3
Freunds	Freunde	friends	3x	3x		3L3
Hundes	Hunde	dogs	2x	2x		2L3
Sports	Sportarten	sports	2x	2x		2L3
Monats	Monate	months	1x	1x		1L3
Fischs	Fische	fishes	1x	1x		1L3
große Erfahrung	große Erfahrungen	big experience	1x		1x	L2

Chyba	Německy	Anglicky	Počet chyb	A1	A2	L2L3
Ich gehe in Schule.	Ich gehe in die Schule.	I go to school.	5x	4x	1x	2L23 L3
nach Schule	nach der Schule	after school	1x		1x	1L2
zu Schule	zur Schule	to school	2x	2x		2L3
zu Vater	zu meinem Vater	to father	1x	1x		1L3
in Schulteam	im Schulteam	in schoolteam	1x	1x		1L3
Ich komme aus Schweiz.	Ich komme aus der Schweiz.	I 'm from Switzerland.	2x		2x	2L2
in der Tschechisch Republik	in der Tschechischen Republik	in Czech republic	3x	3x		3L3
Ich wohne in Tschechisch Republik.	Ich wohne in der Tschechischen Republik.	I live in Czech republic.	4x	4x		4L3
in die acht Klasse	in die achte Klasse	in the eighth class	2x	2x		2L3
mit meine Oma	mit meiner Oma	with my granny	4x	4x		4L3
mit meine Freunde	mit meinen Freunden	with my friends	2x	2x		2L3
mein Fotos	meine Fotos	my photos	2x		2x	2L2
mein Nummer	meine Nummer	my number	1x	1x		1L3
in mein Freizeit	in meiner Freizeit	in my freetime	2x	2x		2L3
Judo ist gut Sport.	Judo ist ein guter Sport.	Judo is a good sport.	1x	1x		1L3
schwarz Haar	schwarze Haare	black hair	1x	1x		1L3
Ich bin 3 Jahre in Deutschland.	Ich bin seit 3 Jahren in Deutschland.	I 'm 3 years in Germany.	7x		7x	7L2
Wir treffen um 2 Uhr.	Wir treffen uns um 2 Uhr.	We will meet at 2 o'clock.	2x		2x	2L3
durch die Wochenende	am Wochenende	through the weekend	1x		1x	1L2
Ich habe gern auch Sport als du.	Ich habe auch Sport gern, wie du.	I also like sport, like you.	1x	1x		1L3
Es ist besser denn Basketball.	Es ist besser als Basketball.	It is better than basketball.	1x		1x	1L2

Graf 48: Výskyt gramatických chyb způsobených vlivem angličtiny



Z výše uvedeného grafu vyplývá, že se žáci celkem dopustili 89 morfologických chyb, z toho 67 na úrovni A1 a 22 na úrovni A2, 25 chyb žáci s němčinou jako L2 a 64 chyb žáci s němčinou jako L3. Opět je patrné, že se žáci pod vlivem angličtiny dopustili výrazně většího počtu chyb, pokud mají němčinu jako L3.

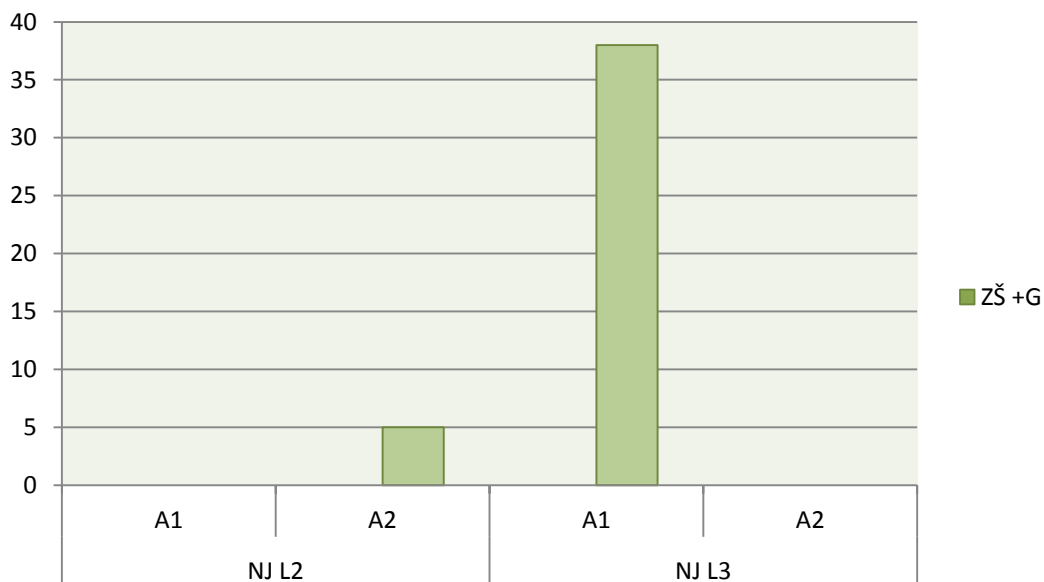
c) Syntaktické chyby

Tab. 61: Syntaktické chyby

Chyba	Německy	Anglicky	Počet chyb	A1	A2	L2L3
Ich mache gern reiten, fotografieren, Sport	Ich reite gern ...	I like riding a horse	3x	3x		3L3
Ich habe gern Sport/Ich habe nicht gern Sport/Mathe/das Pferd	Ich habe Sport gern	I like sport.	5x	5x		5L3
Ich gern spiele Fußball/Volleyball/Ski fahre/fotografiere	Ich spiele gern Fußball.	I like playing football.	4x		4x	4L2

Chyba	Německy	Anglicky	Počet chyb	A1	A2	L2L3
Er gern fotografiert.	Er fotografiert gern.	He likes to take photograph.		1x		1L3
Auch ich spiele Basketball.	Ich spiele auch Basketball.	I also play basketball.		1x		1L3
Ich auch reite gern.	Ich reite auch gern.	I also like riding a horse.	2x	2x		2L3
Also können wir treffen Morgen um 10 Uhr?	Können wir uns also morgen um 10 Uhr treffen?	So can we meet tomorrow at 10?			1x	1L2
In meiner Freizeit ich reiten gern.	Ich meiner Freizeit reite ich gern.	In my free time I like riding a horse.		1x		1L3
Mit Fotografieren ich habe ...	Mit Fotografieren habe ich ...	With photography I have ...		1x		1L3
Ich bin 16 Jahre alt auch.	Ich bin auch 16 Jahre alt.	I am 16 years old too.	3x	3x		3L3
Ich spiele Fussball oft.	Ich spiele oft Fußball.	I play football very often.		1x		1L3
Ich habe einen Bruder auch.	Ich habe auch einen Bruder.	I have a brother too.		1x		1L3
Wir können trefen am Freitag in München.	Wir können uns am Freitag in München treffen.	We can meet in Munich on Friday.	5x	5x		5L3
Du musst spiel es auch.	Du muss es auch spielen.	You have to play it too.		1x		1L3
Seit sechs Jahre lerne ich fotografieren in Fotokurs.	Seit sechs Jahren lerne ich im Fotokurs fotografieren.	I learn taking photos for six years.		1x		1L3
Ich bin gemacht 237 Fotografieren.	Ich habe 237 Fotos gemacht.	I have done 237 photos.		1x		1L3
Ich habe nicht ein Geschwister/ Erfahrungen.	Ich habe keine Geschwister/ Erfahrungen.	I have not a brother or sister / experience.	5x	5x		5L3
Wenn ich fähre nach Deutschland.	Wenn ich nach Deutschland fahre.	When I go to Germany.	2x	2x		2L3
,weil ich fotografiere die Tiere.	,weil ich die Tiere fotografiere.	because I photograph animals.	2x	2x		2L3
,dass wurde schön.	,dass es schön wird.	it would be nice.		1x		1L3
Das ist Spaß.	Das macht mir Spaß.	It is fun.		1x		1L3

Graf 49: Výskyt syntaktických chyb způsobených vlivem angličtiny



Také v oblasti syntaxe jsme došli ke stejným závěrům jako u chyb morfologických. Porovnáme-li teoretická východiska s našimi výsledky, opět můžeme konstatovat shodu.

Žáci se v oblasti morfosyntaktické v rámci své dosažené úrovně dopouštěli stejného typu chyb, které jsme předvíдали v teoretické části:

1. chybný slovosled ve větě oznamovací (Mit Fotografieren ich habe ...; In meiner Freizeit ich reiten gern.);
2. chybný slovosled při použití infinitivních konstrukcí – této chyby se žáci nedopustili, protože tuto látku ještě neprobírali a infinitivní konstrukce nepotřebovali pro vyjádření svého komunikačního záměru;
3. neoddělení slovesa způsobového od infinitivu (Also können wir treffen Morgen um 10 Uhr?; Wir können trefen am Freitag in München. Du musst spiel es auch.);
4. ve větách vedlejších není sloveso dáváno na konec věty (Wenn ich fähre nach Deutschland.; ...,weil ich fotografiere die Tiere.; ...,dass wurde schön.);

5. při stupňování přídavných jmen a příslovci žáci často chybně používají v 2. stupni podle anglického vzoru more - *mehr* - této chyby se žáci nedopustili. Jen jeden žák použil „gut“ ve stupňovaném tvaru, a to sice správně, dopustil se ale chyby ve vazbě „besser als“ – chybně: Es ist besser denn (správně: als) Basketball.;
6. žáci inklinují k použití préterita - ani tuto chybu se nám nepodařilo prokázat, neboť všechny výpovědi žáků byly v přítomném čase. Asi 3x žáci použili perfektum;
7. chybné použití členu u podstatných jmen (Ich habe ein Hund/Bruder; Ich habe eins/ein Schwester.);
8. vynechávají členu při skloňování podstatných jmen (in Schule, in Schulteam), přičemž v tomto případě nemusí jít vždy jen o vliv angličtiny, nýbrž o pouhou neznalost žáka;
9. chybné použití předložek (durch die Wochenende; in Schulteam – správně im Schulteam);
10. chybná rekce sloves – tato chyba se nevyskytla;
11. chybné tvoření plurálu substantiv (Hundes, Sports, Monats, Fisches, große Erfahrung – místo Erfahrungen);
12. chybné skloňování adjektiv v přívlastku (Ich wohne in Tschechisch Republik.; in die acht Klasse; schwarz Haar.

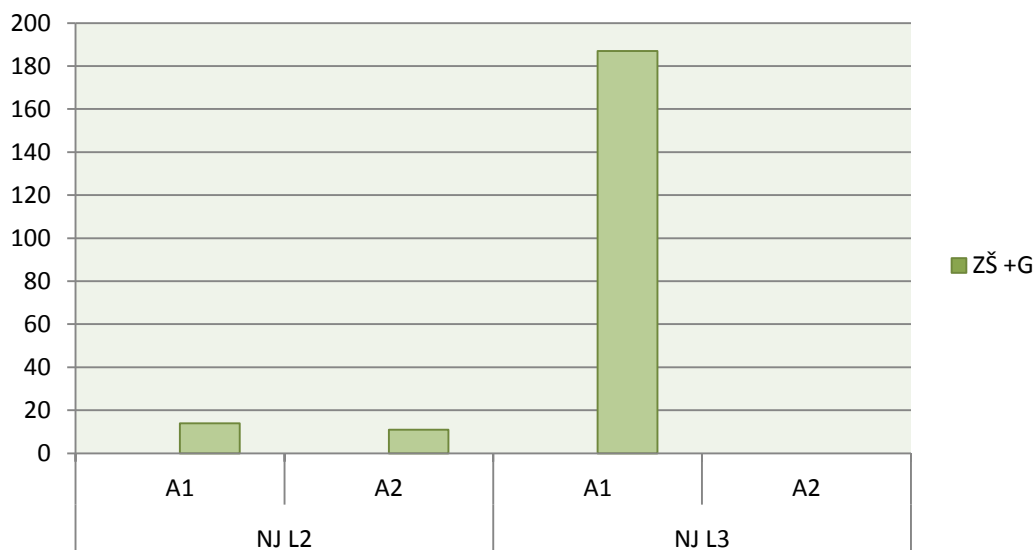
d) Pravopisné chyby

Tab. 62: Pravopisné chyby

Chyba	Německy	Anglicky	Počet chyb	A1	A2	L2L3
Substantiva psána s malým počátečním písmenem			135x	135x		14L2 121L3
Atletic	Athletik	athletics	1x	1x		1L3
atletik	Athletik	athletics	1x	1x		1L3
brüther	Brüder	brothers	1x	1x		1L3
brother	Bruder	brother	1x	1x		1L3
Cech republic	Tschechische Republik	Czech Republic	1x	1x		1L3
Cechien	Tschechien	Czech Republic	1x	1x		1L3
Czech Republic	Tschechische Republik	Czech Republic	6x	3x	2x	2L2 3L3

Chyba	Německy	Anglicky	Počet chyb	A1	A2	L2L3
Czech republic	Tschechische Republik	Czech Republic	3x		3x	3L2
czechien	Tschechien	Czech Republic	1x	1x		1L3
Czechien	Tschechien	Czech Republic	1x	1x		1L3
czechien	Tschechien	Czech Republic	1x	1x		1L3
Czechisch republik	Tschechische Republik	Czech Republic	1x	1x		1L3
English	Englisch	English	1x	1x		1L3
Father	Vater	father	3x	3x		3L3
florbal	Floorball	floorball	5x	5x		5L3
friend	Freund	friend	1x		1x	1L2
Fotbal	Fußball	football	3x	3x		1L3
fusbal	Fußball	football	4x	4x		4L3
fußball	Fußball	football	2x	2x		2L3
fussball	Fussball	football	2x	2x		2L3
gründ Schule	Grundschule	primary school	2x	2x		2L3
Guitarre	Gitarre	guitar	1x	1x		1L3
Guittaare	Gitarre	guitar	1x	1x		1L3
Gymnastic	Gymnastik	gymnastics	2x	2x		2L3
ice Hockei	Eishockey	ice hockey	1x	1x		1L3
ice-hockey	Eishockey	ice hockey	2x	2x		2L3
Ice-Hockey	Eishockey	ice hockey	1x	1x		1L3
Ich	ich	I	7x	6x	1x	1L2 6L3
ich schwime	ich schwimme	I swim	1x	1x		1L3
July	Juli	July	1x		1x	1L2
klas	Klasse	class	1x	1x		1L3
lieblings Essen	Lieblingsessen	favourite food	1x	1x		1L3
lieblings sport	Lieblingsport	favourite sport	1x	1x		1L3
metalmusic	Metalmusik	metalmusic	2x	2x		2L3
Music	Musik	music	3x	3x		3L3
Müsic	Musik	music	1x	1x		1L3
Music School	Musikschule	music school	1x	1x		1L3
Muther	Mutter	mother	1x	1x		1L3
Photografieren	fotografieren	to take photograph	1x		1x	1L2
republic	Republik	republic	1x	1x		1L3
School	Schule	school	1x	1x		1L3
sister	Schwester	sister	1x	1x		1L3
Tschechische Republic	Tschechische Republik	Czech Republic	2x		2x	2L2
Tschechische Republik	Tschechische Republik	Czech Republic	1x	1x		1L3
gründ Schule	Grundschule	primary school	1x	1x		1L3

Graf 50: Výskyt pravopisných chyb způsobených vlivem angličtiny



Také v oblasti pravopisné bylo jednoznačně prokázáno, že pod vlivem angličtiny nejčastěji chybují žáci na jazykové úrovni A1, kteří si němčinu osvojují jako L3. Opět jsme porovnali naše tvrzení v teoretické části práce se zjištěnými výsledky a sledovali jsme, kterých chyb v pravopise se žáci opravdu dopustili:

1. německá substantiva žáci píší malým počátečním písmenem – naši respondenti se této chyby dopustili celkem 135x, přičemž vždy jen na úrovni A1 a jen ve 12 případech ji udělali žáci, kteří mají němčinu jako L2;
2. německé „k“ žáci nahrazují „c“ (Action, Athletic, Republic, Music);
3. v německém „sch“ vynechávají „c“ (English);
4. zdvojené souhlásky zkracují na jednu či opačně (fussball, Guittaare, ich schwime, klas);
5. zaměňují „ph“ a „f“ (photografieren);
6. německá slova složená píší zvlášť (gründ Schule, ice Hockei, Lieblings Essen, Lieblings sport, Music School).

Chyby v oblasti gramatiky, syntaxe a pravopisu způsobené vlivem angličtiny jsme podrobili též korespondenční analýze.

Testovaná hypotéza (H₀): „Struktura chyb“ je stejná, bez ohledu na to, zda se žák učí NJ jako první či druhý cizí jazyk a na jaké úrovni žák je (A1 a A2).

Jinými slovy zastoupení - podíl - jednotlivých kategorií chyb je stejný, bez ohledu na to, zda se žák učí NJ jako první či druhý cizí jazyk a na jaké úrovni žák je).

$$H_0 : \pi_{i1}; \pi_{i2} \text{ K } ; \pi_{ij} \text{ jsou shodná pro } \forall i$$

$$H_A : \text{non } H_0$$

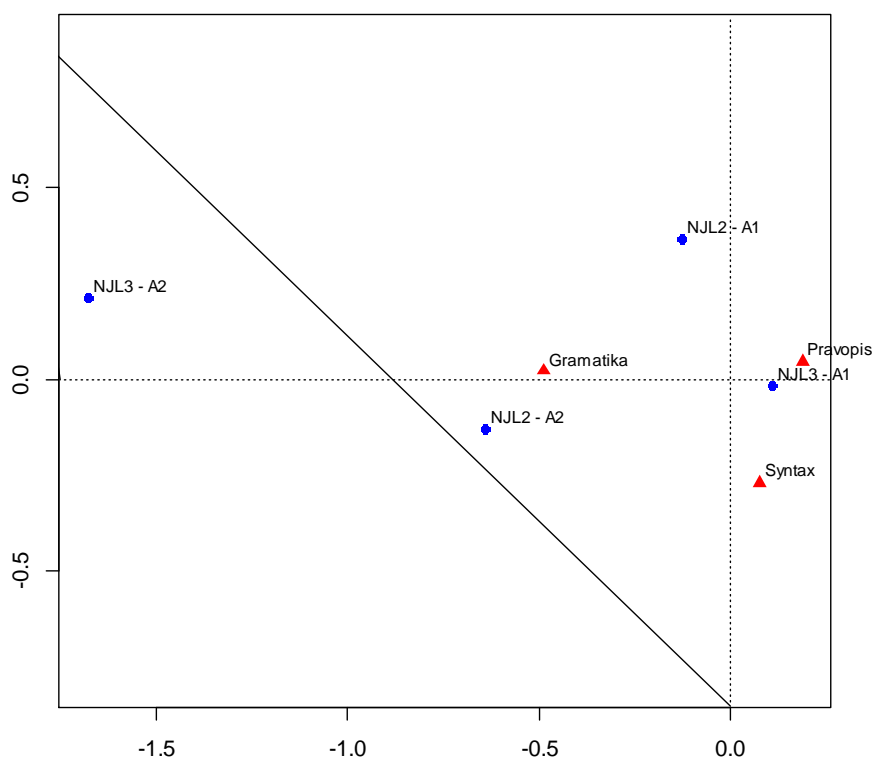
$$\alpha = 0,05$$

$$\chi^2 = 32,5657, \text{ stupně volnosti} = 6, \text{ p-value} = 1,271 \cdot 10^{-5}$$

Na základě provedeného testu homogenity multinomických rozdělení a s ohledem na pozorované absolutní četnosti ve výše uvedené kontingenční tabulce, lze s více než 99 % spolehlivostí tvrdit, že se rozdělení jednotlivých kategorií chyb při studiu cizích jazyků statisticky významně liší v závislosti na tom, zda se žák učí NJ jako první, či druhý cizí jazyk a na tom, zda je na úrovni A1 či A2 (p-value = 1,271.10⁻⁵).

Vzhledem k významnosti předchozí alternativní hypotézy bude opět proveden detailnější rozbor kontingenční tabulky prostřednictvím korespondenční analýzy.

Graf: 51 Výsledná symetrická korespondenční mapa získaná při řešení do dvou principiálních os



Na základě výsledků lze říci, že celková inerce obsažená („variabilita obsažená v kontingenční tabulce“) v analyzované kontingenční tabulce činila 0,095. Získané řešení, tj. řešení do dvou principiálních os vysvětlilo celkem (první dimenze 88,8 %, druhá dimenze 11,2 %) 100,0% celkové inerce.

Při pohledu na výslednou symetrickou korespondenční mapu je patrná velmi silná asociace mezi kategorií „Pravopis“ a NJL3 na úrovni A1. Dále je patrná jistá asociační vazba mezi NJL2 na úrovni A2 a kategoriemi „Gramatika“.

Závěr

Všechny zjištěné výsledky vztahující se k výzkumné otázce č. 14 (vyjma výsledků z oblasti výslovnosti¹⁴¹) jsme podrobili též korespondenční analýze.

Testovaná hypotéza (H_0): „Struktura chyb“ je stejná, bez ohledu na to, zda se žák učí NJ jako první či druhý cizí jazyk a na jaké úrovni žák je (A1 a A2). Jinými slovy zastoupení - podíl - jednotlivých kategorií chyb je stejný, bez ohledu na to, zda se žák učí NJ jako první či druhý cizí jazyk a na jaké úrovni žák je).

$$H_0 : \pi_{i1}; \pi_{i2} \text{ K } ; \pi_{ij} \text{ jsou shodná pro } \forall i$$

$$H_A : \text{non } H_0$$

$$\alpha = 0,05$$

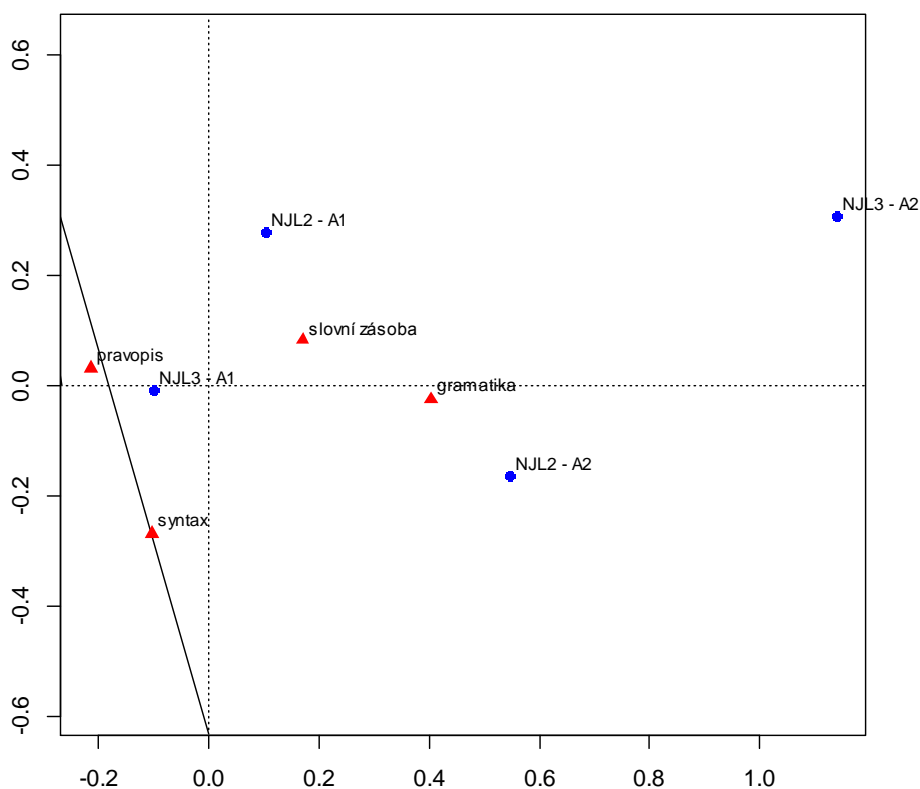
$$\chi^2 = 33,0706, \text{ stupně volnosti} = 9, \text{ p-value} = 0,0001298$$

Na základě provedeného testu homogenity multinomických rozdělení a s ohledem na pozorované absolutní četnosti ve výše uvedené kontingenční tabulce, lze s více než 99 % spolehlivostí tvrdit, že se rozdělení jednotlivých kategorií chyb při studiu cizích jazyků statisticky významně liší v závislosti na tom, zda se žák učí NJ jako první, či druhý cizí jazyk a na tom zda je na úrovni A1 či A2 (p-value = 0,0001298).

Vzhledem k významnosti předchozí alternativní hypotézy bude opět proveden detailnější rozbor kontingenční tabulky prostřednictvím korespondenční analýzy.

¹⁴¹ Výslovnostní chyby jsme do celkového vyhodnocení chyb nezahrnuli, neboť náš výzkum byl primárně zaměřen na chyby v písemném projevu. Ústní projev jsme analyzovali okrajově, nesystematicky.

Graf 52: Výsledná symetrická korespondenční mapa získaná při řešení do dvou principiálních os

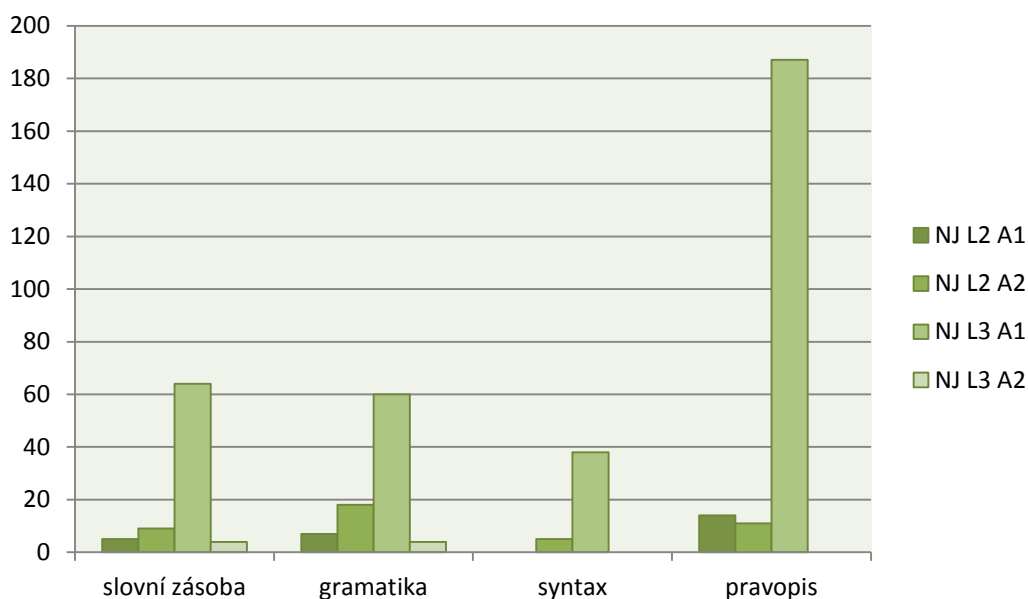


Na základě výsledků lze říci, že celková inerce obsažená („variabilita obsažená v kontingenční tabulce“) v analyzované kontingenční tabulce činila 0,0776. Získané řešení, tj. řešení do dvou principiálních os vysvětlilo celkem (první dimenze 81,8 %, druhá dimenze 11,9 %) 93,7 % celkové inerce. Takovéto řešení lze považovat za plně postačující.

Při pohledu na výslednou symetrickou korespondenční mapu je patrná velmi silná asociace mezi kategorií „ostatní“ a NJL2 na úrovni A1. Podíváme-li se ale na výsledná čísla, zjistíme že „ostatních“ chyb se žáci dopustili pouze ve čtyřech případech, a proto toto zjištění nepovažujeme za důležité. Dále je patrná asociční vazba mezi NJL3 na úrovni A1 a kategoriemi chyb „pravopis“. Tato vazba je dokladem toho, že naši respondenti se nejčastěji dopouštěli pravopisných chyb – viz výše.

Zjištěné výsledky souhrnně prezentuje i následující graf, v němž ukazujeme množství chyb, kterých se žáci dopustili v oblasti slovní zásoby, gramatiky, syntaxe a pravopisu, přičemž zároveň zohledňujeme dosaženou jazykovou úroveň a pořadí, v němž si žáci osvojují němčinu jako cizí jazyk.

Graf 53: Výskyt lexikálních, gramatických, syntaktických a pravopisných chyb způsobených vlivem angličtiny - shrnutí



Výše uvedený graf jednoznačně znázorňuje, že se žáci, kteří se němčině učí až po angličtině, se pod vlivem angličtiny dopouštějí výrazně většího počtu chyb než žáci s němčinou jako L2. Nejmarkantnější jsou chyby v oblasti pravopisu, tedy v oblasti, která právě v němčině nepatří k oblastem nejsložitějším. Lze předpokládat, že cílenou prací vyučujících v hodinách němčiny lze právě těmto chybám velmi úspěšně předcházet. Tato problematika by si zcela jistě zasloužila další výzkum.

e) Výslovnostní chyby

Součástí jazykového testu byla též ústní zkouška. Administrátoři zkoušky hovořili německy se skupinami dětí po dvou až čtyřech na úrovni A1 a po dvou na úrovni A2 podle předem dané osnovy. Na zkoušku měli 15 minut. Vzhledem k nezkušenosti studentů nebylo možné požadovat po nich, aby zkoušku nahrávali a přepisovali, či aby si zaznamenávali chyby, které v projevu žáků zachytí. Zde uvádíme jen pro ilustraci, které chyby studenti zmiňovali ve své zprávě o realizaci výzkumu. Vzhledem k chybějícím datům nemůžeme problematiku chyb způsobených anglickou výslovností seriózně popsat a vyhodnotit.

Danou problematiku ale považujeme za velmi důležitou a jistě se k ní někdy v budoucnu vrátíme. Studenti popisovali, že:

1. žáci vyslovovali slova podobná v němčině a angličtině anglicky (např. Computer, Republik, Hockeyball, Volleyball, Gallerie, Bruder, Schwester, Mutter atd.);
2. německá slova komolili a přizpůsobovali angličtině (např. „Halou“ místo Hallo, „ich swime“ místo ich schwimme, „my Bruder“ místo mein Bruder)
3. německé „w“ vyslovovali anglicky (např. wer, wann, wo, was) do němčiny vsunovali anglická slova (např. and, yes, no, why apod.).

Závěr

Analýzou jsme zjistili, že se žáci s němčinou L3 dopouštěli řady nejrůznějších chyb ve všech jazykových rovinách. Největší množství chyb jsme zaznamenali v oblasti pravopisu. Domníváme se, že část chyb vznikla též z nepozornosti, možná i kvůli laxnímu přístupu žáků, neboť ti dobře vědí, že učitelé nekladou na pravopis takový důraz jako na vše ostatní a že jim pravopisné chyby často odpouštějí. Nevěříme, že by se mezi žáky našel někdo, kdo by nevěděl, že se německá podstatná jména nepíší velkým písmenem, přesto právě tato chyba patřila mezi nejčastější. Mnohdy, hlavně v oblasti lexikální a morfosyntaktické však bylo patrné, že si žáci angličtinou kompenzují své neznalosti v němčině. Uchylují se k tzv. kompenzačním strategiím, které mají i v této podobě podle našeho názoru v počátečních fázích osvojování cizích jazyků plné opodstatnění. Důležité je, aby učitelé dbali na to, aby žáci potřebovali využívat tyto strategie stále méně, přitom aby je chválili za jejich snahu pomoci si při problémech. Pokud budou učitelé němčiny na chyby pod vlivem angličtiny dobře připraveni a naučí se s nimi systematicky pracovat, věříme, že žáky zbaví strachu z chyb a otevřenou jim další zbran k dosažení mnohojazyčnosti.

13 **Obsahové závěry práce**

V teoretické části práce jsme se pokusili osvětlit problematiku mnohojazyčnosti. Došli jsme k závěru, že realizace moderního pojetí mnohojazyčnosti v České republice vyžaduje

- změnu jazykové politiky státu, která spočívá v zavedení svobodné volby prvního cizího jazyka bez omezení, v zavedení povinné výuky dvou cizích jazyků už na základních školách, v dostatečné diverzifikaci jazykové nabídky, v rozvoji jazykové a kulturní rozmanitosti a v systematické podpoře německého jazyka a jazyků dalších vedle angličtiny;
- začlenění didaktiky mnohojazyčnosti do vysokoškolské výuky všech budoucích učitelů cizích jazyků;
- organizaci odborných seminářů na téma mnohojazyčnost pro učitele cizích jazyků.

Cílem výzkumné části práce bylo zjistit, jaký vztah mají žáci k osvojování různých cizích jazyků a které faktory tento vztah ovlivňují. Chtěli jsme zjistit, čím se liší názory žáků na cizí jazyky, pokud si osvojují jen jeden jazyk nebo jazyky dva a jaký vliv má výuka angličtiny jako prvního cizího jazyka na výuku němčiny. Jako základ jsme použili výzkum realizovaný v roce 2007 a 2010 na výzkumném vzorku 463 žáků základních škol a gymnázií. Dvouetapový výzkum nám umožnil porovnání výsledků v čase a odhad možných tendencí. Vytvořili jsme 14 různých hypotéz o vztahu výuky prvního a druhého cizího jazyka v podmínkách české školy a pokusili jsme se je postupně ověřit. Na tomto místě předkládáme závěrečná stanoviska k jednotlivým hypotézám.

H1

Na počátku výzkumu jsme se tázali, zda respektuje Česká republika doporučení Rady Evropy, aby každý občan EU hovořil dvěma cizími jazyky a zda garantuje, že každý žák se již na základní škole alespoň začne učit dvěma cizím jazykům. Potvrdila se nám, v rozporu s naším původním očekáváním, alternativní hypotéza, tedy že v roce 2010 se učil alespoň dvěma cizím jazykům větší počet žáků než v roce 2007, tedy že došlo k určitému zlepšení. Ani naše získané údaje a ani aktuální údaje Českého statistického úřadu však nepotvrdily, že by se každý žák základní školy učil alespoň dvěma cizím jazykům. Proto musíme konstatovat,

že Česká republika zatím neplní doporučení Rady Evropy a výuku dvou cizích jazyků negarantuje.

H2

Dále jsme vyslovili hypotézu, že čím více jazyků se žák učí, tím kladnější vztah k nim má. Tato hypotéza, formulovaná jako hypotéza alternativní, byla velmi přesvědčivě potvrzena. Žáci, kteří se učí jen jednomu cizímu jazyku, vyjadřovali výrazně častěji svůj záporný vztah k jazykům, než ti, kteří se věnují studiu dvou nebo více jazyků současně. Počet cizích jazyků, jimž se žák učí, však neovlivňuje názor žáků na užitečnost německého jazyka. Žáci byli zpravidla o potřebnosti němčiny přesvědčeni, a to i v tom případě, že se učili jen jednomu jazyku.

H3

Při hledání odpovědi na třetí výzkumnou otázku jsme došli k překvapujícímu závěru. Nepodařilo se nám potvrdit naši hypotézu, že žáci s němčinou jako L2 k ní mají lepší vztah než žáci s němčinou jako L3. Zcela jednoznačně jsme tak vyvrátili naši alternativní hypotézu. Nepotvrdili jsme však ani hypotézu nulovou, neboť jsme zjistili, že vztah k němčině není stejný bez ohledu na to, zda se mu žáci učí jako L2 nebo L3. K němčině jako L3 vykazovali žáci kladnější vztah než k němčině jako L2.

H4

Ve čtvrté hypotéze jsme potvrdili alternativní hypotézu, která byla na úrovni A1 specifikována jako levostranná, na úrovni A2 jako pravostranná. Znamená to, že na úrovni A1 dosáhli žáci s němčinou jako L3 lepších výsledků v jazykovém testu než žáci s němčinou jako L2. Na úrovni A2 byl výsledek opačný, tedy žáci s němčinou L2 prokázali lepší znalosti než žáci s němčinou L3.

H5

Zjistili jsme, že žáci s angličtinou jako L2 (v roce 2007 jich bylo výrazně méně než v roce 2010) k ní mají výrazně kladný vztah. Nejčastějším důvodem, který žáci uváděli, však není to, že by byla angličtina lingua franca, nýbrž že angličtina je poměrně snadná, že se jim dobře učí a že v ní dosahují dobrých výsledků. Názor, že angličtinu chtějí umět, protože to je lingua franca, vyjadřovali až v odpovědi na otázku, proč by chtěli ovládat angličtinu nejlépe ze všech jazyků (viz H7).

H6

Ve výzkumu nám velmi záleželo na tom, abychom zjistili, jaký vztah mají žáci k němčině a na kterých faktorech je tento vztah závislý. Kromě jiného jsme předpokládali, že tento vztah může být podmíněn tím, zda se žák učí němčině jako L2 nebo L3. Tento předpoklad jsme potvrdili. Němčina jako L2 vykazovala silnou asociační vazbu s kategoriemi souvisejícími s pragmatickým použitím jazyka 1 a 2, instrumentálním významem znalostí jazyka a vztahem k výuce cizího jazyka, v případě němčiny jako L3 byla silná asociační vazba identifikována s kategoriemi „B3“ (význam jazyka jako lingua franca), „B8“ (vztah k výuce NJ daný stylem výuky, osobností učitele a atmosférou ve třídě), „B9“ (vztah k výuce NJ daný úspěšností ve studiu) a „B7“ (vztah k výuce NJ daný nadáním, zájmem o cizí jazyky) a kategorií „B99“ (ostatní důvody). Potvrzena tedy byla alternativní hypotéza.

H7

Již na začátku výzkumu nám bylo jasné, že žáci budou daleko častěji preferovat angličtinu než němčinu. Doufali jsme ale, že se najdou i tací, kteří si budou přát, aby němčinu uměli ještě lépe než angličtinu. Zkoumali jsme, jak žáci odůvodňují svá přání ovládat některý z vybraných jazyků pokud možno co nejlépe. Opět jsme potvrdili alternativní hypotézu a zjistili tedy, že důvody se od sebe odlišují. U angličtiny převážil názor, že je dobré umět dobře anglicky, protože to je lingua franca, u němčiny naopak názor, že by se žákům tento jazyk mohl někdy hodit, a to hlavně při studiu a při pracovním uplatnění po ukončení studia.

H8

Osmou hypotézou jsme navázali na výsledky zjištěné při ověřování sedmé hypotézy. Tázali jsme se žáků, zda by se jim mohla němčina někdy v životě hodit. Odpovědi byly až překvapivě shodné a přesvědčivé, a to i u těch žáků, kteří v předchozích otázkách vyjadřovali nevoli učit se němčině. Jednoznačně jsme potvrdili nulovou hypotézu, která vyjadřuje, že žáci jsou přesvědčeni o tom, že by se jim němčina mohla někdy v životě hodit.

H9

Zajímavé bylo pro nás sledovat, zda je vztah k cizím jazykům podmíněn též genderově. Předpokládali jsme, že vztah k cizím jazykům je podmíněn genderově a že děvčata jsou cílevědomější a cizím jazykům se učí raději než chlapci. Náš předpoklad se naplnil jen zčásti. Genderové rozdíly jsme zjistili a potvrdili tak alternativní hypotézu. Mýlili jsme se však v předpokladu, že by děvčata měla kladnější vztah k cizím jazykům než chlapci. Potvrdil se opak. Chlapci se o cizích jazycích vyjadřovali pozitivněji než děvčata. Až pozoruhodnou shodu jsme pozorovali v důvodech, které chlapci i děvčata uváděli při odpovědi na otázku, proč je cizí jazyky baví či nebaví.

H10

Při ověřování další hypotézy jsme došli ke zjištění, že typ učebnice je statisticky významným faktorem a má vliv na jazykové znalosti žáků. Potvrdili jsme tak alternativní hypotézu. Došli jsme k závěru, že žáci vykazali nejlepší znalosti, pokud se učili na úrovni A1 podle Spaß mit Max 1 a na úrovni A2 podle učebnice Direkt 2 a Studio d1. S jistotou lze říci, že v podmínkách našeho výzkumu se ukázalo, že volba jazykové učebnice ovlivňuje jazykovou úroveň žáků.

H11

Předpokládali jsme, že na vztah žáků k němčině má hlavní vliv jejich úspěšnost ve výuce. V tomto předpokladu jsme se však zásadně mýlili. Vyhodnocením dotazníků a porovnáním odpovědí žáků s jejich výsledky v didaktickém jazykovém testu jsme zjistili, že na vztah žáků k němčině má hlavní vliv to, zda se jí sami chtějí naučit, zda cítí vnitřní potřebu umět ji nejlépe. Potvrdili jsme alternativní hypotézu, tedy že na vliv žáků k němčině mají vliv hlavně jiné faktory než jejich vlastní úspěšnost ve výuce.

H12

V úvodu našeho výzkumu jsme se domnívali, že vztah k němčině je výrazně podmíněn geografickou polohou školy, kterou žák navštěvuje, tedy že čím blíže k německým či rakouským hranicím žák žije, tím kladnější vztah má k německému jazyku. Tuto hypotézu se nám potvrdit nepodařilo. Místo školy, kterou žák

navštěvuje, a jeho vzdálenost od německy mluvících zemí nemá, podle našich zjištění, žádný vliv na zájem žáků o němčinu. Potvrzena byla nulová hypotéza.

H13

Ve 13. výzkumné otázce se nám podařilo s více než 99% spolehlivostí zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch hypotézy alternativní ($p\text{-value} = 4,583 \cdot 10^{-6}$) a můžeme s jistotou konstatovat, že náš původní předpoklad byl správný: jazykové znalosti určitého jazyka jsou lepší, pokud se žáci učí několika (alespoň dvěma) cizím jazykům zároveň.

H14

V poslední části našeho výzkumu jsme si všímali, zda se žáci pod vlivem angličtiny dopouštějí jiných chyb než ti žáci, kteří se angličtině neučí. S velkou jistotou se nám podařilo potvrdit alternativní hypotézu, tedy že vliv angličtiny na písemný projev¹⁴² žáků je výrazný a že žáci dělají typologicky „nové“ chyby.

¹⁴² Chyby v ústním projevu nebyly systematicky zaznamenávány a vyhodnoceny.

14 Didakticko-metodická doporučení pro pedagogickou praxi

Při výuce němčiny jako druhého cizího jazyka se už nemůžeme tvářit, jakoby ve třídě seděli začátečníci, kteří o studiu cizích jazyků nic nevědí a kteří jsou plně odkázáni jen na pokyny a podněty učitele. Musíme se naučit respektovat a uplatňovat nové didakticko-metodické principy výuky němčiny po angličtině. Nejde primárně o to, abychom jen porovnávali oba jazyky, neboť hrozí reálné nebezpečí redukce porovnávání na lexikální rovinu, což by bylo v příkrém rozporu s moderním pojetím mnohojazyčnosti, nýbrž o to, aby se výuka L3 stala novým jazykovým dobrodružstvím, které žákovi otevírá nové cesty ke světu (srov. Krumm 2004, s. 107). Do výuky by neměly být začleněny jen prvky, které usnadňují osvojování L3, ale i prvky, které ukazují odlišnost jazyků na všech úrovních jazykového systému.

Za zásadní považujeme tato didakticko-metodická doporučení pro praxi:

1. **Porovnávání jazykových jevů** mezi jazyky L1 (mateřský jazyk) – L2 (1. cizí jazyk) – L3 (2. cizí jazyk) a **následná diskuse** (srov. Neuner 2004, s. 176)

Toto porovnávání vychází z vědomé aktivizace společného jazykového základu a vede k efektivnímu využívání jevů, které jsou žákovi známé z angličtiny. Dobré uplatnění můžou nalézt nejen cílená lexikální cvičení, ale i obrazové vícejazyčné slovníky. Vedle využití transferu je však nutno vypěstovat v žácích i určitou dávku ostražitosti a ukázat jim, že kladný přenos neexistuje ve všech případech, v nichž bychom to očekávali – např. zrádná slova (faux amis), slovosled apod. V tomto případě se zpravidla nabízí vědomé porovnávání a analýza daných jevů. Probíráme-li např. perfektum v němčině, měli bychom poukázat na rozdíly ve slovosledu a nechat žáky odvodit pravidlo.

Příklad:

anglicky: **She** **has** already **bought** all the gifts.

německy: **Sie** **hat** schon alle Geschenke **gekauft**.

Podobně postupujeme u slovosledu ve větách s modálním slovesem.

anglicky: **Can** **you** still **buy** some bread?

německy: Kannst du noch Brot kaufen?

Cílem je, aby se žáci naučili zvládat určité analytické postupy usnadňující proniknutí do zákonitostí fungování jazyka, tedy např. do zákonitostí morfolgie, slovtvorby, syntaxe apod. Porovnáváním jazykových jevů žáci sami objevují, co je pro dané jazyky typické.

Příklad:

Plurál podstatných jmen:

česky:	jablko	jablka
	kniha	knihy
anglicky:	appel	apples
	book	books
německy:	der Apfel –	die Äpfel
	das Buch –	die Bücher

Stejné postupy platí i pro porovnávání v oblasti vztahu psané a mluvené podoby řeči v různých jazycích.

Příklad:

česky:	zebra
německy:	das Zebra [ˈtse:bra]
anglicky:	zebra [ˈzɛbɪə], [ˈzi:bɪə]

Za zmínku stojí také oblast suprasegmentálních jevů. Žáci by si měli uvědomit, že nemají rozlišovat jen mezi větňou melodií českou a cizojazyčnou, nýbrž že každý jazyk má svou vlastní větňou melodii, kterou je nutno respektovat a alespoň v přiměřené míře dodržovat.

2. Rozlišování jevů a přiřazování je jednotlivým jazykům

Každý jazyk má svá specifika, podle kterých ho lze dobře poznat. K nejvýraznějším patří např. inventář fonémů – pro češtinu tak typické měkké souhlásky, pro němčinu přehlásky, pro angličtinu výslovnost „w, th“ apod. umožňují relativně snadné rozlišení daných jazyků i dítěti. Je-li navíc takovému rozlišování věnována cílená pozornost, lze předpokládat, že

osvojování jazyků bude rychlejší a efektivnější. Rozeznávání a imitování zvuků je jednou ze základních dovedností, bez které se žádný žák neobejde.

Příklad:

česky:	system	analýza
německy:	System [zys'te:m]	Analyse [ana'ly:zə]
anglicky:	Systém ['sɪstəm]	analysis [ə'nælɪsɪs], ['æɪnəlɪsɪz]

Podobně můžeme pracovat např. se zákonitostmi slovo tvorby, syntaxe, morfologie apod.

3. Rozvíjení receptivních dovedností jako základ pro produktivní vyjadřování (srov. Neuner 2004, s. 176)

Právě v oblasti rozvoje poslechu a čtení s porozuměním lze ve výuce velmi efektivně využívat aktivity založené na porovnávání jevů a na transferu (např. indukční práce s jazykem paralelních textů, vytváření specifických syntetických textů, srovnávání textů v několika příbuzných jazycích – např. angličtina – němčina – holandština). Dochází při nich k aktivizaci předchozích znalostí a dovedností, lze se opírat o již existující zkušenosti, a to nejen v jazyce/jazycích cizích, ale i v jazyce mateřském. Není třeba, aby nácviku strategií poslechu a čtení byla věnována stejná pozornost ve všech jazycích, je ale třeba na strategie poukazovat a odkazovat.

4. Rozvíjení pozitivního vztahu ke kulturní a jazykové diverzitě, aneb co je jiné, není nenormální

Cílem jazykové výuky není, jak se mnozí zcela mylně domnívají, jen zprostředkování cizího jazyka jako takového, nýbrž zprostředkování i kultury cílových zemí v tom nejširším slova smyslu, rozvoj postoje vstřícnosti k mnohajazyčnému a mnohakulturnímu prostředí. Rozvoj empatie a ochoty komunikovat patří k jednomu ze zásadních úkolů výuky cizích jazyků. U školních dětí můžeme např. začít porovnáváním zvuků zvířat (haf – wau – woof), porovnáváním zvyklostí ve škole (aktivity o přestávkách, převlékání v šatnách, školní jídelny apod.), nácvikem pozdravů a příslušných nonverbálních projevů apod.

5. Rozvíjení prostředků neverbální komunikace

Při výuce všech cizích jazyků by učitelé měli ve svých žácích pěstovat dovednost elementárně se dorozumět pomocí gest a mimiky, a to bez ohledu na chybějící společný jazykový kód. Při výuce plně pozitivních emocí a zbavené strachu z neúspěchu není problém spojovat jazyk s jeho neverbálními ekvivalenty. Mladší žáci mají cvičení založená na neverbálním vyjádření určitého obsahu ve velké oblibě. Učitelé by se však neměli soustředit jen na vyjádření izolovaných lexikálních jednotek (pes, ryba, matematika, číst, plavat, jsem smutná/veselá apod.), nýbrž s žáky nacvičovat řešení komplexních životních situací, do kterých se můžeme v cizině dostat (např. Je mi špatně, jak se dostanu k lékaři?; Jak vysvětlím lékaři, co mne bolí, co všechno jsem snědl/a, jak jsem pojištěný/á. apod.). Cílem cvičení není jen vlastní sdělení, nýbrž též nácvik schopnosti a ochoty porozumět druhému, tedy výchova ke komunikační vstřícnosti a ohleduplnosti. Podle zadání a situace by učitel měl akceptovat, pokud si žák snaží pomoci jemu dostupnými jazykovými prostředky a oba typy komunikace – verbální a neverbální promyšleně kombinuje.

6. Vědomý rozvoj strategií učení¹⁴³

Pokud vycházíme z předpokladu, že uvědomování si vlastních procesů učení je důležitým prvkem na cestě úspěšného učebního procesu směřujícího až k dosažení autonomie jedince v osvojování jazyků mimo prostředí školy, pak musí výuka na tyto skutečnosti cíleně reagovat. Podle Königse (2004, s. 99) nestačí jen upozorňovat na to, že právě osvojovaný cizí jazyk pozitivně ovlivňuje osvojování dalšího cizího jazyka, nýbrž je nutné vytvářet, podporovat a udržovat zájem žáka o studium cizího jazyka už s ohledem na možné studium dalších cizích jazyků. Tím se také vysvětluje význam výuky prvního cizího jazyka a jeho modelový charakter pro osvojování jazyků dalších.

¹⁴³ Učební strategie je mentální plán toho, jak dosáhnout určitého cíle (srov. Janíková 2007, s. 121).

K tomuto přístupu vede učitel své žáky řízeným popisem již osvojených a ve výuce angličtiny používaných strategických znalostí a dovedností a ukazuje jim, jak je možné je využívat při osvojování němčiny. Např. při rozvoji strategií porozumění čtenému textu je vhodné vycházet nejprve z toho, čemu žák rozumí, soustředit se tedy na globální porozumění obsahu a ukazovat žákům, že stejný postup se využívá i při osvojování dalších cizích jazyků (srov. Podrápská, 2008, 92 – 100). Cílem je naučit žáky, aby pozorovali sami sebe při procesu učení se cizímu jazyku (např. jak se učí slovíčkům), a vést je ke schopnosti určité sebereflexe. Učitel by se žáky měl průběžně hovořit

- a) **o výsledku učení:** Co jsi dělal/a? Co jsi se učil/a? Co jsi se naučil/a?
- b) **o procesu učení:** Jak ses učil/a? Jak by bylo možné učit se ještě efektivněji?

Právě rozhovor o výsledku a procesu učení vede k vědomému osvojení strategií učení a je dobrou přípravou na samostatné učení bez pomoci učitele. Úspěch či neúspěch podpory autonomie je však úzce spojen s odbornou připraveností i osobností učitele (srov. Janíková 2007, s. 3). Záleží jen na kreativitě učitele, jak širokou paletu strategií žákovi nabídne k vyzkoušení a osvojení.

Při osvojování němčiny jako druhého cizího jazyka po němčině se uplatňují nejčastěji tyto strategie učení (srov. Rampillon 2003, s. 101):

- inteligentní odhad založený na životních zkušenostech žáka, na jeho intralingválních a interlingválních znalostech jazyků cizích i mateřského a na schopnosti práce s kontextem;
- testování hypotéz;
- zapojování nových znalostí do systému znalostí již osvojených;
- paralelní používání informačních zdrojů a učebních materiálů;
- paměťové strategie jako např. učení se krátkých říkanek, písniček, jazykolamů, delších slovních spojení apod. zpaměti;
- porovnávání;
- cílený jazykový odhad na základě vnímání příbuznosti obou jazyků;
- hledání paralel;

- práce s chybou jako podnět k učení atd.

7. Rozvíjení chuti experimentovat s jazykem

Svémi postoji a reakcemi a vytvořením přátelské a tvůrčí atmosféry ve třídě by se měli učitelé snažit dosáhnout toho, aby se jejich žáci nebáli vytvářet „inteligentní hypotézy“ (Kursiša 2006, s. 6) – např. při odhadu významu slova či slovního spojení.

8. Reflexe chyb

Angličtina na základě příbuznosti s němčinou v mnohém žákům učícím se německy pomáhá (např. využíváním společné či velmi podobné slovní zásoby), může je však snadno svést i k chybě. Porozumíme-li chybám způsobeným vlivem angličtiny na němčinu, můžeme jim lépe předcházet a snáze se jich vyvarovat. Při reflexi chyb by mělo jít primárně o to, aby učitelé začali vnímat míšení jazyků, přechod z jednoho jazyka do druhého, kterým si žák pomáhá při konkrétní neznalosti, jako potenciál, se kterým je nutné dál pracovat.

9. Výběr vhodného učebního souboru

Je celkově prospěšné vybírat si pro výuku takové učební soubory, které cíleně podporují rozvoj mnohojazyčnosti žáků (např. odkazy na společné strategie učení, vhodnou volbou srovnávacích cvičení, návrhy pro projekty apod.)

10. Zapojování práce s vícejazyčnými slovníky do výuky

Současná generace žáků základního, ale i středního vzdělávání není nucena díky rychlému rozvoji multimédií a dostupnosti slovníků na internetu pracovat se slovníky v tištěné formě. Lze předpokládat, že v řadě rodin slovníky vůbec nejsou k dispozici a že rodiče ani nepočítají, že by slovníky dětem koupili. Ani velká většina škol po roce 1989 do nákupu kvalitních slovníků neinvestovala. Nezbývá nám, než se s touto situací smířit a začít přemýšlet nad tím, jak žáky naučíme využívat slovníků na internetu co

nejefektivněji a nejlépe. Ne každý slovník je dobrý, žáci mezi nabízenými překlady neumí zvolit ten správný, který by odpovídal kontextu textu. Také práci s internetovými slovníky se tedy žáci musí naučit. Na aktivity zaměřené tímto směrem by učitelé neměli zapomínat.

11. Využívání všech dostupných názorných prostředků

Učitelé by si měli být některých zásadních shod či rozdílů v obou jazycích vědomi a měli by být schopni a ochotni žáky na tyto jevy pomocí jednoduchých didaktických metod připravovat, umožňovat jim vědomé odhalování strukturních rozdílů, vést je k tomu, aby se nespolehali vždy jen na transfer, aby ho automaticky neočekávali, aby si z angličtiny neudělali jednoduchý model pro němčinu. Kretzenbacher (2009, s. 88-99: online) doporučuje používání mnemotechnických pomůcek a vizuálních názorných prostředků, hlavně tzv. schéma mostu (Brückenschema), kdy oba mostní pilíře tvoří např. rámcová konstrukce věty. Žáci tak mohou snadno pochopit slovosled ve větě hlavní a vedlejší, ale i např. poměrně složitý systém určování rodu podstatných jmen v němčině.



	Vorfeld	Vorverb	Mittelfeld	Nachverb	Nachfeld
(9)	Der Trainer	bringt	der Katze einen Trick	bei.	
(10)	Mit Geduld	hat	er ihn ihr	beigebracht,	ob sie nun lernen will oder nicht.
(11)	Obwohl die Katze faul ist,	lernt	sie aus Liebe zum Trainer schließlich den Trick	,	denn Liebe erreicht alles.
(12)	Morgen	bringt	die Katze den Trick, den sie neu gelernt hat, zum ersten Mal	zur Aufführung,	nicht wahr?
(13)	Das	muss	ich mir auf jeden Fall	anschauen.	
(14)		Komm	doch	mit	in den Zirkus!
(15)	Oder	bist	du gegen Katzentricks	allergisch,	Leo?

Kretzenbacher 2009, s. 92: online

12. Vytváření pozitivního vztahu k mnohojazyčným osobám bez ohledu na statut a prestiž jazyků, kterými mluví.

Také v české škole se stále častěji setkáváme se žáky z jiného kulturního a jazykového prostředí, se žáky, kteří si český jazyk osvojují vedle svého mateřského, popř. i jiného cizího jazyka. Přítomnost takových žáků by měli učitelé plně využívat. Měli by podnítit a rozvíjet zájem ostatních o jejich mateřštinu i kulturní zvyky.

13. Prosazování větší míry individualizace a diferenciaci ve výuce a integraci mimoškolních aktivit žáků do výuky.

Možnou cestou pro naplňování těchto cílů je např. tandemové učení, „WebQuest“ (výuková aktivita zaměřená na vypracování takových úkolů, pro jejichž řešení se většina použitých informačních zdrojů nachází na internetu), práce s jazykovým portfoliem, využití potenciálu moderních multimédií – např. interaktivní tabule apod.

14. Motivace žáků k učení se cizím jazykům.

Rozvoj a podporování chuti učit se cizím jazykům je jedním ze základních východisek konceptu mnohojazyčnosti, neboť o dosažení mnohojazyčnosti musí jedinec usilovat, musí být přesvědčen o její potřebnosti, jednoduše řečeno – musí chtít se cizím jazykům učit. Velkou míru zodpovědnosti v tomto ohledu nese první cizí jazyk. Výuka tohoto jazyka po prvním nadšení žáků by neměla upadnout do stereotypu a nudy, neměla by se stát pouhou povinností, která vyvolá nechuť k dalším cizím jazykům a žáka může i natrvalo demotivovat.

Závěr

Chceme-li dosáhnout optimálního rozvoje jazykových kompetencí našich žáků v angličtině i němčině, musíme usilovat o takovou výuku, která bude pro žáky zajímavá, dostatečně motivující, promyšlená a navíc založená na součinnosti učitelů obou jazyků. Všechny výše zmíněné atributy jsou celé odborné veřejnosti dobře známé až na bod poslední. Právě součinnost učitelů cizích jazyků je v našich

podmínkách jevem téměř novým. Vybranými didakticko-metodickými doporučeními uvedenými v této kapitole jsme chtěli ukázat, jak rozmanitě lze výuku koncipovat a že není bezpodmínečně nutné, aby vyučující znali oba jazyky, kterým se žáci učí na velmi dobré úrovni. Z vlastní zkušenosti víme, že pouze základní orientace v druhém jazyku je dostačující a že v mnoha otázkách se lze přímo obracet na žáky, neboť ti jsou na své znalosti patřičně pyšní a pokud jim to jejich znalostní úroveň umožní, rádi svému vyučujícímu pomohou. Za zvláště důležité považujeme, aby učitelé pracovali rozmanitě, byli přiměřeně tolerantní, aby žákům umožňovali experimentování s jazyky, učili je vědomému rozvoji strategií učení a byli jim dobrými průvodci na jejich cestě za osvojením daných jazyků.

15 Strategická jazykově-politická doporučení

V souvislosti s mnohojazyčností a se zařazením výuky němčiny a dalších cizích jazyků až za výuku angličtiny vyvstávají pro českou společnost a českou školu nové úkoly:

- pro rozvoj mnohojazyčnosti by měly být vytvořeny podmínky dané jazykovou politikou státu. Vedle angličtiny by měla být na všech typech škol zavedena povinná výuka dalšího cizího jazyka;
- je nutné na všech úrovních (školská politika ČR, výuka ve školách, sdělovací prostředky apod.) zdůrazňovat, že mnohojazyčnost je jevem normálním, zatímco jednojazyčnost výjimkou, a to i z pohledu celosvětového;
- mělo by dojít k celoplošnému rozšíření nabídky jazyků, a to i o jazyky mimoevropské. Tento požadavek však koliduje se zavedením angličtiny jako prvního cizího jazyka. O volbě prvního i dalšího cizího jazyka by měli mít možnost rozhodovat rodiče spolu se svými dětmi. Komunikace s dětmi o důležitosti znalosti cizích jazyků v rodinném prostředí plní podstatnou roli ve vytváření vztahu dítěte k cizím jazykům jako takovým. Veřejnou osvětou je třeba rodiče na takovou komunikaci připravovat;
- mnohojazyčnost a povinná volba cizího jazyka jsou vzájemně neslučitelné. Nutností však jsou zároveň i znalosti angličtiny, která v posledních letech převzala roli globálního jazyka lingua franca. Volba jiného jazyka než angličtiny jako jazyka prvního v žádném případě nevyklučuje možnost osvojit si s určitým časovým odstupem i angličtinu;
- škola a vyučující češtiny i cizích jazyků musí ve výuce zohledňovat mateřský jazyk žáků i další jazyky, které si s sebou žáci přinášejí (v ČR se týká např. romštiny, ukrajinštiny, ruštiny, vietnamštiny apod.);
- princip mnohojazyčnosti je nutné začlenit do školních vzdělávacích programů. Naplnění tohoto úkolu se neobejde bez aktivní spolupráce učitelů cizích jazyků. Na každé škole by měla existovat předmětová komise cizích jazyků. Členění na dílčí vyučované jazyky je zcela nevhodné;
- je potřebné přesvědčit anglisty na vysokých školách i učitele angličtiny, aby aktivně kooperovali se svými kolegy – učiteli jiných cizích jazyků. Ukázat

jim, že spolupráce není službou ostatním kolegům, nýbrž součástí celostního přístupu k výuce;

- princip mnohojazyčnosti by však měl proniknout i do výuky ostatních předmětů (např. zeměpisu – překládání názvů států do různých jazyků a přiřazování jazyků, kterými se v nich hovoří; v biologii – pojmenovávání vybraných typů zvířat a rostlin anglicky i německy; v hudební výchově seznamování se s hudbou a zpěv písní v různých jazycích apod.);
- budoucí učitelé cizích jazyků by měli ovládat na solidní úrovni alespoň dva cizí jazyky a měli by být již z pedagogických fakult připraveni prosazovat myšlenky mnohojazyčnosti ve vlastní výuce. V současné době ale nelze tento požadavek zcela zajistit, proto ještě jednou zdůrazňujeme nutnost komunikace a spolupráce mezi jednotlivými učiteli cizích jazyků na školách a účast na akcích dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřených na prosazování mnohojazyčnosti;
- výuka cizích jazyků by neměla probíhat izolovaně, nýbrž ve vzájemném propojení s důrazem na vzájemný respekt (porovnávání jazykových jevů, využívání společné slovní zásoby apod.). Ukazuje se, že učiteli cizích jazyků dnes už nestačí výborně ovládat ten jazyk, kterému vyučuje, ale měl by mít základní povědomí alespoň o dalších běžně vyučovaných jazycích.
- zároveň je nutné žádat, aby se učitelé dobře vyznali ve strategiích učení a dokázali je kreativně a efektivně integrovat do výuky. Měli by vytvářet podmínky pro jejich vědomé osvojování. Němčina neprofituje jen z již osvojených dovedností a znalostí angličtiny, k profitu dochází i opačně. Díky němčině získává žák nový pohled na angličtinu, je nucen o ní více přemýšlet, porovnávat. Při jejím osvojování používá i nové strategie, které si osvojil ve výuce němčiny;
- osvojování cizích jazyků by mělo na sebe vhodně časově navazovat tak, aby docházelo k senzibilizaci, aktivizaci a rozšiřování jazykových znalostí ve vzájemném sepětí jazyků, aby žáci mohli přiměřeně využívat znalosti a dovednosti získané v jednom cizím jazyce pro jazyk druhý;
- měl by být položen vědecký základ didaktiky mnohojazyčnosti;
- škola by měla co nejpřesněji informovat rodiče žáků o jazykové nabídce školy a získat je pro naplnění svých záměrů;

- školy by měly intenzivněji využívat partnerství obcí a měst, uzavírat a navazovat kontakty se zahraničními školami¹⁴⁴, realizovat výměny žáků i učitelů, organizovat společné projekty apod.;
- školy by měly spolupracovat i s místními firmami. Řada firem stále více hledá nové spolupracovníky, kteří vedle angličtiny ovládají i další cizí jazyky. Prokazatelně největší poptávka je po německém jazyce, a to nejen v příhraničí. Příslib zajímavého a dobře hodnoceného zaměstnání je jednou z nejlepších motivací k osvojování si cizích jazyků a může mít velký vliv na volbu cizího jazyka už na ZŠ;
- školy by měly pěstovat kontakty s médii. Informace o aktivitách školy v místních médiích dokáže výrazně ovlivnit názory veřejnosti a iniciovat zájem třeba i o výuku německého jazyka.

15.1 Doporučení pro vzdělávání budoucích pedagogů

Mají-li učitelé v praxi aktivně prosazovat principy mnohojazyčnosti do vlastní výukové praxe, musí na to být dostatečně připraveni již z dob svého studia na vysoké škole. Před jazykovými katedrami stojí zásadní a důležité úkoly, jejichž řešení je více než naléhavé:

- Všichni studenti pedagogických fakult by měli mít možnost studovat jeden nový cizí jazyk a pod vedením zkušených vysokoškolských pedagogů by měli být vedeni k pozorování vlastního procesu učení, k sebereflexi a k vzájemné výměně dílčích postřehů z výuky. Zkušenost studentů s novým cizím jazykem během studia na vysoké škole může významně ovlivnit vlastní pedagogickou činnost, neboť se jedná o zkušenost čerstvou a vědomě reflektovanou. Königs (2004, s. 100) přikládá v této souvislosti velkou váhu kontinuálnímu a systematickému poradenství při sledování procesu vlastního učení, které nesmí být jen doprovodným jevem, ale musí být založeno na vědeckém přístupu.

¹⁴⁴ Tato partnerství jsou zvláště častá a úspěšná především v příhraničních oblastech České republiky (např. České Velenice – Gmünd, Žitava – Zittau, Jablunka – Svinná, euroregion Neisse – Nisa – Nysa apod.).

- Pedagogové jazykových kateder by měli jít svým posluchačům příkladem. Měli by dle svého odborného zaměření zařazovat do výuky takové problémy, které lze porovnávat – v oblasti lingvistiky, reálií, literatury, didaktiky. Zvýšenou pozornost je nutno věnovat etymologii. Schröder (2003, s. 280) odůvodňuje potřebu vzájemného porovnávání jazyků takto: „Sprachvergleichendes Vorgehen öffnet Fenster zu anderen Sprachen, leistet der Neugier Vorschub, schafft Lust auf Fremdsprachen und leistet für alle Beteiligten jenen in den Lehrplänen geforderten Beitrag zur Einsichtvermittlung in Sprache als System, den die normale Schulgrammatik nicht zu leisten vermag.“ (cit. podle Ahrens 2004, s. 12).
- Každá vysoká škola bez výjimky by měla podporovat mnohojazyčnost svých studentů a pro její získání jim vytvořit odpovídající podmínky. Je velmi nelogické, mají-li budovat mnohojazyčnost svých žáků učitelé, kteří sami ovládají maximálně jeden cizí jazyk.
- Na pedagogických fakultách by měly vzniknout nové disciplíny zaměřené na lingvistickou a interkulturní komparatistiku.
- Studenti by měli být podněcováni k vlastnímu zkoumání problematiky – od seminárních prací až po práce bakalářské či diplomové.
- Studenti by měli být připraveni i na to, že někteří jejich žáci mohou být lépe jazykově vybaveni než oni sami. Nestačí znalosti a dovednosti žáka respektovat. Učitelé by měli tyto žáky efektivně a smysluplně do výuky integrovat a poskytnout i jim možnost dalšího rozvoje.
- Pedagogové by se měli sami dále vzdělávat, vyměňovat si zkušenosti, účastnit se domácích i zahraničních konferencí.
- Studenti by si měli již během svého vysokoškolského studia osvojit argumenty, kterými by dokázali přesvědčit rodiče a jejich děti o volbě jiného prvního jazyka než angličtiny. O této argumentaci musí být studenti sami přesvědčeni, jinak nemohou být úspěšní.
- Jazykové katedry by měly spolupracovat, informovat se o okruzích problémů, které byly předmětem výuky a diskuse se studenty. Měly by kooperovat též při vytváření sylabů některých vybraných disciplín. Považujeme za smysluplné nabídnout všem studentům jazyků společnou výuku „Úvodu do lingvistiky“, „Úvodu do neurolingvistiky“, „Úvodu do komparativní

lingvistiky“ apod. Vhled do oboru nejen z perspektivy jazyka, kterému se student učí, je velmi obohacující a inspirující.

- V ideálním případě by měly katedry spolu se studenty pracovat na společném výzkumném projektu.
- Mnohojazyčnost by se měla stát integrální součástí výuky didaktiky, jejím samostatným tématem.
- V souvislosti s mnohojazyčností by měla být adekvátní pozornost věnována problematice učebních strategií.
- Principy mnohojazyčnosti by se studenti měli naučit uplatňovat už během své pedagogické praxe na pedagogické fakultě.
- V rámci studia didaktiky by měli být studenti seznámeni s různými teoriemi učení a průběhem neurofyziologických mechanismů.

Pedagogové pedagogických fakult by měli jít svým posluchačům příkladem i v oblasti tolerance k chybám způsobeným vlivem jiného cizího jazyka. Této toleranci by se studenti měli naučit už na vysoké škole. Strach z interferenčních chyb by měl být překonáván systematicky.

Je nutné, aby si všichni (veřejnost, politici, rodiče i žáci) ve spolupráci se školami uvědomili, proč se vyplatí učit se cizím jazykům. Není příliš složité přesvědčit pro výuku určitého cizího jazyka žáky, obtížnější je přesvědčit jejich rodiče. Naše výzkumná šetření ukazují, že žáci ZŠ i SŠ jsou ochotni učit se různým cizím jazykům, navíc jsou o jejich potřebnosti přesvědčeni a své přesvědčení dokážou i velmi racionálně zdůvodnit.

16 Diskuse

Z našeho výzkumu jednoznačně vyplývá, že žáci mají o studium cizích jazyků zájem a tento zájem vykazuje rostoucí tendenci. Na základních školách si volí další cizí jazyk, ačkoli se jedná „jen“ o předmět povinně volitelný, popř. docházejí do jazykové školy nebo se dalším jazykům učí soukromě. V roce 2010 se jen 11 % námi oslovených respondentů neučilo dalšímu cizímu jazyku (v roce 2007 to bylo 50 %), což by mohlo být vykládáno tak, že Česká republika respektuje doporučení Rady Evropy a stará se o to, aby se již žáci ZŠ dvěma cizím jazykům učili. Vzhledem k tomu, že jsme se žáků netázali, zda se cizím jazykům učí v rámci své školní docházky nebo v jazykové škole či soukromě, nemůžeme objektivně a spolehlivě tvrdit, že by ČR doporučení Rady Evropy nerespektovala. Každá škola totiž žákům musí další (druhý) cizí jazyk nabídnout a z našeho výzkumu je patrné, že žáci tuto nabídku skutečně využívají. Poslední údaje Českého statistického úřadu rostoucí podíl žáků na výuce dvou cizích jazyků potvrzují, nikoli však tak přesvědčivě jako údaje naše (srov. kap. 4). Ve školním roce 2007/2008 se v ČR dvěma cizím jazykům učil průměrně 1,1 žák ZŠ, ve školním roce 2011/2012 1,21 žáka. Jsme přesvědčeni o tom (též ve shodě s dalšími závěry našeho výzkumu), že důvodem pro rostoucí zájem o cizí jazyky je přesvědčení žáků, příp. i jejich rodičů o potřebnosti znalostí jazyků. Bylo by zajímavé sledovat, zda na rostoucí zájem o cizí jazyky mají vliv též jiné vlivy, např. propagace němčiny realizovaná Goethovým institutem, velvyslanectvím SRN a Rakouska, Česko-německou obchodní a průmyslovou komorou apod. Tímto aspektem jsme se vzhledem k rozsahu našeho výzkumu nezabývali. Ačkoli jsme výzkumem potvrdili vzrůstající množství žáků účastnících se výuky cizích jazyků, domníváme se, že jazyková politika naší země by na doporučení Rady Evropy měla reagovat pružněji, neměla by věnovat výhradní pozornost pouze angličtině, jak to nyní deklaruje v Národním plánu výuky cizích jazyků (2005) a měla by zavést další cizí jazyk jako jazyk povinný.

Je potěšující, že rok od roku jeví žáci větší zájem o cizí jazyky. V roce 2007 se záporně vyjádřilo k otázce „Baví tě cizí jazyky?“ 17,5 % všech našich respondentů, v roce 2010 to už bylo jen 11 %. Mohli bychom si klást otázku, zda není takový zájem podmíněn tím, že v roce 2010 se téměř všichni žáci učili angličtině, ke které

mají prokazatelně lepší vztah (viz např. odpovědi na otázku „Můj nejoblíbenější jazyk“, kap. 12, VO5). Připouštíme, že zde mohlo k jistému ovlivnění dojít, přesto ale považujeme naše závěry za dostatečně věrohodné, neboť nám při tomto dotazu nešlo o zkoumání vztahu k němčině či angličtině, ale obecně k cizím jazykům. V tomto ohledu je zájem o cizí jazyky dostatečně prokazatelný. Zaměřili jsme se též na to, zda děvčata mají k cizím jazykům jiný (předpokládali jsme lepší) vztah než chlapci. Naši domněnku výzkum zcela vyvrátil. Chlapci se k cizím jazykům dokonce vyjadřovali kladněji než děvčata. Pro výuku z toho vyplývá, že by se učitelé neměli spoléhat na to, děvčata není třeba motivovat tolik, kolik chlapce, ale že by se oběma pohlavím měli věnovat stejně intenzivně. Ve výuce bychom měli zohlednit ještě jedno zjištění, ke kterému jsme došli při zkoumání důvodů, proč žáky cizí jazyky baví či nebaví. Chlapci vyjadřovali obecnou nechuť učit se, učení považovali za ztrátu času a nelíbilo se jim, že se jazyky musí učit z donucení. Děvčata naopak spíše uváděla, že se jim ten který jazyk nelíbí, a proto se mu nerada učí. Tyto rozdíly bychom také měli ve výuce zohlednit. Chlapci potřebují více zaujmout zajímavými a tvořivými aktivitami, zatímco děvčata vnímají pozitivně, pokud jazyk prezentujeme s určitou dávkou emocí, tj. zapojujeme hudbu, pohyb, rytmické a výtvarné aktivity apod.

Dále nás zajímalo, zda existuje nějaký prokazatelný vztah mezi počtem studovaných jazyků a zájmem žáků o ně. Naše přesvědčení, že taková vazba existuje, se jednoznačně potvrdilo. Můžeme se ale domnívat, že většímu počtu cizích jazyků se učí ti žáci, kteří se jim učit chtějí (L3 není na ZŠ povinný). Je otázkou, zda zavedení L3 jako povinného cizího jazyka by zlepšilo vztah k cizím jazykům i u těch žáků, kteří se v současnosti učí jen jednomu cizímu jazyku a nemají k němu kladný vztah. Výzkum zaměřený tímto směrem v současné době není v našich podmínkách možný. Realizovat bychom ho mohli až v okamžiku, kdy by byl další cizí jazyk (L3) zaveden jako povinný. Význam našeho výzkumu proto spatřujeme kromě jiného právě i v zachycení současného aktuálního stavu, který bychom později mohli dobře porovnat se stavem novým. Za překvapivé lze považovat to zjištění, že počet osvojovaných jazyků nemá žádný vliv na názor žáků týkající se užitečnosti němčiny v životě. Zdá se, že žáci jsou o potřebnosti němčiny buď plně přesvědčeni, nebo že je osvojování dalších jazyků pro ně naprosto irelevantní. Předpokládali jsme totiž, že ti žáci, kteří mají angličtinu jako L2, by

mohli nabýt přesvědčení, že se s angličtinou domluví všude, tedy i v německy mluvících zemích, a že tedy není potřebné, aby se tomuto jazyku učili. Tento předpoklad se nepotvrdil. Z našeho subjektivního pohledu je tak názor žáků na užitečnost němčiny vyspělejší než názor mnoha dospělých včetně některých politiků.

Na základě provedené regresní analýzy jsme došli k závěru, že kladný vztah k němčině je ovlivněn především tím, zda ji chce žák umět nejlépe. Získali jsme tak opět další argument pro to, aby se alespoň část žáků základní školy začala učit nejprve němčině a pak až angličtině. Dosáhli bychom tím toho, že určitá část žáků si němčinu oblíbí a bude se jí chtít věnovat i v okamžiku, kdy se začne učit anglicky. Získá si k ní určitý vztah na celý život. A právě v tomto aspektu kromě jiného spatřujeme přínos školy k rozvoji mnohojazyčnosti žáků.

Velmi nás překvapilo, když jsme zjistili, že vzdálenost místa školy (a tedy i bydliště) od rakouských či německých hranic nemá žádný zásadní vliv na vztah žáků k němčině a na ochotu se jí učit. Zdá se, že právě v příhraničních obcích a městech se nikdo nevěnuje zvyšování motivace žáků o studium němčiny. Bylo by zajímavé sledovat, zda se motivace mění s přibývajícím věkem a s rostoucími možnostmi profesního uplatnění na druhé straně hranic. Domníváme se, že právě v příhraničních oblastech by náš stát měl investovat do výuky němčiny a žáky v jejím osvojování podporovat – ať už vypisováním nejrůznějších soutěží, pořádáním mezinárodních dětských táborů a letních škol, podporou příhraničních školních projektů apod. Takové iniciativy se objevují stále ještě spíše sporadicky.

Žáci považují němčinu za užitečnou, ačkoli jsme prokázali, že němčina žáky spíše nebaví. Překvapivé a v rozporu s naším očekáváním bylo, že němčina bavila víc žáky, kteří se němčině učili jako dalšímu cizímu jazyku po angličtině než žáky s němčinou jako L2. V podstatě se tak ale potvrdila naše jiná hypotéza, a to, že čím více jazyků se žáci učí, tím více je baví. Další výklad nižší oblíbenosti němčiny spatřujeme v tom, že němčina je zvláště v počátečních fázích osvojování zcela jistě obtížnější než angličtina a žákům může způsobovat větší potíže. Je běžné, že obecně vzato žáky zpravidla víc baví ty vyučovací předměty, v nichž jsou úspěšní, než ty, v nichž mají jakékoli problémy. Zjišťovali jsme proto, zda existuje

nějaká souvislost mezi dosaženými znalostmi žáků a pořadím, ve kterém si němčinu jako cizí jazyk zvolili. I v tomto bodě byla naše zjištění poměrně překvapivá. Na úrovni A1 dosáhli v jazykovém didaktickém testu lepšího bodového ohodnocení žáci s němčinou jako L3 než žáci s němčinou jako L2, u úrovně A2 však byly výsledky přesně opačné. Vysvětlení je podle nás poměrně snadné. Žáci, kteří se němčině začínají učit po angličtině, mohou v počátcích výuky využít řadu zkušeností, znalostí a strategií učení z výuky angličtiny. Objevují, že v němčině je řada slov podobných angličtině, vědí, jak se učit novým slovíčkům, jak využívat analogií v gramaticky orientovaných cvičeních, jak pracovat se slovníkem (nejčastěji se slovníkem elektronickým) apod. Zároveň jsou tito žáci starší, vyspělejší, mají více životních zkušeností, větší přehled o realitách své vlastní země, ale i zemí sousedních, lépe se vyznají v gramatickém systému češtiny apod. To vše jim umožňuje rychlejší a efektivnější proces učení dalšímu jazyku. Žáci, kteří začali s němčinou jako s prvním cizím jazykem, jsou zpočátku pomalejší. V okamžiku, kdy proniknou do základů jazyka a začnou na jednoduché úrovni komunikovat, tedy osvojí si přiměřeně správně německou výslovnost a začnou rozumět jednoduchým textům, osvojí si slovní zásobu na úrovni A1 (nebo A1+), poznají v základních rysech systém německé gramatiky (skloňování, časování, stupňování, tvoření minulých časů apod.), projdou tedy poměrně obtížným obdobím, začne se jim dařit a jazykové znalosti se rychle zlepšují. Proto také byli téměř všichni žáci na úrovni A2 s němčinou jako L2 velmi úspěšní a získali velmi dobré známky z jazykového testu. Pro výuku němčiny v ČR z toho vyplývá, že se vyplatí „investovat“ do rané výuky, tedy že opětovné zavedení možnosti volby němčiny jako L2 má své plné opodstatnění. V tomto závěru nás utvrdily i údaje zjištěné při sledování zájmu žáků o konkrétní jazyky. Ještě v roce 2007, kdy si žáci mohli svobodně a bez omezení volit, zda bude němčina jejich prvním nebo druhým cizím jazykem, byla němčina našimi respondenty uváděna jako jazyk oblíbenější než angličtina. V roce 2010 v oblíbenosti už jasně dominovala angličtina. Důvod lze spatřovat podle našeho názoru hlavně ve změně celkového přístupu společnosti k angličtině, který byl podtržen ještě změnou školské jazykové politiky ve prospěch angličtiny. Argumenty, že je angličtina hezká, lehká, že je jazykem hudby, vědy apod., platily v roce 2010 stejně jako v roce 2007, pro zdůvodnění oblíbenosti angličtiny v roce 2010 je proto nemůžeme použít. V zájmu objektivitě výzkumu

opět musíme připustit, že zjištěné výsledky mohou být zčásti zkresleny tím, že výzkum probíhal v hodinách němčiny.

Sledujeme-li oblíbenost určitého konkrétního jazyka, musíme konstatovat, že žáci mají obecně v oblíbě víc angličtinu než němčinu. U angličtiny naši respondenti nejčastěji uváděli, že angličtina je lehký jazyk, že je to jejich první cizí jazyk, že je krásná a že se s ní lze domluvit v mnoha zemích světa, že je to lingua franca. Oblibu němčiny žáci vysvětlovali tím, že je to lehký jazyk, že mají dobrou paní učitelku a výuka je zajímavá a že je to jejich první cizí jazyk. Dále z tohoto dílčího výzkumného šetření vyplynulo, že si žáci snáze oblíbí ten jazyk, kterému se učí déle bez ohledu na to, zda je to němčina nebo angličtina. Pokud by se podařilo prosadit němčinu i jako L2, lze předpokládat, že by zájem o ni vzrostl. U němčiny žáci často vyjadřovali, že tento jazyk spíše nebudou potřebovat. Pokud ale potřebnost němčiny přiznali, potom výrazně častěji než u angličtiny uváděli i důvody, k čemu by se jim němčina mohla hodit. Ve srovnání s angličtinou byli tvořivější a nápaditější při udávání důvodů, proč je němčina potřebná. Mnohdy se zdálo, že touží učit se právě tomu jazyku, který ve škole nemají. Za pozoruhodné považujeme zvláště ta tvrzení, kdy žáci uváděli, že je němčina lehká. Mnozí dokonce své tvrzení zdůvodnili. Psali, že němčina má logickou gramatiku, že němčina má blíž k češtině než angličtina a že má snadnou výslovnost. Ukazuje se, že pokud se žákům dostane systematické, zajímavě vedené výuky, dokážou si děti najít vztah i k tak obtížnému jazyku jako je němčina v jeho počáteční fázi.

Z celé naší práce je patrné, že pociťujeme určité znepokojení z toho, že němčina není alespoň pro část žáků ZŠ prvním cizím jazykem a že někteří žáci se ke studiu tohoto cizího jazyka vůbec nedostanou. Naším výzkumem chceme předložit řadu nejrůznějších argumentů, které jsou obecně použitelné pro obhajobu výuky němčiny na našich školách. Proto jsme také analyzovali, zda se liší vztah žáků k němčině jako jazyku L2 a vztah žáků k němčině jako jazyku L3. Předpokládali jsme, že k němčině jako L2 si žáci v průběhu let vypěstují silný vztah. Tuto domněnku jsme však nepotvrdili. Ukázalo se, že žáci, kteří se studiem němčiny začali až po angličtině, k ní mají výrazně lepší vztah než žáci s němčinou jako L2. Vysvětlujeme si to tím, že žáci s němčinou jako L2 se zpravidla zároveň učí i angličtině a mají tak příležitost uvědomit si, že jim angličtina jde lépe a rychleji.

Na druhou stranu se domníváme, že žáci, kteří se němčině učí až po angličtině, jsou na své pokroky pyšní, jsou pyšní na to, že umí něco, co řada jejich spolužáků neumí. I v tomto případě lze zároveň předpokládat, že jsou žáci ve výuce němčiny poměrně úspěšní, neboť mohou čerpat ze zkušeností nabytých při osvojování angličtiny.

Vedle vztahu žáků k jazykům, kterým se skutečně učí, jsme sledovali také jejich přání. V souladu s naším očekáváním by chtěla velká většina námi oslovených žáků umět dobře anglicky (v roce 2010 jich bylo již 71 %), zatímco touhu dobře umět německy vyjádřilo jen velmi málo žáků (jen 11 % všech respondentů v roce 2010). V našich zeměpisných podmínkách a s ohledem na ekonomiku ČR je toto zjištění alarmující. Pokud ministerstvo školství výuku němčiny systémovými opatřeními nepodpoří, může nastat doba, kdy němčina u nás nebude mít žádnou prestiž a motivovat žáky k jejímu učení bude ještě složitější než dnes. Přitom na potřebnost němčiny u nás měli žáci podílející se na našem výzkumu velmi rozumné názory, které by mohly být dobrou inspirací pro tvůrce české jazykové politiky.

Pokusili jsme se též zjistit, který učební soubor umožňuje nejefektivnější osvojování němčiny. Na základě konfrontace řady dat jsme došli k názoru, že za nejúspěšnější učebnici, podle níž se učili naši respondenti, můžeme jednoznačně prohlásit *Spaß mit Max 1* a *Spaß mit Max 2* od nakladatelství Fraus. Jedná se o jednu z modernějších učebnic, kterou vytvořili z velké míry čeští učitelé z praxe. Z výsledků je vidět, že se jim podařilo dobře reagovat na potřeby českých žáků i učitelů. Licenčním učebnicím zahraniční produkce často tato vlastnost chybí (např. nepředpokládají dostatečně přesně možné problémy českých žáků v německé výslovnosti, pravopise, gramatice apod., nenabízejí překladové slovníčky, nenabízejí lingvistickou terminologii v češtině, probírají témata, o kterých se naši žáci nebaví ve výuce rádi – např. z oblasti historie, politiky apod.). Je vidět, že pro běžnou výuku na základních školách mají učebnice z pera českých autorů své přednosti a není nutné pořizovat drahé učebnice zahraniční. Současné učební soubory, a to z domácí i zahraniční produkce, bohužel podle našeho zjištění zatím neintegrovaly problematiku mnohojazyčnosti do svého obsahu. Nerespektují vůbec nebo ne dostatečně to, že žáci už mají zkušenosti s angličtinou a že z nich

mohou velmi výhodně těžit, jak jsme ukázali v části teoretické. Jedinou výjimkou je učební soubor „deutsch.com“ (Anta Kursiša, Lina Pilypaitytė, Erna Szakály, Sara Vicent) od nakladatelství Hueber, který výslovně deklaruje své zaměření na mnohojazyčnost. Analýza tohoto souboru by si zasloužila samostatné zkoumání, které však přesahuje rámec této práce.

Právě vliv angličtiny na znalosti žáků v němčině je problematikou, která doposud není dostatečně prozkoumána a popsána. My jsme se v naší práci zaměřili na problematiku chyb v písemném projevu, kterých se žáci v němčině dopouštějí pod vlivem angličtiny. Došli jsme ke zcela jednoznačnému závěru, že angličtina opravdu ovlivňuje mezijazyk žáků v němčině na všech jazykových rovinách, přičemž nejmarkantnější vliv je možno sledovat v pravopise a slovní zásobě¹⁴⁵. Právě předcházení těchto chyb a cestám jejich odstraňování není věnována žádná odborná publikace dostupná na našem trhu. Přitom se jedná o zcela zásadní věc, která může velmi výrazně ovlivnit a urychlit proces osvojování němčiny.

Na závěr této diskuse se obracíme k otázce, kterou jsme od počátku našeho výzkumu považovali za stěžejní. Lze potvrdit, že žáci, kteří se učí několika cizím jazykům, jsou v jejich osvojování úspěšnější než ti, kteří se učí jen jednomu jazyku? Na tuto otázku se nám podařilo jednoznačně odpovědět, přičemž jsme zkoumali jazykové znalosti žáků, kteří se němčině učí 2 roky a znalosti žáků, kteří se němčině učí pět let, ve vztahu k počtu osvojovaných jazyků. S více než 99 % spolehlivostí se podařilo v obou případech potvrdit, že žáci, kteří si osvojují alespoň dva cizí jazyky zároveň, vykázali lepší výsledky v jazykovém testu z němčiny než žáci, kteří se učí jen němčině. Jistě by bylo užitečné u stejného výzkumného vzorku prověřit, zda by toto zjištění potvrdil i test z jejich druhého¹⁴⁶ cizího jazyka. Toto šetření však bylo nad naše síly. Dobré výsledky žáků, kteří se učí alespoň dvěma cizím jazykům, nás utvrdily v přesvědčení, že se vyplatí bojovat za prosazení politiky mnohojazyčnosti do našich škol a že naše práce měla smysl.

¹⁴⁵ Žáci s němčinou jako L2 téměř nevykazovali žádné chyby způsobené angličtinou na rozdíl od žáků, kteří se němčině učí jako L3.

¹⁴⁶ Zde není míněn jazyk L3, nýbrž ten druhý jazyk, kterému se žák učí – třeba i jako L2.

Cílem práce bylo též, jak bylo několikrát deklarováno, ověřit, zda je faktorový model Hufeisenové (2000a) plně funkční v českém prostředí. Zaměřili jsme se na zkoumání faktorů, které ovlivňují osvojování druhého cizího jazyka (L3).

Pro L3 popisuje Hufeisenová tyto faktory:

- a) neurofyziologické faktory (schopnost osvojovat si jazyky, věk ...)
- b) vnější faktory (výukové prostředí, typ a rozsah výuky, tradice výuky L1 ...)
- c) emoční faktory (motivace, strach z učení, posouzení vlastní gramotnosti, příbuznost jazyků, postoj k jazykům, postoj k cílovým kulturám, postoj k učení se cizím jazykům, individuální životní zkušenosti, učební typ ...)
- d) kognitivní faktory (jazykové znalosti, metalingvistické znalosti, dovednost učit se, učební typ, povědomost o vlastním učebním typu, strategie učení, individuální zkušenosti s učním ...)
- e) faktory specifické pro cizí jazyky (individuální zkušenosti s učním se cizím jazykům a se strategiemi jejich osvojování, mezijazyk předchozích jazyků, mezijazyk právě osvojovaného cizího jazyka ...)
- f) lingvistické faktory (L1, L2)

Ad. a)

V oblasti neurofyziologických faktorů jsme došli k těmto závěrům:

- s věkem roste schopnost reflektovat své zkušenosti s osvojováním cizích jazyků (starší žáci se v našem dotazníku vyjadřovali promyšleněji, rozsáhleji, znalostem jazyků připisovali spíše instrumentální význam;
- pohlaví jedince není určujícím faktorem pro vztah žáka k cizím jazykům. Vztah je dán spíše kombinací dalších faktorů.

Ad b)

Co se týče vnitřních faktorů (výukové prostředí, typ a rozsah výuky, tradice výuky L1 ...), jsme ve shodě s Hufeisenovou přesvědčení o jejich významném vlivu na rozvoj mnohojazyčnosti žáka. Došli jsme k těmto závěrům:

- žáci mají kladnější vztah k cizím jazykům, pokud je výuka baví – tedy je zajímavá, pestrá;

- žáky cizí jazyky nebaví, pokud se cítí být jimi přetížení (velké množství slovíček, rozsáhlé domácí úkoly, ale třeba i nutnost zpívat, když žáci zpívat nechtějí/neumí).

Ad c)

Emočními faktory jsme se v naší práci zabývali detailně. Zjistili jsme, že

- žáci si pěstují svůj vztah k cizím jazykům počínaje prvním setkáním s nimi, a to zpravidla ještě dříve, než se jim začnou učit (např. mám sestru v Německu, rád poslouchám anglické písničky, jezdíme do Alp na lyže);
- na oblibu cizího jazyka má vliv
 - styl výuky,
 - osobnost učitele,
 - kolektiv třídy,
 - úspěšnost ve studiu,
 - příjemná atmosféra zbavená strachu,
 - vztah k dané kultuře
 - vztah k danému jazyku (např. angličtina je zvukomalebná, němčina je „tvrdá“),
 - individuální životní zkušenosti (např. překládám si anglické písničky, jezdíme na dovolenou na Floridu, do Alp apod.),
 - učební typ (např. rád poslouchám písničky, rád se učím nová slovíčka, rád píšu dopisy v cizím jazyce apod.)

Ad. d)

V oblasti kognitivních faktorů jsme zjistili, že pro naše respondenty byla důležitá

- dovednost učit se (jazyky mi jdou, dostávám dobré známky);
- příležitost prosadit se, být aktivní (např. při rozhovorech, při odpovědích na otázky);
- délka, po kterou se daný jazyk učí (např. němčinu se učím delší dobu, proto ji mám rád);
- individuální zkušenosti s učením (např. už se učím anglicky a německy, ale ještě chci začít s latinou, protože chci jít na medicínu).

Ad. e)

Faktory specifické pro cizí jazyky (individuální zkušenosti s učením se cizím jazykům a se strategiemi jejich osvojování, mezijazyk předchozích jazyků, mezijazyk právě osvojovaného cizího jazyka atd.) se podle našeho názoru zčásti překrývají s faktory emočními a kognitivními a nelze nalézt jednoznačné hranice. Hufeisenová zde má na mysli faktory, které jsou specifické pro ten který jazyk v závislosti na pořadí jeho osvojování (L2, L3). Právě tímto faktorem se osvojování L3 odlišuje od osvojování L2. Toto tvrzení Hufeisenové jsme potvrdili i naším výzkumem. Obliba cizích jazyků je větší u žáků, kteří s nimi mají víc zkušeností, tedy kteří se učí více než jednomu cizímu jazyku. Motivace pro osvojování L2 se průkazně liší od motivace pro L3, také ve shodě s tvrzením Hufeisenové. Neprokázali jsme, že by žáci měli automaticky lepší vztah ke svému prvnímu cizímu jazyku. Délka osvojování nehrála tak významnou roli jako faktory ostatní.

Žák, který není motivovaný, nedosahuje podle našeho výzkumu tak dobrých výsledků jako žák motivovaný (srov. Dosažený počet bodů z jazykového testu versus odpověď na otázku „Baví tě cizí jazyky? Proč ano, proč ne.“) – opět ve shodě s názorem Hufeisenové. Vztah žáků k L2 se od vztahu k L3 podle nás liší především vnitřní motivací, která je podmíněna řadou dalších faktorů:

- pořadím, ve kterém si jedinec jazyky osvojuje;
- úspěšností ve výuce, která nemusí být pro všechny jazyky stejná (např. angličtinu mám rád, protože mi jde, němčina mne nebaví, protože má těžkou gramatiku);
- potřebou domluvit se v každodenních situacích (žáci zpravidla mají větší možnosti mluvit jedním nebo druhým jazykem – pokud např. lyžují, jezdí do Alp, kde častěji mluví německy než anglicky; pokud se zajímají o hudbu, využijí pravděpodobně víc angličtinu apod.);
- potřebou domluvit se při studiu, v práci (někteří žáci z našeho výzkumu uváděli, že by chtěli studovat (nebo později i pracovat) v Německu či Rakousku, ve Velké Británii, v USA apod.). S každým dalším jazykem si žák více uvědomuje, z jakého důvodu se mu chce učit, postupuje cílevědoměji (např. chci se ještě učit latinu, protože chci jít na medicínu);

- emotivním vztahem k jazyku (nejčastěji žáci uváděli, že angličtina se jim líbí, němčina ne, což ale nutně neznamenalo, že by žáky němčina nebavila nebo ji nechtěli dobře umět. Právě na tomto faktoru je nejlépe vidět, jaký význam faktorový model má. Nahlíží na vztah k jazykům širokospektrálně a připouští změny v čase;
- charakterem jazyka (např. angličtina je lehká, němčina je logická, má systém, má blíž k češtině);
- osobním vztahem k zemi/zemím, kde se daným jazykem mluví;
- nadáním (úspěšnost ve výuce jednoho jazyka nezaručuje úspěšnost v druhém jazyce). V našem výzkumu jsme např. zjistili, že žáci byli v němčině na úrovni A1 úspěšnější, pokud měli němčinu jako L3. Prokázali jsme tak, že jim učení se němčinu jako dalšímu jazyku jde lépe, rychleji, než kdyby začínali s němčinou jako L2. Toto zjištění však už neplatilo pro němčinu na úrovni A2 – viz výsledky výzkumu.
- používanou učebnicí – předpokládáme, že k výuce dalšího cizího jazyka lze použít učebnice s rychlejší progresí učiva, neboť žáci již mají určité zkušenosti s učením se jazykům. V našem výzkumu jsme tento předpoklad potvrdili. Učebnice „studio d“ i „Sprechen Sie Deutsch!“ patří k učebnicím komplikovanějším.

Významnou veličinou jsou podle nás i podle Hufeisenové tzv. externí faktory učení, které mají vliv na osvojování L2 a L3. Vnější podmínky výuky (počet jazyků, počet hodin týdně, výuka povinná, povinně volitelná či volitelná, výuka školní či soukromá apod.) proces osvojování ovlivňují. Dále jsme zjistili, že vztah k L2 a L3 není ovlivněn pohlavím, mírné odlišnosti jsme zaznamenali u motivace – chlapci mají jinou motivaci než děvčata. Pro chlapce je důležitější např. styl výuky, pro dívky spíše to, aby byly úspěšné a měly z výuky dobré známky. Také blízkost hranic k některé z německy mluvících zemí se v našem výzkumu neprokázala jako významný faktor ovlivňující vztah k němčině.

Náš výzkum nebyl zaměřen na zjišťování toho, jaké strategie žáci používají při osvojování jazyků (L2, L3), proto se v tomto bodě k dané problematice nevyjadřujeme, ačkoli ji Hufeisenová považuje za důležitou. Stejně tak jsme neověřili teorii Hufeisenové, že žáci jsou automaticky schopni sebereflexe

při osvojování L3 a že si uvědomují používání učebních strategií z L2 (srov. Hufeisen 2000b, s. 37).

Ad. f)

Teorii Hufeisenové o fungování mezijazyka při osvojování L3 jsme ověřili pouze v omezené míře. Zjistili jsme, že žáci se v němčině dopouštějí častých chyb pod vlivem angličtiny, nezkoumali jsme ale jazykové znalosti angličtiny, tedy nedokážeme s jistotou říci, zda žáci do němčiny promítali i svůj mezijazyk v angličtině (tedy např. chybně osvojené lexikální jednotky, chybně osvojený pravopis apod.), či zda chyby v němčině byly způsobeny jen nepozorností nebo snahou kompenzovat neznalost v němčině. Naše zjištění v této oblasti mají jen hypotetický charakter a jejich ověření by vyžadovalo další výzkum.

Závěr

Efektivní a úspěšné osvojování cizích jazyků je, ať chceme či ne, ovlivňováno nejen faktory společenskými (koncepte výuky cizích jazyků, postavení a nabídky jazyků, koncepte kurikulí apod.), ale též faktory individuálními (osobní zkušenosti s cizími jazyky a jejich osvojováním, motivace a zájem atd.). V praxi tak může docházet k tomu, že naše dobře míněná a vědecky podložená koncepte didaktiky mnohojazyčnosti může být pro některé žáky neúčinná či dokonce kontra-produktivní (srov. Neuner 2004, s. 178). Z hlediska mnohojazyčnosti jsou opomíjeny otázky spojené s externími podmínkami výuky, a to napříč evropskými vzdělávacími systémy. Veškerá tato tvrzení, jakkoli již byla mnohokrát vědecky potvrzena, narážejí podle našeho soudu na jeden zásadní problém. Z mnohojazyčnosti nemůže profitovat ten jedinec, který ji není ochoten či schopen akceptovat, konstruktivně využívat a rozvíjet. Předpoklad, že žák, který má zkušenosti již s jedním jazykem, se jazyku dalšímu bude učit rychleji a snáze, tedy nefunguje automaticky. Důležitou roli zde sehrává motivace. Ve všech těchto závěrech se plně shodujeme s faktorovým modelem Hufeisenové a dovolujeme si tvrdit, že tento model je dobře použitelný i v podmínkách českého školství.

Summary

This postdoctoral thesis deals with the issues of teaching German as the third language in the context of the Czech schooling system. It aims to analyze the current situation in the teaching of English and German, and suggest ways of implementing research findings in the field of tertiary language acquisition, especially as related to teacher training in general and German in particular. This project is being submitted as both public interest and political engagement in the matters of multilingualism have been rising.

We have focused on the issues of multilingualism from both the European and Czech perspectives. The EU and Czech linguistic policies have been analyzed, and the current status of both German and English described. We are also concerned with the interactions between these two languages – the two most frequently taught in our country. Moreover, we have included an overview of the historical developments of these two languages and a survey of possible pitfalls. Finally, we are suggesting that a linguistic transfer between the two is desirable, which could, in our opinion, have a positive influence on the acquisition of German as the second foreign language after English.

In the research part of postdoctoral thesis we are presenting the results of a comparative study first conducted in 2007, and then repeated in 2010. The focus was to measure the students' interest in studying any foreign languages in general, and German and English in particular, and to identify the variables which tend to guide their interest. The subjects' knowledge of German was measured with the help of a didactic test. By comparing the results derived at two distinct periods of time, we wanted to ascertain whether there has been a decline in the overall knowledge of German in the wake of dramatic changes in the Czech linguistic policy in 2007-08, and to what extent are the students' success rates connected with their interest in German or any other foreign languages.

The research part is based on both qualitative (interviews) and quantitative (testing of language levels) methods of inquiry. This combined method was guided by the research questions as well as the general context of this research. To analyze

the results, we have used both statistical and interpretative methods, after creating a specific categorizing system.

Discussion

Our research study has shown that students aged 12 to 17 have a rising interest in studying foreign languages. In the Primary Schools they tend to choose to study a second foreign language even though this is usually just a compulsory elective option. Alternatively, many attend language schools or take private lessons. But even though our research has unequivocally confirmed all this, the linguistic policy of our country has declared English to be the top priority – as enshrined in the National Plan for teaching Foreign Languages (2005). We firmly believe that the second foreign language should be introduced as a compulsory option.

Our research has also shown that while most students generally do not enjoy learning German, they consider the language as being important. Surprisingly, we have found that the students liked German better when they were learning it as L3¹⁴⁷ rather than as L2. In this manner we have confirmed another hypothesis of ours, which was that the more languages the students are studying, the more they are enjoying the learning process. Another interpretation of the lower interest in German may be the fact that at least in its beginnings German tends to be more difficult to learn than English; hence it presents many problems. We therefore needed to find out if there is a relationship between the linguistic achievement and the order by which the students had chosen to study German. Our findings in this respect were similarly surprising. At the A1 level, the students with German as L3 reached better scores than those with German as L2. At the A2 level, the results were the exact opposite. We are convinced that this can easily be explained: those students who had already studied English can better utilize a range of experience, factual knowledge, and their own learning strategies. They are better equipped, in other words, to study the subsequent language. Those who had studied German as their first foreign language, on the other hand, are a bit slower at first. Before

¹⁴⁷ L2 = second language, i.e. the first foreign language
L3 = third language, i.e. any other second language

learning the basics and initiating a simple level of communication, they will have to go through a painful period. Subsequently, they start improving relatively fast, and become therefore more successful in their language tests.

Consequently, the lesson for teaching German in the Czech Republic is that it is worth investing time and money into starting German at an early stage. The re-introduction of German as L2 is thus more than justified, in our opinion. As recently as in the year 2007, when students were still free to choose whether German would be their first or second foreign language, German was their language of preference, ahead of English. By 2010, however, English had already dominated.

Many students in their responses wrote that German had logical grammar, was closer to the Czech language than English, and had easier pronunciation. It has been shown that when students receive systematic and motivating instruction, they will be able to develop a positive relationship even with such a difficult language as German initially is.

In our study we were also looking into the levels of desire to learn any foreign language. As expected, about 71 % of the students wanted to learn decent English, while only 11 % expressed the desire to learn good German. In the context of our geographical location, and in view of our economic realities, these findings are perceived as alarming.

We also wanted to establish which teaching materials tend to be most effective. Following a thorough analysis of the current state of affairs, we have come to the conclusion that for the most common levels of instruction carried out in the Primary School system, the textbooks penned by Czech authors are competent enough, and therefore foreign materials and textbooks are not needed. The current teaching materials have not, unfortunately, integrated the issues of multilingualism.

In this respect, the influence of English is a phenomenon which has not been sufficiently described and researched. In our study we concentrated on the occurrence of mistakes in written expression, made under the influence of English.

As a result, we came to an unequivocal conclusion that the English language has negatively influenced the students' habits – especially in the areas of orthography and vocabulary. However, not a single study dealing with this issue could be identified – even though this is one of the most fundamental aspects affecting the process of German-language acquisition.

We were surprised to learn that the distance between the schools (and therefore the students' homes) and the Austrian or German border was not a variable in measuring the students' relationship with the German language, or their desire to learn it. It seems that in these border regions little attention is being paid to increasing the students' motivation – although it is precisely there that our government should consider investing more substantial resources.

Our research has conclusively proven that students learning at least two foreign languages simultaneously tend to achieve better results in their German language tests than those learning exclusively German. In this manner we have confirmed our hypothesis that students who are learning several foreign languages tend to be more successful than those learning only one.

Taking into account a number of neuro-physiological factors, we have also concluded that older students can better reflect on their past experience in learning languages, and that the sex of the students is not a determining variable.

In accordance with Hufeisen's thesis, we have established that students have a more positive relationship to foreign languages when they perceive instruction as fun, i.e. there is variety and interesting content and, conversely, they feel negative when the instruction is simply overwhelming.

Our research study has also dealt extensively with the emotive factors. We have established that the students' relationship with any foreign language is being developed during their first encounter with it, and usually even before they had started learning it. Their preference for any language is guided by several variables, such as: teaching methods, the teacher's personality, the composition of the learning group, ambition, individual learning experience, and individual learning strategies.

In the field of cognitive factors, we have established that for our respondents the most important factors were: the ability to study, opportunities to prove themselves and be active, the length of study, and their individual past experience with learning.

The factors which are specific to learning foreign languages, in our view, overlap with both the emotive and cognitive factors, and no precise border could be delineated. In this respect, Hufeisen posits that these factors are dependent on whichever specific language one is learning as L2 or L3. This determines whether the acquisition of L3 will be distinct from the acquisition of L2. In our study, we have confirmed this assertion. The popularity of foreign languages is higher with those students who have had more experience with learning, i.e. have been learning more than one foreign language. We have not been able to prove that the students have developed a better relationship to their first foreign language, however. The length spent on studying any language did not play any role either.

Students who are not motivated, according to our research, do not show as good results as the students who are motivated – this being again in accordance with Hufeisen's conclusions. The students' relationship with L2 is distinct from that with L3, again according to their inner motivation, which is, in our view, determined by a number of variables: the order by which the students are studying the languages; their success rate; need to communicate in everyday situations; need to utilize the language at work or during studies; emotional ties with the language; the specific character of each language; a personal relationship with the country/countries where this language is spoken; talent; teaching materials used, etc.

Another determining variable, according to both Hufeisen's and our interpretations, are the so-called external factors, for example the number of languages being learnt, the number of hours spent on learning, whether learning at school or privately, etc. Further, we have determined that the relationship to L2 and L3 is not influenced by gender, yet there is a minor divergence in the motivational factors – boys tend to have different types of motivation than girls.

For the boys, the style of teaching is more important while for the girls what matters more is their success rate and good grades.

Moreover, the success rate in acquiring foreign languages is influenced by both societal and individual factors. In reality, this may mean that even a well-meant scientifically-grounded didactical approach to multilingualism can be in many cases ineffective, or even counterproductive (see Neuner 2004 178). No individual can profit from multilingualism if he or she is not willing or able to accept it, make use of it, and develop it. The supposition that a student who has already had experience with learning one language will be better equipped for learning another, does not function automatically. Motivation again plays an important role. In this respect, we fully agree with Hufeisen's model of variables, and we trust that this model is highly applicable in the context of the Czech educational system.

On the basis of our research, we can draw a number of didactical and methodical conclusions for practical application. When teaching German as a second foreign language, we need to respect specific didactical and methodological principles related to teaching German after English. We should introduce not only those elements which make the acquisition of L3 easier, but also those which take into the account the differences in both of the above-mentioned languages – at all relevant levels.

If we do want our students to develop optimal proficiency in both English and German, we need to strive for instruction which is motivating, interesting, well-thought out, and, additionally, based on synergy of the teachers in both languages. Most of these attributes have already become publicly known – except for the last one. Striving for synergy is a new concept for our society. Among the important practical factors let us mention a few: the teachers should adopt a variety of approaches, be reasonably tolerant, encourage experimentation, help develop learning strategies, and effectively become kind of learning guides.

In connection with multilingualism, as well as the current placing of German and other foreign languages only after English, new tasks have arisen for the Czech society and the Czech educational system, notably the options of introducing

another compulsory foreign language at the Primary school level, and widening the offer to include a multitude of foreign languages, be they even non-European. The English-only approach is not the only way to go.

The universities of this country will also have to face new tasks. If our teachers are to adopt the principles of multilingualism, they have to be well-prepared throughout their university studies. All students of the Pedagogical Faculties should have the option to study one new foreign language; every university should support the concept of multilingualism and create relevant conditions; new disciplines such as comparative cultural and linguistic studies should be set up; and the methodology of multilingualism should become an integral part of every teacher' training process.

In this country, multilingualism has yet to become a natural phenomenon. If it is to thrive, there has to be more natural synergy among politicians, ministries, universities, subject-matter experts, teachers – not to mention parents, students and even our public at large.

Použitá literatura¹⁴⁸

- ABENDROTH-TIMMER, Dagmar a Stephan BREIDBACH (2000). Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: ABENDROTH-TIMMER, Dagmar a Stephan BREIDBACH (eds.). *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit. Fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten*. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht Bd. 7). Frankfurt/Main: Lang, s. 11 - 20.
- AHRENS, Rüdiger (2004). Mehrsprachigkeit als Bildungsziel. In: BAUSCH, Karl Richard et al. (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, s. 9 - 15.
- AMMON, Ulrich (2010). Welche Rolle spielt Deutsch international? *Deutschland*. 2010, č. 2. Frankfurt/Main: Societäts-Verlag, s. 46 - 48.
- ANDRÁŠOVÁ, Hana et al. (eds.) (2002). *Sprachen lernen – interkulturelles Lernen in Schülerbegegnungen. Module zur Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften*. München: Goethe-Institut.
- ANDRÁŠOVÁ, Hana a Jan MUSIL (2004). *Sonda 2004. Celostátní výzkum stavu jazykového vzdělávání v ČR*. Asociace Linguae. Nepublikováno.
- APELTAUER, Ernst (2007). Anbahnen von Bilateralität bei Kindern mit Migrationshintergrund: Das Kieler Modell. In: ELSNER Daniela, Lutz KÜSTER a Britta VIEBOCK (eds.). *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel „Multilateralität“*. Frankfurt/Main: Lang, s. 195 - 213.
- ARONIN, Larissa a Muiris O' LAOIRE (2001). Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a notion of multilinguality. In: HOFFMANN, Charlotte (ed.). *Proceedings of the Third International Conference on Third Language Acquisition*. (CD-ROM). Leeuwarden.
- BARKOWSKI, Hans (2003): Zweitsprachenunterricht. In: BAUSCH, Karl-Richard (ed.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, s. 157 - 163.
- BAUSCH, Karl-Richard (1995). Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: BAUSCH, Karl-Richard, Herbert CHRIST a Hans-Jürgen KRUMM (eds.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, s. 81 - 87.
- BAUSCH, Karl-Richard (2003). Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: BAUSCH, Karl-Richard, Herbert CHRIST a Hans-Jürgen KRUMM, (eds.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, s. 439 - 445.
- BAUSCH, Karl-Richard, Herbert CHRIST a Hans-Jürgen KRUMM (eds.) (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke.

¹⁴⁸ Bibliografické citace byly zpracovány podle ČSN ISO 690 z března 2011.

- BAUSCH, Karl-Richard, Herbert CHRIST a Hans-Jürgen KRUMM (eds.) (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke.
- BAUSCH, Karl-Richard, Frank G. KÖNIGS a Hans-Jürgen KRUMM (eds.) (2004). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr.
- BENEŠ, Eduard et al. (1970). *Metodika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- BERGER, Maria Christina, Anna Maria CURCI a Antonia GASPARO (2003). *Deutsch nach Englisch: good + gut = ottimo*. Mailand: Goethe Institut Inter Nationes.
- BERTRAND, Yves a Herbert CHRIST (1990). *Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht*. *Neusprachliche Mitteilungen* 43, s. 208 - 212.
- BIMMEL, Peter a Ute RAMPILLON (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- BLONDIN, Christiane et. al. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire: conditions et résultats*. Bruxelles: De Boeck Université.
- BÖHME, Daniela (1999). *Bleiben die Schwachen nicht auf der Strecke, wenn die Fremdsprache in die Grundschule kommt?* Schulmagazin 5 bis 10. 1999, č. 1. München: Oldenbourg, s. 31.
- BOK, Václav (1975). *Úvod do studia německého jazyka*. Plzeň: Pedagogická fakulta.
- BUSSMANN, Hadumod (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3. vyd. Stuttgart: Alfred Kröner.
- BŘEZINOVÁ, Petra (2006). *Mnohojazyčnost – výzva pro výuku cizích jazyků ve 21. století*. *Diplomová práce*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.
- CARSTENSEN, Broder a Ulrich BUSSE (1993–1996). *Anglizismen-Wörterbuch. Der Einfluß des Englischen auf den deutschen Wortschatz seit 1945*. 3 Bände. *Begründet von Broder Carstensen, fortgeführt von Ulrich Busse*. Berlin/New York: de Gruyter.
- CENOZ, Jasone, Britta HUFEBISEN a Ulrike JESSNER (eds.) (2001a). *Cross-Linguistics Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CENOZ, Jasone, Britta HUFEBISEN a Ulrike JESSNER (eds.) (2001b). *Looking beyond second language acquisition: Studies in tri- and multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg.
- Cizojazyčné kompetence české populace: němčina ve srovnání s jinými jazyky. *Cizí jazyky*. 2011, roč. 54, č. 4. Plzeň: Fraus, s. 144 - 146.

- COLOMBO, Simona (2005). *Deutsch als Fremdsprache. Kommunikationsstrategien im geschriebenen und gesprochenen Deutsch italienischer Studierender*. Frankfurt am Main: Lang.
- COLSON, Jean-Pierre (1989). *Krashens monitortheorie: een experimentele studie van het Nederlands als vreemde taal*. Louvain-la-Neuve: Peeters.
- CORDER, S. Pit (1978a). 'Simple codes' and the source of the second language learner's initial heuristic hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 1. Bloomington: Indiana University.
- CORDER, S. Pit (1978b). Language-learner language. In: Richards, Jack C. *Understanding second and foreign language learning*. Rowley: Mass, s. 71 - 93.
- CUMMINS, Jim (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*. 1979, č. 49. Berkeley: University of California, s. 222 - 251.
- CUMMINS, Jim (1982). Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: SWIFT, James. *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- ČERNÝ, Jiří (1996). *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia.
- ČERNÝ, Jiří (1998). *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico.
- DE ANGELIS, Gessica (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DECKE-CORNILL, Helene a Lutz KÜSTER (2010). *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- DENTLER, Tigrid, Britta HUFEISEN a Beate LINDEMANN (eds.) (2000). *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg.
- DEWAELE, Jean-Marc (2004). The emotional force of swearwords and taboo words in the speech of multilinguals. *Special issue of Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 25, č. 2 - 3, Multilingual Matters: Clevedon, s. 204 - 222.
- DIETER, Hermann H. a Gerd SCHRAMMEN (2005). *Reden und Widerreden. Argumente für die deutsche Sprache*. Paderborn: IFB.
- DITTMAR, Norbert (1995). Soziolinguistik. In: BAUSCH, Karl-Richard, Herbert CHRIST a Hans-Jürgen KRUMM (eds.) (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, s. 38 - 45.

- DITTMAR, Norbert (1995a). Was lernt der Lerner und warum? Was DaF-Lehrer schon immer über den Zweitspracherwerb wissen wollten. In: DITTMAR, Norbert a Martina ROST-ROTH (eds.). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Lang, s. 107 - 139.
- DOVALIL, Vít (2009). Sprachenpolitik in der Tschechischen Republik (unter besonderer Berücksichtigung der Beziehungen zur EU und zum Europarat). In: BLANKE, Detlev a Jürgen SCHARNHORST (eds.). *Sprachenpolitik und Sprachkultur (= Sprache. System und Tätigkeit, Band 57)*. Frankfurt/Main u.a.: Lang, s. 139 - 161.
- DOVALIL, Vít (2010). Sind zwei Fremdsprachen in der Tschechischen Republik realistisch? Zu den aktuellen Problemen der tschechischen Spracherwerbsplanung. In: AMMON, Ulrich, Jeroen DARQUENNES a Sue WRIGHT (eds.). *Sociolinguistica 24 (Fremdsprachen an den Schulen der Europäischen Union)*. Berlin/New York: de Gruyter, s. 43 - 60.
- EDMONDSON, Willis (2004). Je pense (in three languages), donc je suis mehrsprachig). In: BAUSCH, Karl Richard et al. (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, s. 39 - 44.
- EICKMANS, Heinz et al. (eds.) (1989a). *Niederländischunterricht an deutschen Schulen und Volkshochschulen. Beiträge des Münsteraner Kolloquiums vom 3./4. März 1988*. Münster: Klett.
- EICKMANS, Heinz (1989b). Auf der Suche nach den "wahren Freunden". Zur besonderen Problematik der lexikalischen Kontrastanalyse bei nahverwandten Sprachen. In: EICKMANS, Heinz et al. (eds.) (1989a). *Niederländischunterricht an deutschen Schulen und Volkshochschulen. Beiträge des Münsteraner Kolloquiums vom 3./4. März 1988*. Münster: Klett, s. 38 - 48.
- EISENBERG, Peter (2009). Was ist ein Anglizismus? *Fremdsprache Deutsch. Kooperatives Lernen*. 2009, č. 41. Ismaning: Hueber, Goethe-Institut, s. 63.
- ELSNER, Daniela (2009). Englisch lernen als dritte Sprache. *Praxis Fremdsprachenunterricht*. 2009, č. 2. Berlin: Cornelsen, s. 4 - 8.
- ERFURT, Jürgen (2003): „Multisprech“: Migration und Hybridisierung und ihre Folgen für die Sprachwissenschaft. In: ERFURT, Jürgen (ed.): „Multisprech“: *Hybridität, Variation, Identität*. Duisburg: Obst, s. 5-33.
- ERNST, Peter (2006). *Deutsche Sprachgeschichte. Eine Einführung in die diachrone Sprachwissenschaft des Deutschen*. Wien: UTB basics.
- EUROPARAT (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.
- EVROPSKÁ KOMISE (2009). *Mnohojazyčnost – most k vzájemnému porozumění*. Lucemburg: Úřad pro úřední tisky Evropských společenství.

- Evropské jazykové portfolio pro žáky do 11 let.* Plzeň: FRAUS, 2002.
- Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11–15 let.* Praha: Fortuna, 2001.
- Evropské jazykové portfolio pro studenty ve věku 15–19 let.* Praha: Scientia, 2002.
- Evropské jazykové portfolio pro dospělé.* Praha: Scientia, 2004.
- FELIX, Sascha W. (1987). *Cognition and Language Growth. Studies on Language Aquisition 3.* Dordrecht: Foris.
- FRIES, Charles C. (1945). *Teaching and Learning English As a Foreign Language.* Michigan: University of Michigan Press.
- GNUTZMANN, Claus (1992). Reflexion über „Fehler“. Zur Förderung des Sprachbewußtseins im Fremdsprachenunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht 1992*, č. 8. Seelze: Friedrich, s. 16 - 20.
- GNUTZMANN, Claus (2004). Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die „neue“ kommunikative Kompetenz? In: BAUSCH, Karl Richard et al. (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus.* Tübingen: Narr, s. 45 - 54.
- GOGOLIN, Ingrid (1998). Von der Obsession, die Sprachen rein zu halten. In: GOGOLIN, Ingrid, Sabine GRAAP a Günther LIST (eds.). *Über Mehrsprachigkeit. Festschrift für Gudula List zum 60. Geburtstag.* Tübingen: Stauffenburg, s. 71 - 96.
- GOGOLIN, Ingrid (2003). Heteroglossic Literacy – Kommunikationsgewinn im Informationsalter. In: DE CILLIA, Rudi, Hans-Jürgen KRUMM a Ruth WODAK (eds.). *Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt.* Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften, s. 77 - 85.
- GORDON, Raymond G., Jr. (ed.) (2005). *Ethnologue: Languages of the World.* Dallas: SIL International.
- GREGER, David a Věra JEŽKOVÁ (2007). *Školní vzdělávání – zahraniční trendy a inspirace.* Praha: Karolinum.
- GROSEVA, Maria (1998). Dient das L2-System als ein Fremdsprachenmodell? In: HUFEISEN, Britta a Beate LINDEMANN (eds.). *Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden.* Tübingen: Stauffenburg, s. 21 - 30.
- GROTJAHN, Rüdiger (1998). Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung.* Sv. 9, č. 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, s. 35 - 83.

- HAMERS, Josiane a Michel H. A. BLANK, (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HÄUSSERMANN, Ulrich a Hans-Eberhard PIEPHO (1996). *Aufgabenhandbuch. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- HENDL, Jan (2004). *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál.
- HENDL, Jan (2008). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- HENDRICH, Jan. et al. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- HERDINA, Philip a Ulrike JESSNER (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HEYD, Gertraude (1991). *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/Main: Diesterweg.
- HINNENKAMP, Volker (2003). Mixed Language Varieties of Migrant Adolescents and the Discourse of Hybridity. In: JØRGENSEN, J. N. (ed.). *Bilingualism and Social Relations: Turkish Speakers in North-west Europe*. In: *Journal of Multicultural and Multilingual Development*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, s. 12-41.
- HOFFMANN, Sabine (2006). Zum Faktor Motivation beim Erlernen von Tertiärsprachen. In: ABEL, Andrea, Mathias STUFLESSER a Magdalena PUTZ (eds.). *Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis*. Bolzano: Interreg IIIC, s. 115 - 127.
- HOPF, Dieter (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*. 2005, č. 2. Weinheim/Basel: Beltz s. 236 - 251.
- HOUSE, Juliane (2004). Mehrsprachigkeit: Nicht monodisziplinär und nicht nur für Europa! In: BAUSCH, Karl Richard et al. (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, s. 62 - 68.
- HUFEISEN, Britta (1991). *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt/Main: Lang.
- HUFEISEN, Britta (1998a). L3 – Stand der Entwicklung – Was bleibt zu tun? In: HUFEISEN, Britta a Beate LINDEMANN (eds.). *Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, s. 169 - 183.
- HUFEISEN, Britta a Beate LINDEMANN (eds.) (1998a). *Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.

- HUFEISEN, Britta (1998b). Individuelle und subjektive Lernbeurteilungen von Mehrsprachigkeit. Kurzbericht einer Studie. *Internationale Zeitschrift für angewandte Linguistik in der Spracherziehung*. 1998, sv. 36, č. 2. Berlin: de Gruyter, s. 121 - 135.
- HUFEISEN, Britta (2000a). A European perspective – Tertiary languages with a focus on German as L3. In: ROSENTHAL, Judith W. (ed.) (2000). *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, s. 209 - 229.
- HUFEISEN, Britta (2000b). How do foreign language learners evaluate various aspects of their multilingualism? In: DENTLER, Sigrid, HUFEISEN, Britta a Beate LINDEMANN (eds.). *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg, s. 23 - 56.
- HUFEISEN, Britta (2001). Deutsch als Tertiärsprache. In: HELBIG, Gerhard, Lutz GÖTZE, Gert HENRICI a Hans-Jürgen KRUMM (eds.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1), s. 648 - 653.
- HUFEISEN, Britta a Nicole MARX (2001). Linguistische Grundlagen und methodisch-didaktische Konzeption. Linguistische Grundlagen für den Tertiärsprachenunterricht. Beispiel Deutsch nach Englisch. In: NEUNER, Gerhard a Britta HUFEISEN (eds.) (2001). *Tertiärsprachen lehren und lernen. Beispiel: Deutsch nach Englisch*. [unveröff. Erprobungsfassung, 2001].
- HUFEISEN, Britta a Gerhard NEUNER (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Europäisches Fremdsprachenzentrum*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- HUFEISEN, Britta (2004). „Das haben wir doch immer schon so gemacht!“ oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung? In: BAUSCH, Karl Richard et al. (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, s. 77 - 87.
- HUFEISEN, Britta a Beirat Frühes Deutsch (2008). Wieso ist „Mehrsprachigkeit“ ein solch aktuelles Schlagwort? *Frühes Deutsch*. Mit mehr Sprachen punkten. 2008, č. 14. Bielefeld: Goethe-Institut/W. Bertelsmann, s. 4 - 7.
- HÜTHER, Gerhard (2004). Die Bedeutung emotionaler Reaktionen für Lernprozesse und die Verankerung neuer Erfahrungen. In: BÖRNER, Wolfgang a Klaus VOGEL (eds.). *Emotion und Kognition in der Fremdsprachenforschung*. Tübingen: Narr, s. 25 - 34.
- HUTTERER, Claus Jürgen (1975). *Die germanischen Sprachen. Ihre Geschichte in Grundzügen*. Budapest: Akadémiai Kiadó, s. 200 – 222.

- CHOMSKY, Noam (1959). Review of verbal behavior. *Language* 35, č. 1, s. 26 - 58.
- CHRIST, Herbert (1995). Sprachenpolitische Perspektiven. In: BAUSCH, Karl-Richard, Herbert CHRIST a Hans-Jürgen KRUMM (eds.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, s. 75 - 80.
- CHRIST, Herbert (2004). Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In: BAUSCH, Karl Richard et al. (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, s. 30 - 38.
- JAMES, Carl (1972). Zur Rechtfertigung der Kontrastiven Linguistik. In: NICKEL, Gerhard (ed.) (1972). *Reader zur Kontrastiven Linguistik*. Frankfurt/Main: Athenäum, s. 21 - 38.
- JANÍKOVÁ, Věra (2007). *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- JANÍKOVÁ, Věra (2008). *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno: Masarykova univerzita.
- JANÍKOVÁ, Věra a Brigitta SORGER (2011) (eds.). *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch*. Brno: Tribun.
- JESSNER, Ulrike (1997). Towards a dynamic view of multilingualism. In: PÜTZ Manfred (ed.) (1997). *Language Choices: Conditions, Constraints and Consequences*. Amsterdam: Benjamins, s. 17 - 30.
- JESSNER, Ulrike (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- JUHÁSZ, János (1970). *Probleme der Interferenz*. München: Hueber.
- KÁŇA, Tomáš (2011). Deutsch als Fremdsprache (L3) nach Englisch (L2): Linguistische Aspekte relevant für tschechische Muttersprachler/-innen. In: JANÍKOVÁ, Věra a Brigitta SORGER (eds.). *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch*. Brno: Tribun, s. 79 - 90.
- KASPER, Gabriele (1982). Kommunikationsstrategien in der interimsprachlichen Produktion. *Die neueren Sprachen*. 81, č. 6, s. 578 - 600.
- KIESSLING, Arthur (1925). *Die Bedingungen der Fehlsamkeit*. Leipzig: J. Klinkhardt.
- KELLERMANN, Eric (1979). *Transfer and non-transfer: where are we now*. Studies in Second Language Acquisition. č 2. New York: Cambridge University Press, s. 37 - 57.
- KEMMETER, Luise (1999). *Multilingual gestütztes Vokabellernen im gymnasialen Englischunterricht*. Frankfurt am Main: Lang.

- KLEPPIN, Karin (1995). Fehler als Chance zum Weiterlernen. *Fremdsprache Deutsch*. Sondernummer. München: Klett Edition Deutsch, Goethe-Institut, s. 22 - 26.
- KLEPPIN, Karin (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Fernstudieneinheit 19. Berlin/München: Langenscheidt.
- KLEPPIN, Karin (2004). Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärdidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-)Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit. In: BAUSCH, Karl Richard et al. (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, s. 88 - 95.
- KNAPP-POTTHOFF, Annelie (1982). *Fremdsprachenlernen und -lehren: eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitspracherwerbsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- KNAPP, Karlfried (1995). Englisch. In: BAUSCH, Karl-Richard, Herbert CHRIST a Hans-Jürgen KRUMM (eds.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, s. 365 - 369.
- KÖHLER, Friedlind H. (1975). *Zwischensprachliche Interferenzen. Eine Analyse syntaktischer und semantischer Interferenzfehler des Deutschen im Russischen*. Tübingen: Narr.
- KÖNIGS, Frank G. (2002). Mehrsprachigkeit? Ja, aber ... Lernpsychologische, curriculare und fremdsprachenpolitische Gedanken zu einem aktuellen Thema der Fremdsprachendidaktik. *Französisch heute*. 2002, sv. 33, č. 1, s. 22 - 33.
- KÖNIGS, Frank G. (2004). Mehrsprachigkeit: Von den Schwierigkeiten, einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen. In: BAUSCH, Karl Richard et al. (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, s. 96 - 104.
- KRAMSCH, Claire (1997). Wem gehört die deutsche Sprache? *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. 1997, sv. 23. München: iudicium, s. 329 - 347.
- KRASHEN, Stephen D. a Tracy D. TERRELL (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
- KRAUS, Jiří a kol. (2005). *Nový akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia.
- KRUMM, Hans-Jürgen (1999). Nachbarsprachen - eine Herausforderung für die monolinguale Einstellung der Bildungssysteme und den traditionellen Fremdsprachenunterricht. In: KRUMM, Hans-Jürgen (ed.). *Die Sprachen unserer Nachbarn - unsere Sprachen. Chancen zur Diversifizierung des Sprachenangebots im Zuge der EU-Erweiterung*. Wien: Eviva, s. 115-127.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.

- KRUMM, Hans-Jürgen (2002). Die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts an Europas Schulen. In: *Die Union*. Vierteljahresschrift für Integrationsfragen. 2002, č. 1. Wien: Europäische Kommission in Österreich, s. 71 - 78.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2004). Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In: BAUSCH, Karl Richard et al. (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, s. 105 - 112.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2009-2010). Mehrsprachigkeit und die Rolle der deutschen Sprache (I). *Cizí jazyky*. 2009-2010, č. 3. Plzeň: Fraus, s. 75 - 78.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2009-2010). Mehrsprachigkeit und die Rolle der deutschen Sprache (II). *Cizí jazyky*. 2009-2010, č. 4. Plzeň: Fraus, s. 121 - 124.
- KULIČ, Václav (1971). *Chyba a učení*. Praha: SPN.
- KURSIŠA, Anta a Gerhard NEUNER (2006). *Deutsch ist easy!* Ismaning: Hueber.
- KURSIŠA, Anta et al. (2007). *Fit für Fit in Deutsch 1 und 2. Tipps und Übungen*. Ismaning: Hueber.
- KURTZ, Jürgen (2004). Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik: Visionen, Initiativen, Realitäten. In: BAUSCH, Karl Richard et al. (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, s. 113 - 120.
- LADO, Robert (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- LEGUTKE, Michael K. (2004). Fremdsprachenlernen als Kontinuum. Das Juniorportfolio als „Tor zur Mehrsprachigkeit“? In: BAUSCH, Karl Richard et al. (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, s. 121 - 131.
- LEIGHTBOWN, Patsy a Nina SPADA (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LIST, Gudula a Günther LIST (eds.) (2001). *Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen. Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit*. Band 5. Tübingen: Stauffenburg.
- LOJOVÁ, Gabriela a Kateřina VLČKOVÁ (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- LÜDI, Georges (1996). Mehrsprachigkeit. In: GOEBL, Hans (ed.). *Kontaktlinguistik/ Contact linguistics/ Linguistique de contact. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Teilband. Berlin/NewYork: de Gruyter, s. 233 - 245.

- LUTJEHARMS, Madeline (1999). Tertiärsprache und Sprachbewusstheit. Was Lernende über den Einfluss der ersten Fremdsprache denken. *Fremdsprache Deutsch*. 1999, č. 1. München: Klett, s. 7 - 11.
- MARX, Nicole (2005). *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaF+E“*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengeren.
- Mehrsprachige Angebote in sächsischen Kindertageseinrichtungen der Euroregion Neiße – Nisa – Nysa* (2007). Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Soziales.
- MEISEL, Jürgen M. (2004). The Bilingual Child. In: BHATIA, Tej K. a William C. RITCHIE (eds.). *The Handbook of Bilingualism (Blackwell Handbooks in Linguistics)*. Oxford: Blackwell Publishers, s. 91 - 113.
- MEISSNER, Franz-Joseph (2004). Sprachenlernen zusammendenken. Aufhören, Rücken an Rücken zu forschen, zu planen, zu lehren und zu lernen. In: BAUSCH, Karl Richard et al. (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, s. 148 - 162.
- MEISSNER, Franz-Joseph, Christine BECKMANN a Anna SCHRÖDER-SURA, (2008). *Mehrsprachigkeit fördern, Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen (MES). Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden Württemberg (eds.) (2001). *Bildungsplan für die Grundschule in Baden-Württemberg: Ergänzung: Fremdsprachen. Englisch/Französisch*. Villingen-Schwenningen: Neckar.
- MISSLER, Bettina (1999). *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung. Tertiärsprachen und Mehrsprachigkeit. Band 3*. Tübingen: Stauffenburg.
- MUNDSCHAU, Heinz (1995). Europa 2000. Vom Fremdsprachenunterricht zum Sprachenunterricht. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*. 1995, č. 42. Berlin: Cornelsen, s. 339 - 345.
- MUSILOVÁ, Ivana (2009). *Němčina po angličtině. Interaktivní cvičení*. Praha: Oeconomica.
- Němčina Vám otevírá dveře do Evropy*. (Prospekt) Praha: Goethe-Institut.
- NEUNER, Gerhard a Hans HUNFELD (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- NEUNER, Gerhard (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärdidaktik. In: HUFEISEN, Britta a Gerhard NEUNER (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept –*

- Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, s. 13 – 34.
- NEUNER, Gerhard (2004). Zur Entwicklung einer Didaktik der curricularen Mehrsprachigkeit. In: BAUSCH, Karl Richard et al. (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, s. 173 - 180.
- NEUNER, Gerhard et al. (2008). *deutsch.com1*. Ismaning: Hueber.
- NEUNER, Gerhard et al. (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- NICKEL, Gerhard (ed.) (1972). *Reader zur Kontrastiven Linguistik*. Frankfurt/Main: Athenäum.
- Ó'LAOIRE, Muiris (ed.) (2006). *Multilingualism in Educational Settings*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- OXFORD, Rebecca (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- PIENEMANN, Manfred, JOHNSTON, Malcolm a Geoff BRINDLEY (1988). Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment. *Studies in Second Language Acquisition*. 1988/2, č. 10. New York: Cambridge University Press, s. 217 - 243.
- PIEPHO, Hans-Eberhard (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- PISKE, Thorsten (2007). Sie sollen erst mal richtig Deutsch lernen! *Take off!* Zeitschrift für frühes Englischlernen. 2007, č. 2. Braunschweig: Westermann, s. 45.
- PHILLIPSON, Robert H. L. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- PODRÁPSKÁ, Kamila (2008). *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. Liberec: TU Liberec.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- QUETZ, Jürgen (2004). Polyglott oder Kauderwelsch? In: BAUSCH, Karl Richard et al. (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, s. 181 - 190.
- RAASCH, Albert (2003). Europäische Sprachenpolitik – bottom up: Persönliche Erfahrungen und subjektive Perspektiven. In: AHRENS, Rüdiger (ed.). *Europäische Sprachenpolitik – European Language Policy*. Heidelberg: Winter, s. 256 - 266.

- RAMPILLON, Ute (2003). Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3. In: HUFEBSEN Britta a Gerhard NEUNER. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, s. 85 – 104.
- RAUPACH, Manfred (1995). Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: BAUSCH, Karl Richard, Herbert CHRIST a Hans-Jürgen KRUMM (eds.) (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, s. 470 - 475.
- REINFRIED, Marcus (1998). Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache. In: MEISSNER, Franz-Joseph a Marcus REINFRIED (eds.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, s. 23 - 43.
- RIEMER, Claudia (2004a). Thesen zu Mehrsprachigkeit mit DaF, DaZ, DaH und DaM. In: BAUSCH, Karl Richard et al. (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, s. 197 - 205.
- RIEMER, Claudia (2004b). Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung. In: BÖRNER, Wolfgang a Klaus VOGEL (eds.). *Emotion und Kognition in der Fremdsprachenforschung*. Tübingen: Narr, s. 35 - 65.
- RINGBOM, Håkan (1982). The influence of other languages on the vocabulary of foreign language learners. In: NICKEL, Bernard a Ditrich NEHLS (eds.). *Error analysis, contrastive linguistics and second language acquisition*. IRAL-Sonderband. Heidelberg: Groos, s. 85–96.
- ROCHE, Jörg (2008). *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen. Basel: Francke.
- ROMAINE, Suzanne (1989). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- ROTH, Gerhard (2003). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt: Suhrkamp.
- SANDERS, Marianne a Guust MEIJERS (2007). *English as L3 in the elementary school*. *International Review for Applied Linguistics* 2007/107 - 108, Berlin/New York: de Gruyter, s. 59 - 78.
- SCHACHTER, Jacquelyn (1974). An error in error analysis. *Language Learning*. Sv. 24, č. 2. Michigan: University of Michigans, s. 205 - 214.
- SCHMIDT, Wilhelm (2007). *Geschichte der deutschen Sprache*. Stuttgart: Hirzel.
- SCHOCKER-VON DITFURTH, Marita (2004). Die Rolle des Englischen in der Diskussion um eine Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: BAUSCH, Karl Richard et al. (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, s. 215 - 225.

- SCHRÖDER, Konrad (2003). Die Konsequenzen der europäischen Sprachenpolitik für die Planung und Durchführung des Fremdsprachenunterrichts an unseren Schulen. In: AHRENS, Rüdiger (ed.) (2003). *Europäische Sprachenpolitik – European Language Policy*. Heidelberg: Winter, 267 - 289.
- SEIDLHOFER, Barbara (2003). Brave new English? In: DE CILLIA, Rudi, Hans-Jürgen KRUMM a Ruth WODAK (eds.). *Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt*. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften, s. 168 - 170.
- SELINKER, Larry (1972). *Interlanguage. International Review of Applied Linguistics*. 1972, č. 10. Berlin/New York: de Gruyter, s. 209-241.
- SICK, Bastian (2010). Zehn gute Gründe für Deutsch. *Deutschland*. 2010, č. 2. Frankfurt am Main: Societäts-Verlag, s. 59.
- SINGLETON, David a Larissa ARONIN (2007). Multiple Language Learning in the Light of the Theory of Affordances. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2007, č. 1. Clevedon: Multilingual Matters, s. 83 - 96.
- SKINNER, Burrhus F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Englewood Cliffs.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove (1984). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (2002). Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Council of Europe. Univerzita Palackého: Olomouc.
- STEDJE, Astrid (1994). *Deutsche Sprache gestern und heute*. München: Fink.
- THOMAS, Jacqueline (1992). Metalinguistic awareness in second- and thirdlanguage learning. In: HARRIS, Richard J. (ed.). *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers B.V., s. 531 - 545.
- TOMASZEWSKI, Andreas a Wolfgang RUG (1996). *Meine 199 liebsten Fehler – Ausgangssprache Englisch*. Stuttgart: Klett.
- TÖNSHOFF, Wolfgang (2004). Der Unterricht in zweiten oder weiteren Fremdsprachen im Rahmen eines Gesamtkonzepts einer Didaktik und Methodik der Mehrsprachigkeit. In: BAUSCH, Karl Richard et al. (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, s. 226 - 237.
- TRACY, Rosemarie (1996). Vom Ganzen und seinen Teilen: Überlegungen zum doppelten Mehrspracherwerb. *Sprache -&-Kognition*. 1996/15, č. 1-2. Bern: Hueber, s. 70 - 92.
- VESELÝ, Josef (1985). *Problematika vyučování ruštině jako blízce příbuznému jazyku*. Praha: SPN.

- VLČKOVÁ, Kateřina (2007). *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání a efektivity strategií na gymnáziích*. Brno: Paido.
- VOLINA, Svetlana (1990). Deutsch als zweite Fremdsprache – ein Beispiel aus der Sowjetunion. In: BAUSCH, Karl Richard a Manfred HEID (eds.). *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, s. 180 - 184.
- WANDRUSZKA, Mario (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- WANDRUSZKA, Mario (1990). *Die europäische Sprachengemeinschaft*. Tübingen: Francke.
- WATSON, James B. (1924). *Behaviorismus*. New York: Norton.
- WEIMER, Hermann (1925). *Psychologie der Fehler*. Leipzig: Klinkhardt.
- WEIMER, Hermann (1926). *Fehlerbehandlung und Fehlerbewertung*. Leipzig: Klinkhardt.
- WENDT, Michael (ed.) (2000). *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.: Lang.
- WESKAMP, Ralf (2003). *Fremdsprachenunterricht entwickeln*. Hannover: Schroedel / Diesterweg / Klinkhardt.
- WIDDOWSON, Henry G. (1978). The significance of simplification. *Studies in Second Language Acquisition*. 1978, č. 1. New York: Cambridge University Press, s. 11 - 20.
- WILLIAMS, Sarah a Björn HAMMARBERG (1998). *Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model*. *Applied Linguistics* 19: 3, s. 295 - 333.
- WODE, Henning (1978). Developmental Sequences in Naturalistic L2 Acquisition. In: HATCH, Evelyn (ed.). *Second Language Acquisition*. Newbury House: Rowley, Massachusetts, s. 101 - 117.
- WODE, Henning (1985). Zweitspracherwerbsforschung im Rückblick. In: EPPENEDER Ralf (ed). *Lernersprache. Thesen zum Erwerb einer Fremdsprache*. München: Goethe-Institut / Kemmler & Hoch, s. 7 - 66.
- WOLFF, Dieter (1997). Instrukivismus vs. Konstruktivismus: Zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen. In: MÜLLER-VERWEYEN, Michael (ed.). *Neues Lernen - Selbstgesteuert - Autonom*. München: Goethe-Institut, s. 45 - 52.

WOLFF, Dieter (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main: Lang.

Elektronické zdroje:

ABZ.cz: slovník cizích slov - on-line hledání [online]. [cit. 2012-03-12]. Dostupný z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/>

BERGER, Maria C. a Andrea COLUCCI (2003). *Übungsvorschläge für "Deutsch nach Englisch"* [online]. [cit. 2009-07-15]. Dostupný z: http://ospitiweb.indire.it/ictavagnacco/deutsch/deutsch_nach_englisch/index.htm

BRYCHOVÁ, Alice, Věra JANÍKOVÁ a Kamila SLADKOVSKÁ (2012). *Evropské jazykové portfolio v praxi*. [online]. [cit. 2012-11-10]. Dostupný z: http://metodicky-web-ejp.rvp.cz/wp-content/uploads/2012/04/EJP-v-praxi_p%C5%99%C3%ADru%C4%8Dka-pro-u%C4%8Ditele1.pdf

COMMISSIONS OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006* [online]. 24.07.2003 [cit. 2010-07-12]. Dostupné z: http://lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2003/com2003_0449en01.pdf

COUNCIL OF EUROPE. *Od jazykové rozmanitosti k vícejazyčnému vzdělávání. Příručka pro tvorbu politiky jazykového vzdělávání v Evropě. Exekutivní verze 2007* [online]. 10.08.2012 [cit. 2012-09-31] Dostupné z: <http://www.coe.int/lang>

CZECH INVEST- AGENTURA PRO PODPORU PODNIKÁNÍ A INVESTIC. *Průzkum: devět z deseti Čechů mluví cizím jazykem* [online]. 12.2.2009 [cit. 2010-03-12]. Dostupné z: <http://www.czechinvest.org/pruzkum-devet-z-deseti-cechu-mluvi-cizim-jazykem>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Souhrnné poznatky o podpoře a rozvoji výuky cizích jazyků v předškolním, základním a středním vzdělávání v období let 2006-2009. Tematická zpráva* [online]. únor 2010 [cit. 2010-07-13]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/85027-podpora-a-rozvoj-vyuky-cizich-jazyku>

ČESKO-NĚMECKÁ OBCHODNÍ A PRŮMYSLOVÁ KOMORA. *Průzkum ČNOPK: Pro německé investory je němčina důležitější než angličtina!* [online]. 2.2.2010 [cit. 2010-03-12]. Dostupné z: http://tschechien.ahk.de/fileadmin/user_upload/Presse/PM_2010/100202_Pruzum_CNOPK_Pro_nemecke_investory_je_nemcina_dulezitejsi_nez_anglictina.pdf

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Zahraniční obchod České republiky leden 2010* [online]. 10.08.2011 [cit. 2012-31-09]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/2010edicniplan.nsf/p/6001-10>

- EUROPÄISCHE KOMMISSION. *Mehrsprachigkeit* [online]. 31.08.2012 [cit. 2010-03-08]. Dostupný z: <http://europa.eu/languages/cs/chapter/18>
- EUROPÄISCHE KOMMISSION. *Eurobarometer-Bericht 54. Die Europäer und die Sprachen-Zusammenfassender Bericht* [online]. 15. Februar 2001 [cit. 2010-07-12]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc625_de.pdf
- EUROPÄISCHE KOMMISSION. *Eurobarometer Spezial. Die Europäer und ihre Sprachen. Zusammenfassung* [online]. Februar 2006 [cit. 2012-11-09]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf
- EUROPÄISCHER RAT (2002). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Barcelona, 15. und 16. März 2002* [online]. [cit. 2012-07-17]. Dostupný z: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/71067.pdf
- EUROPEAN COMMISSION (2010). *First European Survey on Language Competences. Final Report* [online]. [cit. 2012-07-17]. Dostupný z: http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/final-report-escl_en.pdf
- EUROPEAN COUNCIL- BARCELONA. *Presidency conclusions* [online]. 15./16.03.2002 [cit. 2010/03/08]. Dostupný z: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf
- Europass*. [online]. [cit. 2012-10-10]. Dostupné z: <http://www.europass.cz>
- EVROPSKÁ KOMISE (2008a). *Evropští žáci se učí cizí jazyky od ranějšího věku*. 21.11.2008 [online]. [cit. 2009-08-01]. Dostupný z: http://ec.europa.eu/ceskarepublika/press/press_releases/08081754_cs.htm
- EVROPSKÁ KOMISE (2008b). *Programy EU. Jazyková politika* [online]. 27. 06.2012 [cit. 2010-03-08]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_cs.htm
- EVROPSKÁ KOMISE (2008c). *Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast. Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě* [online]. Brusel: Eurydice. [cit. 2012-07-19]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095CS.pdf
- EVROPSKÁ KOMISE (2009). *Mnohojazyčnost – most k vzájemnému porozumění. Lucemburk: Úřad pro úřední tisky Evropských společenství* [online]. [cit. 2012-07-17]. Dostupný z: http://www.bookshop.europa.eu/eubookshop/download.action?fileName=NC7809630CSC_002.pdf&eubphfUid=10181627&catalogNbr=NC-78-09-630-EN-C

- EVROPSKÁ KOMISE (2006). *Průzkum Eurobarometr* [online]. 27.06.2012 [cit. 2010-07-12]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc137_cs.htm
- EVROPSKÁ KOMISE. *Evropský ukazatel jazykových znalostí* [online]. 27.06.2012 [cit. 2010-03-08]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc46_cs.htm
- Evropské jazykové portfolio*. [online]. [cit. 2012-11-10]. Dostupné z: <http://ejp.rvp.cz/>
- False friends: Missverständnisse vermeiden* [online]. [cit. 2010-05-24]. Dostupné z: <http://www.grammatiken.de/englische-grammatik/englischer-wortschatz-falsche-freunde-false-friends.php>
- GALLAGHER-BRETT, Angela (2004). *Seven hundred reasons for studying languages*. Southampton: Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies [online]. [cit. 2012-08-30]. Dostupné z: http://www.llas.ac.uk/resourcedownloads/6063/700_reasons.pdf
- GOETHE INSTITUT. *Deutsch lehren: Werbung für Deutsch als Fremdsprache* [online]. 2012 [cit. 2012-09-31]. Dostupný z: <http://www.goethe.de/lhr/wer/deindex.htm>
- History of the English Language* [online]. [cit. 2010-06-06]. Dostupné z: <http://www.englishclub.com/english-language-history.htm>
- HUFEISEN, Britta (2003a). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb [online]. In: BAUMGARTEN, Nicole, BÖTTGER, Claudia, MOTZ, Markus a Julia PROBST (eds.). *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. [online]. 8(2/3). 13 pp., [cit. 2012-08-30]. Dostupný z: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm>
- HUFEISEN, Britta (2003a). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [online]. 2003, Jahrg. 8, N. 2-3, ISSN 1205-6545. [cit. 2009-07-20]. Dostupný z: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/ejournal.html>
- JACOB, Stefan. *Germanisch-deutsche Sprachgeschichte* [online]. 2002 [cit. 2010-05-24]. Dostupné z: <http://www.stefanjacob.de/Geschichte/Unterseiten/Sprache.php>

- KLIEME, Eckhard (2006). *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie* [online]. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. [cit. 2012-07-28]. Dostupný z: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_01-DESI-Ausgewaehlte-Ergebnisse.pdf
- KOMISE EVROPSKÝCH SPOLEČENSTVÍ (2005). *Nová rámcová strategie pro mnohojazyčnost* [online]. Brusel, 22. 11. 2005 [cit. 2010-10-30]. Dostupný z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:CS:PDF>
- KOMISE EVROPSKÝCH SPOLEČENSTVÍ. *Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a výboru regionů: Mnohojazyčnost: přínos pro Evropu i společný závazek* [online]. Brusel, 18.9.2008 [cit. 2009-07-03]. Dostupný z: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_cs.pdf
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT. *Mitteilung der Kommission an den Rat, das europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt (2006). Aktionsplan 2004 – 2006* [online]. 24.07.2003 [cit. 2010-04-01]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:DE:PDF>
- KRETZENBACHER, Heiko (2009). *Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern. Electronic Journal of Foreign Language Teaching* [online]. Centre for Language Studies National University of Singapore 2009, Jahrg. 6, N. 1 [cit. 2009-07-14], s. 88-99. Dostupný z: <http://e-flt.nus.edu.sg>
- KRUMBACH, Frank (2010). *Zehn gute Gründe, Deutsch zu lernen* [online]. Spiegel online, 14.04.2010 [cit. 2010-04-22]. Dostupné z: <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/0,1518,688827,00.html>
- Kurze Geschichte der englischen Sprache* [online]. [cit. 2010-05-24]. Dostupné z: http://apuzik.deutschesprache.ru/Geschichte_Englisch.html
- LE PAPE RACINE, Christine. *English first: Ein fataler Irrtum* [online]. Neue Luzerner Zeitung. 13. 10. 2007, 237, s. 51. Dostupný z: http://www.paperace.ch/english_first.pdf
- LISABONSKÁ SMLOUVA (2007). *Smlouva pro Evropu 21. století* [online]. Úřední věstník EU. ISSN 1725-5163 [cit. 2010-04-01]. Dostupné z: http://europa.eu/lisbon_treaty/full_text/index_cs.htm
- MICHIELS, Bruno (1999). *Die Rolle der Niederländischkenntnisse bei französischsprachigen Lernern von Deutsch als L3. Eine empirische Untersuchung* [online]. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 3(3) [cit. 2010-11-06] Dostupný z: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-03-3/beitrag/mich4.htm#5>

- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní plán výuky cizích jazyků* [online]. Praha, 2005 [cit. 2009-07-04]. Dostupný z: http://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti. Akční plán 2004 – 2006. NA Sokrates* [online]. 2004. [cit. 2012-09-31] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/content-and-language-integrated-learning-v-cr>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *CLIL - Content and Language Integrated Learning v ČR* [online]. Praha : MSMT, 5.1.2009 [cit. 2010-03-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/content-and-language-integrated-learning-v-cr>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vývojová ročenka školství 2003/04–2011/12* [online]. 2011 [cit. 2012-07-19] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/22714>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2007)* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2012-11-10]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2012-11-10]. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf.
- RAUCH, Dominique. *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenerwerb. Dipf informiert* [online]. 2007, 11, [cit. 2010-03-12]. Dostupný z: <http://www.dipf.de>
- RIEMER, Claudia (2003). *Spracherwerb und Sprachvermittlung. „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans“ - Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [online]. 8 (2/3), 25 stran. [cit. 2010-05-26]. Dostupné z: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Riemer1.htm>
- SLADKOVSKÁ, Kamila a Tereza ŠMÍDOVÁ. *Podpora vícejazyčnosti v Evropě* [online]. Praha: MŠMT [cit. 19. 11. 2010]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/podpora-vicejazycnosti-v-evrope>
- Slepá mapa Evropy* [online]. [cit. 2010-10-03] Dostupné z: <http://free-top.tym.cz/download.php?ds=evropy-mapa-slepa>
- SPIROPOULOU, Paulina-Panajota (2000). *Fehler im Tertiärsprachenunterricht. Beitrag im Rahmen eines Forschungsstipendiums am Europäischen Fremdsprachenzentrum (EFSZ) im Rahmen des Projekts*

"*Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*" [online]. (2000-2003), 2000. [cit. 2011-04-15]. Dostupný z: <http://www.ecml.at/documents/relresearch/Spiropoulou.pdf>

ÚŘEDNÍ VĚSTNÍK EVROPSKÉ UNIE. *Usnesení Rady o evropské strategii pro mnohojazyčnost ze dne 21. listopadu 2008 o evropské strategii pro mnohojazyčnost* [online]. 21.11.2008 [cit. 2009-07-03]. Dostupný z: <http://www.mezikulturnidialog.cz/res/data/008/001039.pdf>

ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ. *Statistická ročenka školství (2008/2009). Výkonové ukazatele; Základní školství* [online]. [2010-03-08]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/713/1817>

VIDESOTT, Gerda. *Mehrsprachigkeit aus neurolinguistischer Sicht. : Eine empirische Untersuchung zur Sprachverarbeitung viersprachiger Probanden* [online]. Augsburg, 2009 [cit. 2010-03-09] Dissertation. Philosophisch- Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Augsburg. Dostupné z: http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/volltexte/2009/1449/pdf/Dissertation_Videsott_Mehrsprachigkeit.pdf

VLČKOVÁ, Kateřina (2010). *Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání (průřezový výzkum)* [online]. Brno: PedF MU. [cit. 2012-08-13]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Vlckova/>

Výuka cizích jazyků ve školách v letech 2005 - 2008: Tematická zpráva [online]. 6. 1. 2009 Praha: Česká školní inspekce, 2008 , září 2008 [cit. 2009-07-04]. Čj.: ČŠI-1605/8-NIV. Dostupný z: <http://www.csicr.cz/show.aspx?id=181&Lang=1&Theme=5&Section=4&Rubric=8>

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2007. 126 s. [cit. 2012-07-25]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Zahraniční obchod se sousedními zeměmi za leden až březen 2012 [online]. [cit. 2012-07-19] Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/F400389B4A/\\$File/60011203m01.doc](http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/F400389B4A/$File/60011203m01.doc)

ZAJIC, Jan. GOETHE INSTITUT. *Meine Freunde verstehen* [online]. 2012 [cit. 2012-09-31]. Dostupný z: <http://www.goethe.de/ins/au/lp/prj/bri/tes/tsc/de1193842.htm>

Seznam tabulek a grafů

Seznam tabulek

- Tab. 1: Přehled významných mezníků v evropské jazykové politice (shrnutí)
- Tab. 2: Počet žáků, kteří se učí cizím jazykům
- Tab. 3: Příklady vlivu druhého hláskového posouvání a dalších hláskových změn na slovní zásobu současné angličtiny a němčiny
- Tab. 4: Příklady vlivu hláskových změn z raně novohornoněmeckého období na slovní zásobu současné angličtiny a němčiny
- Tab. 5: Hláskové jevy vhodné pro vědomé porovnávání angličtiny a němčiny
- Tab. 6: Zrádná slova v angličtině a němčině
- Tab. 7: Složení výzkumného vzorku v roce 2007
- Tab. 8: Věkové složení výzkumného vzorku v roce 2007
- Tab. 9: Složení výzkumného vzorku v roce 2007 podle místa školy
- Tab. 10: Složení výzkumného vzorku podle jazykové úrovně dosažené ve výuce německého jazyka v roce 2007
- Tab. 11: Složení výzkumného vzorku v roce 2010
- Tab. 12: Věkové složení výzkumného vzorku v roce 2010
- Tab. 13: Složení výzkumného vzorku v roce 2010 podle místa školy
- Tab. 14: Složení výzkumného vzorku podle jazykové úrovně dosažené ve výuce německého jazyka v roce 2010
- Tab. 15: Počet respondentů, kteří se vedle německého jazyka učí i anglicky v porovnání let 2007 a 2010
- Tab. 16: Kategoriální systém k otázce „Proč tě baví cizí jazyky?“
- Tab. 17: Kategoriální systém k otázce „Proč tě nebaví jazyky?“
- Tab. 18: Kontingenční tabulka pro porovnání situace v roce 2007 se situací v roce 2007 z hlediska počtu cizích jazyků, jimž se žáci učí
- Tab. 19: Kontingenční tabulka pro porovnání situace v roce 2007 se situací v roce 2007 z hlediska počtu cizích jazyků, jimž se žáci učí
- Tab. 20: Kontingenční tabulka zachycující vztah mezi počtem studovaných cizích jazyků a tím, zda žáka studium baví
- Tab. 21: Inerce vysvětlená jednotlivými dimenzemi

- Tab. 22: Kontingenční tabulka charakterizující asociaci mezi postojem žáka k užitečnosti němčiny a počtem cizích jazyků, které studuje
- Tab. 23: Kontingenční tabulka zachycující absolutní četnosti odpovědí žáků na otázku ohledně vztahu k němčině (Baví tě němčina?) a tím, zda byla němčina jejich první či druhý cizí jazyk
- Tab. 24: Kontingenční tabulka zachycující absolutní četnosti odpovědí žáků na otázku ohledně vztahu k němčině a tím, zda byla němčina jejich první, druhý či až další cizí jazyk
- Tab. 25: Základní popisné charakteristiky „body celkem“ v závislosti na tom, zda se žáci učí němčinu jako první nebo až jako druhý cizí jazyk v případě úrovně jazykové znalosti A1
- Tab. 26: Výsledky provedeného Shapiro-Wilkova testu na normalitu pro jazykovou úroveň A1
- Tab. 27: Základní popisné charakteristiky „body celkem“ v závislosti na tom, zda se žáci učí němčinu jako první nebo až jako druhý cizí jazyk v případě úrovně jazykové znalosti A2
- Tab. 28: Výsledky provedeného Shapiro-Wilkova testu na normalitu pro jazykovou úroveň A2
- Tab. 29: Oblíbené jazyky v roce 2007 a 2010
- Tab. 30: Tabulka zachycující jednotlivé četnosti „oblíbených cizích jazyků“
- Tab. 31: Tabulka zachycující jednotlivé četnosti „důvodů oblíbenosti cizích jazyků“
- Tab. 32: Kolapsovaná kontingenční tabulka zachycující absolutní četnosti oblíbených cizích jazyků a důvodů jejich oblíbenosti
- Tab. 33: Inerce vysvětlená prvními třemi dimenzemi
- Tab. 34: Kontingenční tabulka zachycující důvody, proč je němčina oblíbena, je-li jazykem L2 nebo L3
- Tab. 35: Tabulka zachycující podíl celkově vysvětlené inerce obsažené v analyzované kontingenční tabulce
- Tab. 36: Tabulka četností zachycující hlavní důvody, proč chtějí žáci umět angličtinu co možná nejlépe

- Tab. 37: Tabulka četností zachycující hlavní důvody, proč chtějí žáci umět němčinu co možná nejlépe
- Tab. 38: Tabulka četností zachycující názory žáků na to, proč se jim bude v budoucnu hodit němčina
- Tab. 39: Kontingenční tabulka zachycující pohlaví žáků a absolutní četnosti odpovědí na otázku ohledně jejich vztahu k němčině
- Tab. 40: Tabulka četností důvodů, proč baví chlapce cizí jazyk jako L2
- Tab. 41: Tabulka četností důvodů, proč baví dívky cizí jazyk jako L2
- Tab. 42: Tabulka četností důvodů, proč nebaví chlapce cizí jazyk jako L2
- Tab. 43: Tabulka četností důvodů, proč nebaví dívky cizí jazyk jako L2
- Tab. 44: Délka studia NJ s ohledem na jazykovou úroveň (A1, A2) - popisné statistiky
- Tab. 45: Tabulka analýzy rozptylu
- Tab. 46: Tabulka analýzy deviance pro první model logistické regrese
- Tab. 47: Analýza deviance pro zjednodušený submodel
- Tab. 48: Výsledná tabulka analýzy deviance
- Tab. 49: Výsledky provedené logistické regrese
- Tab. 50: Kontingenční tabulka zachycující postoj žáka k NJ v závislosti na vzdálenosti místa jeho školy od sousedících německy hovořících zemí
- Tab. 51: Základní popisné statistiky pro skupinu žáků, kteří se učí pouze němčinu a skupinu žáků, kteří se učí minimálně dva cizí jazyky – délka studia 2 roky
- Tab. 52: Výsledky provedeného Shapiro-Wilkova testu na normalitu pro skupinu žáků, kteří se učí pouze němčinu a skupinu žáků, kteří se učí minimálně dva cizí jazyky – délka studia 2 roky
- Tab. 53: Základní popisné statistiky pro skupinu žáků, kteří se učí pouze němčinu a skupinu žáků, kteří se učí minimálně dva cizí jazyky – délka studia 5 let
- Tab. 54: Výsledky provedeného Shapiro-Wilkova testu na normalitu pro skupinu žáků, kteří se učí pouze němčinu a skupinu žáků, kteří se učí minimálně dva cizí jazyky – délka studia 5 let
- Tab. 55: Lexikální chyby - substantiva
- Tab. 56: Lexikální chyby – slovesa

Tab. 57:	Lexikální chyby - adjektiva
Tab. 58:	Lexikální chyby - pronomina
Tab. 59:	Lexikální chyby - ostatní
Tab. 60:	Gramatické chyby
Tab. 61:	Syntaktické chyby
Tab. 62:	Pravopisné chyby

Seznam grafů

Graf 1:	Počet žáků, kteří se učili cizím jazykům v září 2008
Graf 2:	Žáci učící se cizí jazyky ve školním roce 2003/04–2011/12 na ZŠ
Graf 3:	Zahraniční obchod se sousedními zeměmi za leden až březen 2012
Graf 4:	Složení výzkumného vzorku v roce 2007
Graf 5:	Věk žáků v roce 2007
Graf 6:	Počet žáků podle krajů v roce 2007
Graf 7:	Další cizí jazyk vedle němčiny v roce 2007
Graf 8:	Složení výzkumného vzorku podle jazykové úrovně dosažené ve výuce německého jazyka v roce 2007
Graf 9:	Skutečně dosažená jazyková úroveň žáků v roce 2007
Graf 10:	Složení výzkumného vzorku v roce 2010
Graf 11:	Věk žáků v roce 2010
Graf 12:	Počet žáků podle krajů v roce 2010
Graf 13:	Další cizí jazyk vedle němčiny v roce 2010
Graf 14:	Složení výzkumného vzorku podle jazykové úrovně dosažené ve výuce německého jazyka v roce 2010
Graf 15:	Skutečně dosažená jazyková úroveň žáků v roce 2010
Graf 16:	Složení výzkumného vzorku v porovnání let 2007 a 2010
Graf 17:	Počet žáků podle krajů v porovnání let 2007 a 2010
Graf 18:	Složení výzkumného vzorku podle testované úrovně jazykových znalostí
Graf 19:	Schéma procesu analýzy dat
Graf 20:	Mozaikový graf výše uvedené kontingenční tabulky

- Graf 21: Mozaikový graf výše uvedené kontingenční tabulky
- Graf 22: Výsledná symetrická korespondenční mapa získaná při řešení do dvou principiálních os
- Graf 23: Mozaikový graf výše uvedené kontingenční tabulky
- Graf 24: Výsledná symetrická korespondenční mapa získaná při řešení do dvou principiálních os
- Graf 25: Graf hustoty pravděpodobnosti pro „Body celkem“ pro úroveň A1 v závislosti na tom, zda se žák učí němčinu jako NJL2 nebo NJL3
- Graf 26: Graf hustoty pravděpodobnosti pro „Body celkem“ pro úroveň A2 v závislosti na tom, zda se žák učí němčinu jako NJL2 nebo NJL3
- Graf 27: Výsledná symetrická korespondenční mapa získaná při dvojdimen- zionálním řešení
- Graf 28: Výsledná symetrická korespondenční mapa získaná při dvojdimenzionálním řešení
- Graf 29: Který cizí jazyk bys chtěl/chtěla ovládat nejlépe?
- Graf 30: Přání žáků umět dobře anglicky nebo německy – vyjádřeno v procentech
- Graf 31: Koláčový graf důvodů, proč chtějí žáci umět angličtinu nejlépe
- Graf 32: Koláčový graf důvodů, proč chtějí žáci umět němčinu nejlépe
- Graf 33: „Myslíš, že by se ti mohly znalosti němčiny někdy hodit?“ - údaje v porovnání let 2007 a 2010
- Graf 34: Koláčový graf zachycující četnosti jednotlivých důvodů toho, proč se podle názorů žáků hodí němčina
- Graf 35: Koláčový graf absolutních četností, proč baví chlapce cizí jazyk jako L2
- Graf 36: Koláčový graf absolutních četností, proč baví dívky cizí jazyk jako L2
- Graf 37: Koláčový graf absolutních četností, proč nebaví chlapce cizí jazyk jako L2
- Graf 38: Koláčový graf absolutních četností, proč nebaví dívky cizí jazyk jako L2
- Graf 39: Nejčastěji používané učebnice němčiny v letech 2007 a 2010

- Graf 40: Box – whiskers diagramy zachycující rozdělení celkových bodů dosažených žáky v závislosti na použité učebnici a délce, po kterou se učí NJ
- Graf 41: Bodové hodnocení žáků na úrovni A1 v závislosti na použité učebnici. Znázornění pomocí box – whisker diagramů
- Graf 42: Bodové hodnocení žáků na úrovni A2 v závislosti na použité učebnici. Znázornění pomocí box – whisker diagramů
- Graf 43: Výsledná symetrická korespondenční mapa získaná při dvojdimen- zionálním řešení
- Graf 44: Box-Whisker diagramy pro skupinu žáků, kteří se učí pouze němčinu a skupinu žáků, kteří se učí minimálně dva cizí jazyky – délka studia 2 roky
- Graf 45: Box-Whisker diagramy pro skupinu žáků, kteří se učí pouze němčinu a skupinu žáků, kteří se učí minimálně dva cizí jazyky – délka studia 5 let
- Graf 46: Výsledná symetrická korespondenční mapa získaná při řešení do dvou principiálních os
- Graf 47: Výskyt lexikálních chyb způsobených vlivem angličtiny - shrnutí
- Graf 48: Výskyt gramatických chyb způsobených vlivem angličtiny
- Graf 49: Výskyt syntaktických chyb způsobených vlivem angličtiny
- Graf 50: Výskyt pravopisných chyb způsobených vlivem angličtiny
- Graf: 51: Výsledná symetrická korespondenční mapa získaná při řešení do dvou principiálních os
- Graf: 52: Výsledná symetrická korespondenční mapa získaná při řešení do dvou principiálních os
- Graf 53: Výskyt lexikálních, gramatických, syntaktických a pravopisných chyb způsobených vlivem angličtiny - shrnutí

Přílohy

Příloha 1: Podněty pro výukovou praxi a ukázky cvičení

Příloha 2: Dopis učitelům německého jazyka

Příloha 3: Didaktický jazykový test na úrovni A1

Příloha 4: Didaktický jazykový test na úrovni A2

Příloha 5: Test na úrovni A1 – písemný projev

Příloha 6: Test na úrovni A2 – písemný projev

Příloha 1: Podněty pro výukovou praxi a ukázky cvičení

Pro výuku němčiny jako cizího jazyka po angličtině dnes už existuje celá řada specifických cvičebních materiálů, které vedou žáky k přemýšlení, porovnávání, diskusi, dotazování, tvoření hypotéz, k experimentování s jazyky, ke spolupráci se spolužáky i k práci samostatné¹⁴⁹.

Pro inspiraci uvádíme některé **mnohojazyčné aktivity**, které lze s úspěchem ve výuce využít (srov. Hufeisen 2008: 5, 6):

- **Naše škola vás vítá** (žáci vyhledávají pozdravy v mnoha různých jazycích a tvoří plakáty)
- **To jsem já** (žáci se představují v různých jazycích – ideální je propojení s výtvarným ztvárněním)
- **Jak se tady mluví?** (žáci se seznamují s různými jazyky, krátké promluvy připevňují na mapu světa)
- **Co máme ve třídě?** (žáci připevňují na jednotlivé předměty ve třídě cizojazyčná pojmenování, porovnávají je, mohou společně vytvořit plakát)
- **Tichá pošta** (jeden žák pošeptá slovo/větu dalšímu žákovi. Poslední žák zopakuje, co slyšel a určí, kterým jazykem to bylo.)
- **Obrázkový slovník** (během probírání určitého tématu (rodina, škola, naše město) si žáci společně vytvářejí obrázkový slovník - individuálně nebo společně formou plakátů)
- **Cizí jazyky v našem městě?** (žáci třídy/celé školy sbírají ve svém blízkém okolí důkazy pro to, že se kolem nich vyskytují různé cizí jazyky – svá zjištění prezentují ve výuce, pomocí plakátů, společných nástěnek, výstupu na celoškolské akci apod.)
- **Porovnávání přísloví v různých jazycích**
- **Práce s písněmi, které existují v obou jazycích** (např. Bruder Jakob, Stille Nacht, O Tannenbaum)

¹⁴⁹ Např. Kursiša, A. a G. Neuner: Deutsch ist easy!; Berger et al.: Deutsch nach Englisch; Neuner et al.: deutsch.com 1 - 3, Berger, M. C. a A. COLUCCI 2003: online.

Německé texty doplněné o anglickou nápovědu slovní zásoby

🌿 Nepořádek

Při úklidu se Petrovi pomíchala anglická a německá slovíčka. Pomozte mu udělat pořádek. Slova, u kterých si nebudete jisti, dejte stranou.

Speech bubbles containing words:

- HOTEL
- MUSIK
- NUMBER
- HOBBY
- ORANGE
- TEST
- FILM
- TENNIS
- SPORT
- HALLO
- MUSIC
- HELLO
- NUMMER

Německy	Anglicky	?

Zkontroluj si svůj text (srov. Spiropoulou, 2000: 32: online):

Žáci se mohou v průběhu výuky němčiny naučit opravovat si své vlastní texty. Stačí, pokud je učitel/ka při opravě vede cílenými pokyny. Např.:

1. **Přečti si svůj text a zkontroluj si slovosled ve větách.**

- a. Ve větě hlavní musí být sloveso na 2. místě.
- b. Ve větě vedlejší musí být sloveso na konci.
- c. Nezapomněl/a jsi dát infinitiv ve větě se způsobovým slovesem na konec věty?

2. **Nyní se zaměř na členy podstatných jmen a koncovky přídavných jmen.**

1.p.	der - e	die - e	das - e
4.p.	den - en	der - e	das - e
3.p.	dem - en	der - en	dem - en

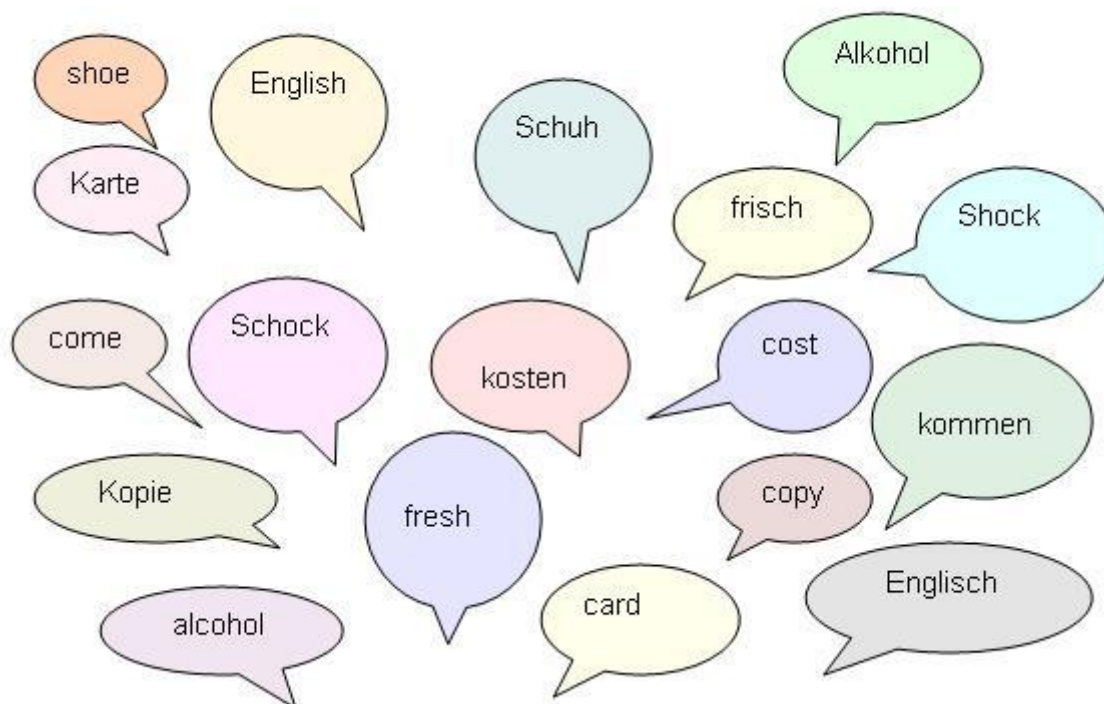
3. **Nakonec si zkontroluj pravopis.**

- a. Napsal/a jsi všechna podstatná jména velkým počátečním písmenem?
- b. Nezaměnil/a jsi „and“ a „und“; „is“ a „ist“?

● **Princip „SOS“** (podle Spiropoulou, 2000, s. 33: online):

Toto cvičení vede žáky k tomu, aby se na základě tzv. principu „SOS“ (sammeln – ordnen – systematisieren) naučili odvozovat určitá pravidla. Zde si žáci uvědomí ty rozdíly v německém a anglickém pravopisu, které často způsobují interferenční chyby.

1. Najdi slova, která znějí v němčině i v angličtině podobně a jejich dvojice vypiš.



anglicky	německy

2. ***V každé dvojici slov podtrhni rozdílná písmena a zkus odvodit pravidlo.***

(řešení: sch – sh; k – c)

● Anglicko-německé paralelní texty

Cílem je zpravidla vyhledání podobných slov či slovních spojení a vědomý popis rozdílů. Cvičení se hodí hlavně pro porovnání slovní zásoby, její výslovnosti a pravopisu. Jako zdroj lze využít řadu německých internetových stránek, které jsou zároveň přeloženy i do angličtiny (např. <http://www.deutschland.de>; <http://www.goethe.de>; <http://www.berlin2009.org>; <http://www.zoo-berlin.de>; <http://www.pinakothek.de/neue-pinakothek> atd.)



Meine Freunde verstehen

Manchmal werde ich gefragt, wieso ich Deutsch gelernt habe und wieso ich mich allgemein für Deutschland interessiere. Ich könnte ganz kurz antworten: da ich keine andere Wahl hatte, weil meine Eltern nach Deutschland umgezogen sind. Damit würde ich es mir aber zu einfach machen.

Ich stamme aus dem Osten der Tschechischen Republik, wo man aus historischen Gründen einen besonderen Dialekt spricht – es ist eine Mischung aus dem Tschechischen, Polnischen und Deutschen. So merkte ich schon als ein kleines Kind, dass unser Dialekt vom „normalen“ Tschechisch abweicht und begann mich dafür zu interessieren.

Understanding my friends

Sometimes I am asked why I learned German and why I am interested in Germany in general. My reply could be brief: I had no choice because my parents moved to Germany. However, that would be a far too simple explanation.

I come from the Eastern part of the Czech Republic, where – for historical reasons – people speak a special dialect, which is a mixture of Czech, Polish and German. Already as a child I noticed that our dialect was different from the “normal” Czech language and I developed an interest in this matter.

Jan Zajic, Czech Republic

(Celý text: Zajic, J.: online)

Úlohy k textu:

- Přečti si oba texty a vypiš si slova či celá slovní spojení, která si jsou v obou jazycích něčím podobná. (např.: Freunde – friends)
- Přiřaď dvojice slov ke slovním druhům:
 - Podstatná jména: např. Freunde – friends
 - Slovesa: např. ich habe gelernt – I learned
- Vyber si nějakou dvojici slov a řekni, čím je podle tebe zajímavá, slova porovnej.
- Všimni si, kdy stojí v němčině sloveso na konci věty a srovnej to s angličtinou.

Osmisměrka

Při tvorbě osmisměrky se nám ztratila tato slova: **applaud, Korrektur, Kritiker, defective, dictate, Intelligenz, criticize, nationality, speziell, tendency**. Najdeš jejich protějšky? Tři dvojice slov jsou kompletní. Podle čeho poznáš, které ze slov je německy a které anglicky?

Slova si vypiš do tabulky a porovnej:

německy	anglicky

Vybarvi žlutě na mapě Evropy státy, v nichž se mluví některým z germánských jazyků (angličtina, dánština, islandština, němčina, nizozemština, norština, švédština)

Vybarvi červeně na mapě Evropy státy, v nichž se mluví některým ze slovanských jazyků (běloruština, bosenština, bulharština, čeština, chorvatština, polština, ruština, slovenština, slovinština, srbochorvatština, srbština, ukrajinština)

Vybarvi modře na mapě Evropy státy, v nichž se mluví některým z románských jazyků (francouzština, italština, moldavština, portugálština, rétorománština, rumunština, španělština)



Slepá mapa Evropy: online

- Která barva na mapě Evropy převažuje?
- Se kterými jazyky ses už někdy setkal/a? Kde? Za jakých okolností? Vyprávěj.
- Poslechni si na internetu, jak zní nizozemština. Porozuměl/a jsi nějakému slovíčku? Který jazyk ti nizozemština připomíná?
[http://europa.eu/abc/european_countries/languages/dutch/index_cs.htm?
_nl](http://europa.eu/abc/european_countries/languages/dutch/index_cs.htm?_nl)

Příloha 2: Dopis učitelům německého jazyka



JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH Pedagogická fakulta - katedra germanistiky

Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice, tel.: 38777 3222,3223
fax: 38 63 54 927, e-mail: andras@pf.jcu.cz

České Budějovice 1. 10. 2010

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

obracím se na Vás s prosbou o podporu výzkumu, který probíhá od roku 2007 na katedře germanistiky Pedagogické fakulty JU v Českých Budějovicích.

S obavami o budoucnost výuky německého jazyka na našich školách sledujeme jazykovou politiku Ministerstva školství a domníváme se, že je nezbytné ukázat, jak potřebná je i v dnešní době dobrá znalost němčiny. Z důvodů ekonomických, politických, ale například i kulturních si nemůžeme dovolit neznat prostředí a jazyk německy mluvících zemí. Výuka německého jazyka má u nás dlouhé tradice, máme dostatek kvalitně vzdělaných pedagogů i moderních výukových materiálů. Usilujeme proto o zpětné prosazení výuky dvou rovnocenných cizích jazyků na základních školách. Tento model se velmi dobře osvědčil v minulosti a jeho zrušení s sebou s největší pravděpodobností přinese radikální zhoršení jazykových kompetencí absolventů našich škol a posun od vícejazyčnosti k ovládnutí jen jednoho cizího jazyka, což je v příkrém rozporu s požadavkem po jazykové rozmanitosti, jak jej formulovala Rada Evropy.

Výzkum, do něhož jsou zapojeni všichni studenti 4. ročníku, oboru německý jazyk pro ZŠ, je zaměřen na zjištění aktuálních dovedností a znalostí žáků ZŠ po 2 - 3 letech, popř. 3 - 4 letech výuky němčiny. Po domluvě s nakladatelstvím Hueber jsme použili modelové testy na úrovni A1 a A2 z publikace „Fit für Fit“ a prosíme Vás o umožnění výzkumu v jedné vybrané třídě Vaší základní školy (7 - 15 žáků). Naši studenti byli přesně instruováni o realizaci výzkumu a o zadání testů. Mají k dispozici kompletní sadu testů včetně zvukových nahrávek. Jsou připraveni test

opravit a vyhodnotit a v případě Vašeho zájmu Vám výsledky předat. Jména žáků na testu mohou být zcela fiktivní, záleží jen na Vašem rozhodnutí, zda necháte test zadat anonymně či adresně.

Děkuji Vám za ochotu ke spolupráci a přeji hodně zdaru při výuce německého jazyka.

Se srdečnými pozdravy

PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.
vedoucí katedry germanistiky PF JU
tel.: 38 777 3223 nebo 3222

Příloha 3: Didaktický jazykový test na úrovni A1

Hueber Verlag, Fit für Fit in Deutsch 1,2

Modelltest 1 für Fit in Deutsch A1

Hören, Teil 1

Du hörst drei Nachrichten am Telefon. Zu jeder Nachricht gibt es Aufgaben. Kreuze an: a, b oder c. Du hörst jede Nachricht 2x.

Beispiel:

Wer spricht?



a Die Tante



b Die Freundin



c Der Bruder

Lies die Aufgaben 1 und 2. Dann hörst du die erste Nachricht. Markiere die Lösung zu Aufgabe 1 und 2.

1. Welchen Sport macht Martina?



a Fußball



b Basketball



c Reiten

2. Warum geht sie nicht?



a Sie hat Zahnschmerzen.



b Sie ist müde.



c Sie hat Bauchschmerzen.

Lies die Aufgaben 3 und 4. Dann hörst du die zweite Nachricht. Markiere die Lösung zu Aufgabe 3 und 4.

3. Tanja und Mark sind



a am Bahnhof



b bei ihrer Oma



c zu Hause

4. Tanja und Mark kommen an:



a um sieben Uhr



b um siebzehn Uhr



c um fünfzehn Uhr

Lies die Aufgaben 5 und 6. Dann hörst du die dritte Nachricht. Markiere die Lösung zu Aufgabe 5 und 6.

5. Richard feiert



a am Freitag



b am Montag



c am Sonntag

6. Was gibt es zu essen?

a Eis



b Pizza



c Kuchen



Hören, Teil 2

Du hörst zwei Gespräche. Zu jedem Gespräch gibt es Aufgaben. Kreuze an richtig oder falsch. Du hörst jedes Gespräch 2x.

Beispiel: Leonie und David möchten essen. richtig falsch

Jetzt hörst du das erste Gespräch. Markiere dann „richtig“ oder „falsch“.

- | | | | |
|---|-------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| 7 | Anita und Thomas sind in der Disko. | <input type="checkbox"/> richtig | <input type="checkbox"/> falsch |
| 8 | Anita kommt nicht mit. | <input type="checkbox"/> richtig | <input type="checkbox"/> falsch |
| 9 | Sie treffen sich bei Thomas. | <input type="checkbox"/> richtig | <input type="checkbox"/> falsch |

Jetzt hörst du das zweite Gespräch. Markiere dann „richtig“ oder „falsch“.

- | | | | |
|----|-------------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| 10 | Katharina hat einen neuen Schulfreund. | <input type="checkbox"/> richtig | <input type="checkbox"/> falsch |
| 11 | Christine kann drei Sprachen. | <input type="checkbox"/> richtig | <input type="checkbox"/> falsch |
| 12 | Katharina hat keine Probleme in Englisch. | <input type="checkbox"/> richtig | <input type="checkbox"/> falsch |

Schreibe jetzt deine Lösungen 1 bis 12 auf den Antwortbogen.

Lesen, Teil 1

Lies bitte die zwei Anzeigen aus der Zeitung und markiere die Lösung mit einem Kreuz.

Anzeige 1

Fährst Du gerne Inline-Skates?

Dann mach mit im Skater-Club der Goethe-Schule! Wir freuen uns auf neue Fans! Ihr seid Anfänger? Das ist kein Problem! Das erste Treffen im neuen Schuljahr ist: Samstag, den 17. September um 16 Uhr am Schulstadion. Wir fahren zusammen bis zum Buga-See und essen dort etwas Kleines zu Abend, so können wir uns besser kennen lernen. Bring also Brötchen und Getränke mit. Wir sehen uns am Samstag!

- 1 Das ist eine Anzeige für
 - a eine Party in der Goethe-Schule.
 - b ein Treffen vom Skater-Club.
 - c einen Ausflug zum Skate-Museum.

- 2 Der Skater-Club sucht
 - a neue Leute.
 - b sehr gute Skater.
 - c Skate-Lehrer.

- 3 Am Abend gibt es
 - a ein Abendessen.
 - b Schwimmen im See.
 - c eine Party im Stadion.

Anzeige 2

- 4 Das ist eine Aktion
 a der Schule.
 b der Stadt Köln.
 c des Fernsehens.
- 5 Wer kann mitmachen?
 a Junge Leute.
 b Eltern.
 c Alle.

**MHV Hip
sucht Schüler für Reportage**

Das TV-Magazin „Hip“ des Fernsehkanals mhv sucht Schülerinnen und Schüler in Köln für eine Reportage über Ferienjobs.

Bald kommen die Ferien und Du finanzierst Deinen Urlaub mit Ferienjobs, z.B. beim Babysitten oder in Supermärkten? Wie findest Du das? Und was sagen Deine Eltern dazu? (www.mhv.de)

Wenn Du 14 – 16 Jahre alt bist und Interesse hast, ruf an: Tel.: 0221-4565332 oder schreib uns: hip@mhv.de

- 6 Was ist das Thema der Reportage?
 a Internet.
 b Ferienjobs.
 c Eltern.

Lesen, Teil 2

In einer Zeitschrift findest du zwei Texte über Jugendliche in Deutschland. Lies bitte die Beschreibungen und kreuze an „richtig“ oder „falsch“.

Beschreibung 1



Ich heiße Melina Berger, ich bin 13 und komme aus Köln. Ich suche einen Brieffreund in den USA oder in Kanada! Ich bin 1,66m groß, habe langes, rot-blondes Haar und bin schlank. Viele sagen, ich sehe so wie Miranda Otto aus!

- 7 Melina möchte einen Brieffreund haben. richtig falsch
 8 Melina wohnt in Kanada. richtig falsch
 9 Melina hat kurze, blonde Haare. richtig falsch

Beschreibung 2



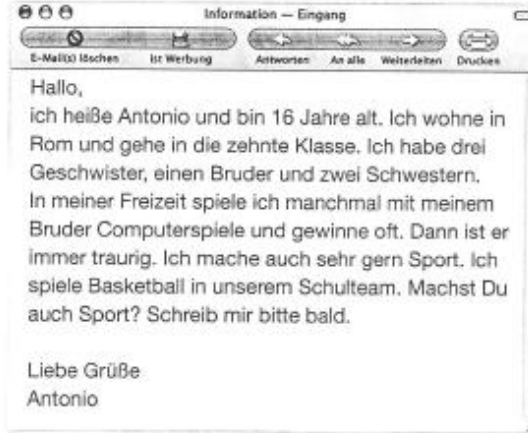
Hallo, ich heiße Alex. Ich bin in der Streetdance-Gruppe. Schon mal was von Streetdance gehört...? Wir tanzen nach der Musik, die gerade so im Radio läuft z.B. Usher, J.Lo. und Co... Moderne Musik von Pop über R'n B bis HipHop! Wir haben eine nette, erfahrene Tanzlehrerin. Es macht jede Menge Spaß!

- 10 Alex tanzt in einer Tanzgruppe. richtig falsch
 11 Die Tanzlehrerin ist sympathisch. richtig falsch
 12 Alex findet Streetdance langweilig. richtig falsch

Schreibe jetzt deine Lösungen 1 bis 12 auf den Antwortbogen.

Schreiben

Du hast diese E-Mail bekommen. Antworte darauf bitte mit mindestens 30 Wörtern.



Antwortbogen

Jméno a příjmení _____ Třída _____

Od které třídy se učíš německy? _____

Učíš se ještě další jazyk? Který? Od které třídy? _____

Podle jaké učebnice se právě učíš němčinu? _____

Proč tě baví nebo nebaví jazyky? _____

Který jazyk, kterému se učíš, tě baví nejvíc a proč? _____

Který jazyk bys chtěl/a ovládat nejlépe a proč? _____

Myslíš, že se ti někdy v životě bude znalost němčiny hodit? _____

Hören

Teil 1

1 a b c

2 a b c

3 a b c

4 a b c

5 a b c

6 a b c

Teil 2

7 richtig falsch

8 richtig falsch

9 richtig falsch

10 richtig falsch

11 richtig falsch

12 richtig falsch

Lösungen 1 – 12:

_____ x 1,5 Punkte: _____ |

Lesen

Teil 1

1 a b c

2 a b c

3 a b c

4 a b c

5 a b c

6 a b c

Teil 2

7 richtig falsch

8 richtig falsch

9 richtig falsch

10 richtig falsch

11 richtig falsch

12 richtig falsch

Lösungen 1 – 12:

_____ |

Příloha 4: Didaktický jazykový test na úrovni A2

Hueber Verlag, Fit für Fit in Deutsch 1,2

Modelltest 1 für Fit in Deutsch A2

Hören, Teil 1

Du hörst drei Mitteilungen für Jugendliche im Radio. Kreuze an: a, b oder c.

Du hörst jede Mitteilung 2x.

Beispiel: Wie heißt das Radio? a Top Radio Berlin
 b Planet
 c Radio 1

Lies die Aufgaben 1, 2 und 3. Dann hörst du die erste Mitteilung. Markiere die Lösung zu Aufgabe 1, 2 und 3.

- Die Schüler müssen
 a eine Radiosendung vorbereiten.
 b singen.
 c Radio hören.
- Bis wann müssen die Schüler ihre Ideen ans Radio schicken?
 a Bis Juni.
 b Bis August.
 c Bis Ende Mai.
- Was bekommen die besten Klassen?
 a Das Radio lädt sie zu einer Party ein.
 b Sie nehmen an einem Medien-Camp teil.
 c Sie gewinnen Musik-CDs.

Lies die Aufgaben 4, 5 und 6. Dann hörst du die zweite Mitteilung. Markiere die Lösung zu Aufgabe 4, 5 und 6.

- Wann hat die Klasse 10a über Indien geredet?
 a Im Musikunterricht.
 b Im Politikunterricht.
 c In Geografie.
- Sie wollen jetzt
 a Geld sammeln.
 b Kuchen kaufen.
 c Fotos machen.

6. Sie organisieren für den Freitagnachmittag
- a einen Kinofilm.
 - b eine Fotoausstellung.
 - c ein Konzert.

Lies die Aufgaben 7, 8 und 9. Dann hörst du die dritte Mitteilung. Markiere die Lösung.

7. Zu welchem Thema soll man Fotos, Comics oder Zeichnungen machen?
- a Bahn fahren.
 - b Schule.
 - c Die Welt in 30, 40 oder 60 Jahren.
8. Die Veranstalter machen aus der Gewinner-Idee
- a ein Foto.
 - b eine Postkarte.
 - c einen Comic.
9. Die Ideen muss man einschicken:
- a bis zum 18. März.
 - b bis in zwei Monaten.
 - c bis morgen.

Hören, Teil 2

Du hörst ein Gespräch zwischen zwei Jugendlichen. Zu dem Gespräch gibt es Aufgaben. Kreuze an richtig oder falsch. Das Gespräch hörst du 2x.

Beispiel: Isabel ist krank. ~~richtig~~ falsch

Jetzt hörst du den ersten Teil des Gesprächs.

- | | | | |
|----|------------------------------------------------|---------|--------|
| 10 | Laura ist der erste Gast bei Sandra. | richtig | falsch |
| 11 | Es ist Sommer. | richtig | falsch |
| 12 | Die Party findet im Garten statt. | richtig | falsch |
| 13 | Laura möchte einen Tee trinken. | richtig | falsch |
| 14 | Laura schenkt Sandra ein Handy zum Geburtstag. | richtig | falsch |

Jetzt hörst du den zweiten Teil des Gesprächs.

- | | | | |
|----|---------------------------------------------------------------------|---------|--------|
| 15 | Sandra mag keine Handys. | richtig | falsch |
| 16 | Sandra soll ihr Handy immer mitnehmen.
Das möchten ihre Eltern. | richtig | falsch |
| 17 | Sandra findet es gut, dass ihre Eltern sie immer
anrufen können. | richtig | falsch |
| 18 | Sandra und Laura finden Handys teuer. | richtig | falsch |
| 19 | Sandra bezahlt ihr Handy von ihrem Taschengeld. | richtig | falsch |
| 20 | Sandra und Laura feiern allein. | richtig | falsch |

Schreibe jetzt deine Lösungen 1 bis 20 auf den Antwortbogen.

Lesen, Teil 1

Lies bitte die Anzeige 1 und markiere die Lösung mit einem Kreuz.

Anzeige 1

Anmeldung zu den 14. Thüringer Schultheatertagen – ab sofort!

Liebe Schülerinnen und Schüler, liebe Lehrerinnen und Lehrer!
Die 14. Thüringer Schultheatertage finden vom 28. Juni bis 01. Juli in Erfurt statt. Zehn Schultheater-Gruppen können ihre Produktionen präsentieren.

Teilnehmen können:

Schultheatergruppen aus Thüringen ab Klasse 7. Schickt das Formular und Video/DVD mit Eurem Theaterstück (max. 60 Minuten) an:

LAG Spiel und Theater in Thüringen
Dr.-Wilhelm-Kütz-Str. 20
99974 MQHhausen
Tel.: 03601/816690

Eine Jury mit sechs Personen wird wie immer 10 Produktionen aus allen Bewerbungen auswählen.

Anmeldeschluss ist der 03. Mai.
Teilnahmekosten: 30 Euro pro Person.

- 1 Was kann man vom 28. Juni bis zum 1. Juli machen?
 a 10 Theaterstücke anschauen.
 b Die besten Theaterstücke auswählen.
 c Sich zu den Theatertagen anmelden.
- 2 Wer darf mitmachen?
 a Schülerinnen aus Erfurt.
 b Schüler und Schülerinnen ab der 7. Klasse.
 c Schüler und Schülerinnen aus Thüringen.
- 3 Wie wählen die Leute aus dem Theater die besten Stücke aus?
 a Sie müssen sich die Videos oder DVDs ansehen.
 b Sie müssen mit den Schülerinnen und Schülern sprechen.
 c Sie möchten die Lehrerinnen und Lehrer treffen.

Anzeige 2

- 4 Warum kommen die ungarischen Schüler und Schülerinnen nach Deutschland?
 a Sie wollen noch mehr Deutsch lernen.
 b Sie machen eine Ferienreise.
 c Sie besuchen ihre Brieffreunde.
- 5 Die ungarischen Schüler und Schülerinnen schlafen
 a in der Schule.
 b bei den deutschen Schülern zu Hause.
 c in einem Hotel.
- 6 Die Gastfamilien sollen
 a Ungarisch sprechen.
 b das Wochenende mit dem Gast organisieren.
 c zusammen mit dem Gast den Unterricht besuchen.

Gastfamilien gesucht

Vom 2. bis 16. Mai besuchen uns fünfzehn ungarische Schüler und Schülerinnen aus unserer Partnerschule in Budapest. Sie wollen ihr Deutsch verbessern und machen hier zwei Wochen lang einen Intensiv-Sprachkurs. Wir suchen noch Familien, die einen Schüler/eine Schülerin bei sich zu Hause aufnehmen können. Ihr solltet bereit sein, euren Gast zum Unterricht zu bringen und ihn oder sie dort abzuholen. Außerdem solltet ihr am Wochenende etwas mit ihm oder ihr zusammen machen (eine Fahrradtour oder einen Ausflug). Alle Schüler sprechen Deutsch, also ihr werdet keine Sprachprobleme haben.

Habt ihr Interesse? Sprecht mit euren Eltern und meldet euch bei Herrn Krüger nach dem Unterricht im Raum 133.

Lesen, Teil 2

In einer deutschen Jugendzeitschrift findest du zwei Briefe von Lesern an Frau Dr. Möller, Psychologin.



Liebe Frau Dr. Möller, seit zwei Jahren lerne ich Gitarre spielen. Ich übe jeden Tag eine halbe bis eine Stunde. Deswegen kann ich das schon sehr gut. Vor zwei Wochen hat mich der Freund meiner Schwester gefragt, ob ich in seiner Band mitmachen möchte. Sie suchen dringend einen neuen Gitarristen. Es ist schon immer mein Traum gewesen, in einer Band mitzuspielen! Aber meine Eltern sind total dagegen. Sie sagen, meine Noten sollen besser werden, vor allem in Mathe und Chemie. Aber bei den Lehrern werde ich nie bessere Noten bekommen. Ich denke, mein Vater hat Angst, dass ich nur Musiker werden will. Das will ich ja gar nicht. Ich bin doch nicht so gut wie Eric Clapton. Was soll ich tun? Wenn ich nicht bald zusage, sucht die Band einen anderen.
Lennart



Liebe Frau Dr. Möller, ich habe drei gute Freundinnen. Sie sind in meiner Klasse und wir machen sehr viel zusammen: Hausaufgaben und Schulprojekte. Außerdem gehen wir in unserer Freizeit gern schwimmen oder in der Stadt bummeln. Aber in letzter Zeit geht es mir nicht mehr sehr gut dabei. Alle drei wollen meistens nur Kosmetik kaufen, Lippenstifte, Parfüm und so was. Mich interessiert das nicht so sehr. Ich finde, man braucht nicht so viel Kosmetik, wenn man dreizehn Jahre alt ist. Ich möchte mein Taschengeld auch für andere Sachen ausgeben. Es ist nicht mehr so wie früher. Jetzt gibt es nur noch ein Thema: Kosmetik und Aussehen. Das mag ich nicht. Aber ich habe Angst, es meinen Freundinnen zu sagen. Vielleicht wollen sie dann nicht mehr, dass ich ihre Freundin bin. Was soll ich tun?
Agnes

Sätze 7–16: Was ist richtig und was ist falsch?

Beispiel zu Leserbrief 1

0 Lennart gibt Gitarrenunterricht. richtig falsch

Leserbrief 1

7 Lennart übt täglich Gitarre. richtig falsch

8 Lennart will in einer Band mitspielen. richtig falsch

9 Lennarts Eltern gefällt diese Idee. richtig falsch

10 Lennarts Vater will, dass Lennart Musiker wird. richtig falsch

11 Lennart spielt so gut wie Eric Clapton. richtig falsch

Leserbrief 2

12 Agnes sieht ihre Freundinnen nur in der Schule. richtig falsch

13 Agnes kauft gerne Kosmetik und Parfüm. richtig falsch

14 Agnes und ihre Freundinnen sind dreizehn Jahre alt. richtig falsch

15 Die Freundinnen wollen gut aussehen. richtig falsch

16 Agnes hat mit den Freundinnen über das Problem gesprochen. richtig falsch

Teil 3 *Antworte auf die Fragen 17 bis 20 mit wenigen Wörtern:*

17 Wo sind die Mädchen am Girls' Day?

18 Wo war Sonja an diesem Tag?

19 Was hat Sonja am Nachmittag gemacht?

20 Was findet Sonja am Girls' Day wichtig und interessant?

Schreibe jetzt deine Lösungen 1 bis 16 auf den Antwortbogen.

Radio-Moderatorin für einen Tag

Girls'Day
Mädchen-Zukunftstag

Seit einigen Jahren findet in Deutschland der Girls'Day – Mädchen-Zukunftstag statt. An diesem Tag müssen die Mädchen nicht in die Schule gehen. Sie besuchen einen Betrieb oder eine Firma und lernen technische Berufe kennen.

Auch Sonja wollte in diesem Jahr an der Aktion teilnehmen. Zusammen mit 29 anderen Mädchen hat sie das DeutschlandRadio Kultur in Berlin besucht.

Um 9 Uhr fing ihr 'Arbeitstag' an. Sie bekam einen Plan mit dem Tagesablauf. Man teilte alle Mädchen in kleine Gruppen auf. Und dann ging es los:

Zunächst hat Sonja Studios besucht: Dort haben die Moderatoren Nachrichten gesprochen und Radiosendungen vorbereitet. Nach dem Mittagessen produzierte sie mit vier anderen Mädchen in einem Studio eine eigene Radiosendung.

Die Arbeit als Radiomoderatorin hat ihr sehr viel Spaß gemacht. Sie findet, das ist sogar ihr Traumjob.

Im nächsten Jahr will Sonja wieder beim Girls'Day mitmachen und sie möchte diese Aktion allen Mädchen empfehlen: „Man kann an diesem Tag verschiedene Berufe, vor allem auch technische Berufe, besser kennenlernen. Das ist interessant und wichtig. Alle Mädchen sollten an dieser Aktion teilnehmen.“

Schreiben

Du lernst in Deutschland an einer großen Sprachschule Deutsch und bekommst diese Information:

Wir wollen eine Fotoausstellung organisieren. Wer macht mit?

Wir, Jana und Maria, Tony und Charles, sind sehr gute Klassenkameraden. Unser gemeinsames Hobby ist das Fotografieren. Wir wollen für das Schulfest im Sommer eine Fotoausstellung mit dem Titel „*Was ist interessant in unserer Stadt?*“ organisieren. Für unser Fotoprojekt suchen wir auch ausländische Teilnehmer in unserer Stadt.

Habt ihr Spaß am Fotografieren?
Dann meldet euch bitte bei:
→ Tony Steins, Friedrich-Ebert-Straße 5, Kassel

Antworte bitte mit einem Brief (mindestens 50 Wörter). Schreibe zu jedem Punkt bitte ein bis zwei Sätze.

Tony Steins möchte einiges von dir wissen:

- 1 Stell dich bitte vor (z.B. Name, Alter, Schule)
- 2 Seit wann bist du in Deutschland?
- 3 Hast du Erfahrungen mit dem Fotografieren? Welche?
- 4 Wann und wo kannst du Tony Steins zum ersten Mal treffen?

Antwortbogen

Jméno a příjmení _____ Třída _____

Od které třídy se učíš německy? _____

Učíš se ještě další jazyk? Který? Od které třídy? _____

Podle jaké učebnice se právě učíš němčinu? _____

Proč tě baví nebo nebaví jazyky? _____

Který jazyk, kterému se učíš, tě baví nejvíc a proč? _____

Který jazyk bys chtěl/a ovládat nejlépe a proč? _____

Myslíš, že se ti někdy v životě bude znalost němčiny hodit? _____

Hören

Teil 1

- 1 a b c
- 2 a b c
- 3 a b c
- 4 a b c
- 5 a b c
- 6 a b c
- 7 a b c
- 8 a b c
- 9 a b c

Teil 2

- | | | | | | |
|----|---------|---------------|----|---------|---------------|
| 10 | richtig | <i>falsch</i> | 15 | richtig | <i>falsch</i> |
| 11 | richtig | <i>falsch</i> | 16 | richtig | <i>falsch</i> |
| 12 | richtig | <i>falsch</i> | 17 | richtig | <i>falsch</i> |
| 13 | richtig | <i>falsch</i> | 18 | richtig | <i>falsch</i> |
| 14 | richtig | <i>falsch</i> | 19 | richtig | <i>falsch</i> |
| | | | 20 | richtig | <i>falsch</i> |

Lösungen 1 – 20: _____

Lesen

Teil 1

- 1 a b c
- 2 a b c
- 3 a b c
- 4 a b c
- 5 a b c
- 6 a b c

Teil 2

- | | | | | | |
|----|---------|---------------|----|---------|---------------|
| 7 | richtig | <i>falsch</i> | 12 | richtig | <i>falsch</i> |
| 8 | richtig | <i>falsch</i> | 13 | richtig | <i>falsch</i> |
| 9 | richtig | <i>falsch</i> | 14 | richtig | <i>falsch</i> |
| 10 | richtig | <i>falsch</i> | 15 | richtig | <i>falsch</i> |
| 11 | richtig | <i>falsch</i> | 16 | richtig | <i>falsch</i> |

Lösungen 1 – 16: _____

Příloha 5: Test na úrovni A1 – písemný projev

A1-Niveau:

Du hast diese E-Mail bekommen. Antworte darauf bitte mit mindestens 30 Wörtern.

Hallo,

ich heiße Antonio und bin 16 Jahre alt. Ich wohne in Rom und gehe in die zehnte Klasse. Ich habe drei Geschwister, einen Bruder und zwei Schwestern. In meiner Freizeit spiele ich manchmal mit meinem Bruder Computerspiele und gewinne oft. Dann ist er immer traurig. Ich mache auch sehr gern Sport. Ich spiele Basketball in unserem Schulteam. Machst du auch Sport? Schreib mir bitte bald.

Liebe Grüße

Antonio

Příloha 6: Test na úrovni A2 – písemný projev

Du lernst in Deutschland an einer großen Sprachschule Deutsch und bekommst diese Information:

Wir wollen eine Fotoausstellung organisieren. Wer macht mit?

Wir, Jana und Maria, Tony und Charles, sind sehr gute Klassenkameraden. Unser gemeinsames Hobby ist das Fotografieren. Wir wollen für das Schulfest im Sommer eine Fotoausstellung mit dem Titel „Was ist interessant in unserer Stadt?“ organisieren. Für unser Fotoprojekt suchen wir auch ausländische Teilnehmer in unserer Stadt.

Habt ihr Spaß am Fotografieren? Dann meldet euch bitte bei: Tony Steins, Friedriche-Ebert-Straße 5, Kassel

Antworte bitte mit einem Brief (mindestens 50 Wörter). Schreibe zu jedem Punkt bitte ein bis zwei Sätze.

Tony Steins möchte einiges von dir wissen:

- 1 Stell dich bitte vor (z.B. Name, Alter, Schule)
- 2 Seit wann bist du in Deutschland?
- 3 Hast du Erfahrungen mit dem Fotografieren? Welche?
- 4 Wann und wo kannst du Tony Steins zum ersten Mal treffen?